

**L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL A LES  
ORGANITZACIONS D'EDUCACIÓ EN EL LLEURE  
DE BASE COMUNITÀRIA**

*Tesi doctoral*

***Propostes per enfortir la dimensió intercultural des de  
l'acció educativa***

*Edgar Iglesias Vidal, juliol 2014*



***A tothom qui creu i defensa l'educació en el lleure de base comunitària***

***A tothom qui creu i defensa que la diversitat és font d'aprenentatge i una raó plena de present i futur***

*...Canto al somni dels teus ulls, perquè en ells hi perviu tot el que estimo*

*Hi ha un poema de futur en l'anhel que t'omple la mirada*

*I és el teu somriure qui el proclama, valent...*



## **Agraïments**

En primer lloc vull agrair molt sincerament als meus directors de tesi el seu acompanyament i guia en aquest procés de treball: al Miquel A. Essomba per tots els aprenentatges al llarg d'aquests anys. Al Joaquín Gairín pel seu suport i per les facilitats.

Fer aquesta tesi doctoral ha estat sens dubte un viatge intens, llarg, motivador, ple de vitalitat i emocions i sens dubte, irrepetible. Es tracta d'un viatge solitari, però vull agrair sincerament el seu acompanyament i ajuda, a algunes de les persones que l'han fet més acompanyat:

Als meus pare, Francesc i la meva mare Mireia, i a la meva germana, Virginia, perquè sóc qui sóc gràcies a vosaltres. També, a la meva família i en especial a la meva àvia, perquè em va fer sentir especial.

A la Katia Pozos per l'ajuda en aquesta magnífica portada; a l'Alèxia Peláez per la generositat en la revisió final, i al Pau Torrente per les seves idees gràfiques. També a la Lorea Martínez pel suport incondicional.

Als companys i companyes del Departament de Pedagogia Aplicada de l'U. Autònoma de Barcelona que des de diferents maneres, m'han fet sentir la seva energia al llarg d'aquest procés.

A l'equip educatiu de l'Associació Educativa Integral del Raval per ser un equip. En especial al seu director, l'Ignasi Sagalés, per la confiança. També, a la Fundació Social del Raval, perquè allà hi tinc part dels meus orígens professionals.

Als equips educatius, joves i famílies que han participat en aquesta tesi doctoral, i que a partir del seu temps i saber, simplement, l'han fet possible.

També, als meus amics i amigues, que han sabut entendre que la meva desaparició social era momentània. A totes i tots, hi ha un tros vostre dintre meu. Als d'aquí i als d'allà, a l'altre banda de l'Atlàntic.

I finalment, i de manera molt especial, a la Laura Lorenzi, la meva gran companya, per ser llum, energia i vitalitat, per ser una gran dona.



## ÍNDEX

**A mode d'introducció pàg. 13**

### **PART I MARC TEÒRIC DE LA RECERCA**

---

#### **CAPÍTOL 1: Contextualització i definició de l'Educació en el Lleure de Base Comunitària (ELLBC) a Catalunya**

*Introducció pàg. 23*

- 1.1. Panoràmica descriptiva del context heterogeni de l'educació no formal **pàg. 24**
- 1.2. Enfocament diacrònic de l'educació en el lleure **pàg. 30**
  - 1.2.1. Referències a l'escoltisme **pàg. 30**
  - 1.2.2. Referències als esplais **pàg. 33**
  - 1.2.3. Referències als Centres Oberts (CO) **pàg. 35**
  - 1.2.4. Notes internacionals **pàg. 38**
- 1.3. Enfocament sincrònic de l'educació en el lleure **pàg. 40**
  - 1.3.1. Caracterització i sentit de l'ELLBC **pàg. 40**

*Idees clau del capítol pàg. 48*

#### **CAPÍTOL 2: L'Educació en el Lleure de Base Comunitària (ELLBC) a Catalunya des d'un principi d'inclusió i des d'una perspectiva intercultural**

*Introducció pàg. 49*

- 2.1. El principi d'inclusió a l'ELLBC **pàg. 51**
  - 2.1.1. Origen i definició **pàg. 51**
  - 2.1.2. Principis de naturalesa política i educativa per a la seva construcció **pàg. 54**
- 2.2. La interculturalitat des d'una perspectiva de complexitat **pàg. 66**
  - 2.2.1. Aproximació i significats **pàg. 66**
  - 2.2.2. Fonaments socioculturals per interpretar un context d'ELLBC des d'una perspectiva intercultural **pàg. 71**
  - 2.2.3. Fonaments sociopolítics per a la construcció de la interculturalitat a l'ELLBC **pàg. 83**
  - 2.2.4. Implicació del gènere i la classe social en la construcció de la interculturalitat **pàg.**

2.3. Implicacions entre la interculturalitat i altres models o posicionaments per a la gestió de la diversitat cultural **pàg. 98**

2.3.1. Multiculturalisme, essencialisme cultural i culturalisme **pàg. 98**

2.3.2. Assimilacionisme cultural i igualitarisme **pàg. 104**

2.3.3. Models educatius a l'ELLBC: selectiu, compensador i inclusor **pàg. 106**

2.3.4. Principals crítiques a la interculturalitat com a model de gestió de la diversitat **pàg. 109**

2.4. Alguns obstacles per a la construcció de la interculturalitat a l'ELLBC **pàg. 112**

2.4.1. Les bases de la discriminació: estereotips i prejudicis, etnocentrisme, Islamofòbia i racisme **pàg. 112**

2.4.2. Processos de concentració o segregació educativa **pàg. 121**

*Idees clau del capítol* **pàg. 126**

### **CAPÍTOL 3: Les competències interculturals a l'Educació en el Lleure de Base Comunitària (ELLBC)**

*Introducció* **pàg. 128**

3.1. Caracterització i sentit de les competències interculturals **pàg. 130**

3.2. Competències de naturalesa axiològica: la base transformadora de l'ELLBC **pàg. 135**

3.3. Competències de naturalesa organitzativa: nuclis i dimensions a les organitzacions d'ELLBC **pàg. 137**

3.4. Competències de naturalesa pedagògica: pedagogia intercultural i principis pedagògics per a l'acció educativa **pàg. 145**

3.5. Competències de naturalesa comunitària: l'acció comunitària com a condició i conseqüència per a la construcció de la interculturalitat a l'ELLBC **pàg. 157**

3.6. Formació en interculturalitat a l'ELLBC **pàg. 168**

3.7. Altres elements que dificulten la interculturalitat a l'ELLBC **pàg. 171**

*Idees clau del capítol* **pàg. 173**

### **CAPÍTOL 4: L'impacte de la interculturalitat en els participants de l'ELLBC**

*Introducció* **pàg. 174**

4.1. Impacte de la interculturalitat en els joves **pàg. 175**

4.1.1. Impacte des d'una perspectiva de la competència intercultural **pàg. 175**

4.1.2. Impacte des d'una perspectiva axiològica **pàg. 177**



- 4.1.3. Impacte des d'una perspectiva de la participació **pàg. 178**
- 4.2. Participació i sentit familiar de l'ELLBC **pàg. 179**
  - 4.2.1. Impacte des del punt de vista de la participació familiar **pàg. 180**
  - 4.2.2. Impacte des del punt de vista de la construcció conjunta del sentit de participar a l'ELLBC **pàg. 184**
- Idees clau del capítol* **pàg. 187**

## **PART II MARC APLICATIU DE LA RECERCA**

---

### **CAPÍTOL 5: Disseny de la recerca**

*Introducció* **pàg. 190**

- 5.1. Contextualització de la problemàtica de recerca **pàg. 191**
  - 5.1.1. Justificació de la problemàtica de recerca **pàg. 191**
  - 5.1.2. Rellevància de la proposta de recerca **pàg. 192**
  - 5.1.3. Fonaments de partida **pàg. 193**
- 5.2. Contextualització epistemològica **pàg. 194**
- 5.3. Contextualització metodològica **pàg. 186**
- 5.4. Objecte i subjectes de la recerca **pàg. 197**
- 5.5. Fases de treball previstes **pàg. 199**
  - 5.5.1. Fase de fonamentació **pàg. 199**
  - 5.5.2. Fase d'exploració **pàg. 200**
  - 5.5.3. Fase d'anàlisi **pàg. 201**
  - 5.5.4. Fase de resultats i conclusions **pàg. 202**
  - 5.5.5. Fase de tancament **pàg. 202**

*Idees clau del capítol* **pàg. 203**

### **CAPÍTOL 6: Desenvolupament de la recerca**

*Introducció* **pàg. 204**

- 6.1. Població i mostra que configura el treball de recerca **pàg. 205**
- 6.2. Esquema bàsic per a l'anàlisi i l'exploració: matriu confeccionada **pàg. 209**
- 6.3. Justificació dels instruments per la recollida de la informació **pàg. 214**
  - 6.3.1. Entrevistes individuals semiestructurades **pàg. 215**
  - 6.3.2. Anàlisi documental **pàg. 216**

- 6.3.3. Grups de discussió **pàg. 217**
- 6.4. Estratègies de triangulació **pàg. 218**
- 6.5. Cronograma de treball general **pàg. 218**
- Idees clau del capítol* **pàg. 220**

## **CAPÍTOL 7: Tractament de les dades**

*Introducció* **pàg. 221**

- 7.1. Panoràmica general del treball de camp i la recollida de dades **pàg. 222**
- 7.2. Definició i distribució de les categories utilitzades per l'anàlisi de les dades **pàg. 222**
- 7.3. Relació de les categories elaborades amb el marc teòric de la recerca **pàg. 227**
- 7.4. L'anàlisi crític del discurs **pàg. 229**
- 7.5. Procés seguit pel tractament de les dades **pàg. 232**
- 7.6. Limitacions de la recerca **pàg. 233**

*Idees clau del capítol* **pàg. 234**

## **PART III MARC DE RESULTATS I CONCLUSIU DE LA RECERCA**

---

### **CAPÍTOL 8: Principals resultats de la recerca**

*Introducció* **pàg. 236**

- 8.1. Principals resultats de l'anàlisi crítica del discurs **pàg. 237**
  - 8.1.1. Resultats relatius al context organitzatiu **pàg. 242**
  - 8.1.2. Resultats relatius a les variables de diversitat des d'una perspectiva de complexitat **pàg. 262**
  - 8.1.3. Resultats relatius al context educatiu **pàg. 281**
  - 8.1.4. Resultats relatius a l'impacte de la interculturalitat **pàg. 293**
- 8.2. Principals resultats de l'anàlisi documental **pàg. 307**

*Idees clau del capítol* **pàg. 314**

### **CAPÍTOL 9: Discussió dels resultats**

*Introducció* **pàg. 316**

- 9.1. Discussió dels resultats relatius al context organitzatiu **pàg. 316**

9.2. Discussió dels resultats relatius a les variables de diversitat des d'una perspectiva de complexitat **pàg. 319**

9.3. Discussió dels resultats relatius al context educatiu **pàg. 323**

9.4. Discussió dels resultats relatius a l'impacte de la interculturalitat **pàg. 325**

*Idees clau del capítol* **pàg. 328**

## **CAPÍTOL 10: Principals conclusions i propostes de la recerca**

*Introducció* **pàg. 329**

10.1. Conclusions en relació als objectius de la recerca **pàg. 330**

10.2. Model utilitzat per la implementació del canvi organitzatiu a partir de les conclusions **pàg. 333**

10.2.1. Conclusions i propostes específiques sobre l'àmbit organitzatiu **pàg. 337**

10.2.2. Conclusions i propostes específiques sobre l'àmbit educatiu **pàg. 345**

10.2.3. Conclusions i propostes específiques sobre l'impacte de la interculturalitat **pàg. 349**

10.3. Conclusions generals de la recerca **pàg. 353**

10.4. Noves vies de recerca a la llum dels resultats i conclusions **pàg. 354**

*Idees clau del capítol* **pàg. 355**

## **CAPÍTOL 11: Proposta d'instrument pel diagnòstic de la interculturalitat des d'una perspectiva del desenvolupament organitzatiu a l'ELLBC**

*Introducció* **pàg. 356**

11.1. Justificació **pàg. 357**

11.2. Caracterització **pàg. 359**

*Idees clau del capítol* **pàg. 375**

## **PART IV REFERÈNCIES I ANNEXES**

---

### **CAPÍTOL 12: Referències**

12.1. Referències bibliogràfiques **pàg. 376**

12.2. Índex de figures **pàg. 393**

12.3. Índex de taules **pàg. 393**

### **CAPÍTOL 13: Annexes**

13.1. Campus Ítaca **pàg. 397**

13.2. Document de permisos i compromisos amb l'organització educativa **pàg. 398**

13.3. Guió d'entrevista a l'equip educatiu **pàg. 399**

13.4. Guió d'entrevista als participants **pàg. 401**

13.5. Guió d'entrevista a les famílies **pàg. 403**

13.6. Guió d'anàlisi documental **pàg. 405**

13.7. Guió grup de discussió a membres equips educatius **pàg. 407**

## **A mode d'introducció**

La interculturalitat és una visió i una pràctica profundament ideològica. Des del present s'orienta al futur, i amb la pretensió de construir una societat des dels fonaments de la igualtat, la cohesió, el reconeixement i la justícia. A més, és un projecte netament inclusiu on tothom construeix i on tothom en forma part. Així, la interculturalitat com a model de gestió de la diversitat i en el paraigües de la inclusió no és una proposta exempta d'ideologia, i en cap cas podem definir-la o concebre-la com a neutral. Tampoc podem afirmar que sigui el principi o model a partir del que avui en dia s'estigui construint la nostra societat ni tampoc la perspectiva a partir de la que s'atén la diversitat als nostres centres escolars i entitats educatives.

Són molts els factors que originats en la interacció entre allò que anomenem global i local, acompanyen i es relacionen en l'avenç cap a una construcció intercultural de la societat. Per exemple, la conformació de nous contextos multiculturals, el reconeixement de noves dimensions de diversitat, la separació entre immigració i diversitat, havent entès que la segona és més que la primera, la confirmació que totes i tots formem part de la diversitat, o els intents de superació de la integració per la inclusió com a principi socioeducatiu. Tanmateix, són també molts els factors que en forma de forces resistents o d'oposició impedeixen o miren d'impedir l'avenç en el projecte intercultural: la polarització de determinades desigualtats socioeconòmiques entre la ciutadania d'un mateix territori, la irrupció de l'economia neoliberal a l'educació, la manca d'oportunitats educatives per a determinats joves, segons orígens i edats educatives, la lacra del racisme social i institucional encara present als nostres territoris i en el discurs i pràctica d'alguns partits polítics que s'anomenen democràtics, o l'evident reducció de recursos per l'atenció a la diversitat en el nostre sistema educatiu.

És en aquest marc, que avui en dia considerem que l'educació o és social, o resta limitada. Resulta un exercici quasi impossible, des del punt de vista ètic i des d'un punt de vista ampli del terme política, generar processos educatius des d'una entitat sense atendre a les condicions anteriorment esmentades. També ho és si no considerem aquestes conseqüències en la vida dels protagonistes dels processos

educatiu: pot deixar un jove tot el seu *background* fora l'escola o l'entitat per a transformar-se en un individu neutral i en plena disposició a fer tot allò que se li proposi? Són molts els intents que avui en dia miren de dissociar els elements estructurals i generadors de desigualtat de l'educació. I són molts també els intents per part del projecte intercultural, d'assumir com a repte propi la convicció que l'avenç cap a una societat més respectuosa, igualitària i reconeixedora de la diversitat, únicament pot avançar si es superen o eliminen aquells elements que generen desigualtat. Així i a l'àmbit educatiu, la interculturalitat assumeix com a repte i objectiu que per generar inclusió cal eradicar també l'exclusió. També, forma que davant una societat de naturalesa complexa com l'actual, calen sovint propostes educatives complexes, i que en definitiva, per a construir abans cal deconstruir. És a dir, des d'una perspectiva intercultural l'esforç per desaprendre i tornar a aprendre és diari i constant, però aquest mateix esforç esdevé una oportunitat irrenunciable: la oportunitat d'aprendre des del reconeixement i en un context d'igualtat, posant en qüestió algunes conviccions per a incorporar-ne d'altres que ens són desconegudes.

L'educació en el lleure de base comunitària (d'ara endavant ELLBC) és, sens dubte, un espai privilegiat i estratègic pel desenvolupament de la interculturalitat. Privilegiat perquè els joves i famílies que hi participen ho fan, en la gran majoria de situacions, d'una manera voluntària i des d'una actitud positiva i evidenciant com a significativa l'experiència de la pròpia participació. Estratègic, perquè l'ELLBC té la oportunitat de posar en relació a la diversitat cultural, a través de joves i famílies d'orígens diversos que en altres circumstàncies no es relacionarien. I aquesta oportunitat estratègica no es situa únicament en clau educativa sinó en clau de societat i país, perquè a través de la interculturalitat podem imaginar i construir avui, com volem ser demà.

És des de la relació, que inclou comunicació i respecte, que les societats es tornen més cohesionades, fortes i capaces de construir projectes comuns i sòlids. Les organitzacions d'ELLBC compten amb una trajectòria inqüestionable i amb la cohesió social com un dels seus principals valors i actius. Tant en forma d'element

d'identitat com de contribució al llarg de molts anys a Catalunya. També, tenen per davant el repte de no únicament comprendre la oportunitat de contribució estratègica a la que fèiem referència, sinó de poder-hi donar resposta a partir de l'articulació de propostes educatives suficientment atractives pel conjunt de la diversitat. I tot això, des de la seva pròpia essència i identitat bàsica.

Així i des d'un punt de vista educatiu, defensem a la perspectiva intercultural com a principi bàsic per a la gestió de la diversitat cultural a una organització d'ELLBC. Defensem també que aquestes organitzacions educatives poden contribuir significativament a la cohesió social d'una ciutadania cada cop més diversa, que massa sovint no disposa d'espais de relació.

Davant aquest escenari, el repte és enorme i són alguns els elements relacionats amb l'ELLBC que cal assenyalar. En primer lloc, la base comunitària d'aquestes organitzacions, evidència i reconeix l'enorme bagatge i trajectòria de treball amb la comunitat, i sempre des de la convicció i pràctica que cal construir una ciutadania crítica, política i transformadora. La participació és a l'ADN d'aquestes organitzacions educatives i sabem que en aquells territoris on hi ha un teixit socioeducatiu organitzat i en xarxa, la capacitat per a donar resposta als reptes comunitaris és més alta i exitosa. En segon lloc, identifiquem un principi d'inclusió educativa en el sentit que les diferents organitzacions volen treballar amb la diversitat cultural i evidencien una actitud positiva cap a ella. No obstant, són vàries les condicions inicials que dificulten que a la pràctica, s'acabi desenvolupant una acció educativa intercultural. És també una evidència que a moltes organitzacions educatives no hi ha representacions ajustades de la diversitat sociocultural present al territori. La tensió entre realitat (com són les coses) i ideologia (com ens agradaria que fossin) sovint evidència tals impediments.

En tots els casos, identifiquem un dèficit en l'àmbit científic a Catalunya i en aquest àmbit específic d'estudi, ja que són inexistent les recerques que s'aproximen i relacionen des d'una perspectiva global i qualitativa, a la perspectiva intercultural i

l'educació en el lleure de base comunitària. Existeixen algunes aportacions de referència focalitzades en algunes variables<sup>1</sup> o des de metodologies més quantitatives<sup>2</sup>, que si bé ja apunten algunes necessitats coincidents com la conveniència de potenciar la interculturalitat a l'educació en el lleure, el seu enfoc s'orienta a una part dels actors implicats en el procés educatiu. Si bé ens són de molta utilitat com a punt de partida, considerem necessari l'elaboració d'una recerca com aquesta tesi doctoral, que permeti aprofundir qualitativament en el màxim de variables implicades en l'objecte d'estudi, i que tingui per finalitat identificar les condicions que faciliten o dificulten la interculturalitat a l'ELLBC. També, havent incorporat no únicament la visió dels equips educatius, sinó també de joves i famílies.

És d'aquesta manera que pretenem contribuir d'una manera pràctica i tangible a enfortir la dimensió intercultural de l'acció educativa de l'ELLBC. Aquesta perspectiva aplicada es nodreix i té el seu motor, en gran part, a partir de la condició d'educador en actiu de l'autor d'aquest treball de tesi doctoral.

Situant-nos ara en el que és la pregunta de recerca inicial, a la que dona resposta aquesta tesi doctoral, partirem de l'afirmació de Miles i Huberman (1994), alhora de valorar que les preguntes de recerca suposen les facetes que des d'una dimensió empírica es volen investigar amb més profunditat. No obstant, no existeix consens en relació al grau de concreció o naturalesa d'aquestes facetes, ja que poden ser generals, concretes o inespecífiques, i de naturalesa descriptiva o explicativa. Situant-nos en el marc d'una recerca de naturalesa qualitativa, les preguntes de recerca poden definir-se o ajustar-se a mesura que avança el procés de treball. Així, Martínez (2006) adverteix que no sempre és recomanable partir de problemàtiques

---

<sup>1</sup> Generalitat de Catalunya (2010). *Mesures de foment, reconeixement i suport de l'educació en el lleure de base comunitària*. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.

<sup>2</sup> Herrera, D.; Albaigés, B i Garet, M. (2003). *La immigració i el treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.



molt específiques, sinó d'àrees més aviat àmplies, en les que poden donar-se diferents problemàtiques relacionades entre sí. Posteriorment i segons l'autor, les anirem visualitzant a mesura que avanci el procés de recerca.

Al respecte, considerem com a útil considerar l'especificitat de l'objecte i objectius i problemàtica de recerca, assumint com a convenient que la formulació d'una pregunta de recerca és el punt inicial i de guiatge, que ens permet avançar en el procés de recerca que aquí es planteja.

En concret, la pregunta de recerca des de la que partim és:

***Quines són les condicions que afavoreixen o dificulten el desenvolupament de la dimensió intercultural de l'educació en les organitzacions d'educació en el lleure de base comunitària?***

Considerem convenient conceptualitzar que el desenvolupament de la dimensió intercultural a una organització ELLBC té el seu origen, sentit i gènesi a partir de l'acció educativa que es desenvolupa, què és alhora el mitjà des del que s'arriba a la missió i objectius que es planteja a l'organització educativa.

Alhora, i en relació a les condicions que pretenem analitzar, amb aquelles que pretenem proposar, perseguirem que comptin en tot moment amb una doble característica:

- Que siguin adaptables: que l'organització educativa pugui ajustar-les a la seva especificitat.
- Que siguin sostenibles: que puguin mantenir-se en clau de temps a l'organització educativa.

Tanmateix, és adequat fer referència a continuació a la finalitat i objectius que ens proposem treballar. En quant a la finalitat, aquesta és doble:

1. Contribuir a l'enfortiment de la dimensió intercultural de les organitzacions d'educació en el lleure de base comunitària.
2. Contribuir a la generació de processos d'inclusió socioeducativa amb joves d'orígens diversos que participen de l'educació en el lleure de base comunitària.

En relació als objectius i considerant que aquests han de ser rellevants, viables, precisos i que determinin les estratègies i procediments metodològics a seguir, els objectius d'aquesta recerca són quatre:

1. Elaborar un marc teòric caracteritzant les condicions que actualment afavoreixen i dificulten la generació de processos que permetin desenvolupar la dimensió intercultural de la seva acció educativa.
2. Analitzar, a partir del treball de camp, quines són les condicions que afavoreixen i dificulten la generació de processos que permetin desenvolupar la dimensió intercultural des de la seva acció educativa.
3. Identificar quines són les principals condicions que cal enfortir i/o mantenir i/o superar, per a la generació de processos que permetin desenvolupar la dimensió intercultural des de la seva acció educativa.
4. Proposar un seguit de recomanacions per a generar processos que enforteixin la dimensió intercultural a les organitzacions educatives

Finalment, presentem els elements que des de diferents naturaleses, expliquen i justifiquen les raons que configuren l'origen del present treball de recerca:

- De *naturalesa professional*<sup>3</sup>: aquest treball de recerca es relaciona i s'emmarca en la trajectòria professional del seu autor. Des de fa anys, desenvolupa diferents tasques en l'educació no formal relacionades amb dimensions que configuren l'objecte d'aquest treball: la gestió de la diversitat en contextos multiculturals, l'educació en el lleure de base comunitària, la metodologia comunitària i la pedagogia intercultural.
- De *naturalesa contextual*: aquest treball compta amb uns antecedents a partir del treball de recerca<sup>4</sup> titulat "Disseny, desenvolupament i validació d'un procés d'avaluació en relació a la qualitat educativa de la Fundació Social del Raval". En ell s'identifiquen algunes condicions per a poder enfortir la dimensió intercultural de l'educació en organitzacions de lleure educatiu.
- De *naturalesa científica*: aquest treball pretén construir coneixement, seguint una seqüència científica rigorosa, que permeti posteriorment ser d'utilitat i aplicable als contextos naturals als que es dirigeix.

A mode de síntesi, reproduïm la següent figura amb l'objectiu de guiar la lectura i sistematitzar

Figura 1: **Mapa conceptual i aplicatiu de la recerca**

---

<sup>3</sup> En l'actualitat, l'autor d'aquest treball és l'educador referent del CS Aula Oberta d'AEI Raval (Associació Educativa Integral del Raval). També, és professor associat al Departament de Pedagogia Aplicada de l'U. Autònoma de Barcelona des de l'any 2008.

<sup>4</sup> A partir del Màster Oficial de Recerca en Educació, Facultat Ciències de l'Educació, setembre 2010.

ON? ORGANITZACIÓ

EDUCACIÓ EN EL LLEURE DE BASE  
COMUNITÀRIA

POTENCIALITATS

DIFICULTATS

QUÈ? DIMENSIÓ

APLICACIÓ D'UNA PROPOSTA QUE:

PERSPECTIVA INTERCULTURAL

COM?  
CONDICIONS

<p><b>SUPERI LES CONDICIONS</b> DESAFAVORIDORES PEL DESENVOLUPAMENT DE LA INTERCULTURALITAT</p>	<p><b>REFORÇI LES CONDICIONS</b> AFAVORIDORES PEL DESENVOLUPAMENT DE LA INTERCULTURALITAT</p>
---	---



**PRIMERA PART**

**MARC TEÒRIC**

## **CAPÍTOL 1: Contextualització i definició de l'Educació en el Lleure de Base Comunitària (ELLBC) a Catalunya**

### **Introducció**

En el següent capítol ens proposem com a primer exercici situar-nos a l'espai on es desenvolupa l'educació en el lleure, però des de la perspectiva de conèixer i caracteritzar què és l'educació no formal. Per a fer-ho, elaborem una caracterització que posa l'accent en dos aspectes rellevants per a la seva anàlisi: la seva naturalesa heterogènia, si considerem la diversitat de la tipologia organitzativa que la conforma; i la seva naturalesa educativa, si considerem que les accions persegueixen en tot moment un sentit educatiu.

Com a segon exercici, ens situem en un espai contextual més específic i des d'un enfocament que considerem diacrònic al que és el plantejament actual i amb el que es basa el present treball de tesi doctoral. En concret, focalitzem la mirada en les tres formes organitzatives que conformen el nostre subjecte d'estudi: esplais, agrupaments escoltes i els centres oberts. En comú, es fa referència a aspectes relatius a la seva trajectòria i a la seva caracterització. Específicament, tant en l'escoltisme com en esplais s'observa que comparteixen molts aspectes, tant en la seva trajectòria com en la metodologia educativa, i s'hi identifica una dimensió més social en l'encàrrec i acció a partir dels que es basen els centres oberts.

Com a tercer exercici, i des d'un enfocament sincrònic i coincident al què s'entén per educació en el lleure en aquest treball, es presenta i s'aprofundeix en la tipologia recent i anomenada *educació en el lleure de base comunitària*. En concret, es presenta la seva caracterització que posa de relleu les contribucions i trajectòries a la comunitat, i fetes des de les diferents iniciatives de lleure a Catalunya. S'observa com aquesta caracterització posa de relleu els aspectes que tenen en comú les diferents organitzacions, com per exemple esdevenir instruments per la transformació social, o el foment de la seva dimensió social a través de les accions educatives.

## 1.1. Panoràmica descriptiva del context heterogeni de l'educació no formal

Segons Coombs<sup>5</sup> (1985) l'educació no formal es configura a partir d'activitats educatives organitzades, sistemàtiques, impartides fora el sistema formal i amb la finalitat d'oferir uns aprenentatges a grups específics de la població. Tanmateix, per entitat d'educació no formal es fa referència a qualsevol tipus d'organització (fundació, associació, plataforma, etc.) que, tal i com identifica Trilla (1992), forma part d'un procés educatiu voluntari, no intencionat, planificat, permanentment flexible i caracteritzat per la diversitat de mètodes, àmbits i continguts amb què s'aplica.

En relació a la definició del significat d'educació no formal, identifiquem alguns elements coincidents alhora de caracteritzar-la. D'altres són específics en funció de la singularitat dels espais educatius als que ens referim. Al respecte i en primer lloc, agrupem algunes aportacions que assenyalen elements en comú i característics de l'educació no formal (Albaigés, Selva i Baya, 2009; Sirvent, 2006 i Colom (2003):

- Formalitat i institucionalització: les activitats contenen una formalitat que permet regular espais, temps i la metodologia per desenvolupar-la, doncs són sistematitzades i dissenyades amb anterioritat al seu desenvolupament. No obstant això, el seu grau d'institucionalització ve determinat per la particularitat del context en què es troba. En aquesta dimensió trobem també activitats de lleure informal (per exemple, jocs entre infants a l'espai públic).
- Temps limitat: les activitats es desenvolupen en el temps lliure o no lectiu i no s'emmarquen en el context educatiu informal (per exemple, socialització familiar o entre iguals).
- Actors: es considera que les activitats són universals perquè s'orienten als participants que hi prenen part. A més, s'orienten principalment a infants i joves, a partir de la supervisió d'una o més persones i es produeix de manera directa (per exemple, el/a monitor/a d'un esplai) o indirecta (per exemple, el tècnic responsable d'una ludoteca).

En segon lloc, quant a aspectes no comuns a totes les organitzacions educatives no

---

<sup>5</sup> Coombs va realitzar significatives contribucions en la temàtica. Per exemple, i en el marc de l'UNESCO, la distinció conceptual entre educació formal, no formal i educació informal en la "International Conference on World Crisis in Education" al 1967.



formals, però sí característics en funció de la singularitat i les característiques del mateix context educatiu, cal situar l'anàlisi i la descripció segons la seva tipologia. Com veurem més endavant, l'educació no formal es caracteritza per una heterogeneïtat molt àmplia i agrupa propostes educatives de diferents naturaleses. Al respecte, autors com Essomba (2011b) i Sirvent et al. (2006) qüestionen el mateix concepte d'educació no formal, coincidint amb el fet que es veu superat davant la diversitat de les propostes educatives existents, i que la definició per negació implica una contraposició del fenomen educatiu que no recull la seva vitalitat, projecció o riquesa. Al respecte, Albaigés i altres et al. (2009) afirmen el següent:

La multiplicitat i diversitat d'usos, pràctiques, intencions i agents que articulen l'àmbit de l'educació no formal dificulta extraordinàriament una delimitació conceptual que sigui capaç de sintetitzar de forma comprensiva aquesta complexitat, sense descafeïnar-la i sense generar exclusions o adhesions incòmodes que derivin, fins i tot, en conflictes de caràcter eticoideològic (p.9).

A la següent taula relacionem el conjunt de les aportacions fins ara referenciades, identificant aspectes que són característics a l'educació no formal i que configuren la seva heterogeneïtat. També, relacionem aquests aspectes amb el que és l'ELLBC. L'objectiu és poder comptar amb una primera aproximació sobre alguns elements singulars en funció del context educatiu al que fem referència.

Taula 1: Elements específics de l'educació no formal

	Grau de permanència		Periodicitat			Moment		
	<i>Puntual</i>	<i>Permanent</i>	<i>Diària</i>	<i>Setmanal</i>	<i>Altres</i>	<i>Temps periescolar</i>	<i>Temps extraescolar</i>	<i>Temps vacances</i>
<b>PERSPECTIVA TEMPORAL</b>	Taller d'expressió corporal de 3 hores al Centre Cívic del barri.	<b>ELLBC</b>	<b>L'activitat d'un Centre Obert és diària.</b>	<b>L'activitat d'un agrupament o d'un espai es desenvolupa els dissabtes</b>	Curs trimestral de cuina àrab a un espai familiar d'una entitat	Activitat que desenvolupa una entitat de música a una escola en el marc del currículum	<b>ELLBC</b> i altres activitats d'entitats i serveis de l'educació no formal fora l'horari escolar	Activitat a la plaça del poble per part d'un Casal d'Estiu
<b>ESTRUCTURA</b> L'estructura de les activitats està en funció del grau de planificació dels objectius, accions i resultats.	<b>Grau de planificació baix</b>				<b>Grau de planificació alt</b>			
	Port-Aventura o un happy park				<b>A l'ELLBC es planifiquen prèviament els objectius, accions i resultats.</b>			
<b>CONTINGUT</b>	<b>Tipus contingut</b>				<b>Tipus d'activitats</b>			
Segons com s'orienti	Genèric		Específic		Lúdiques		Creatives	Acadèmiques

el contingut de les activitats:	<b>A l'ELLBC el contingut és genèric perquè s'orienta a l'atenció educativa global dels joves que hi participen. Aquesta orientació és compatible amb l'aprenentatge de continguts més específics.</b>	És perfectament identificable: formació sobre educació intercultural orientat a educadors/-es promogut per una entitat	Ludoteca	Actuació d'un grup de Teatre de l'Oprimít al Centre Cívic	Reforç escolar
<b>FUNCIÓ</b>	<b>Funció expressiva</b>	<b>Funció instrumental</b>	<b>Funció acadèmica</b>		
Determinada per la finalitat que es persegueix	<b>A l'ELLBC el que ofereix sentit a les activitats és l'educació integral de les persones.</b>	Taller d'escriptura en una entitat del barri.	L'educació integral no conforma l'eix estructurador de la seva raó de ser. Per exemple, un curs de xarxes socials per a joves.		
<b>ASSISTÈNCIA</b>	<b>Oberta</b>		<b>Regularitat</b>		
En funció de quin sigui el compromís d'assistència que es demani	No existeix compromís previ i explícit d'assistència: s'hi pot participar espontàniament. Assistència oberta a la tertúlia sobre novel·la juvenil a l'Ateneu del barri.		<b>A l'ELLBC existeix una assistència regular, perquè es demana un compromís setmanal (agrupament o esplai) o diari en el cas del Centre Obert.</b>		
<b>ESPECIFICITAT DELS DESTINATARIS</b>	<b>Grups específics</b>		<b>No són orientades a grups específics</b>		
	Segons diferents variables. Per exemple: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexe: equip de futbol femení</li> </ul>		Activitat de gospel a l'espai públic promogut per una entitat musical del barri.		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Edat: hi ha agrupaments escoltes on els grups són: castors, llops-daines, rangers-guies, trucs-caravel·les. Els esplais i centres oberts també acostumen a agrupar els participants segons franges d'edat.</b></li> <li>• <b>Nivell d'instrucció: curs avançat sobre competències digitals per a professionals de l'àmbit social.</b></li> </ul>		
<b>GESTIÓ</b>	<b>Directa</b>	<b>Indirecta</b>	<b>Cogestió</b>
	L'ateneu del poble realitza la seva pròpia gestió.	<b>Moltes entitats d'ELLBC acostumen a rebre el suport o emmarcar-se a entitats (federacions, fundacions, moviments, etc.) que les agrupen davant la seva gestió.</b>	Suposa la intervenció d'un o més agents amb responsabilitats diferents sobre l'execució
	Poden comptar amb el suport d'estructures professionalitzades, voluntàries o mixtes.		
<b>AGENT PROMOTOR</b>	<b>Administració pública</b>	<b>Empresa de serveis educatius</b>	<b>Entitats del tercer sector</b>
	Centre Cívic promogut per l'Ajuntament	Empresa que organitza activitats extraescolars	<b>L'ELLBC</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions d'Albaigés et al. (2009)

Tanmateix, aquestes són algunes de les constants que avui en dia acompanyen i doten de sentit i contingut a l'educació no formal. Les sistematitzem en els següents punts:

- L'educació no formal és cada cop més present als territoris, tant des d'un punt de vista numèric, com de relacions i col·laboracions de treball que s'impulsen. Són cada cop més els actors educatius implicats, incloent-hi les administracions públiques. Per exemple a la Llei 12/2009 d'Educació de Catalunya, capítol VI "Educació en el lleure", art. 40 de Plans i programes socioeducatius s'esmenta que:

Les administracions educatives han d'impulsar acords de col·laboració per a potenciar conjuntament accions educatives en l'entorn. Aquestes actuacions han de tenir com a prioritat potenciar la convivència i la participació ciutadana i l'ús del català, amb la finalitat de garantir que tots els alumnes tinguin les mateixes oportunitats per a conèixer i usar les dues llengües oficials (p.53).

- Es troben cada cop més arrelades al territori, si considerem el seu esforç i resultats per obrir-se a l'entorn i generar propostes i sinèrgies amb altres organitzacions i recursos del mateix entorn.
- Són cada cop més variades, si atenem a la diversitat d'oferta i si considerem diferents tendències de consum o participació per part de la societat vers el que ofereixen. Així, trobem una varietat que és de naturalesa transversal en relació als continguts educatius, horaris o franges d'edat a les que s'orienten.
- Compten amb més reconeixement social, si considerem que la suma de les anteriors evidències ens fa concloure que cada cop hi ha més acceptació i participació, per part de determinades franges d'edat, a les organitzacions que conformen l'educació no formal. Al respecte, segons Albaigés i altres (et al., 2009) l'educació no formal s'ha convertit en un àmbit substantiu en la vida quotidiana de cada cop més infants i joves dels nostres territoris.

Per últim, és adequat relacionar aquestes evidències en forma de conclusions amb la necessitat que l'organització educativa es caracteritzi i incorpori en la seva dimensió organitzativa i educativa el concepte de qualitat educativa. Al respecte, Colom et al. (2003) identifiquen com a elements o evidències de qualitat en l'educació no formal uns majors nivells d'especialització, uns mètodes i estratègies més específiques i noves, una convivència equilibrada, el desenvolupament de valors, una administració menys

burocratitzada, uns majors nivells d'adaptació i flexibilitat, la utilització d'altres serveis i la cooperació externa, la imatge exterior i, finalment, la funcionalitat dels espais de l'entitat.

## **1.2. Enfocament diacrònic de l'educació en el lleure a Catalunya**

La tradició de l'educació en el lleure a Catalunya s'ha anat desenvolupant des de fa més d'un segle i, per tant, compta amb una llarga trajectòria i bagatge. Des d'aquesta proposta pedagògica s'han fet importants contribucions a la cohesió social i territorial de Catalunya, i pot considerar-se que el model de les diferents entitats que realitzen lleure educatiu es troba consolidat.

A continuació fem un breu recorregut i aproximació al què és l'escoltisme, els esplais i els centres oberts a Catalunya. En comú, assenyalem entre d'altres aspectes la seva capacitat per a oferir un sentit educatiu a totes les seves activitats, i a treballar per a la transformació social i la construcció d'una ciutadania més crítica i activa.

### **1.2.1. Referències a l'escoltisme**

Segons Vallory (2010) l'escoltisme tradicionalment ha estat un moviment educatiu autogestionat per gent jove, independent a grups polítics i des d'una base de voluntariat. Obert a joves sense distincions culturals, d'origen o de creences, s'ha construït des d'un mètode i principis propis. Fruit de la seva dimensió internacional i global, s'emmarca en dues organitzacions internacionals: l'Organització Mundial del Moviment Escolta i l'Associació Mundial de Noies Escoltes. La seva finalitat bàsica és l'educació de persones i des del sentit educatiu del seu projecte i activitats, compta amb una dimensió transformadora de la societat. D'aquesta manera, l'escoltisme al llarg dels anys ha pretès i pretén la construcció d'una societat més justa des de la formació de les persones.

La seva tradició és llarga: fundat al 1907 pel tinent general anglès Baden-Powell, en l'actualitat és el moviment educatiu juvenil de base associativa més gran del planeta, i fruit d'aquesta dimensió global és present a més de 60 països, comptant amb la participació d'uns 30 milions d'infants i joves. Alhora, compta amb una dimensió focal que evidencia la seva capacitat d'arrelar-se als contextos locals, ja que existeix la tendència a identificar-se profundament amb l'escoltisme com a moviment propi o específic del context o societat en

què se'l coneix o practica. Al respecte, Vallory et al. (2010) assenyalen l'existència de diferents estudis, que identifiquen mitjançant la categoria de nacionalisme metodològic, i que confonen una societat amb el seu marc global d'anàlisi. És a través d'aquesta doble dimensió que l'escoltisme es troba fortament arrelat amb la idea de diversitat, en configurar una important xarxa de diversitat cultural i religiosa al llarg d'una geografia àmplia i des de l'acció conjunta amb joves.

Tanmateix i al llarg dels anys, en funció del context o etapa històrica, l'escoltisme ha esdevingut clau. Per exemple i durant la postguerra, les activitats de temps lliure van renéixer sota l'aixopluc de l'església i es van convertir en espais privilegiats per l'associacionisme, la lluita contra el totalitarisme i el compromís amb les llibertats democràtiques.

A continuació fem referència a alguns dels principis amb què s'ha caracteritzat l'escoltisme, segons Vallory et al. (2010):

- És un moviment perquè es conforma d'activitats educatives organitzades i a través d'una finalitat comuna; és l'organització la que està al servei del moviment i no a la inversa.
- És educatiu perquè des del temps de lleure persegueix el ple desenvolupament de les capacitats d'una persona.
- Està institucionalment organitzat a través de voluntariat que realitza tasques en el marc d'una xarxa mundial d'agrupaments escoltes pertanyents a associacions nacionals.
- És auto-governat perquè compta amb capacitat per formular la seva pròpia pràctica política; es garanteix així la seva finalitat i s'evita que altres institucions puguin instrumentalitzar-lo.
- És independent i no partidista, ja que es diferencia dels interessos de partits o ideologies polítiques i defensa els interessos comuns de la societat.
- És per a joves i de joves.
- És de base voluntària perquè a través d'aquesta adhesió es concentra i nodreix la fortalesa de l'autoeducació de l'escoltisme. Els i les educadores són voluntaris que lliurement realitzen tasques educatives sense cap remuneració a canvi del seu temps o servei.
- Està obert a tothom sense cap distinció. Amb tot, hi ha societats en què la discriminació per raons de sexe o raça és estructural i l'escoltisme ho reflecteix.

- És un *moviment* i una *organització* ja que té la doble característica de ser un sistema de funcionament no rígid ni poc sòlid, en el qual les persones es mouen en contextos organitzatius de dimensió internacional.

Des d'un vessant pedagògic, l'escoltisme compta amb una metodologia específica que s'anomena mètode escolta. Té similituds amb d'altres mètodes pedagògics com el de Montessori, i alguns dels elements amb els quals es basa es situen en la importància del marc simbòlic, l'aprendre jugant, el treball en grups, la interacció cooperativa entre joves i adults, l'autonomia i l'estima per la natura. Els infants i joves que formen part de l'escoltisme comparteixen una llei escolta, que és un codi social de comportament en benefici d'infants, joves i adults i de la societat en general: s'assumeixen responsabilitats i s'interioritzen els valors de la convivència que fonamenten la ciutadania. Finalment, els valors que ha anat assumint l'escoltisme s'expressen en tres principis que fan referència a la dimensió espiritual, social i personal.

En l'actualitat existeixen diferents associacions que aglutinen agrupaments escoltes segons alguns trets identitaris. Per exemple, en una publicació de referència elaborada entre diferents associacions d'entitats que treballen a l'ELLBC (VVAA, 2002), s'identifiquen les següents característiques sobre el que són dues de les plataformes que avui en dia Catalunya aixopluguen a la majoria d'agrupaments escoltes del país:

- **Escoltes Catalans** és una associació educativa laica i catalana, que forma part del moviment escolta i guia i que té com a finalitat la formació dels nois i noies en una mentalitat de ciutadania compromesa, conscient, crítica i responsable. Està format per uns 4.000 infants i joves repartits entre els 40 agrupaments escoltes que hi ha a arreu de Catalunya. El seu projecte educatiu es defineix com un sistema d'autoeducació progressiva mitjançant un compromís cap als valors expressats en els objectius educatius propis, l'aprendre fent, la pertinença a petits grups i uns programes progressius i motivadors. És membre fundador de la Federació Catalana d'Escoltisme i Guiatge, mitjançant la qual pertany a l'Organització Mundial del Moviment Escolta (WOSM) i a l'Associació Mundial de Guies Escoltes (WAGGGS). Es considera també que l'educació en la dimensió internacional es presenta com un element clau per al treball intercultural, en base a l'acció que es desenvolupa tant a través de camps internacionals o projectes de cooperació com amb experiències amb d'altres associacions o col·lectius. Finalment, sota les directrius de l'Associació,



la Fundació Catalana de l'Escoltisme Laic "Josep Carol" dóna suport al funcionament d'Escoltes Catalans i desenvolupa la formació dels seus educadors i educadores mitjançant l'Escola FORCA - Serveis de Formació.

- **Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya** és una associació de base confessional que té per objecte l'educació dels nois i noies de Catalunya, seguint el mètode escolta, de cara al seu desenvolupament com a ciutadans compromesos i cristians conscients. Actualment hi ha 145 agrupaments a l'associació a tot Catalunya, en què hi fan escoltisme i guiatge més de 15.000 infants i joves i adults, dels quals més de 3.000 són caps. L'actualització permanent de la seva proposta educativa fa de l'associació un moviment juvenil viu. El projecte educatiu es basa en aprendre tot fent projectes en grup, en la vida en contacte amb la natura en els campaments, les rutes i les excursions, en la convivència i l'amistat, en la voluntat de conèixer el nostre entorn, d'implicar-nos-hi i de transformar-lo. S'ofereix als nois i les noies l'oportunitat de ser protagonistes d'una nova aventura cada dia. Els joves que fan de caps o prenen altres responsabilitats en el moviment troben resposta a les seves inquietuds personals a través dels programes de formació, trobades d'animació, publicacions, activitats d'abast internacional i altres serveis. Els reptes de futur del moviment s'afronten en base a proposar marcs d'actuació amb diferents terminis temporals, des dels projectes de curs fins als plans triennals. En aquests projectes es plantegen actuacions generals en l'àmbit català i actuacions locals a desenvolupar per cada demarcació i per cadascun dels agrupaments de l'associació.

### **1.2.2. Referència als esplais**

Els centre d'esplai com a entitats educatives tenen un llarg recorregut des de la seva aparició al paisatge català dels anys 70 del segle XX. La finalitat dels esplais s'orienta a l'educació en valors en el temps lliure d'infant i joves, i en la formació i participació comunitària amb voluntat de transformació i inclusió social. Metodològicament, combinen el protagonisme d'infants i joves, el treball en grup, la dimensió intergeneracional i la visió comunitària de l'educació.

Alguns dels elements definitoris que caracteritzen als centres d'esplai són (Fundació Catalana de l'Esplai, 2009):

- Singularitat: existeixen molts tipus d'esplais segons qui els ha creat, la seva titularitat (pública o privada), i el seu funcionament o especialització de les seves activitats.
- Autonomia i ciutadania: treballen amb l'objectiu que infants i joves promoguin la seva autonomia i la capacitat crítica, com a ciutadans i ciutadanes joves i des del compromís i la participació activa amb la societat.
- Sentit educatiu: de les seves activitats i accions i en el temps de lleure, entès com a espai de creixement personal i de transformació de la societat.
- Transformació: cap a una societat més justa des de valors específics com la pau, la democràcia, el compromís amb el territori, la solidaritat amb l'alteritat, la cooperació entre els pobles i la sostenibilitat del medi ambient.
- Cohesió social: des de la seva identificació amb el territori i cultura a Catalunya, permet sumar noves pertinences fruit de la diversitat cultural existent. Alhora, treballa per evitar que el lleure presenti lògiques de diferenciació o concentració per a famílies i joves amb menys oportunitats.
- Sense afany de lucre: no es persegueixen guanys econòmics a través de la seva acció.
- Voluntariat: gran part dels equips educatius dels esplais són joves que realitzen la seva tasca educativa a través d'un voluntariat.

En l'actualitat trobem diferents associacions d'agrupaments escoltes segons alguns trets identitaris comuns. Per exemple, i tal i com es fa referència al document *L'educació de la gent jove: Una declaració a l'alba del segle XXI* (VV.AA., 2002):

- **Esplais Catalans (ESPLAC)**. Neix el 1982 i agrupa centres d'esplai i persones que comparteixen inquietuds i treballen per un projecte pedagògic comú. Es constitueix com associació laica, progressista, independent i democràtica, i té com a marc d'acció Catalunya. En l'actualitat hi ha uns 98 centres d'esplai en què participen 8.300 infants i 1.600 monitors. Com a objectiu estratègic treballen per a la renovació profunda dels projectes dels centres d'esplai fins arribar a ser uns autèntics espais dels infants. Des d'un vessant ideològic i pedagògic, se situen en la laïcitat – lliurament s'indaga sobre el món per tal de donar respostes a determinades

problemàtiques i oferir coneixement sobre les mateixes persones—, i en el progrés des del compromís en la transformació social i des del respecte als drets humans. ESPLAC es defineix com un espai per la reflexió i l'intercanvi d'experiències que donin resposta a reptes socials i educatius i des d'una voluntat internacional, al ser membres fundadors de la Federació Internacional pels Intercanvis Educatius d'Infants i Adolescents (FIEEA) i membres observadors del Moviment Internacional Falcó (IFM).

- **Fundació Catalana de l'Esplai.** Integra també l'acció de la Federació Catalana de l'Esplai, amb més de 60 centres d'esplai.
- **Moviment Centres Esplais Catalans (MCEC).** Segons es defineix al web<sup>6</sup> de la Fundació Pere Tarrés és una federació de centres d'educació en el lleure presents a les diferents diòcesis catalanes. Amb un bagatge de 50 anys d'experiència, agrupa més de 200 centres d'esplai, distribuïts entre Catalunya i Andorra. En els seus esplais acullen uns 17.000 infants, adolescents i joves, gràcies a la tasca educativa i voluntària de més 3.500 monitors. Intervenent educativament en el temps lliure per a la promoció de l'educació en el lleure des d'una visió integral de la persona, per a la transformació en instruments d'acció pastoral, al servei de l'Església, per a la transmissió dels valors de l'humanisme cristià i la potenciació de l'associacionisme infantil, juvenil i del voluntariat. Així, el model de centre d'esplai pel qual aposta el MCEC és aquell que està incardinat en el si de les parròquies o les escoles cristianes. D'aquesta manera, la major part d'aquests esplais s'emmarquen en l'acció pastoral que es desenvolupa en el marc parroquial dels barris, ciutats o municipis de Catalunya.

### 1.2.3. Referències als Centres Oberts (CO)

Segons la comissió de Centres Oberts de FEDAIA<sup>7</sup> (2006) els Centres Oberts (d'ara endavant CO) són serveis o establiments diürns d'acció socioeducativa, que pertanyen a la Xarxa de

---

<sup>6</sup><https://www.peretarres.org>

<sup>7</sup> La Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i a l'Adolescència es va conformar com a entitat sense ànim de lucre l'any 1994. Agrupa i representa a un conjunt d'entitats d'iniciativa social a Catalunya, que

Serveis Socials d'Atenció Primària i al Sistema de Protecció a la Infància i a l'Adolescència en risc social. Al respecte, es defineix com a infància en risc aquella situació de risc que té a veure amb el desemparament, amb una posició econòmica vulnerable o amb el fet que el risc tingui el seu origen en el context socioambiental. S'afegeix que l'acció dels Centres Oberts es fonamenta a través de la detecció, prevenció i integració d'infants, adolescents i joves, de 3 a 18 anys, que es troben en situació de risc social. Es troben ubicats al territori o entorn natural dels seus participants i basen la seva intervenció en l'educació social i a través de l'atenció personalitzada de la tutoria individual, el treball en grup amb participants i famílies, i el treball en xarxa amb la comunitat. Els objectius específics d'un CO són els següents:

- Prevenir i detectar les situacions de risc social i de ruptura amb la família i l'escola.
- Afavorir la socialització i la integració social dels infants i adolescents i les seves famílies.
- Donar suport, estimular i potenciar l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat dels infants.
- Potenciar l'adquisició d'aprenentatges i competències.
- Acompanyar i orientar les famílies en els processos educatius que afecten els seus fills.

La seva acció queda emmarcada legislativament al Sistema Català de Serveis Socials i les seves funcions i característiques de funcionament estan recollides a la Llei de Serveis Socials i a la Cartera de Serveis<sup>8</sup>. És en aquesta cartera en què s'especifica, per exemple, que els CO es situen fora de l'horari escolar i que la ràtio de professionals del seu equip educatiu està

---

atenen a més de 10.000 infants, adolescents i joves en situació de desemparament o en risc d'exclusió social i les seves famílies. Ho fan a través de centres residencials, centres oberts, pisos assistits, tallers, unitats d'escolarització i altres serveis. En aquest àmbit, és l'agent social referent a Catalunya i treballa amb el suport, la col·laboració i el reconeixement de les diferents organitzacions del tercer sector i les diferents administracions competents.

<sup>8</sup> Per exemple, algunes a través de la Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de Serveis Socials (DOGC 4990, de 18-10-2007) les trobem a l'article 7 "Situacions amb necessitat d'atenció especial" (vulnerabilitat en la infància i adolescència); a l'article 11 "Protecció dels drets dels infants i els adolescents"; a l'article 14 on es fan referència a les prestacions; a l'article 16, on es defineixen els Serveis Socials Bàsics, trobem que al punt 2 s'emmarca els Serveis d'Intervenció Socioeducativa no residencials per a infants i adolescents dins d'aquest nivell de la xarxa"; a l'article 17 "Prestar serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents". Tanmateix i a la cartera de Serveis Socials es recull al punt 1.1 Serveis Socials Bàsics, i dins seu, al punt 1.1.6 "Serveis d'Intervenció Socioeducativa no Residencial per a Infants i Adolescents" i concretament al punt 1.1.6.1, el Servei de Centre Obert.

composada per 1 director/a -- coordinador/a (ràtio no inferior a 0,2); 2 educadors/es socials i/o monitors/es de temps lliure per cada 20 usuaris. És des d'aquest desplegament normatiu que s'estableix l'obligatorietat de crear un CO per cada 20.000 habitants, així com unes competències clares al respecte i per part de les administracions locals.

A continuació es recullen els principis que poden explicar alguns dels trets característics d'un CO:

- La prevenció és de naturalesa transversal i constitueix la seva gènesi, ja que és un servei obert al conjunt del territori i en conseqüència hi participen infants i joves que no es troben en situacions de risc social. Alhora, en contextos socials amb més desigualtats socials i econòmiques, el treball preventiu no es basa tant en una orientació normalitzadora i sí cap als infants i joves que ja hi participen. Per exemple, en la cohesió o prevenció de ruptures entre els contextos familiars, socials o comunitaris dels mateixos infants i joves. En tots els casos, la prevenció s'orienta també cap a la detecció precoç de determinades situacions socials i educatives i la condició de treball indispensable i present és l'establiment de vincles entre equip educatiu i infants i joves.
- El treball en xarxa, des de la coordinació amb els recursos del territori, és una responsabilitat i necessitat pels CO, ja que els seus participants són del mateix territori on es troba ubicat. D'aquesta manera, l'acció educativa arrelada al territori és una estratègia d'integració i pertinença al mateix, i ofereix alhora el coneixement de noves realitats i situacions rellevants pel propi territori. Tanmateix, i des d'aquesta dimensió comunitària, els CO són espais de socialització pels infants i joves, i de suport davant la tasca que realitzen tant els centres escolars de l'entorn, com d'altres professionals especialitzats.
- La coexistència entre l'oci i la funció socioeducativa, ja que els CO són espais d'educació social a partir d'una metodologia educativa específica i des d'unes realitats socials determinades. Aquestes realitats els distingeixen d'altres organitzacions educatives com casals o ludoteques, que sí treballen específicament en el camp de l'educació en el lleure.

- El CO és en si un instrument i no una finalitat, ja que com a recurs educatiu no pretén ser finalista ni únic, i es contempla que els seus participants puguin també fer-ho en d'altres serveis o recursos educatius. A més, i un cop assolits els objectius educatius que s'hagin proposat, els infants poden no seguir-hi participant o fer-ho sense un acompanyament intensiu.

A la ciutat de Barcelona, l'any 2006 es constitueix la Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància i l'Adolescència de Barcelona, d'acord amb el Pla Municipal per a la Inclusió Social 2005-2010, i amb l'adhesió i la signatura de l'Acord Ciutadà per una Barcelona Inclusiva. La seva finalitat (Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància, 2011) s'orienta a avançar en la definició de criteris i orientacions per a la configuració d'un model de Centre Obert a la ciutat. Des d'una perspectiva recent i en forma de cronologia, l'any 2008 la Xarxa centrava els seus esforços en la reflexió sobre el treball amb famílies des dels CO; durant el 2009 s'analitzava el treball individualitzat com element de diferenciació i identitat sobre altres serveis o espais educatius; l'any 2010 s'abordava la relació entre els CO i els Serveis Socials bàsics i especialitzats; i l'any 2011 l'àmbit d'aprofundiment es configurava entorn al treball i l'acció comunitària que realitzen els Centres Oberts als territoris on s'ubiquen.

A nivell estadístic i segons la mateixa Xarxa, en data de desembre de 2013, a Barcelona hi havia 1.549 infants i joves atesos als 19 CO de la Xarxa, amb uns 380 aproximadament en llista d'espera.

#### **1.2.4. Notes internacionals**

Les organitzacions d'ELLBC al context europeu presenten una realitat fragmentada a partir de la que resulta inexacte o temerari elaborar afirmacions des del punt de vista de l'educació comparada. És a dir, l'única tipologia organitzativa que conformant el nostre objecte de recerca és present a l'escenari internacional és el moviment escolta i guia internacional, que com dèiem té presència a més de 60 països, i a través d'uns 30 milions d'infants i joves. No obstant, cal situar-nos a cada una de les realitats socioculturals i educatives per a conèixer i comprendre les seves arrels, transformacions i present.

Per altra banda, no trobem una homologació exacte al que aquí denominem centres oberts, ja que en funció del context socioeducatiu de cada país, hi ha organitzacions educatives que s'hi assimilien, o en canvi, la seva presència és inexistent. Per això, a continuació presentem en forma de notes breus, diferents casos a partir dels que constatem aquesta fragmentació

i singularitat entre diferents recorreguts i projectes des de la seva tipologia. No obstant, volem afirmar que no té la funció d'oferir una panoràmica sobre quina és la realitat heterogènia internacional de les organitzacions d'ELLBC.

#### *Nota sobre el moviment Scout i Guia a Flandes*

A Flandes el moviment escolta compta amb una llarga història conformada des de la coexistència de dues bases: la catòlica a partir del BCS i desapareguda l'any 1912, i els grups no catòlics a partir de l'agrupació "Boyscouts de Belgique" (BSB). La federació franco-belga "Fédération des Scouts Catòliques" l'any 1940 i durant la Segona Guerra Mundial van realitzar diferents accions socials, com oferir serveis humanitaris als milicians i l'assistència a presoners de guerra i viudes de guerra.

Durant la dècada de 1980, la popularitat dels moviments tradicionals i juvenils a Bèlgica es trobava enmig d'una important crisi i el seu suport a les bases populars i ciutadanes havia disminuït. Per això, es va iniciar una campanya nacional amb el nom "la història continua" caracteritzada pel seu caràcter inclusiu cap a joves amb discapacitat i en lluita en la defensa dels drets sexuals de les persones homosexuals. Prova d'aquesta presència política, l'any 2001 i a iniciativa dels Scouts i Guies de Flandes es va adoptar una resolució política que denunciava la discriminació soferta per gais i lesbianes. Avui dia s'estima que hi ha uns 74.000 membres actius.

#### *Nota sobre el moviment Scout i Guia a França*

És conegut al moviment scout i Guia de França el sistema de patrulles conformat per uns 6 o 8 joves. Durant els seus orígens estava conformat per nois i noies del mateix sexe i els grups d'scouts es conformaven des de diferents patrulles que no realitzaven activitats conjuntes, i cadascú assumia les seves pròpies activitats i reptes. Cada patrulla era el més independent possible en relació a la resta, i l'element diferencial era el propi projecte. Cada jove/a assumia un rol (tresorer, preparador físic, etc. i era liderada per un/a adult. Des de l'any 1983 hi ha la possibilitat de conformar grups mixtes des del punt de vista de la participació de nois i noies.

#### *Nota sobre l'Animation socioculturelle de França*

L'animation socioculturelle a França és una branca del treball social i té els seus antecedents en l'educació popular. Està dirigida al benestar social i posa especial accent en l'educació

especial. En concret, s'orienta a través de l'acompanyament a grups i persones en el seu desenvolupament social i individual, i es busca la transformació local des d'accions socioculturals o sociocomunitàries. Aquest enfocament posa l'accent en les relacions que estableixen els participants a través de l'activitat des d'una dimensió de xarxa social i tant té lloc en el marc organitzatiu com a medi obert. Són almenys quatre, els àmbits a partir dels que podem trobar l'animació sociocultural a França: accions o esdeveniments culturals; prevenció de la salut i inserció; viatges i oci alternatiu, i activitats extraescolars i educació no formal per a joves i adults

#### *Nota sobre la Citizenship education a Anglaterra*

L'educació per la ciutadania està implementada al currículum formal a Anglaterra des de l'any 2002. Tanmateix aquesta implementació és present a la realitat socioeducativa d'aquest context educatiu. Es parteix de la certesa que una ciutadania crítica, compromesa i activa, és necessària però també és necessari que se l'ajudi, des del punt de vista educatiu, per a que ho sigui. S'assenyalen com a capacitats i àmbits de treball, en l'exercici de la ciutadania, aspectes com la consciència i responsabilitats, la participació social i política, l'argumentació i capacitat crítica, l'activisme comunitari i la responsabilitat des del punt de vista de drets i deures, que té la ciutadania. Així doncs, a Anglaterra l'educació per la ciutadania és més que una matèria o àrea de coneixement al centre escolar, i prova d'això s'evidencia en els plantejaments d'Aguilera (2008), que mostra la següent panoràmica sobre la qüestió:

Fruto del esfuerzo del Crick Group, en 1998 se publica el informe Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools<sup>3</sup> (Crick Report), que abre la brecha a una concepción de ciudadanía entendida desde la participación en la comunidad y la ciudadanía activa (Crick Report, 1998). Un año más tarde sería legislada por la Orden de Ciudadanía de 1999 (QCA, 1999) y en el año 2002 por vez primera Citizenship Education se implantaría en el currículum formal de educación secundaria como asignatura obligatoria y pasaría a formar parte del National Currículum<sup>4</sup> inglés (QCA, en <http://www.qca.org.uk/>). (pag.1)

### **1.3. Enfocament sincrònic de l'educació en el lleure**

#### **1.3.1. Caracterització i sentit de l'ELLBC a Catalunya**

Com ja hem dit anteriorment, la tradició d'agrupaments escoltes i esplais a Catalunya és llarga. És també dinàmica i es caracteritza per haver-se sabut adaptar a unes necessitats socials també canviants. Un cop assentada la democràcia i amb l'establiment de la globalització imperant, l'oferta educativa del lleure s'ha configurat molt variada i en



conseqüència els moviments de lleure s'han vist obligats, de nou, a redefinir el model de participació i el tipus de contribució a la configuració d'una societat catalana cada cop més multicultural.

Fruit d'aquesta necessitat, l'any 2002 es presenta al Parlament de Catalunya el document de referència citat anteriorment (VV.AA et al. 2002) i s'elabora una declaració de principis d'actuació, en la que es defensa la participació conjunta com a eix estratègic central. A continuació, es reproduïx l'apartat relatiu als elements comuns de la tasca educativa de les organitzacions de lleure:

Des de la Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Centres d'Esplai; Escoltes Catalans; Esplais Catalans (ESPLAC) i Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya, volem expressar: que coincidim en un mateix objectiu, l'educació integral d'infants i joves, i en el fet que, a partir d'un plantejament educatiu desenvolupat i rigorós, orientem la nostra tasca, des d'un sistema de valors transformadors, a fomentar la implicació de les persones en la societat. I ho fem basant-nos en una metodologia educativa que parteix de l'experiència i l'autoaprenentatge en el sí de grups i col·lectius diversos que permeten una vivència lúdica, festiva i de gaudi, interrelacionada amb l'entorn. Que coincidim, alhora, des de la diversitat de les nostres entitats, en el fet que totes garantim la participació dels joves que en són membres en els processos de presa de decisió, mitjançant estructures democràtiques; que estem arrelades al país des d'agrupaments escoltes i centres d'esplai sorgits arreu de Catalunya; que fem una aportació social de qualitat en l'educació i la formació d'infants i joves del nostre país, com a expressió d'una voluntat explícita de servei i de participació en la construcció nacional; i que no perseguim cap mena de finalitat lucrativa, ni de caire individual ni com a col·lectiu. I que compartir tot això ens fa treballar plegades, des de la riquesa de matisos i particularitats de cadascuna de les nostres entitats, convençudes que l'educació és la clau per garantir un futur millor per als infants i joves de tot el món i, en concret, del nostre país (p.15).

Així doncs, se'n desprèn un pas endavant per part de diferents agrupacions d'organitzacions de l'educació en el lleure a Catalunya, alhora de posar en comú alguns aspectes bàsics. Entre ells, el sentit educatiu de les activitats, el mètode, l'eix de la participació com a eix clau i d'identitat o l'interès educatiu i no lucratiu de les pròpies organitzacions.

Un altre document de referència el trobem recentment a partir del treball realitzat per un grup d'experts i expertes de l'àmbit educatiu i del lleure i a encàrrec de la Generalitat de Catalunya. En aquesta aportació (Generalitat de Catalunya, 2010) es defensa que l'educació en el lleure es vertebrava a partir de models, organitzacions i enfocaments institucionals, i que referenciem en els següents tres punts:

- Aportació des de l'escoltisme: moviment educatiu que neix per educar infants i joves des de la voluntarietat, gratuïtat i des del compromís per la transformació social.
- Aportació des de l'esplai i des del lleure infantil i juvenil; el seu model pedagògic aposta pels valors de la convivència, el creixement personal i la transformació social.
- En els darrers anys apareix una oferta d'activitats en el lleure educatiu des d'empreses i entitats, així com des de les mateixes administracions públiques.

És en aquest darrer punt en què es troba la justificació o l'origen d'alguns interrogants i reflexions que val la pena plantejar: qualsevol espai educatiu en un context d'educació no formal pot ser considerat d'educació en el lleure? Compta amb una trajectòria conjunta i sòlida en el territori on desenvolupa la seva acció, per a ser considerat de base comunitària?

El document esmentat realitza un exercici de caracterització sobre un significat actual del que és l'educació en el lleure de base comunitària. També permet respondre les qüestions anteriorment plantejades. A continuació, reproduïm quines són aquestes bases, principis i característiques del que s'entén per educació en el lleure i des del reconeixement de la seva base i trajectòria comunitàries:

- Que estiguin adreçades a infants i joves en edats compreses entre 3 i 18 anys aproximadament;
- Que siguin d'oferta col·lectiva i que comportin una dimensió relacional i de vida de grup entre els nens i les nenes participants;
- Que promoguin la participació activa de nois i noies i de les seves famílies;
- Que tinguin finalitats educatives emmarcades en la promoció dels drets humans (Declaració Universal) i en els valors reconeguts en l'ordenament jurídic català;
- Que pretenguin formar persones protagonistes dels processos de millora del seu entorn d'una forma sostenible, capaces de comprometre's col·lectivament des d'una identitat compartida i construïda conjuntament, i amb arrelament en un context social que es vol transformar des de la participació activa;

- Que promoguin l'ús de la llengua catalana, el coneixement i l'arrelament al país, com a realitat física, a la seva cultura i a les seves tradicions;
- Que els membres de l'entitat tinguin possibilitats d'una participació continuada en el temps a les activitats i fins i tot que se'n puguin responsabilitzar.
- Els centres de temps lliure com a escoles de ciutadania i forces vertebradores de la societat democràtica;
- L'anàlisi crítica i la sensibilització davant les problemàtiques socials;
- Compromís amb la transformació social i amb l'arrelament al país;
- L'autonomia i l'autogestió a partir de la coparticipació entre infants i adults.

Així doncs, aquesta nova categorització i proposta, posa de relleu la importància de les contribucions i transformacions comunitàries que ha anat desenvolupant l'educació en el lleure al llarg de la seva trajectòria, i també en el present. Com a elements concloents i més específics, destaquem la seva naturalesa universal i inclusiva. També, l'eix fonamental i identitari de la participació, en el marc del foment dels drets humans, i en conseqüència d'uns principis pedagògics sociocrítics en el que els participants són els protagonistes del procés educatiu. Essomba (2009) s'hi refereix a partir de la definició del terme educació comunitària: "suggereix un espai, a diferència de l'educació en el lleure, que suggereix un temps. L'educació es produeix en contextos físics i humans. El terme comunitari reforça aquesta idea: educació que es du a terme en la comunitat". (p. 59)

Tradicionalment agrupaments escoltes i esplais s'han distingit segons la seva confessionalitat o laïcitat. En l'actualitat aquesta distinció sembla no tenir vigència i no es trasllada tant directament a l'acció educativa dels participants. És en aquest marc que l'espiritualitat ocupa un espai més central i inclusiu, ja que pot ser treballat, expressat o considerat tant des d'una base religiosa com laica. Per tant, la base axiològica i identitària es situa igualment en la religiositat o laïcitat, si bé l'espai o nucli comú en les accions educatives podem trobar-lo en l'espiritualitat.

A la següent taula relacionem aquests principis i característiques amb les organitzacions d'ELLBC, distingint-les d'altres ofertes educatives:

Taula 2: Principis i característiques de l'ELLBC

CARACTERÍSTIQUES	ORGANITZACIONS DE LLEURE DE BASE COMUNITÀRIA	ALTRES ORGANITZACIONS EDUCATIVES EN CONTEXTOS NO FORMALS QUE NO SÓN DE BASE COMUNITÀRIA
Oferta col·lectiva	L'espai educatiu no limita la participació segons el seu ideari o condicions d'accés (inclusió).	Existeixen condicions que fan que determinats perfils de possibles participants no ho facin (segregació educativa).
Dimensió relacional	Es potencia el coneixement, reconeixement i interacció entre el conjunt dels participants.	Èmfasi en l'atenció individual.
Vida en grup	L'aprenentatge es construeix en grup.	L'aprenentatge no necessàriament es construeix en grup.
Participació activa dels participants	Es fonamenta la capacitat crítica dels participants a partir de considerar que són ciutadania jove.	La participació no es fomenta necessàriament des d'una pedagogia que fomenta la dimensió de ciutadania dels participants.
Participació activa de les famílies	Es realitzen esforços per incorporar a les famílies al projecte educatiu.	La participació familiar no és una prioritat.
Promoció drets humans	La pedagogia fomenta uns valors s'orienten a la transformació social.	Les activitats no necessàriament tenen un sentit educatiu.
Espiritualitat	Es fomenta en el conjunt de joves, i des d'una base confessional o laica de l'entitat	Únicament es desenvolupa associant-la a una confessió específica, o no es desenvolupa perquè l'entitat considera que és incompatible amb el laïcisme
Millora de l'entorn	Es contempla una pedagogia sociocrítica en tant que hi ha realitats que succeeixen dins l'espai educatiu però que tenen una explicació en l'entorn, originades en la desigualtat o la injustícia socials.	No existeix necessàriament un compromís de treball amb i per l'entorn.

Llengua catalana	La llengua catalana és vehicular en les activitats.	No existeix, necessàriament, aquest posicionament previ.
Participació continuada en el temps	Els participants construeixen o participen d'un projecte educatiu prèviament definit.	El projecte educatiu pot trobar-se desvinculat de la participació d'infants i joves.

Font: **Elaboració pròpia a partir de Generalitat de Catalunya (2010)**

Un altre aspecte que necessàriament cal atendre si ens referim a una visió actual del que configura l'ELLBC és l'espiritualitat. Si bé, la base laica o confessional de les organitzacions han determinat el tipus o enfoc metodològic en les activitats educatives, en l'actualitat no és un element tant determinant o diferenciador. En comú, sí que es promou una dimensió espiritual que tenint els orígens o les arrels en la identitat i base de cada tipus d'organització (laica o confessional) pretén generar processos d'introspecció, coneixement i cerca en relació a qüestions vitals, i entre equips educatius i infants i joves. Prova d'això és que la totalitat de federacions o agrupacions d'entitats que agrupen a les diferents tradicions i bases organitzatives a Catalunya, en fan referència, i en comú incorporen a la dimensió espiritual en el seu ideari i mètode.

Abans però, situem-nos en el significat d'espiritualitat. Al respecte, Ribera (2004) distingeix dos àmbits a partir dels que podem definir-la. El primer, és el religiós i en paraules d'aquest autor: “es va consolidant com allò que parla del nucli central de les tradicions religioses sense quedar sotmès a rigideses dogmàtiques i institucionals. Com allò que les tradicions religioses comparteixen, l'àmbit comú que les aplega o aixopluga” (p. 99). El segon, i en relació a l'àmbit no religiós, el mateix autor s'hi refereix de la següent forma: “apareix actualment com un terme acceptable per designar dimensions que van més enllà de la supervivència material i la procreació, de la satisfacció del desig o de la potenciació del jo com a referent central de les vides humanes”. (p. 99).

L'espiritualitat es relaciona a un camí a seguir, que orienta un sentit cap a algun objectiu que ens marquem, i que necessàriament per arribar-hi caldrà mobilitzar sentiment i emocions. D'alguna forma, l'espiritualitat demana més del cor que del cap. Segons Ribera et al. (2004) l'espiritualitat suposa i demana relacionar-se amb un/a mateix, i també amb els demés per tal d'enfortir la pròpia influència cap a l'entorn. També, demana tenir capacitat

d'observació, cap a un/a mateix i els demés, tractant d'evitar prejudicis o imatges poc àmplies.

És en aquet punt, que situant-nos ara a un context educatiu, podem arribar a dues conclusions. La primera, és que per a promoure l'espiritualitat no es necessita d'un context específic educatiu que tingui a veure amb la seva base laica o religiosa. És a dir, l'espiritualitat fomenta una introspecció, des d'una dimensió afectiva i emocional, des de l'observació i el qüestionaments, i aprofitant la base vital de cadascú. Per tant, no és una condició indispensable que la base organitzativa sigui laica o confessional. Podem practicar-la igualment. La segona, és que l'espiritualitat, és un constant exercici d'interrogació sobre allò que som, i allò que voldríem ser.

Al respecte, segons Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (2009) i referint-se a l'espiritualitat en el seu ideari, es comenta que “la nostra proposta promou la creació de situacions, espais i moments que transcendeixin la persona i li permetin, en plena llibertat i acompanyat dels altres, la creació del seu propi sistema de conviccions, valors, actituds i accions” (p.7). Afegim, que a la composició de l'assemblea general d'aquesta agrupació, es preveu entre altres àmbits, el de d'espiritualitat. Tanmateix, la Fundació Catalana de l'Esplai, et al. (2009) i referint-se també a aquesta dimensió espiritual, esmenta que “l'esplai educa l'afectivitat, l'autonomia, el protagonisme, els valors i les actituds, com la responsabilitat, l'esforç i el respecte. Incideix també en la vivència diversa de l'espiritualitat i la vida interior. Fa feliços els nois i les noies d'una manera senzilla i alternativa.(p.4).

En comú, observem com es defensa ja sigui des d'una base confessional o des d'una base laica, que el respecte per l'espiritualitat humana suposa acceptar que aquesta s'ha de desenvolupar en condicions d'igualtat i de llibertat, i per a la promoció d'una consciència que d'alguna manera, permeti construir una ciutadania més conscient, crítica i transformadora.

L'espiritualitat és també abordada o incorporada en formacions adreçades a equips educatius. Per exemple, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya et al. (2009) ofereix formacions pel desenvolupament de l'espiritualitat, on hi trobem els següents continguts: dimensió espiritual de la persona; la seva relació amb les etapes evolutives de l'infant i jove; eines pel treball de l'espiritualitat o la relació amb el mètode escolta.

Finalment, farem referència a una entrevista<sup>9</sup> en la que participen una membre d'Escoltes Catalans i un membre de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, i que com a elements comuns en relació a l'espiritualitat promoguda des de les entitats, s'assenyalen els següents punts:

- L'espiritualitat suposa un qüestionament constant sobre qüestions que són clau, com el sentit de la vida, la recerca de sentits, explicacions i respostes. Per tant, l'espiritualitat suposa un exercici d'introspecció.
- L'espiritualitat és transversal al conjunt d'activitats educatives i espais que conformen la vida o quotidianitat a l'organització d'ELLBC.
- Ja sigui des de d'una base cristiana com d'una base laica, l'espiritualitat es relaciona amb treballar per la formació integral d'infants i joves, i aquesta dimensió espiritual té a veure amb la conveniència d'adequar-se a nous contextos socials. Ans al contrari, la formació no seria integral.
- L'espiritualitat suposa fomentar una visió crítica de la realitat en la que els equips educatius constantment han d'oferir raons i arguments sobre el perquè es fan les coses. Aquest plantejament té a veure amb una visió dialògica del procés educatiu.

---

<sup>9</sup> Citada a l'apartat de referències bibliogràfiques com a : Pallarés, G., i Pérez, R.(2010). Escoltisme i espiritualitat. Diàleg entre Sònia Fuentes d'Escoltes Catalans i Eduard Pla, de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya. *Revista Dialogal*, 30.

### ***Idees clau del capítol***

- L'educació no formal constitueix un ric i heterogeni context d'expressions organitzatives i propostes educatives.
- En comú, a l'educació no formal les accions que s'hi desenvolupen persegueixen una finalitat educativa.
- Terminològicament, el seu concepte es formula des de la negació, fet que no exemplifica la riquesa de les seves formes i atributs.
- Tant agrupaments escoltes com esplais compten amb una llarga trajectòria a Catalunya, i entre elles comparteixen aspectes com l'enfoc metodològic o la construcció de la ciutadania
- Els centres oberts per encàrrec i missió s'orienten des d'una dimensió socioeducativa i formen part de la cartera de Serveis Socials.
- Per a reconèixer la trajectòria comunitària i els aspectes comuns entre agrupaments escoltes i esplais, i diferenciadors a altres organitzacions educatives, es conceptualitza la tipologia d'educació en el lleure de base comunitària.
- Entenem per Educació en el Lleure de Base Comunitària, aquell procés educatiu que combinant un seguit de bases, principis i característiques específiques, es dona des del lleure però sempre *amb i per* la comunitat.
- No podem aproximar-nos a nivell internacional a l'ELLBC perquè la realitat és fragmentada i singular a cada context socioeducatiu.



## ***CAPÍTOL 2: L'Educació en el lleure de base comunitària (ELLBC) a Catalunya des d'un principi d'inclusió i des d'una perspectiva intercultural***

### ***Introducció***

L'educació en el lleure de base comunitària pot desenvolupar-se des del punt de vista educatiu, a partir de diferents models o perspectives. Si bé és improbable que un equip educatiu manifesti la seva voluntat de concebre la seva organització des de paràmetres assimiladors o segregadors, no ho és tant que a la pràctica sí que identifiquem alguns trets específics que combinin més d'una aproximació (assimilació, culturalisme o mesures compensadores) a partir de les seves accions educatives, mesures organitzatives o posicions sobre la visió que es tingui de la diversitat. I tot això en un marc caracteritzat per la voluntat del conjunt d'equips educatius que conformen l'ELLBC, de fomentar l'acció educativa des d'un principi d'inclusió.

En aquest segon capítol ens proposem com a primer exercici oferir una visió panoràmica del què entenem per inclusió educativa i quines poden ser en forma d'exemple, algunes de les seves implicacions pràctiques a l'ELLBC. Ho fem, a través de relacionar un seguit de principis amb un seguit de mesures. Tanmateix, la perspectiva intercultural s'emmarca i forma part de desenvolupar i concebre l'educació des d'un principi d'inclusió.

Com a segon exercici, relacionem la interculturalitat sota el paraigües de la inclusió i des d'aproximar-nos a alguns dels seus significats i identificar les seves bases de naturalesa sociocultural i sociopolítica. Al respecte, i des de la relació per exemple d'una visió àmplia i dinàmica del que entenem per cultura, identitat i diversitat, oferim també alguns elements propis del que suposa una visió intercultural de la realitat actual. També, ens aturem en les implicacions i relacions que té per la construcció de la interculturalitat el gènere, la classe social i l'origen cultural. Ho fem des de dues perspectives: una orientada a la comprensió de la perspectiva de gènere i la coeducació i una de segona, i a través d'un fenomen social actual. En comú, assenyallem la importància d'aturar-nos des del punt de vista reflexiu a

l'ELLBC per a identificar els efectes que té la relació d'aquestes variables dins les organitzacions. En funció de la seva atenció o no, seran elements facilitadors o obstaculitzadors per la interculturalitat.

Com a tercer exercici, ens proposem conèixer i comprendre primerament, quines son les implicacions de la dimensió intercultural amb altres perspectives o models de gestió de la diversitat. És a dir, no sempre que es vol fomentar la interculturalitat es fa de manera coherent i en coherència als plantejaments interculturals. Així, pretenem diferenciar multiculturalitat del que és multiculturalisme, essencialisme cultural, culturalisme o assimilacionisme. També, proposem fer el mateix exercici entre inclusió, integració i assimilació. En segon lloc, presentem algunes de les crítiques que s'orienten a la interculturalitat i que tenen lloc des de plantejaments fora el paradigma pluricultural o des de l'educació antiracista.

Finalment i en quart lloc, presentem alguns dels obstacles pel desenvolupament de la interculturalitat a l'ELLBC: aquells que tenen a veure amb les bases de la discriminació (estereotips, prejudicis, etnocentrisme, Islamofòbia i racisme) i aquells que tenen a veure amb la representació o no de la diversitat existent al territori dins l'ELLBC (a través de processos de concentració o segregació educativa).

## 2.1. El principi d'inclusió en l'ELLBC

### 2.1.1. Origen i aproximació

Abans de situar la inclusió en un context educatiu, resulta necessari conèixer alguns dels antecedents i altres aproximacions formulades sobre la inclusió des d'altres àmbits, atenent a que són vàries les definicions sobre aquest principi. Totes les definicions tenen en comú el fet de destacar la seva naturalesa de procés i la complexitat dels elements que s'hi identifiquen, així com les propostes per a la superació de la dicotomia tradicional i estàtica entre *exclusió* – *integració*.

Subirats (2004) s'hi refereix com aquell estatut social que és suportat per la participació en la producció i la creació de valor social dins o fora del mercat, l'adscripció política i de ciutadania i per l'existència de contacte amb xarxes socials i/o familiars. Per tant i segons aquesta aproximació, les persones que estan incloses són aquelles que ofereixen o aporten a la societat béns o productes reconeguts, que tenen uns drets i deures reconeguts, i que es desenvolupen socialment amb altres persones.

Altres aproximacions comparteixen aquesta visió de procés i de sentit social. Per exemple, l'Associació Objectiu Inclusió (2007) defineix la inclusió com la “construcció compartida d'un sentit social de pertinença en condicions d'igualtat” (p.1). D'aquesta manera, s'observa que la finalitat té a veure amb comptar amb un projecte comú i en orientar les accions per a la col·lectivitat ja que el sentit no és individual i sí col·lectiu. En relació amb la manera d'aconseguir-la, es posa l'accent en el fet que, des d'un principi d'inclusió, les accions es desenvolupen en condicions d'igualtat, mentre que en relació amb qui hi participa, es fa referència al conjunt i no a una part. En comú, i tal i com s'ha esmentat anteriorment, aquesta aproximació posa en relleu que es tracta d'un procés inacabat i constant.

Abordar els processos educatius des d'un principi d'inclusió suposa situar-se analíticament i en el terreny pràctic des de paràmetres de complexitat. Des d'aquesta òptica, difícilment podem definir categories i principis com la inclusió o l'exclusió a través de la participació d'un únic element. En aquest sentit, la literatura científica assenyala que els àmbits en els quals les persones ens podem sentir exclosos o inclosos en un mateix moment són varis: l'econòmic, el laboral, el relacional, el sociosanitari, el residencial, el formatiu o el ciutadà (Subirats, et. al., 2004). També, són nombroses les referències que apunten que variables com el gènere o l'origen poden ser factors que agreugin l'exclusió.

L'exclusió social és definida per Subirats (2005) com una situació concreta fruit d'un procés dinàmic d'acumulació i combinació de diversos factors de desavantatge que afecten cada vegada més persones i grups socials.

En el terreny educatiu són nombroses les aproximacions i definicions que, internacionalment i nacional, defineixen avui què és la inclusió educativa (Parrilla, 2009; Ruiz, 2008; Pujolàs, 2005; Duran i Vidal, 2004; Booth, 2002; Ainscow, 2001; Daniels i Gartner 2001), a partir d'identificar la importància d'aquest model i de posar en relleu diferents definicions i interpretacions. L'origen de l'educació inclusiva es situa inicialment als centres escolars i fa referència a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials (Skrtic, 1991). Stainback (2001) defineix la inclusió de la següent manera:

Un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula (p.18-25).

Tal i com es fa referència a la Conferència Internacional d'Educació celebrada l'any 2008 i a través del document de referència "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", el principi d'inclusió compta amb uns antecedents clars:

Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo –por ejemplo en Europa oriental y Sureste europeo, así como en la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia –, el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales, lo que significa principalmente los discapacitados físicos y/o mentales, así como los refugiados. Desde este punto de vista, los enfoques y las respuestas que se dan a las necesidades de los alumnos han sido fundamentalmente medidas remediales y correctivas, estableciendo y aumentando el número de escuelas especiales, de estructuras curriculares diferenciadas, y de docentes de educación especial. Una consecuencia significativa de las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas para los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales ha sido su segregación y aislamiento en el sistema educativo. No obstante, la premisa en que se basa, es decir que hay niños con "necesidades especiales" es discutible, ya que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñen muy bien en determinadas áreas de estudio (p.9).

Operti (2009) recull les diferents tendències educatives que expressen l'important debat educatiu entorn de la transformació d'un plantejament educatiu en termes d'integració a un des d'un principi d'inclusió.

Posteriorment els plantejaments han concebut la inclusió educativa com una proposta que pretén donar resposta al conjunt de l'alumnat i des d'una perspectiva de comunitat. Per exemple, és una aportació de referència l'índex sobre la inclusió elaborat per Booth i Booth

Booth i Ainscow (2004) consideren tres les dimensions en interacció i per la construcció de la inclusió a un centre escolar: la creació d'una cultura per la inclusió; la generació de polítiques que hi ofereixin suport; i el desenvolupament de pràctiques educatives des d'un principi d'inclusió.

Per tal de definir la inclusió educativa es posa l'accent en la pertinença de qualsevol alumne/a a una comunitat, i es remarca el caràcter interactiu i compartit de l'aprenentatge escolar. A partir de la Conferència Internacional d'Educació del 2008, s'assenten les bases i estratègies generals del que entenem com a inclusió educativa avui en dia. En aquesta conferència s'amplien i aprofundeixen les bases teòriques i pràctiques de la inclusió educativa, i es pretén relacionar-les amb l'agenda política des d'una visió global, per tal d'implementar polítiques d'inclusió educativa.

Si ens situem a l'ELLBC, la seva llarga i pròpia tradició pedagògica s'alinea clarament amb els valors i fonaments amb els que es basa i promou la inclusió educativa. La participació que realitzen infants i joves a l'ELLBC és en el seu conjunt educativa, i els processos educatius es concreten des d'un grup divers a partir del respecte cap al conjunt i amb una metodologia específica que persegueix potenciar l'autonomia dels seus participants. Al llarg dels anys s'evidencia que la pràctica educativa a l'ELLBC ha estat capaç de basar la seva acció pedagògica en una actitud de compromís i respecte cap a la diversitat, i de normalitzar unes diferències que inicialment podien ser font de neguit o dificultats educatives. Així, la fortalesa de la inclusió en aquestes organitzacions rau en el fet que els seus equips educatius valoren com a oportunitats de creixement o aprenentatge allò que es presenta en forma de repte o dificultat.

Treballar des d'un principi d'inclusió a l'ELLBC suposa orientar els esforços cap al conjunt del grup i no únicament cap alguns dels seus membres que per algun motiu s'acostin més a una idea de normalitat que en la seva base no és inclusiva. El benefici de la inclusió és individual, però sobretot col·lectiu, ja que la inclusió no s'orienta únicament a unes necessitats més evidents, i sí la totalitat del grup. No obstant això, no sempre i des d'un punt de vista de societat ens regim per un principi d'inclusió. Tal i com assenyala la Fundació Pere Tarrés (2011), sovint s'oblida l'aspecte positiu que té conèixer i conviure amb la diferència, especialment quan parlem de joves i infants. Tanmateix, treballar des d'un principi d'inclusió no és més que respondre a l'encàrrec o missió tradicional a partir del qual l'educació s'ha concebut al llarg dels anys: atendre les necessitats dels seus participants.

Podem afirmar doncs, a mode de conclusió, que la inclusió és la construcció permanent d'un gran paraigües que acull gotes de diferents sabors: el sabor de la interculturalitat, el sabor de la coeducació, el sabor de la transformació, d'uns valors específics, de l'educació emocional, etc.

### **2.1.2. Principis de naturalesa política i educativa per a la seva construcció**

A continuació presentem, en forma de proposta, alguns dels principis que al nostre entendre han de fonamentar la base política i educativa d'un principi d'inclusió educativa en una organització d'ELLBC. Per a la seva elaboració partim de l'aportació de Duran, Giné i Marchesi et al. (2010) en la qual, a través d'una guia orientada al context escolar, es proposen un seguit d'indicadors que permeten guiar a les institucions educatives en el seu avenç cap a la inclusió.

Com hem apuntat, l'elaboració de propostes i pràctiques de diferent naturalesa i orientació, que tenen com a finalitat la promoció de la inclusió educativa és extensa i variada. Al respecte, ens basem en aquesta guia, però pretenem elaborar uns principis adequats i ajustats al context educatiu de l'ELLBC. Les raons en son dues: en primer lloc, perquè la proposta de Duran, Giné i Marchesi et al. (2010) es fonamenta en l'agrupació d'un seguit d'àmbits que són, alguns d'ells, extrapolables a l'àmbit de l'ELLBC (per exemple, l'organitzatiu, el pedagògic o la comunitat); en segon lloc, perquè ens evidencia el caràcter progressiu de la inclusió, que en essència emmarca també el caràcter progressiu de la interculturalitat. En aquest sentit és important distingir entre una dimensió descriptiva sobre com expliquem que son les coses i una d'ideològica, i que té a veure a com pensem que haurien de ser, aspecte que coincideix amb la dimensió processual i de projecte a partir de la qual s'emmarca la interculturalitat.

Finalment direm que en els principis que a continuació presentem, podem distingir diverses mesures pràctiques que es relacionen amb els arguments teòrics que justifiquen cada un d'aquests principis. Es busca evidenciar que la inclusió educativa com a context i principi que emmarca la interculturalitat, és un procés constant i inacabat que pretén desenvolupar les formes organitzatives i educatives més adequades per a respondre al conjunt de la diversitat representada a través dels participants d'una organització. És des d'aquesta capacitat dinàmica de la inclusió és pràctica, visible i tangible a l'educació.

## **1. Les organitzacions d'ELLBC treballen des d'un principi d'inclusió perquè la inclusió educativa està normativitzada i és una responsabilitat**

*Elements que ho justifiquen:*

- La UNESCO, a la Conferència Internacional d'Educació del 2008, identifica les estratègies i bases generals de l'educació inclusiva.
- Al títol preliminar de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) del 2006 s'inclou la inclusió com un dels principis fonamentals del sistema educatiu català: "la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom".
- La Xarxa de Centres Oberts de Barcelona (?) identifica com a línia estratègica a assolir al principi d'inclusió educativa al conjunt dels Centres Oberts de la ciutat.

*Mesures pràctiques:*

- Participar activament en grups de treball, com per exemple la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona o l'Acord per una Barcelona Inclusiva promogut per l'Ajuntament de Barcelona.
- Haver llegit referències internacionals sobre què és la inclusió educativa. Per exemple l'índex per la inclusió de Booth i Ainscow (2004).

## **2. La inclusió suposa la promoció d'una axiologia específica**

*Elements que ho justifiquen:*

- Duran, Giné i Marchesi et al. (2010) conceben com a pràctiques d'inclusió als centres escolars la tria d'uns valors específics. Per exemple, la valoració com a riquesa de la diversitat existent o de les contribucions de l'educació cap a una societat més justa i democràtica.
- En el marc de l'ELLBC es tracta de materialitzar, des d'un exercici de presa de consciència previ, quina és la base axiològica específica a partir de la qual es fonamenta l'acció educativa. Contràriament, el risc és perpetuar la figura retòrica "educació en valors" com a eufemisme.
- No qualsevol valor és una condició favorable cap al desenvolupament de la inclusió i en conseqüència caldrà concretar i aplicar aquells valors en què es considera que es basa un principi d'inclusió.
- L'aplicació serà al llarg del conjunt de processos educatius que es generin, així com projectes o activitats educatives i plantejaments organitzatius de l'entitat.

#### Mesures pràctiques:

- Disseny d'una proposta específica a partir de la identificació de 3 o 4 valors inclusius amb els quals s'han de regir el conjunt d'actuacions educatives.
- Realització d'un seminari intern sobre la tria, aplicació i avaluació dels valors inclusius a través de l'acció educativa, distingint activitats educatives regides per valors divergents als triats.

### **3. Des d'un principi d'inclusió analitzarem la diversitat des d'una visió complexa i generarem accions fonamentades des de l'equitat**

#### Elements que ho justifiquen:

- Des d'una visió complexa de la realitat defensem que les dimensions de diversitat són conformades per persones no homogènies i, en conseqüència, existeixen diferències dins la pròpia diversitat. Una mirada complexa reconeix que la interacció entre aquestes dimensions de diversitat pot no respondre sempre als mateixos paràmetres, és a dir, que els resultats de la interacció no tenen perquè ser necessàriament iguals.
- Quan la diversitat cultural (interiorment heterogènia) interactua amb la diversitat familiar, (interiorment heterogènia) des d'un principi d'inclusió, l'anàlisi s'haurà de formular en paràmetres de complexitat per tal d'atendre als matisos o diferències internes.
- Quan en la mateixa anàlisi s'hi incorporen noves dimensions de diversitat (per exemple, la sexual) s'aprecia que la interacció és encara més complexa i des d'un punt de vista educatiu la resposta haurà de ser també complexa (per exemple, jove de família d'origen estranger nascut al context d'acollida, amb una família tradicional i que està construint una identitat sexual que s'allunya dels paràmetres tradicionals establerts al context familiar d'origen).
- Des del terreny escolar, Duran, Giné i Marchesi et al. (2010) determinen no relacionar les necessitats educatives únicament amb l'àmbit de les característiques personals i sí amb l'àmbit familiar i social. Aquest posicionament es troba relacionat amb el principi d'equitat en reconèixer que en funció d'allò que exigim els resultats educatius seran uns o altres.
- Al context de l'ELLBC l'equitat s'associa al concepte de justícia a partir de la convicció que no existeix major injustícia que tractar com igual allò que és divers.



Des d'un principi d'equitat assumim i reconeixem les diferents expressions de diversitat i oferim respostes educatives complexes que combinen el reconeixement entre la singularitat de cadascú, les necessitats que presenta i les seves potencialitats.

*Mesures pràctiques:*

- Impulsar espais de formació i seminaris interns des de l'estudi de casos, per tal de tractar les relacions entre les variables origen cultural, sexualitat o gènere.
- En conseqüència es dissenyen i implementen accions educatives que davant la realitat analitzada generen equitat.

#### **4. Des d'un principi d'inclusió treballarem perquè la diversitat del territori quedi representada en l'ELLBC**

*Elements que ho justifiquen:*

- Des d'una mirada local, les organitzacions es situen en contextos específics amb unes realitats i necessitats pròpies, representades a través de la ciutadania i des dels diferents col·lectius i franges d'edat. Són les dimensions de diversitat (sobretot cultural, social, familiar, religiosa o lingüística ) l'element present i constant al llarg de la geografia social i territorial dels contextos locals. Des d'un principi d'inclusió l'anàlisi d'aquesta realitat mira de reconèixer la diversitat, situant-nos a les antípodes de qualsevol pràctica o anàlisi de base homogènia. És a dir, avui en dia no hi ha territoris plenament de classe baixa o alta, ni les persones que hi viuen ho fan a partir d'un únic model familiar, ni les famílies tenen un únic origen cultural.
- La generació de processos educatius des d'un principi d'inclusió reconeix les diferents dimensions de diversitat, i els esforços s'orienten a fer que aquest reconeixement també tingui lloc i presència en el marc geogràfic de l'entitat. Es tracta d'atraure, apropar-nos i aconseguir que la diversitat del territori sigui també present i representada dins l'entitat. Així, l'educació des d'un principi d'inclusió persegueix la cohesió social del conjunt de la ciutadania.
- La llarga tradició educativa del lleure educatiu s'ha orientat i ha concebut l'educació com a eina de transformació social, a través d'oferir espais per a la relació personal d'infants, joves i famílies. Traslladat als nostres dies, conformen el que anomenem diversitat social o cultural. Des d'un principi de diversitat, la conformació de noves geografies per a la relació personal d'infants, joves i famílies que expressen la

complexitat de la mateixa diversitat social, cultural o religiosa, es presenta com una pràctica i repte inclusiu que necessàriament hem d'abordar. L'efecte advers en forma d'amenaça rau en la concentració de determinats perfils socials i culturals dins les entitats (*streaming* en termes escolars), no representadors ni explicatius d'una diversitat social o cultural més àmplia del territori en el qual es troba l'entitat. També la generació de processos de segregació de determinats perfils socials i culturals (*tracking* en termes escolars).

*Mesures pràctiques:*

- Identificar segons les fonts existents quines són les quotes de diversitat existents al territori.
- Plantejar-se i desenvolupar mesures organitzatives per a una major representació de la diversitat del territori.

#### **5. *Generem processos educatius amb el conjunt de participants sense reforçar la idea de diferència i sí el principi de diversitat***

*Elements que ho justifiquen:*

- La visió que desenvolupem de la inclusió relaciona educació i societat, i la unitat fonamental de treball és un grup que es caracteritza per ser divers. En aquest sentit, no considerem l'existència de joves corrents i joves especials, sinó simplement joves, cadascú amb la seva individualitat, potencialitats i necessitats, que conformen un marc de diversitat i generen processos educatius per tal que cadascú aprengui al màxim segons les seves possibilitats.
- Segons Booth i Ainscow et al. (2004), l'educació inclusiva és un procés que comença amb el reconeixement de les diferències existents entre els i les joves. És a partir d'aquestes diferències que la inclusió treballa per reduir les barreres en l'aprenentatge i en la participació del conjunt i per tant. Així, no solament ens orientem a aquells que presenten unes necessitats educatives especials.
- Ens basem en una actitud que des d'un principi d'inclusió normalitza la diferència i treballam per construir i sostenir la normalitat en la que cadascú s'hi senti reconegut.

*Mesures pràctiques:*

- Enfortir el dret a l'aprenentatge col·lectiu des del disseny, l'aplicació i l'avaluació d'estratègies d'aprenentatge cooperatiu.

- Disposar d'un seguit de recursos pedagògics que treballen deliberadament en la comprensió de les diferències des d'una dimensió cognitiva de la diversitat (origen cultural, aspectes religiosos o lingüístics, gènere i identitat sexual o diversitat funcional). L'objectiu és el reconeixement del valor positiu de la diversitat i la projecció personal des d'un punt de vista socioeconòmic.

**6. Des d'un principi d'inclusió construirem oportunitats i espais per tal que els actors educatius donin visibilitat a la interdependència que explica que ens necessitem uns als altres**

*Elements que ho justifiquen:*

- Des d'un principi d'inclusió l'objecte de la intervenció educativa es caracteritza pel conjunt del grup, la seva diversitat i la complexitat de les realitats que presenta. És des d'aquesta complexitat que calen respostes educatives complexes basades en l'aliança i la relació entre els diferents actors educatius. Conseqüentment, quanta més visibilitat es doni a la necessitat que els actors educatius ens necessitem els uns als altres, més facilitarem la generació d'oportunitats per a la interacció i la participació dels mateixos actors en espais, xarxes o processos comuns. Més en concret, és una condició que afavoreix la necessitat d'interdependència, la construcció d'un hàbit o el clima de confiança capaç de sostenir la relació per tal que els processos educatius compartits siguin més sòlids i permanents en el temps.
- Materialitzar la visibilitat a aquesta interdependència és també una fortalesa col·lectiva que demana d'un exercici de claredat conjunt, per tal de clarificar rols i expectatives de cadascú en el mateix procés. Per exemple, des del centre escolar es té un coneixement especialitzat sobre l'educació obligatòria. Des d'un Centre Obert és té un coneixement especialitzat sobre quines són les realitats socials i familiars amb les que conviuen els joves que participen de l'escolarització obligatòria. Des d'una farmàcia propera al Centre Obert i centre escolar, es té un coneixement especialitzat sobre alguns símptomes de salut que preocupen a les famílies que duen els seus fills a centres escolars i Centres Oberts. I així un llarg etcètera. El que defensem és que el diagnòstic o coneixement comú de la realitat serà més ampli i potent si els diferents actors validen la conveniència de transformar l'especialització en globalitat. En conseqüència, ens trobem davant la necessitat de conformar diagnòstics d'una realitat complexa des de posicionaments complexos. I per això calen relacions d'interdependència que assenten les bases per tal que l'educació

comunitària sigui l'eix vertebrador i de materialització de la pròpia interdependència.

*Mesures pràctiques:*

- Generar accions per a la presa de consciència entre famílies i equip educatiu en relació a la interdependència: per exemple, a partir d'un espai reflexiu dialògic per a la identificació d'aspectes comuns posant de relleu com es necessiten. També, un espai d'acció de base educativa per tal que les famílies dinamitzin tallers per a l'aprenentatge de la resta de famílies, l'equip educatiu o els joves. Totes aquestes accions comparteixen objectius de treball.

### ***7. L'educació comunitària és una estratègia per a construir inclusió, i és alhora una conseqüència de la inclusió***

*Elements que ho justifiquen:*

- La recerca i la literatura científica sobre educació inclusiva posa de manifest la importància del paper de la comunitat en l'èxit de la inclusió (Albaigés et al., 2009). En aquest marc, i des d'una visió àmplia de comunitat educativa, centres escolars i entitats no poden donar resposta per sí soles a uns reptes educatius que tenen l'origen al context més global. Sabem que el paper de la comunitat, a través del seu teixit socioeducatiu i ciutadà, es presenta com a clau i indispensable en el desenvolupament del principi d'inclusió i en l'apropament cap a l'èxit educatiu.
- L'educació comunitària no és una finalitat educativa i sí un mitjà per a generar oportunitats, cohesió social i equitat. Possibilita oportunitats per a la inclusió, des de la implicació de comissions d'educadors/es, voluntaris o famílies, potencia la convivència dins l'entitat i millora significativament els aprenentatges. Així mateix, possibilita saber aprofitar els recursos educatius, socials, veïnals, culturals, etc., del territori en benefici de la comunitat. Les estratègies per a fer-ho en són moltes: des del treball en xarxa, les intervencions comunitàries, o l'aprenentatge i servei. Són moltes les experiències desenvolupades i recollides i la literatura científica de la temàtica posa de manifest una idea de compromís forta i dinàmica per a la conformació de nous escenaris de treball, i capaç també de construir noves visions sobre una realitat social i educativa cada cop més complexa.

### *Mesures pràctiques:*

- Promoure l'èxit educatiu des de la innovació educativa en matèria d'acció comunitària: disseny i desenvolupament de noves experiències des de l'educació comunitària o una ampla visió del que és la comunitat educativa. Per exemple, l'associació Objectiu Inclusió (2012) en un terreny escolar elabora la proposta de "clics" inclusius:

L'objectiu general d'un CLIC és generar situacions que propiciïn diferents canvis: tant en el clima educatiu, com en la generació d'un procés compartit de transformació del centre educatiu i de la comunitat educativa cap a una escola orientada a l'empoderament de la ciutadania en processos de generació d'inclusió. És per això que els CLICS busquen: sacsejar la realitat o la dinàmica del centre i dels agents de la comunitat educativa; provocar la reflexió, el debat i l'aprenentatge sobre el paper de l'escola en l'empoderament de la ciutadania en la generació de processos d'inclusió; propiciar la planificació d'accions, la generació d'estratègies globals, o la permeabilitat de la comunitat educativa (p.5).

- Aconseguir un mapa de relacions estables i permanents amb els centres escolars des d'una agenda de treball comuna per a l'acció coordinada.

### **8. El desenvolupament de la inclusió és un projecte compartit entre la comunitat educativa que demana d'un compromís col·lectiu**

#### *Elements que ho justifiquen:*

- Des d'un principi d'inclusió les entitats necessitem delimitar o definir el concepte de comunitat educativa de la manera més ampla i consensuada possible. Del contrari, ens situem en un model limitador o reduït en el que deleguem en algunes persones l'èxit o assoliment de la inclusió. Les pràctiques que considerem com a inclusives ens permeten de generar processos de canvi i millora en la pràctica pedagògica i organitzativa, i necessitem de l'organització per tal que des d'un plantejament estratègic s'identifiqui la inclusió com a prioritat.
- Des d'un principi dialògic promovem la participació d'educadors/es, voluntaris, participants, famílies o diferents actors de la comunitat, amb l'objectiu comú de generar propostes educatives que, des del compromís col·lectiu, donin resposta a les necessitats educatives presents. Per tant, és una condició indispensable que l'entitat com a organització aposti fermament i de manera cohesionada pel desenvolupament de la inclusió. També n'és un lideratge organitzatiu que des d'un rol actiu promogui l'estimulació i la dinamització d'un procés que afronta enormes reptes i dificultats.

- Com a condició per afavorir la consciència col·lectiva per a la inclusió, assenyalem com a necessària la socialització del repte de la inclusió, ja que la comunitat educativa participant és més conscient del mateix procés i permet la realització i establiment de la construcció conjunta.
- La inclusió és una aposta d'equip i col·lectiva, i no responsabilitat única d'un equip educatiu; caldrà clarificar i socialitzar quines són les expectatives, funcions i rols de l'equip educatiu, directiu, voluntari/es, famílies, participants i altres actors educatius, socials o econòmics del territori on es situa l'organització, i que formen part de l'element substancial del que s'entén per comunitat educativa.

*Mesures pràctiques:*

- Creació d'una comissió interna pel foment de l'acció comunitària.
- Realitzar un seminari intern sobre com fomentar l'acció comunitària.
- Participació en projectes específics d'intervenció comunitària.

#### **9. Des d'un principi d'inclusió el procés és en sí el resultat i la innovació educativa necessària**

*Elements que ho justifiquen:*

- Des d'un principi d'inclusió l'existència de processos educatius es considera un indicador de qualitat. La conformació d'un procés demana d'un temps col·lectiu del que tothom participa i els equips educatius són els encarregats de garantir-lo.
- La mateixa existència i respecte d'un procés en termes d'inclusió és en sí un resultat educatiu, ja que el procés és el camí per tal que el conjunt de participants hi prengui part i segons les seves màximes capacitats. El procés és també de base inclusiu en permetre la generació d'unes condicions favorables per tal que es doni resposta a noves necessitats i reptes que apareixen durant el mateix procés.
- En aquest context la innovació educativa es configura com a via per a què la inclusió sigui un procés capaç de donar resposta i adaptar-se als nous reptes educatius que es presenten. Aquests processos d'innovació són concebuts com a competència organitzativa per atendre a la diversitat dels seus participants i des de noves accions metodològiques. En concret, cada jove/a parteix d'uns nivells de coneixement diferents i arriba a nivells d'adquisició diferents, però des d'un principi d'inclusió i en el marc del procés educatiu cada participant ha d'arribar tant lluny com sigui possible, ja que el procés ha de ser generador d'oportunitats.

*Mesures pràctiques:*

- Elaboració d'un pla de suport per a la innovació educativa, que inclou la diversificació d'activitats i de mecanismes d'avaluació, així com de la comunicació de resultats.
- Es pot sol·licitar suport per l'elaboració d'aquest pla que és de naturalesa metodològica.

### **10. La inclusió comporta eradicar l'exclusió**

*Elements que ho justifiquen:*

- Segons l'associació Objectiu inclusió (2007) el procés cap a la inclusió necessàriament ha d'identificar aquells aspectes que impedeixen la plena participació i aprenentatge dels participants, ja que el camí d'avenç cap aquesta fita és efectiu si s'eliminen o superen les condicions negatives que impedeixen la pròpia inclusió.

*Mesures pràctiques:*

- Declarar-se organitzatiu educativa lliure d'exclusió o lliure de LOMCE.
- Treballar des de les potencialitats dels joves i no posar de manifest únicament la seva situació de vulnerabilitat o risc.
- Identificar i socialitzar tots aquells aspectes que són transformats des de l'acció educativa i que generen desigualtat en els joves o territori.

A continuació presentem el següent quadre que a mode de síntesi, recull el conjunt de mesures pràctiques proposades i les relaciona amb cada un dels principis per a la inclusió a l'ELLBC:

Taula 3: Síntesi de mesures pràctiques pel foment del principi d'inclusió socioeducativa a l'ELLBC

PRINCIPI D'INCLUSIÓ A L'ELLBC	MESURES PRÀCTIQUES
<i>Les organitzacions d'ELLBC treballen des d'un principi d'inclusió perquè la inclusió educativa està normativitzada i és una responsabilitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activament en grups de treball, com per exemple la Xarxa de Centres. Oberts de Barcelona o l'Acord per una Barcelona Inclusiva promogut per l'Ajuntament de Barcelona.</li> <li>- Haver llegit referències internacionals sobre què és la inclusió educativa. Per exemple l'índex per la inclusió de Booth i Ainscow (2004).</li> </ul>
<i>La inclusió suposa la promoció d'una axiologia específica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disseny d'una proposta específica a partir de la identificació de 3 o 4 valors inclusius amb els quals s'han de regir el conjunt d'actuacions educatives.</li> <li>- Realització d'un seminari intern sobre la tria, aplicació i avaluació dels valors inclusius a través de l'acció educativa, distingint activitats educatives regides per valors divergents als triats.</li> </ul>
<i>Des d'un principi d'inclusió analitzarem la diversitat des d'una visió complexa i generarem accions fonamentades des de l'equitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impulsar espais de formació i seminaris interns des de l'estudi de casos, per tal de tractar les relacions entre les variables origen cultural, sexualitat o gènere.</li> <li>- En conseqüència es dissenyen i implementen accions educatives que davant la realitat analitzada generen equitat.</li> </ul>
<i>Des d'un principi d'inclusió treballarem perquè la diversitat del territori quedi representada en l'ELLBC</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar segons les fonts existents quines són les quotes de diversitat existents al territori.</li> <li>- Plantejar-se i desenvolupar mesures organitzatives per a una major representació de la diversitat del territori.</li> </ul>
<i>Generem processos educatius amb el conjunt de participants sense reforçar la idea de diferència i sí el principi de diversitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfortir el dret a l'aprenentatge col·lectiu des del disseny, l'aplicació i l'avaluació d'estratègies d'aprenentatge cooperatiu.</li> <li>- Disposar d'un seguit de recursos pedagògics que treballen deliberadament en la comprensió de les diferències des</li> </ul>



	<p>d'una dimensió cognitiva de la diversitat (origen cultural, aspectes religiosos o lingüístics, gènere i identitat sexual o diversitat funcional). L'objectiu és el reconeixement del valor positiu de la diversitat i la projecció personal des d'un punt de vista socioeconòmic.</p>
<p><i>Des d'un principi d'inclusió construirem oportunitats i espais per tal que els actors educatius donin visibilitat a la interdependència que explica que ens necessitem uns als altres</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar accions per a la presa de consciència entre famílies i equip educatiu en relació a la interdependència: per exemple, a partir d'un espai reflexiu dialògic per a la identificació d'aspectes comuns posant de relleu com es necessiten. També, un espai d'acció de base educativa per tal que les famílies dinamitzin tallers per a l'aprenentatge de la resta de famílies, l'equip educatiu o els joves. Totes aquestes accions comparteixen objectius de treball.</li> </ul>
<p><i>L'educació comunitària és una estratègia per a construir inclusió, i és alhora una conseqüència de la inclusió</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoure l'èxit educatiu des de la innovació educativa en matèria d'acció comunitària: disseny i desenvolupament de noves experiències des de l'educació comunitària o una àmplia visió del que és la comunitat educativa. Per exemple, l'associació Objectiu Inclusió (2012) en un terreny escolar elabora la proposta de "clics" inclusius:</li> <li>- Aconseguir un mapa de relacions estables i permanents amb els centres escolars des d'una agenda de treball comuna per a l'acció coordinada.</li> </ul>
<p><i>El desenvolupament de la inclusió és un projecte compartit entre la comunitat educativa que demana d'un compromís col·lectiu</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creació d'una comissió interna pel foment de l'acció comunitària.</li> <li>- Realitzar un seminari intern sobre com fomentar l'acció comunitària.</li> <li>- Participació en projectes específics d'intervenció comunitària.</li> </ul>
<p><i>Des d'un principi d'inclusió el procés és en sí el resultat i la innovació educativa necessària</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboració d'un pla de suport per a la innovació educativa, que inclou la diversificació d'activitats i de mecanismes d'avaluació, així com de la comunicació de resultats.</li> <li>- Es pot sol·licitar suport per l'elaboració d'aquest pla que és de naturalesa metodològica.</li> </ul>

<p><i>La inclusió comporta eradicar l'exclusió</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Declarar-se organitzatiu educativa lliure d'exclusió o lliure de LOMCE.</li> <li>- Treballar des de les potencialitats dels joves i no posar de manifest únicament la seva situació de vulnerabilitat o risc.</li> <li>- Identificar i socialitzar tots aquells aspectes que són transformats des de l'acció educativa i que generen desigualtat en els joves o territori.</li> </ul>
--	--

Font: **Elaboració pròpia**

## **2.2. La interculturalitat des d'una perspectiva de complexitat**

### **2.2.1. Aproximació i significats**

No existeix una única definició o aproximació del que és la interculturalitat. De fet, sembla coherent que partint de la base de complexitat que fonamenta la perspectiva intercultural, acceptem i reconeguem la coexistència de diferents interpretacions d'aquest concepte. Segons quin sigui el context local i a través de les experiències històriques que hi hagi en els respectius àmbits polítics, socials o identitaris, la interculturalitat comptarà amb un sentit i significat específics.

En l'àmbit polític és pertinent preguntar-nos sobre qui són els actors que participen en la construcció dels significats o sentit de la interculturalitat en un context local específic. És a dir, si existeix més o menys consens alhora de definir la perspectiva intercultural, i si en aquest possible diàleg hi participen, conjuntament amb l'estructura política d'Estat, membres de la comunitat. Per exemple, a la ciutat de Barcelona existeix el Pla Barcelona Interculturalitat (2009)<sup>10</sup>, que és el resultat d'un procés de participació entre agents polítics, socials i culturals, alhora de compartir una visió d'interculturalitat i un full de ruta a través de 10 eixos, 30 objectius i 90 mesures concretes. De fet, aquest Pla segueix vigent més enllà de canvis de govern local a la ciutat.

---

<sup>10</sup> <http://www.interculturalitat.cat/>

En cada context la interculturalitat evidencia una lògica i un sentit específic. Per exemple, segons per Walsh (2002) a l'Equador el sentit de la interculturalitat expressa una lluita social relacionada amb la producció de significats que forma part de l'ús i de la conceptualització de la mateixa interculturalitat. És també el cas d'altres contextos a l'Amèrica llatina, on a través de la relació entre els àmbits, polític, social identitari hem de comprendre necessàriament els significats específics sobre la interculturalitat. Si ens situem de nou a l'Equador, la construcció de la interculturalitat ha estat durant els darrers 25 anys un principi polític i ideològic del moviment indígena, i un instrument per a la transformació d'unes polítiques públiques considerades com a monoculturals.

Amb certes similituds en d'altres contextos llatinoamericans i a través de la seva enorme diversitat cultural i lingüística, la interculturalitat s'ha expressat i construït des de les reivindicacions de pobles indígenes<sup>11</sup> i a partir de la lluita contra una hegemonia establerta. En comú, aquestes reivindicacions expressen la dificultat per a construir la interculturalitat a través d'unes relacions desiguals i amb presència d'hegemonies dominants. Al respecte, s'interroguen en relació al paper de la cultura, ja que en denunciar el caràcter polític, social i conflictiu d'aquestes relacions, l'àmbit cultural esdevé l'espai ideològic tant per a la construcció del significat de la interculturalitat com pel control dels membres que generen les pròpies relacions. És a dir, que hi hagi intercanvi cultural no suposa *ipso facto* que el producte sigui beneficiós per a totes les parts o que el procés d'interacció s'hagi produït en condicions d'igualtat.

En el nostre context, tot i que la interculturalitat sigui un procés inacabat i des d'una finalitat ideològica i quimèrica, podem afirmar que si bé hi ha debat científic i educatiu sobre el seu estat i estratègies de desenvolupament, existeix consens en afirmar que al context espanyol no és encara un model sòlid de gestió de la diversitat. A diferència d'altres contextos, per exemple el francès o l'anglosaxó, la tradició en el nostre context, en matèria de gestió de la diversitat, és encara limitada i aquest bagatge determina i condiciona poder fer un ús de la d'interculturalitat associant-la a model de gestió de la diversitat des de paràmetres descriptius. No obstant això, algunes de les polítiques educatives i socials, o algunes propostes participatives amb la comunitat, sí que

---

<sup>11</sup> És el cas per exemple, de la CONAIE a l'Equador (Confederació de Nacionalitats Indígenes de l'Equador).

contribueixen a avançar per a la generació d'unes bases que provoquin condicions positives per a situar-nos en la interculturalitat com a forma de gestió de la pròpia diversitat.

Des d'una perspectiva de complexitat, sabem que les actuals dinàmiques de processos de naturalesa cultural, social i econòmica es desenvolupen a partir de la interacció entre el context global i local. L'origen del primer es situa en un espai de relacions complexes en matèria internacional, i l'origen del segon és l'entorn més immediat i tangible: la ciutat, el barri, les seves entitats o les seves organitzacions educatives. En comú, les interaccions entre allò global i allò local presenten tensions o disfuncions que des d'un punt de vista intercultural, i atenent a la seva naturalesa transformadora des de paràmetres d'igualtat i equitat, cal atendre des d'una doble dimensió: l'analítica i la pràctica. Per exemple, els fenòmens migratoris responen a unes lògiques internacionals i formen part d'un marc global que finalment es concreta en l'esfera més local i immediata que coincideix amb el territori d'actuació de qualsevol organització educativa. Una altra tensió la situem a partir del risc actual d'homogeneïtzació cultural que, a partir de les interaccions i fluxos internacionals, es traslladen en forma d'amenaça al context més local. En concret, observem en l'actualitat com algunes comunitats culturals veuen amenaçades les seves identitats i són moltes les aportacions que així ho assenyalen: Jahanbegloo, (2008); Parekh (2005); Bauman (2004); Maalouf (1999) o Castells (1997).

Al respecte i a partir de la doble dimensió analítica i pràctica, defensem un sentit específic d'interculturalitat, que pretén aprofundir en aquest espai d'interacció i tensions, i generar consciència i accions per tal que la ciutadania compregui i es posi davant d'aquest marc d'influències complexes. Per exemple, es tracta de reconèixer que l'actual diversitat cultural que caracteritza un context local no és un fet aïllat d'un determinat barri, àrea geogràfica o entitat educativa. Si bé l'esfera global influeix en la geografia sociocultural immediata, és també un objectiu estratègic de la interculturalitat situar-se en la potencialitat de les accions quotidianes, ja que són capaces d'exercir també influència i transformació cap a l'esfera més global. En concret, el sentit de la interculturalitat que defensem aquí es situa en l'actuació davant els mecanismes de l'entorn que generen desigualtats i que són originats en l'entorn més global. Aquesta actuació té una doble finalitat: transformar l'entorn i el context global, en haver identificat l'especificitat de l'entorn i els elements que estructurin allò global.

Per definir l'origen del terme educació intercultural, observem com existeix un cert debat alhora d'establir amb exactitud els seus inicis: hi ha autors que el situen als EE.UU durant els anys 60 i d'altres a Europa durant els anys 80. En comú, totes les aproximacions es situen en el paradigma de la pluriculturalitat que es caracteritza per reconèixer l'existència a les societats d'una diversitat cultural específica, que evidencia la necessitat de comptar amb uns plantejaments de gestió específics. En aquests inicis del que podríem considerar la pràctica intercultural, les experiències són d'una naturalesa compensadora i amb l'objectiu d'igualar les possibilitats de l'èxit escolar i de reduir el fracàs d'aquells estudiants amb un origen cultural distant al de la majoria. Les crítiques originades a aquests tipus de plantejaments assenyalen la seva naturalesa reduïda i la seva incapacitat d'oferir respostes eficients als reptes que planteja la diversitat cultural. En aquest sentit, fem referència a la tensió existent entre la voluntat de generar unes propostes educatives per a compensar unes desigualtats específiques amb el resultat d'estigmatitzar una part del conjunt. No obstant, aquestes primeres experiències són del tot útils, considerant que assenten les bases del que avui en dia concebem com la dimensió intercultural de l'educació.

Entre els anys 80 i 90 es configura una nova orientació en la concepció de l'educació intercultural, fonamentada en una anàlisi de complexitat i profunditat *cap i des de* la diversitat cultural. Es distingeix entre una aproximació multiculturalista que es basa en la coexistència de grups nacionals o ètnics diferenciats i una d'interculturalista, que pretén superar la coexistència per un model de convivència a partir del reconeixement del seu conjunt. Per exemple, i en aquesta direcció, diferents treballs i aportacions (Del Arco, 1998) assenyalen que la interculturalitat implica una comunicació i interacció positiva i comprensiva, en què el conjunt de les parts s'enriqueix, i des d'unes condicions d'igualtat es reconeix i es valora positivament el bagatge cultural de cadascú. Giménez (2012) es refereix a 'interculturalisme' en aquests termes:

Su aportación específica está en el énfasis que pone en el terreno de la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados. El núcleo de la novedad interculturalista se halla en proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia, principios estos ya asumidos en el ideario pluralista (p.57).

Així, podem afirmar que l'educació intercultural suposa interacció, transformació, col·laboració, igualtat i reconeixement de valors, significats i representacions simbòliques del conjunt.

Des d'una perspectiva política i europea, el Consell d'Europa ha elaborat diferents aportacions sobre la interculturalitat i la seva incidència en àmbits diversos: educatiu, social, ciutadà o comunitari. Per exemple, assenyala (Consell Europa, 2000) el caràcter dinàmic de l'educació intercultural i la necessitat de conscienciar positivament a la ciutadania sobre el reconeixement positiu i la interdependència entre la diversitat. També, la conveniència de sumar esforços per a la sistematització i aprofundiment en aquest procés d'interculturalització, per tal d'enriquir-lo i millorar la concepció de ciutadania intercultural. Un altre informe de referència per part del mateix organisme (Consell d'Europa, 2008) es situa en el terreny del diàleg intercultural, i en destaquem els següents quatre eixos:

- Drets humans: en gran mesura, l'avenç de la interculturalitat necessita del respecte dels drets humans, des de la seva protecció i el seu impuls.
- Projecte: la interculturalitat és un projecte comú fonamentat en necessitats comunes, com la dignitat o el patrimoni de la diversitat cultural. També que la perspectiva intercultural propicia un model amb visió de futur per a la gestió a de la mateixa diversitat cultural.
- Instrument vàlid: la interculturalitat i a través del diàleg és un instrument vàlid per a la cohesió social, per la protecció de valors universals comuns i per l'evitació de fractures socials.
- Sota unes condicions: el diàleg intercultural només pot avançar si es compleixen unes condicions específiques, com per exemple el reforç de la ciutadania democràtica i la participació, l'aprenentatge de les competències interculturals, la creació d'espais pel diàleg intercultural o la internacionalització del mateix diàleg intercultural.

Un dels avenços importants d'aquest informe el trobem en que es dedica un apartat al context d'educació no formal com a espai estratègic per a l'avenç de la interculturalitat a la societat.

En aquest context, són nombroses les referències d'òrgans europeus<sup>12</sup> en relació a la necessitat de desenvolupar la interculturalitat en diferents àmbits, i en especial en

---

<sup>12</sup> Per exemple, a l'apartat d'annexos del Llibre blanc sobre el diàleg intercultural del Consell d'Europa (2008) podem identificar més de 150 referències en matèria d'interculturalitat i agrupades de la següent manera:

l'educatiu. En comú, es concep a l'educació intercultural com a model per a la gestió de la diversitat cultural però el seu desenvolupament no respon a l'únic model possible ni a una obligació legislativa, jurídica o política; és a dir, defensem que el seu desenvolupament té a veure amb una responsabilitat o posició política específica alhora de concebre la societat. En comú, tots els continguts d'aquestes aportacions i recomanacions es situen en una conceptualització que reconeix la dimensió que relaciona les variables societat, cultural i desigualtat, superant així la limitació etnicista de concepcions anteriors i construint un sentit de l'educació intercultural com a objectiu estratègic irrenunciable en el marc d'una Europa complexa i pluricultural.

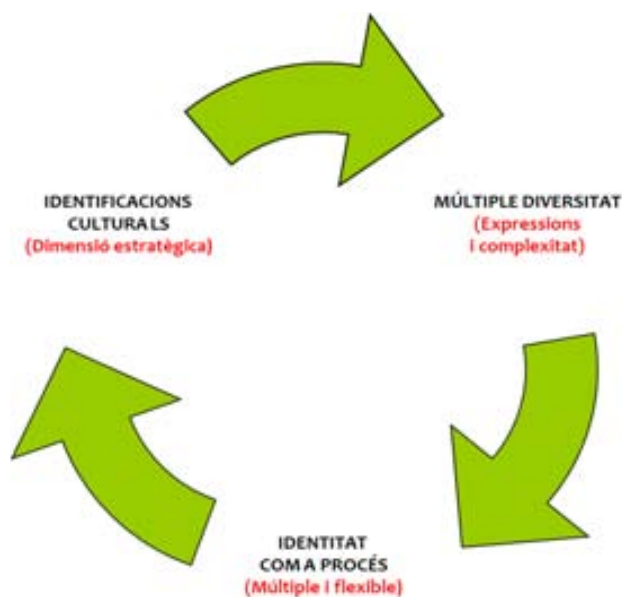
### **2.2.2. Fonaments socioculturals per interpretar un context d'ELLBC des d'una perspectiva intercultural**

A continuació presentem tres elements bàsics, de naturalesa social i cultural, que són presents als contextos locals i es poden projectar a qualsevol organització d'ELLBC. Des d'una perspectiva intercultural, en defensem una anàlisi específica que demana d'un posicionament crític i dinàmic. En concret, ens referim a comptar amb un seguit d'elements conceptuals de naturalesa social i cultural, amb la finalitat d'interpretar en paràmetres d'interculturalitat un context educatiu de l'ELLBC.

---

declaracions i recomanacions de conferències ministerials i comitès de ministres, recomanacions i resolucions de l'assemblea parlamentària del Consell d'Europa, recomanacions, resolucions i declaracions del congrés de poders locals i regionals, recomanacions i declaracions de la Comissió Europea contra el racisme i la intolerància (ECRI).

Figura 2: Fonaments socioculturals per al desenvolupament de la interculturalitat a l'ELLBC



Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions d'Essomba (2006)

### Múltiple diversitat

La diversitat és avui en dia un element descriptiu de les nostres societats així com ho són les seves expressions, en forma de construccions i categories múltiples. Davant l'anàlisi de determinades realitats i processos socials, és del tot insuficient la seva interpretació sense les variables que conformen la diversitat. En conseqüència i des d'una perspectiva intercultural, la considerem com a múltiple<sup>13</sup> a partir d'explorar i reconèixer les nombroses i variades expressions i continguts que la configuren.

Interpretar la diversitat des d'una perspectiva intercultural necessàriament ens obliga a posicionar-nos en clau d'anàlisi i praxis des de la complexitat. Tal i com afirma Delgado (1999), "no és que la nostra societat sigui complexa: és que viu de la complexitat i no cessa de produir-ne" (p.10). En altres paraules, no concebem interpretar un context local en clau d'interculturalitat si no reconeixem l'enorme complexitat produïda per intensos marcs de relacions entre les dimensions de diversitat caracteritzades pel seu dinamisme: la complexitat de les relacions entre els grups és canviant, així com la pròpia categorització

---

<sup>13</sup> Altres autors s'hi refereixen com a diversitat radical: a mode d'exemple vegi's Essomba (2006).



d'uns grups i categories socials, que també es presenten com a canviants. Per tant, les expressions o dimensions de la diversitat avui són múltiples, i es situen en l'essència o gènesi de la pròpia societat, bo i evidenciant unes configuracions socials dinàmiques i no fixes.

Des d'una perspectiva d'interculturalitat, l'anàlisi d'aquestes dimensions té un enorme significat, ja que és en el substantiu i la identificació d'aquestes construccions socials allà a on trobem elements o condicions que faciliten o dificulten les relacions interculturals. Tanmateix, identifiquem variables que incideixen en la configuració de les categories de diversitat. Per exemple, la variable socioeconòmica —allà a on ens situem de l'estructura social o en l'accés que tinguem a determinats recursos o oportunitats— comportarà unes implicacions concretes. D'altres variables com ara el grup d'edat també condicionen el nostre desenvolupament social i les expectatives que tinguin els grups de referència cap a nosaltres. Així, i des d'una perspectiva intercultural, resulta necessari relacionar aquestes expectatives amb la dimensió de diversitat cultural, i considerar que aquestes expectatives poden ser canviants en funció del context cultural.

Com hem dit, són múltiples les construccions o categories que elaborem socialment sobre la diversitat. Per exemple, elaborar una anàlisi de la diversitat cultural des d'una perspectiva intercultural i des d'una visió complexa suposa, entendre que tothom en forma part i, en conseqüència, suposa també, abandonar els postulats que defineixen la diversitat cultural segons l'origen cultural específic de determinats grups. És el cas, per exemple, d'associar diversitat cultural únicament a la variable immigració. Així, tal i com afirmen nombroses aportacions, la diversitat supera el fet migratori i es nodreix de les significacions i identifications de la singularitat que conforma el conjunt (Carbonell, 2005a; Abdallah-Pretceille, 2006 o Essomba, 2011a). Per tant, es troba en canvi i transformació constants, i genera i s'alimenta d'un espai en què la ciutadania es construeix i es reconeix a partir de la finalitat estratègica de construir contextos d'igualtat, convivència i cohesió social. En conseqüència, podem afirmar que la complexitat alhora de definir la gènesi i el llarg recorregut de la diversitat és, en sí, una condició i una característica.

Les raons en són diverses: en primer lloc, perquè el contingut d'allò que anomenem "diferents dimensions o expressions de la diversitat" no són unitats tancades i sí, en canvi, espais que expressen processos en què el significat es construeix col·lectivament; en segon lloc, perquè en les mateixes dimensions de diversitat establertes existeixen construccions

individuals en funció de les pròpies vivències que se'n tingui. Per exemple, avui en dia sabem que els joves construeixen de diferents maneres la seva sexualitat, i que la masculinitat o feminitat associades a la variable d'origen cultural o persona té molts atributs que evidencien una enorme complexitat en la seva anàlisi (Nash, 2001; Barreto, 2007 o Rodó-de-Zárate, 2013).

A banda, hem de destacar i identificar l'enorme diversitat interna que hi ha dins els grups de diversitat cultural en l'actualitat. La complexitat social recau en l'heterogeneïtat dels grups, que en moltes ocasions dificulta l'establiment d'uns límits clars, ja que les diferències sovint no s'expliquen o expressen únicament des de la pertinença a un grup cultural únic o específic. En conseqüència, i en un context educatiu, podem concloure que l'ambient és monocultural a través de l'origen cultural dels seus participants, però amb diferents variacions, significats i maneres de viure i expressar la pròpia pertinença al grup dins la mateixa monoculturalitat. Per tant, a Catalunya la diversitat cultural no s'expressa i es configura únicament des de les aportacions de la ciutadania d'origen estranger, sinó que el recorregut és anterior i més ampli. Per exemple, cal atendre a les contribucions fruit dels fluxos migratoris interns dels anys 50, 60 i 70, i fer-ne una anàlisi de les construccions de significat entorn a variables comunes, com ara el temps, l'oci o els dialectes entre la Catalunya urbana i la Catalunya rural. Un altre exemple el trobem a través del poble gitano, atès que dins la geografia de l'estat espanyol, Catalunya és la segona Comunitat Autònoma amb més gitans (65.000 ciutadans<sup>14</sup>). Al llarg de molts anys, i encara en l'actualitat, el poble gitano ha estat menystingut tot i la seva enorme influència històrica davant la participació de processos d'aculturació amb la cultura majoritària. Fruit d'aquests intercanvis identifiquem moltes aportacions en àmbits com la gastronomia o la música. No obstant això, i per tal de reconèixer l'heterogeneïtat dels grups culturals, en el cas del poble gitano a Catalunya observem també com s'evidencien estructures o lògiques comunes entre el conjunt de membres d'aquest grup cultural i l'existència d'algunes estructures o lògiques específiques en funció de variables com la seva pertinença a territoris concrets; els gitans mostren algunes diferències identitàries entre territoris geogràfics fàcilment identificables: per exemple, la Mina o Gràcia, o Lleida.

---

<sup>14</sup> [http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola\\_inclusiva/deic/modul\\_1/practica\\_2](http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/deic/modul_1/practica_2)

Tot aquest context de diversitat cultural té implicacions a l'ELLC, a partir de la necessitat d'atenció i anàlisi del desenvolupament de la interculturalitat. Per exemple, tal i com es recull en un informe recent elaborat per la Xarxa de Centres Oberts de la ciutat de Barcelona et al. (2011), els equips educatius identifiquen el repte d'atendre i conèixer determinades pautes de diversitat cultural i familiar com a condició per l'acció socioeducativa. En aquest mateix informe es fan importants referències al que considerem una altra expressió de diversitat: la diversitat social. Així, s'identifica que en l'actualitat, aproximadament un 60% dels infants i joves que participen als Centres Oberts presenten algun tipus de factor de risc d'exclusió social. S'assenyala com a reflexió la necessitat de dedicar més temps a fer visible les situacions de risc, i s'identifica la complexitat existent en determinar què és el risc social, ja que és dinàmic en funció del territori.

Des d'una perspectiva d'interculturalitat i a través de paràmetres de complexitat aquestes dades i observacions tenen molt de valor, ja que els contextos locals avui en dia no es caracteritzen per la permanència d'un únic factor descriptiu. És a dir, ja hem superat les clàssiques distincions de classe alhora d'estructurar la societat i observem com la ciutadania expressa encara més la polarització de les desigualtats. Segons dades d'un darrer informe publicat pel Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona<sup>15</sup>, poden existir fins a vuit anys de diferència entre l'esperança de vida en funció dels barris que comparem d'una mateixa ciutat com Barcelona. Dins d'un mateix barri s'identifiquen fins a tres anys de vida de diferència en la mateixa variable. Per tant, els contextos són caracteritzats per la seva diversitat. En clau intercultural li manca profunditat al fet de considerar que els participants d'una organització d'ELLBC respon, en conjunt i per definició, a uns paràmetres socials homogenis.

Tal i com s'assenyala a la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona et al. (?):

En aquell context històric, el concepte de pobresa descrivia la realitat d'un col·lectiu social caracteritzat per un baix nivell relatiu de renda personal. Actualment el concepte de pobresa resulta insuficient per descriure de forma completa la realitat, el concepte d'exclusió social engloba la pobresa en tant que factor de risc, però va una mica més enllà i descriu múltiples factors i dimensions que generen dificultats intenses d'accés als mecanismes bàsics de desenvolupament humà, per part de la població (p.10).

Quant a l'informe citat, s'assenyala que si bé fa uns anys la realitat era de pobresa econòmica, en l'actualitat la pobresa és social. Tothom forma part d'aquesta diversitat

---

<sup>15</sup> <http://xarxanet.org/economic/noticies/creix-la-desigualtat-economica-entre-barris-barcelona>

cultural. És a través de la seva voluntat transformadora que una organització d'ELLBC i des d'una perspectiva d'interculturalitat analitza, identifica i incorpora a l'acció educativa elements propis del conjunt d'expressions de diversitat.

Així, són també altres els àmbits a atendre per a identificar altres formes de diversitat. Per exemple, i per les implicacions polítiques, ciutadanes i impacte en la quotidianitat i relacions socials, tenen enorme pes la diversitat lingüística i religiosa. També, la sexual, funcional o familiar. En relació a aquesta darrera última, tal i com assenyalen diferents contribucions són moltes les formes i configuracions familiars que avui en dia poden donar-se en l'àmbit domèstic (VVAA, 2013 o López-Villanueva, 2012). I aquestes formes tenen implicacions òbvies en la vida dels infants i joves que participen a l'ELLBC. Aquesta diversitat comporta la identificació de múltiples formes familiars que configuren nuclis de convivència. A tall d'exemple: persones que viuen soles; llars sense nucli; parelles sense fills; parelles amb fills; llars monoparentals o llars extenses i múltiples. Podem afirmar doncs, que avui en dia una família pot definir-se a partir d'identificar aquelles persones que visquin amb nosaltres, i per tant, queden lluny els patrons clàssics de família tradicional composta per un home i una dona, amb els seus respectius fill/es, com els únics per a delimitar els paràmetres de convivència familiar. La conformació d'aquestes noves estructures familiars que són presents a la vida diària de l'ELLBC tenen l'origen en lògiques globals com els fenòmens migratoris o factors socioeconòmics. Per exemple, la situació de dones soles amb fills (i/o dones soles) d'origen immigrat, i amb escassos recursos econòmics i socials. Així ho assenjala el diagnòstic realitzat per la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona, et al. (?):

Els canvis en les estructures de les llars han tingut un efecte rellevant en la situació de la pobresa de la ciutat, ja que la ruptura de les unitats de convivència fa augmentar el risc de pobresa, sobretot per a les dones i els menors d'edat. Es constata un augment del nombre de famílies monoparentals, on la persona principal de la família és una dona sola. L'atenció i el suport a les famílies monoparentals i, dins d'aquest grup, el de dones joves amb un perfil de precarietat econòmica, formació escassa i maternitat precoç constitueix un repte important (p.8)

Des d'una visió intercultural esdevé necessari doncs, preguntar-nos pels sentits i significats familiars en relació a aquestes noves configuracions familiars, a partir d'incorporar l'origen cultural en l'anàlisi per tal d'oferir una acció educativa més transformadora i conseqüent.

Un altre aspecte a comentar el trobem en la diversitat lingüística. Autors com Essomba et al. (2008) posen de relleu la importància de relacionar llengües i context social, i de generar unes actituds lingüístiques capaces de reconèixer la diversitat. A la pràctica, suposa un

enfocament comunicatiu obert, des d'una actitud que prioritza la comunicació en la seva globalitat i que s'interessa, entre d'altres aspectes, en el nombre de llengües d'ús familiar i quotidià per part dels joves, o en conèixer els espais de socialització i aprenentatge de les llengües. Certament, la diversitat lingüística és un element característic dels nostres contextos locals. Al respecte, Casacuberta i Vázquez (2008) segons el GELA<sup>16</sup> (Grup de Recerca de Llengües Amençades del Departament de Lingüística General de la Universitat de Barcelona), a Catalunya l'any 2013 s'han identificat més de 273 llengües. Les mateixes autores i a Hospitalet de Llobregat, n'identifiquen més de 60. Des d'una vessant pràctica i educativa, no són poques les aportacions que en forma d'activitats o propostes didàctiques, ofereixen materials pedagògiques per la gestió de la diversitat lingüística des d'una perspectiva de reconeixement i intercultural (per exemple, Grupo Eleuterio Quintanilla, 2006).

Una altre dimensió abans referenciada és la diversitat religiosa present als contextos educatius. Aquesta, representa en l'actualitat diferents i nombroses tradicions religioses, a les que sumem, des d'una perspectiva de complexitat a col·lectius o joves que no es trobin vinculats a cap confessió religiosa. És a dir, des d'una perspectiva complexa la diversitat religiosa es configura pel conjunt de joves que conformin l'organització educativa. I per tant, no únicament pels joves que siguin creients a alguna religió. Tanmateix i des d'una perspectiva intercultural i laica, defensem que la pràctica religiosa s'orienti a l'àmbit privat, proposta que no suposa segons el nostre entendre, que el principi motor pel que s'ha de regir una organització educativa sigui un tracte igualitari al conjunt de la mateixa diversitat. És a dir, no tothom necessita el mateix i la diversitat religiosa necessita ser gestionada des del diàleg i respecte del conjunt de membres que conformen la pròpia diversitat.

Finalment, direm que és present a l'ELLBC el que anomenem diversitat funcional. Ja que des d'aquesta visió complexa no és únicament conformada per aquells joves amb alguna discapacitat sinó que des d'un principi d'inclusió, serà el conjunt de joves qui conformi la diversitat funcional, i en coherència la coresponsabilitat de que cadascú trobi el seu lloc i sigui reconegut, serà de naturalesa col·lectiva.

---

<sup>16</sup> <http://www.gela.cat/>

## Identificacions culturals

Des d'una perspectiva d'interculturalitat no ens referim a l'existència d'una única cultura, definible i rígida, sinó que partim de reconèixer el dinamisme i la profunditat de les relacions que establim a partir d'identificar-nos amb aspectes específics del context cultural d'allà on ens desenvolupem com a persones. Així doncs, la cultura no queda definida o interpretada com a quelcom fixe, inamovible o rígid. Ans al contrari, són nombroses les aportacions que defensen el seu caràcter dinàmic i que ens alerten de la dificultat de definir i delimitar on comença i on acaba una cultura determinada en el marc d'un context multicultural. Per exemple, Abdallah-Preteille, et al. (2006) s'hi refereix des del concepte de culturalitat.

Interpretar un context multicultural en clau intercultural suposa partir de la premissa que les persones que el conformen es relacionen i que en el marc d'aquesta relació es produeixen intercanvis en una esfera de quotidianitat. Aquests processos d'intercanvi reben el nom de processos d'aculturació, i per Giménez i Malgesini (2000) són processos d'intercanvi cultural a partir d'uns contactes intensos entre dos o més grups autònoms. Altres autors com Berry (1990) i des d'una dimensió psicològica han elaborat models d'aculturació, a partir d'identificar diferents estratègies i actituds de les persones davant un nou context cultural. En concret, s'hi refereixen establint una primera categoria, on les persones d'origen estranger desitgen mantenir la seva pròpia identitat i al mateix temps relacionar-se amb els membres del context d'acollida. Una segona la situen a partir dels canvis en comportaments tangibles o models de vida al nou context, i una tercera a través de les situacions d'estrès experimentades per les persones d'origen estranger, per afrontar situacions noves a un context cultural nou. Alhora i des d'una perspectiva intercultural, cal preguntar-nos i incorporar a l'anàlisi si aquests processos d'intercanvi es donen o no en condicions d'igualtat. És a dir, situar-nos de ple en el debat des de la lògica majoria i minories culturals, i la relació amb les estructures de poder. Al respecte, Giménez i Malgesini et al. (2000) hi distingeixen, els conceptes d'aculturació i assimilació. Al respecte, son prolífiques les aportacions que s'interroguen i estableixen la importància de les condicions a partir de les que es donen aquests processos d'intercanvi (Carrasco, i altres, 2001). En concret, sabem que aquests intercanvis i identificacions culturals es produeixen en ocasions a partir de relacions desiguals en què el context cultural d'acollida exerceix una major influència que el d'origen, i ho fa sota la lògica d'una dominació de poder i des de condicions de desigualtat.

Tanmateix, l'anàlisi dels intercanvis culturals, facilita la comprensió del terme cultura des de la seva faceta dinàmica i transformadora. Per això, resulta adequat referir-nos no tant a cultura en un sentit hermètic, estàtic o limitat, sinó a identifikacions culturals a partir de les que generem identitat i pertinença. Aquesta capacitat de permeabilitat i alimentació *entre i a partir* dels bagatges culturals de la ciutadania diversa és a la vegada un recurs individual i col·lectiu que utilitzem per a identificar-nos amb aquells elements que ens possibiliten un major benestar i pertinença. Així, ens dotem de més competències, actituds i actuacions per a comprendre una realitat immediata canviant i complexa.

Des de l'antropologia s'han elaborat nombroses aproximacions i definicions del terme cultura. Cada una d'elles es situa en un context històric en què la disciplina antropològica evidencia les lògiques, tensions i formes de concebre la societat del moment. Queden lluny ja les aproximacions des dels postulats evolucionistes a partir de les que l'antropologia al segle XIX, analitzada a les cultures des dels paràmetres evolucionistes, en els que es fixava que totes elles s'havien desenvolupat o es desenvolupaven, segons uns mateixos estats (salvatgisme, barbarisme i civilització). Aquesta defensa i visió progressiva i a través del temps, fou el pretext per a la justificació de dominacions i desigualtats històriques. En l'actualitat, el debat per a definir que és cultura és molt viu. No obstant, sí que podem trobar elements comuns que identifiquen quines són les funcions que compleix la cultura a la societat. Per exemple i continuant amb Giménez i Malgesini et al. (2000) aquestes funcions i característiques de la cultura, són:

- S'aprèn i es transmet socialment.
- És un conjunt d'idees, creences i valors en relació a unes conductes específiques.
- Ens permet interpretar la realitat i en conseqüència ens dona sentit de la mateixa realitat.
- Ens permet construir una simbologia a partir d'un significat específic.
- És un conjunt coherent i està conformada per una interrelació de costums, valors i creences que quan hi ha canvis a una part afecta al seu conjunt.
- És compartida diferencialment; els diferents grups que la conformen (segons variables com el gènere, classe social, edat o l'origen cultural) viuen la cultura comuna d'una manera diferent.
- És un mecanisme d'adaptació al mitjà natural i social.

Així i per concloure, assenyalem i defensem que des d'una perspectiva intercultural, és convenient distingir dues dimensions en relació a la cultura. D'una banda, la seva dimensió

superficial, que ens permet identificar alguns atributs, continguts o elements que essent de naturalesa expressiva, en ella hi trobem trets o pràctiques d'una cultura determinada. Referir-nos o interpretar a la cultura des d'aquesta dimensió més superficial no ens permet entendre el sentit o significats de la mateixa pràctica. Així, si aturem l'exploració en aquest punt correm el risc de formular generalitzacions i visions estàtiques de les pròpies pràctiques o fets culturals. Sovint, alguns exercicis de folclorització de pràctiques culturals tenen l'origen en aquesta dimensió superficial de la cultura, al no comptar amb els suficients elements per a la comprensió i sentit de la cultura.

En canvi, si el que ens interessa és aprofundir en el món simbòlic i en les atribucions de significat a partir de bagatges culturals diferents als propis, ens situem en una dimensió estratègica o funcional de la cultura. Aquest posicionament ens facilita un major coneixement i aprofundiment en relació a les mateixes pràctiques. A tall d'exemple, i en l'àmbit educatiu, podem interrogar-nos sobre què significa socialment l'adolescència en una jove d'un context cultural específic o quin sentit té per la seva família l'educació a l'escola o en el lleure. Amb aquest exemple ens referim al que alguns autors anomenen funcions instrumentals de la cultura (Essomba et al., 2006).

### **Identitat com a procés**

Les identitats culturals expressen el sentit i el contingut de com les persones, ens projectem des d'un context local a partir de les interaccions amb allò global. Aquestes projeccions resulten del tot fonamentals per tal d'interpretar i actuar en allò que representa el trajecte vital de la ciutadania diversa. Més encara si les situem en el context educatiu d'una organització d'ELLBC.

Són moltes les contribucions que ens alerten de la importància d'atendre als processos de construcció de la identitat en un context socioeducatiu. Per a Castells et al. (1997), les identitats locals es troben avui en dia en risc atès l'amenaça d'homogeneïtzació cultural; per a Bauman et al. (2004), son flexibles i múltiples, i des de la metàfora de la liquiditat expressen capacitats personals i socials per identificar-se amb una complexitat d'elements; Shain (2001) i Archer (2005) posen de manifest, especialment amb determinats col·lectius de noies d'origen estranger, la conveniència de no projectar imatges estereotipades i passives sobre els joves d'origen immigrat.



L'estudi de les identitats en els joves, necessàriament es fonamenta i desenvolupa en l'actualitat, des d'una perspectiva complexa i es relaciona amb l'anàlisi d'aspectes diversos: ètnia i origen cultural, àmbit religiós i cultural, gènere, classe social, llengua o grup d'iguals són alguns dels elements i variables que conformen el seu espai analític. Al respecte, hi trobem diferents tipus d'aproximacions ja sigui des d'una vessant d'anàlisi o pràctica. Per exemple: Massot (2003) des d'una visió crítica de les segones generacions analitza els processos de construcció de la identitat cultural en els joves d'origen estranger a Catalunya i proposa algunes orientacions pedagògiques per a la seva atenció; Sandín (1998), elabora un recurs didàctic per a treballar als centres escolars a partir d'un seguit de materials per a la socialització dels joves des del treball tutorial, i des d'un enfoc per a generar unes identitats culturals més harmòniques. Santibáñez i Maiztegui (2007) agrupen diferents aportacions que entorn a l'àmbit de la construcció de la identitat cultural, ofereixen una aproximació analítica i pràctica multidisciplinària (elements com l'art o l'etnografia hi són presents). És un estudi de referència a l'àmbit català el realitzat per Torrabadella i Tejero (2005), a l'elaborar una tipologia d'actituds adolescents davant la construcció de la seva identitat. Utilitzen diferents metàfores per a fer-ne la següent classificació – descripció que reproduïm a continuació:

- Resistents: “El llegat migratori genera una ètica de la resistència, una contenció activa i reflexiva davant les situacions de racisme i discriminació que dona elements al subjecte per poder-les superar individualment i subvertir- les socialment” (p.90)
- Intèrprets: “els biògrafs i biògrafes (re)interpreten i utilitzen biogràficament el llegat del passat familiar, del qual forma part ineludible el projecte migratori, per construir una estratègia biogràfica autònoma i orientada al futur”. (p.103)
- Malabaristes: “les pautes de gènere del nostre col·lectiu de biògrafes, els malabarismes que practiquen per conciliar projectes i rols diferents, posen de manifest la transgressió d'un model hegemònic de feminitat, basat en unes relacions de naturalesa patriarcal, que afavoreix l'assoliment d'un major autonomia personal”. (p.120)
- Mestissos: “els recursos socials derivats de la igualtat d'oportunitats han permès als nostres entrevistats escollir, rescatar i activar recursos per crear identifications biogràfiques positives, obertes i mestisses”. (p.134)

També, en l'àmbit de l'ELLBC trobem aportacions de referència a partir de recursos didàctics. Per exemple Ayala i Alonso (2013) proposen un seguit d'activitats educatives per a

treballar i atendre la construcció de les identitats culturals en els joves des d'una perspectiva intercultural.

Des d'una perspectiva de ciutadania, Giménez (2009) estableix l'existència d'identitats plenes, producte de l'exercici dels drets i deures propis d'una plena ciutadania, i aquelles que es troben amb limitacions en el seu exercici. També, diferencia la perspectiva global de la ciutadania atès que en el context global es defineixen un seguit d'aspectes que tenen impacte en la identitat cultural de les persones. Així i des d'una mirada de ciutadania local, s'assenyala la importància dels contextos locals allà on són els territoris vitals dels grups i persones. En ambdues dimensions, es desprèn la importància en tot moment a l'impacte dels conceptes d'igualtat i equitat.

En comú i al llarg del conjunt d'aproximacions, identifiquem que per la construcció de la interculturalitat esdevé prioritari preguntar-nos de quina manera es construeixen i es transformen les identitats i quin és el grau de funcionalitat dels elements que en participen, per apropar-les o allunyar-les del que pot ser la inclusió social dels joves d'orígens diversos. També, la relació entre identitat i pertinença (Giménez, et al., 2009).

Resulta convenient, concebre a les identitats com a processos en construcció i en interacció amb múltiples identificacions i bagatges culturals. És a dir, en clau intercultural les aportacions que en fan referència defugen d'un tracte dogmàtic o explicatives únicament a través de l'origen cultural. Al respecte, trobem el concepte d'identitat ètnica que Espín i altres (1998) defineixen a partir de la incorporació d'elements subjectius i des d'incorporar compromisos, valors i simbologies per part dels joves que pertanyen a grups ètnics. Tanmateix, les identitats que des d'una perspectiva intercultural s'apropen o són més operatives per a la generació de la inclusió social són aquelles dinàmiques i flexibles (Essomba 2008b o Roca, 2013).

Així, podem afirmar que els processos de construcció de la identitat fixen l'atenció en el present i en el futur i que l'origen cultural ens situa el lloc d'on venim, però la identitat ens expressa la importància en clau de l'ara i l'aquí. Aquesta construcció es troba subjecta a la interacció d'elements propis als espais de socialització i el tipus i sentit de relacions que s'hi estableixin. Des d'una lògica de construcció de la ciutadania intercultural, resulta significatiu plantejar-nos qüestions (de manera introspectiva i també cap a l'alteritat) com ara: *Qui sóc jo, qui era abans, qui vull ser, qui volen que sigui i qui sóc jo ara?*

L'essència complexa de les identitats culturals suposa reconèixer que la seva configuració, i en conseqüència allò que dota de significat el transcurs vital de les persones, és variat. Tal i com hem dit són moltes les variables que s'hi relacionen, i fent-ne una anàlisi en clau de riquesa ens evidència que són un recurs personal i col·lectiu. A tall d'exemple, i situant-nos en un context d'ELLBC, observem com molts joves de família d'origen estranger mostren una plasticitat i capacitat notables per a establir vincles i identifications culturals que, en moltes ocasions, superen variables com la nacionalitat o una àrea geogràfica concreta. Aquesta dimensió processual i funcional defuig d'una interpretació de les identitats en paràmetres de dogma i recomana una aproximació flexible. Així, qualsevol jove pot sentir-se avui en dia de dos països o equips de futbol tradicionalment rivals. No obstant això, en cas que sigui practicant d'una religió, únicament ho serà d'una i no podrà fer compatible la pràctica de dues creences religioses a la vegada.

Així i com a conclusió final, direm que si retornem a la capacitat de projecció de present i futur de les identitats culturals, no té sentit situar la mirada o la càrrega únicament en l'origen cultural de les persones. L'existència de categories com ara la d'establir jerarquitzacions en les generacions familiars pot generar efectes contraproductius en molts joves que expressen aquest caràcter dinàmic i complex de les identitats.

### **2.2.3. Fonaments sociopolítics per a la construcció de la interculturalitat a l'ELLBC**

Els principis sobre els quals l'educació intercultural desenvolupa les seves estratègies i accions són diversos. A continuació destaquem i ens aproximem a alguns d'ells, amb l'objectiu de visualitzar les implicacions i interaccions entre les dimensions social, política i cultural, i com a eixos que fonamenten les bases per al desenvolupament de la interculturalitat a l'ELLBC. Aquest procés d'interculturalització s'origina a partir d'optar per la interculturalitat com a model de gestió de la diversitat (des d'una dimensió macro), i de situar-lo com a model de gestió de la diversitat en un context educatiu (dimensió meso i micro).

Els fonaments d'aquests principis són concebuts com a principis plenament relacionats amb algunes de les competències interculturals amb les quals considerem que ha de comptar l'equip educatiu a l'ELLBC. A través de la següent figura observem quins són aquests principis i a continuació els desenvolupem.

Figura 3 : Fonaments sociopolítics pel desenvolupament de la interculturalitat a l'ELLBC



Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions d'Essomba (et al. 2006 i 2008)

### Principi de reconeixement

L'educació intercultural li atribueix a la diversitat cultural un valor positiu, des del reconeixement de les seves singularitats i des les seves contribucions. El sentit intercultural de les relacions des d'un principi de reconeixement interpreta les interaccions entre els membres de la diversitat en clau d'oportunitat i enriquiment del conjunt. En conseqüència, no fixa l'atenció en la projecció de visions focals, que redueixin la dimensió cultural a la presència d'uns determinats grups culturals, i sí a la de qualsevol grup cultural considerant que tothom és portador d'un bagatge cultural, i que la interculturalitat s'orienta i es construeix entre el conjunt. Des d'aquesta visió més ampla, trobem autors com Cortina (1998) que posen l'accent en el principi de reconeixement mutu com a base fonamental per la construcció de la convivència.

A més, el reconeixement implica la superació d'un posicionament previsiblement més passiu i condescendent en les relacions interculturals en el marc d'un intens debat científic i educatiu. Alhora, aquest principi es relaciona amb l'establiment del principi antropològic de l'heterogeneïtat intracultural. Autors com Essomba (?) s'hi refereixen de la següent forma:

Debemos partir de una concepción dinámica de la cultura. Partir, sobre todo, de la heterogeneidad intracultural, de la dificultad de establecer marcos culturales compactos y radicalmente diferenciados los

unos de los otros. Debemos considerar, a su vez, que el panorama cultural de hoy en día es fruto de las complejas interacciones que a lo largo del tiempo se han ido desarrollando entre individuos portadores de unos determinados contenidos y valores culturales. (p.4.).

## Principi de convivència

Segons Giménez (2006) la convivència és un concepte carregat d'ideologia i en comú abraça posicions antagòniques a l'hora d'entendre la societat. En paraules seves, el que es vol pretendre sempre és la convivència i fins i tot el racisme cultural actual defensa un model de societat a través de la convivència. Al respecte, resulta necessari defensar i construir una societat o qualsevol context educatiu en el qual els seus membres s'hi trobin reconeguts. En conseqüència, defensem aquí una accepció de la convivència que ofereixi un sentit de benefici i experiència positiva pel conjunt.

Per a la construcció i sostenibilitat de la convivència es necessiten unes condicions específiques des de la participació d'algunes variables. A continuació presentem el següent quadre a partir de les aportacions d'aquest autor, en el qual es distingeixen alguns elements definitoris del que suposa la convivència en un context de multiculturalitat i se la distingeix d'una visió més passiva (coexistència) d'un mateix escenari social.

Taula 4: Distinció entre convivència i coexistència

<b>Convivència</b>	<b>Interacció</b>	entre persones, grups
	<b>Composició</b>	a través de persones
	<b>Connotacions</b>	positiva, és un ideal, tothom en principi hi està d'acord, tot i que no s'entengui de la mateixa manera
	<b>Dinàmic</b>	cal construir-la, no es fa sola
	<b>Tolerància</b>	no com a concessió paternalista o de condescendència, sinó d'acceptació al que és diferent a un/a mateix/a
	<b>Normes comunes</b>	són les normes de convivència, ni suposa absència d'aquest però sí que necessita regulació o resolució pacífica
	<b>Solidaritat social</b>	implica un compromís emocional i valoració dels símbols d'identitat comuns d'una cultura compartida
<b>Coexistència</b>	<b>Coincidència</b>	assenyala a una coincidència en el temps

	<b>Composició</b>	a través d'elements
	<b>Connotacions</b>	negativa
	<b>Descriptiva</b>	ve donana, no cal fer-hi res
	<b>Conflictes</b>	poden coexistir-hi conflictes

Font: Elaboració pròpia a partir de Giménez et al. (2006)

### **Principi de relativisme cultural**

En termes interculturals, aquest principi ens suggereix que el procés d'interculturalització d'una societat o un context educatiu específic dirigeix unes accions concretes a la comprensió d'un/a mateix/a com a pas previ a la comprensió de l'alteritat. Aquest exercici, evidencia que el resultat específic de la comprensió de l'alteritat s'emmarca en el procés de la comprensió del jo. Podem afirmar que la mirada intercultural neix de l'autoavaluació i del fet de qüestionar-se sobre allò que és propi, i condueix a un cert grau de relativisme sobre els propis significats i sentits, i que és bàsic per a la comprensió d'altres significats i sentits diferents als propis.

En aquest context, el relativisme cultural a l'ELLBC suposa la cerca d'un equilibri complex entre la rellevància d'alguns factors de naturalesa cultural i la seva projecció cap al grup i la societat, atès que l'exaltació de la diferència cultural condueix, en moltes ocasions, a un seguit d'efectes contraproductius que es materialitzen en la divisió i el culturalisme. El terme relativisme no té avui en dia una gran salut, ja que és un concepte àmpliament criticat a partir de la seva suposada manca de capacitat crítica o paràlisi. Veiem-ho en paraules de Monge (2009):

Durante los últimos años la palabra relativismo forma parte de un grupo de términos malditos que sólo parecen relacionarse con conceptos o valores negativos. Según aquellos que lo critican, el relativismo es una manifestación nihilista que caracteriza la decadencia de los valores y modo de vida occidentales" (p.105).

No obstant, defensem que la interculturalitat compta amb un caràcter crític i qüestionador, aspecte àmpliament reconegut per diferents autors (Carbonell, et al., 2005a; Abdallah-Pretceille, et al., 2006 o Essomba, et al., 2011a). En conseqüència, defugim d'una concepció del relativisme cultural associat a l'acceptació de qualsevol pràctica cultural o de l'exaltació de la diferència cultural (Besalú, 2002). En aquest context, el relativisme cultural, des d'una perspectiva d'interculturalitat, no suposa la justificació d'accions o posicionaments que

posin en risc els codis o normes ètiques per a conuiuere en societat. El relativisme cultural té el seu origen en l'antropologia i suposa un posicionament epistemològic que defensa que davant l'anàlisi o interpretació de les pràctiques culturals d'un determinat grup, cal situar-se en el context del mateix grup i considerar els codis culturals del grup en qüestió. Per exemple, per Kottak (2006) el relativisme és "la posición de que los valores y patrones de las culturas difieren y merecen respeto. Llevado al extremo arguye que las culturas deber ser juzgadas sólo en sus propios términos." (p. 385).

A mode de conclusió, i des dels paràmetres interculturals, el que ens interessa posar de relleu és l'actiu i funcionalitat que proporciona el relativisme cultural en tant a que obliga a un exhaustiu anàlisi del sentit cultural d'algunes pràctiques, així com la seva compatibilitat amb fer-ho des d'una mirada crítica i analítica, que precisament sigui coherent amb els fonaments i bases axiològiques de la interculturalitat. En altres paraules: tot no s'hi val.

### **Principi de ciutadania activa**

Aquest principi es fonamenta en una visió àmplia i dinàmica de la categoria de ciutadania. Es basa en considerar que la naturalesa de l'educació, *en i per a* la interculturalitat, és un projecte constant i en construcció que fixa la seva prioritat en la totalitat de la ciutadania d'una societat o grup. Es nodreix a partir de considerar que el projecte intercultural necessita de la participació del conjunt, i aquesta és concebuda des de la seva dimensió activa i de responsabilitat envers el desenvolupament d'un model que exigeix de capacitat crítica i dialògica. Per tant, l'educació intercultural es proposa superar l'error d'orientar i associar l'educació únicament a la variable immigració o membres d'un grup específic i apel·la al compromís col·lectiu pel seu desenvolupament. En altres paraules, la construcció de la ciutadania intercultural suposa un procés de relacions en el qual el resultat desitjable és l'establiment d'un mateix procés, conformat des de la participació d'una ciutadania intergeneracional i diversa.

Al respecte, Marín (2013) distingeix i proposa dues característiques de ciutadania intercultural: l'activa i responsable, que té a veure amb la participació a l'àmbit públic i que cal promoure-la des del punt de vista de la consciència, i el que anomena crítica i intercultural, que amb l'objectiu de la inclusió cal que vagi acompanyada de processos formatius.

### **Principi d'igualtat social**

Una condició i garantia per a la construcció de la interculturalitat el trobem en el fet i premissa que les relacions interculturals s'han de produir en condicions d'igualtat. És a dir, no podem referir-nos a unes relacions plenament interculturals si la manera de construir-les es formula des de la base de la desigualtat i de la injustícia. Així ho assenyalen nombroses aportacions (Giménez, et al., 2009 i et al., 2012; Aguado, 2009 o Abdallah-Pretceille, et al., 2006).

Així, la perspectiva intercultural es fonamenta a partir de la condició i necessitat de fomentar marcs i contextos de relació en els quals les aportacions dels seus membres tinguin el mateix valor. Traslladar aquest principi a un context educatiu propi de l'ELLBC suposa considerar i protegir, a joves i famílies de les desigualtats presents a l'entorn. Es tracta de generar les mesures necessàries per a no projectar les mateixes desigualtats. També, d'un principi ampli i transversal al conjunt d'activitats educatives i mesures organitzatives que conforma qualsevol organització educativa, i en concret, de l'ELLBC. Així doncs, podem concebre a aquest principi com una de les arteries principals per impregnar d'interculturalitat a una organització educativa, al considerar a més que es troba en relació amb la resta de principis que estem assenyalant.

### **Principi de transformació social**

El sentit de la interculturalitat que defensem aquí té a veure amb el caràcter transformador de la perspectiva intercultural, considerant que el projecte intercultural és limitat o ineficient si no incorporem la superació de les condicions que generen exclusió, com a repte prioritari en l'agenda intercultural. En aquesta mateixa direcció ho assenyalen diferents autors (Gil-Jaurena, 2002; González – Yuste, 2005; Carbonell, et al., 2005a o Sales, 2011o).

No obstant, transformar la societat i en conseqüència, els factors que generen desigualtat des de l'educació, suposa revisar i qüestionar la totalitat dels plantejaments educatius, ja que ens trobem davant lògiques d'exclusió polièdriques i molt complexes. En conseqüència, trobem diferents aproximacions a la literatura que posen de rellevància diferents naturaleses o fonts de la desigualtat i l'impacte d'aquestes en l'educació (formal, no formal, i més en concret, podem també situar-ho a l'ELLBC). A mode d'exemple i des d'una aproximació més global, autors com Suarez-Orozco (2001) i Gimeno Sacristán (2001) s'interessen per la globalització i l'economia com a factor que genera desigualtat en



l'educació; autors com Bonal, Essomba i Ferrer (2004) s'interessen en l'accés i la igualtat d'oportunitats a partir de les polítiques educatives a l'educació formal. Per altra banda i des d'una visió més pràctica i en el camp de la pedagogia, trobem les aportacions de Carbonell et al., (2005a) i per a la superació del racisme de Vives (2009). També, autors com Van Dijk (2006) s'interessen per les relacions del poder i els seus efectes a través del discurs, o Fernandez Enguita (2008) posa de relleu com des del gènere identifiquem altres factors d'exclusió.

En resum, posem de manifest i defensem una visió ampla i crítica de la interculturalitat, capaç i interessada pel màxim d'elements possibles per a generar inclusió, i preocupada també pel màxim d'elements possibles per eradicar l'exclusió. Les implicacions a l'ELLBC en son moltes, ja que en primer lloc, la seva tradició i base educativa s'orienta plenament a la transformació social, i en segon lloc, perquè obliga a revisar el conjunt d'elements per a identificar i establir nous reptes educatius des d'un principi d'inclusió i, en conseqüència, des de la transformació social. Aquests, són presents al llarg dels fonaments teòrics d'aquest treball de recerca i considerats a l'anàlisi i conformació de les seves propostes.

### **Principi d'inclusió socioeducativa**

Des d'un principi d'inclusió socioeducativa la diversitat és una construcció que requereix irrenunciament de la presència d'altres persones per a comptar amb sentit intercultural. Si bé tots els ciutadans som singulars, des d'un principi d'inclusió la diversitat és capaç de reconèixer l'especificitat dels seus membres, considerant que la participació i presència de la resta esdevé una condició indispensable. Així, la constant descriptiva a partir de la que ens situem des d'un principi d'inclusió socioeducativa és la diversitat. Una diversitat configurada a partir de múltiples diferències que en ocasions, són la font per a perpetuar determinades desigualtats. En paraules d'Aguado et al. (2009):

Es decisivo distinguir entre diversidad y diferencia cuando nos planteamos estudiar la diversidad humana y analizarla en el ámbito educativo. Debemos ser conscientes de que las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema social y educativo se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos intencionalmente, de clasificación y jerarquización social. Una consecuencia peligrosa de esto es la estigmatización derivada de la proliferación de clases especiales, grupos de apoyo, logopedia, clases de refuerzo, alumnos de necesidades especiales, clases compensatorias, etc. ¿Qué estudiantes son adscritos a esas clases?, ¿cómo se seleccionan?, ¿quién lo decide?, ¿qué resultados se alcanzan? (p.14 – 15).

Així doncs, considerant que allò que ens fa diferents a la resta de persones és un tret o pauta extrapolable al conjunt, ja que no hi ha dues persones iguals, des d'una perspectiva

intercultural assumim la diversitat com a element descriptiu de la mateixa, ja que aquest principi i posició és del tot coherent amb la inclusió socioeducativa. Per tant, el projecte intercultural a un context educatiu es fonamenta a partir de la convicció i ideal de generar processos de reconeixement i de l'articulació d'una pedagogia a partir de la que el conjunt, sigui quina sigui la seva realitat, es senti plenament a gust i plenament reconegut. Es a dir, que les seves necessitats educatives, socials i personals siguin ateses.

### **Principi de diàleg intercultural**

Des d'una perspectiva intercultural el diàleg es presenta com l'eina indispensable per a la construcció de les relacions entre les persones de diferents orígens. Per a l'UNESCO<sup>17</sup>, el diàleg intercultural és:

El intercambio equitativo, así como el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición sine qua non para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones. Esta acción se inscribe en el marco global establecido por la ONU de una Alianza de civilizaciones. Concretamente, se trata de privilegiar, en el marco de ese diálogo intercultural, que incluye el diálogo interreligioso, todo un conjunto de prácticas adecuadas que favorecen el pluralismo cultural a los niveles local, nacional y regional, además de iniciativas regionales o subregionales destinadas a desalentar todas las manifestaciones de extremismo y de fanatismo y a resaltar los valores y principios que conducen al acercamiento.

Des d'una perspectiva i enfoc dialògic, fruit de les tensions actuals entre els contextos global – local, el diàleg intercultural és presenta més necessari que mai. Així ho assenyalen també diferents aproximacions sobre la temàtica (Jahanbegloo, et al., 2008). De de la Platform for Intercultural Europe (2008), el diàleg intercultural necessita d'aptituds i acció pràctica, a través d'un projecte polític compartit. També, compromís cívic i responsabilitat pública, a partir de l'eix prioritari de l'educació i de la revisió organitzativa d'institucions i entitats que el promouen. Pel Consell d'Europa et al. (2008) el diàleg és la formula per a la construcció d'una societat des d'un enfocament dels drets humans. Aquest organisme estableix la discriminació de les persones i el menystenir dels seus aprenentatges i capitals, com a risc i amenaça a la falta de diàleg intercultural. En resum, el diàleg intercultural és la manera d'evitar l'assentament de plantejaments positivistes i discriminatoris com el xoc cultural.

En resum, defensem el diàleg com a eina bàsica per la construcció de la interculturalitat, tant a una societat com a una organització educativa. A l'ELLBC el diàleg suposa

---

<sup>17</sup> <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>

l'establiment i la superació de diferents estadis que s'emmarquen en la interacció comunicativa; és des de la informació i el coneixement que socialment som capaços d'ajustar-nos a les realitats personals i socials que ens envolten i, si fem un pas més enllà, és des de la capacitat d'empatia que projectem el diàleg. Per la seva consolidació necessitem que les aportacions de les parts siguin reconegudes i es produeixin en condicions d'igualtat.

#### **2.2.4. Implicació del gènere i la classe social en la construcció de la interculturalitat**

Si ens situem a qualsevol context educatiu amb el propòsit de desenvolupar propostes que des d'un principi d'inclusió generin interculturalitat, considerem del tot necessari atendre a les aportacions i relacions de les variables gènere, classe social i origen cultural. Des d'una perspectiva de complexitat, tant per a l'anàlisi com per a l'establiment de propostes educatives, haurem d'atendre a les relacions entre les mateixes variables.

En paraules d'Enguita (2008):

Etnia, clase y género son las tres grandes fracturas masivas que se presentan entre los individuos en el interior de las sociedades actuales (...) y podemos entenderlas como propias de la sociedad moderna, pues en sociedades tradicionales tienen una forma más radicalmente adscriptiva: la etnia puede ser casta, la clase es estamento y el género funciona también al modo de una división estamental. Y pueden palidecer ante las desigualdades entre distintas sociedades nacionales, pero éstas, lógicamente, no se manifiestan en un mismo sistema escolar. Etnia, clase y género son, pues, las grandes divisorias en el interior de una sociedad y vale la pena detenerse un momento en ciertos paralelismos entre ellas y, sobre todo, en los diferentes efectos de las políticas enfrentadas a ellas, siempre dentro del terreno escolar. (p.4)

A l'ELLBC, com a espai de socialització, observem la reproducció d'algunes dinàmiques socioculturals que evidencien elements que inicialment poden semblar contradictoris però que a la pràctica es presenten sovint com a dues cares d'una mateixa moneda: per exemple, competència i cooperació, discriminació i respecte, individualitat i grup, o sexisme i coeducació. Avui en dia, les organitzacions d'ELLBC són espais estratègics per a l'abordatge i treball de qüestions cabdals com el gènere, si considerem les incidències i implicacions socials i personals d'aquesta construcció, i si a més atenem a la importància des del punt de vista d'edat social dels joves que hi participen. Atendre la perspectiva de gènere en un context de diversitat suposa aturar-nos a valorar i considerar quines són les construccions i reproduccions de determinades categories i valoritzacions que sovint expressen desigualtat o jerarquies. També, ens referim a aspectes que incideixen plenament en la construcció de la identitat sexual i cultural dels joves de diferents orígens que participen a l'ELLBC. A més,

aquests aspectes es troben sovint en estreta relació amb altres dimensions com el rendiment acadèmic o la promoció social.

No obstant això, el gènere no sempre és abordat suficientment i tampoc ho són les implicacions existents amb l'origen cultural o la condició social. Ni al context escolar (Colectivo Ioé, 2006) ni a l'ELLBC. Per tant, l'absència de comptar amb plantejaments analítics i pràctics des de paràmetres de complexitat evidencia l'existència d'enfocaments que sovint es presenten com a fragmentats i incapaços d'englobar els angles d'un mateix triangle: les implicacions del gènere des d'una perspectiva de l'origen cultural i considerant les expectatives de promoció social de determinats grups socioculturals.

Abans d'aprofundir en la relació i implicacions d'aquests variables farem referència als conceptes de gènere i coeducació. Lojo (2005) cita Fabra (1996) per a referir-se a la definició feta per aquesta darrera sobre el que és la coeducació. En ella observem l'existència de diferents tipus o possibilitats de discriminació, fet que ens evidencia la naturalesa problemàtica d'aquest àmbit:

Coeducació vol dir interacció entre els sexes amb una finalitat superadora d'estereotips i de discriminacions. I això, en la nostra societat, hauria de comportar, per part del professorat, una activitat formativa constant i vigilant per tal d'acostumar l'alumnat, des del parvulari, a adoptar una actitud crítica davant dels comportaments sexistes que la societat proposa com a *normals*.... Per això coeducar vol dir també *fer aflorar el conflicte* en el sentit de denunciar cada manifestació de sexisme i exercitar la creativitat per tal de trobar models superadors tant dels actuals arquetips masculins i femenins com de la tendència a considerar *humà* el que de fet és *masculí*. (p.8)

Per tant, la coeducació parteix de l'implícit que existeixen diferents formes de discriminació que són obstacles pel seu desenvolupament, i en conseqüència també ho són pel desenvolupament de la interculturalitat, si atenem al seu caràcter transformador, des de la igualtat social i per la cohesió social. En parlar de les diferents formes de discriminació estem fent referència a valoracions en relació a actituds, condicions o característiques personals, grupals o socioculturals, basades en la desigualtat i amb la preferència d'establir una jerarquia de drets i deures. Si traslladem aquesta realitat a un context educatiu, no resultarà un exercici gaire complex identificar en un grup de joves d'un esplai, agrupament escolta o Centre Obert, dinàmiques d'interacció promogudes des de la igualtat o, pel contrari, des de la desigualtat. També des del respecte i des de la discriminació. Si hi aprofundim, veurem ràpidament que algunes d'aquestes dinàmiques poden tenir el seu origen en la construcció del gènere, perspectiva que no es construeix únicament a l'organització d'ELLBC sinó a la societat. Des del punt de vista intercultural aquesta

construcció és doncs una prioritat ja que expressa relacions, simbologies i expectatives des d'una base igualitària i des d'una base de la desigualtat, exclusió i ideologia.

El gènere es conforma a través d'un conjunt de construccions socials, dinàmiques, simbologies, creences, expectatives o conductes que atorguem a les persones i en funció del seu sexe. Es tracta d'una construcció de naturalesa dinàmica ja que pot expressar-se de manera diferent i en funció del context sociocultural al que ens referim, si considerem que les construccions socials no són les mateixes sinó canviants, i en funció de la variable temporal (context històric, polític, etc.). A més, no sempre interpretem valorativament el gènere en funció de qui sigui el subjecte d'anàlisi. És a dir, interpretar el gènere sovint evidencia càrregues etnocèntriques ja que s'estableixen valoracions negatives vers alguns comportaments socioculturals, en no establir les mateixes valoracions negatives vers altres comportaments del grup sociocultural de referència. Aquest fet ens evidencia una altra implicació del gènere i de l'origen cultural. Articulant i desplegant diferents estereotips de gènere, i evidenciant valoracions i expectatives fixes i rígides a determinats membres (en funció de si és home o dona) d'alguns grups socioculturals.

Lojo et al. (2005) apel·la a un exercici de presa de consciència per part dels equips educatius alhora de fixar una posició ideològica sobre les responsabilitats i funcions que es tenen des de la institució escolar i organitzacions educatives, alhora de reproduir o no determinades visions fonamentades des de la pròpia desigualtat de gènere. Ho fa citant a Gimeno Sacristán (1995):

L'acció educativa pot donar continuïtat a la cultura hegemònica reproduint els seus valors o bé, pot representar una oportunitat per al canvi i la transformació social. I és aquí, on la intervenció docent intencionada i sistemàtica, desenvolupada de forma integral i transversal a totes les activitats dels centres, portada a terme de forma reflexiva, adequada i progressiva segons les necessitats peculiars de cada organització pot significar un salt qualitatiu d'envergadura per a generar identitats i relacions que avancin cap a la construcció d'una nova ciutadania. (p.5)

Per Lledó (2011) tant el sexisme com l'androcentrisme són les dues maneres principals sobre com a través del llenguatge discriminem per raons de gènere. Defineix a l'androcentrisme i el sexisme, respectivament, com:

“punto de vista orientado por el conjunto de valores dominantes en el patriarcado o, dicho de otro modo, por una percepción “centrada” y basada en normas masculinas. Es tomar al hombre como medida de todas las cosas; todo discurso que presenta aspectos de la vida de las mujeres como una desviación (a la norma) es androcéntrico.” (p.6.)

“El sexismo, en contraste con el androcentrismo, es fundamentalmente una actitud que se caracteriza por el menosprecio y la desvalorización, por exceso o por defecto, de lo que son o hacen las mujeres.”  
(p.7)

En aquest punt l'autora i en comú a les anteriors aportacions, defensa la importància de construir la responsabilitat educativa, per comprendre que l'origen de la pròpia discriminació no és el llenguatge i sí les persones que l'utilitzen. Així i referint-nos a un grup de joves d'una organització d'ELLBC, direm que el seu grup d'iguals és el seu sistema social, capaç d'exercir una enorme influència en la pròpia construcció del gènere, i de la identitat sexual.

Al respecte, des de Fil a l'Agulla<sup>18</sup> (2013), proposen un seguit d'actuacions que considerem com a necessàries per l'atenció de la perspectiva de gènere. Si bé estan orientades als centres escolars, valorem que són del tot aplicables a una organització d'ELLBC i en conseqüència pel desenvolupament de la interculturalitat. Les agrupem de la següent manera:

- Abordar des d'un enfocament sistèmic el conjunt de creences culturals i valors del grup.
- Treballar des de la quotidianitat la no valorització cultural en termes de millor – pitjor.
- Prendre consciència de la influència en la construcció del gènere de diferents formes discriminatòries (masclisme, racisme, classisme, homofòbia, xenofòbia...). Aquestes diferents maneres tenen com a resultat comú la manca d'oportunitats per algunes persones o la manca d'acceptació o reconeixement social. En conseqüència hi hauran diferents formes de donar resposta a les seves necessitats afectives.

Tanmateix, sabem que avui en dia, quan ens referim a la perspectiva de gènere, no estem fent referència al binomi home – dona o masculí – femení, ja que el comú denominador que avui en dia caracteritzen als contextos socioculturals és la diversitat. Per exemple, i des d'un terreny familiar són vàries les formes en les que la diversitat familiar té lloc, i més si atenem a la contribució de la variable origen cultural (López-Villanueva et al., 2012).

---

<sup>18</sup> Bou, J. et al. (2013) *La coeducación y la gestión de la diversidad en las aulas. Un dossier dirigido al profesorado de primaria y secundaria*, a <http://www.educacionsinfronteras.org/files/1063467>

Segons Fill a l'Agulla et al. (2013) la coeducació suposa el treball pel desenvolupament d'una educació afectivosexual. Al respecte, es parteix de la valoració i convicció que l'educació sexual que hem rebut fins al moment és inadequada, ja que expressa diferents negacions entorn a la sexualitat dels adults (en forma de tabú) o des d'infants (en forma d'inexistències o manques de reconeixement). En altres paraules, es defensa que tota aquella diversitat que no neix i es situa dins uns paràmetres de normalitat són sancionats des de l'estigma social. Recentment, han editat una guia pel desenvolupament de la coeducació als centres escolars i que al nostre entendre és també del tot vàlida per a considerar en contextos educatius com l'ELLBC. En ella, s'estableix que el model de sexualitat rebut és sexista, heterosexual, coital, genital i adultista. En conseqüència valoren i defensen que la coeducació ha de ser i ha de perseguir els següents punts:

- No sexista: que no tracti diferent nens i a nenes i valori els dos sexes per igual.
- No reproductista: l'objectiu de la sexualitat no és només la reproducció sinó també el plaer, el descobriment del propi cos, la comunicació, l'intercanvi.
- A favor de la diversitat sexual: considera les relacions i les pràctiques heterosexuals, homosexuals, bisexuals i totes les formes de diversitat sexual com una manifestació lliure i natural de cada s persona.
- No coital: totes les pràctiques són importants, des de les carícies fins a la penetració. El més important i el més plaent és el que cada persona decideix.
- La cooperació, en comptes de reforçar sols la competició, no només amb paraules sinó també amb accions concretes
- No genital: el plaer no només se sent als genitals, es pot sentir a totes es parts del cos i cada l persona ha de descobrir aquelles zones que li produeixen més plaer que d'altres.
- No parellista: la sexualitat es pot viure en parella i per amor i també d'altres maneres, sense que suposi viure en parella ni sentir amor.
- No adultista: la sexualitat es viu des que naixem fins que morim i es manifesta de forma molt diversa segons cada edat, moment i persona

També, cal dir que els estereotips de gènere poden evidenciar càrregues etnocèntriques, ja que es dona la tendència a dirigir-los a grups culturals específics. (Colás i Villaciervos, 2007). Des d'aquesta dimensió complexa, relacionant més d'una variable, i amb l'objectiu d'aprofundir en les relacions entre gènere, classe social i origen cultural, hem analitzat i desglossat una situació que des de la recerca qualitativa s'aborda a una aportació realitzada per Fernández Enguita et al. (2008). En farem referència a través de presentar la situació i d'establir-ne un anàlisi relacionant el gènere, la classe social i l'origen cultural. Ho desglossem de la següent manera:

*Fenomen / punt de partida:*

- El col·lectiu marroquí a Andalusia presenta més fracàs escolar entre els nois que entre les noies.
- En el seu conjunt suposa el 28,3% d'alumnes marroquí de Madrid i Barcelona.
- Des d'un desglossament específic i segons sexes: 38,3 en els nois, 19,4 a les noies.
- Des d'un desglossament segons les etapes educatives assolides: els nois a la secundària obligatòria (40,5%) i a la post obligatòria (48,8)

*Anàlisi des d'una perspectiva de l'origen cultural:*

- El context d'acollida els orienta a estudiar: en conseqüència un efecte directe sobre la infància i joves d'origen marroquí establerts al territori d'acollida és el reforçament de la seva escolarització (s'allarga l'escolaritat en comparació al context escolar d'origen).
- El context d'origen els orienta a treballar: pel sosteniment de l'economia familiar. Es denomina "generació primera i mitja": per a fer referència al grup situat entre els que realitzen un projecte migratori com a adults i els que neixen o resideixen des de la primera infància al context d'acollida.
- S'assenyala l'existència d'unes expectatives del context d'origen més interioritzades als nois que a les noies Això es dona per dues raons: rendiment escolar i desig de treballar remuneradament i la seva pròpia autorepresentació des d'una perspectiva de gènere. En paraules de Fernandez Enguita et al. (2008) "y los protagonistas —o las víctimas, según se mire— son esos adolescentes y jóvenes que venían a trabajar, lo que tal vez fuese para ellos una deseada transición a la vida adulta, y son



obligados a estudiar, lo que posiblemente se convierta en una experiencia de fracaso” (p.11.)

#### *Anàlisi des d'una perspectiva de classe social:*

- Es qüestiona la capacitat de la institució escolar per acollir i es considera que no té a veure amb una condició cultural sinó de classe social. Segons Fernandez Enguita et al. (2008):

No es que la cultura árabe o musulmana dicte una incorporación más temprana al trabajo que la europea o cristiana (no parece que los hijos de los jeques tengan más prisa que los hijos de los ejecutivos occidentales), sino que son las condiciones de una sociedad agraria y protoindustrial las que lo hacen, (...) los inmigrantes marroquíes no vienen a España con otro propósito, a corto plazo, que el de proletarizarse al igual o más aún que los españoles. (p.11)

#### *Anàlisi des d'una perspectiva de gènere:*

- Les alumnes d'origen marroquí obtenen uns resultats considerablement millors que els nois. Aquesta diferència també succeeix entre els joves autòctons i l'autor en fa la següent referència:

Las mujeres promocionan en mayor proporción hacia las ramas nobles de la secundaria superior (Bachillerato, pero también enseñanzas artísticas y de idiomas), mientras que los hombres nutren en mayor medida las filas tanto de la Formación Profesional (la rama secundaria de menor valor relativo, tanto académico y simbólico como en el mercado de trabajo) y, sobre todo, los cursos de Garantía Social, que en términos comparativos pueden considerarse el basurero del sistema. (p.15)

Traslladant així la perspectiva de complexitat a les implicacions del gènere, classe social i origen cultural, suposa poder treballar a l'ELLBC en algunes direccions simultànies:

- Introspecció, alhora de preguntar-nos com interpretem la realitat i com hi actuem,
- pràctica, alhora de conèixer recursos pràctics pel desenvolupament del gènere i la coeducació.
- Complexa, alhora d'establir relacions entre fets o situacions educatives i que són conformades per la participació de les variables presentades en aquest apartat. Per exemple: quines implicacions personals i educatives té per un jove que havent descobert la seva sexualitat, no pot socialitzar-la o parlar-la a casa? O, quines

relacions de gènere estableixen els joves quan des d'una organització educativa no s'hi fan accions específiques per a la seva atenció?

### **2.3. Implicacions entre la interculturalitat i altres models o posicionaments per a la gestió de la diversitat cultural**

#### **2.3.1. Multiculturalisme, essencialisme cultural i culturalisme**

##### **Multiculturalisme**

Per a contextualitzar d'una manera molt breu el multiculturalisme, val a dir que apareix durant la segona meitat del segle XX (anys seixanta i setanta) en el marc del paradigma pluralista i com a proposta política i de pensament davant el risc d'homogeneïtzació cultural en un context globalitzat. Ens referim al model anglosaxó de gestió de la diversitat cultural per excel·lència i per comprendre'l i analitzar-lo hem de situar-nos, necessàriament, en els contextos sociopolítics en què s'ha desenvolupat (Anglaterra, Canadà, Austràlia i, amb alguns matisos, els EE.UU).

El seu origen es situa en l'intent de donar resposta a uns problemes socials específics de grups socials i culturals considerats com a diferents. En altres paraules, es tracta d'afrontar el vell problema de les relacions socials entre grups culturalment diferents: les tensions entre el particulturalisme i l'universalisme. Així, vol donar resposta a les reivindicacions en matèria de drets humans i civils d'alguns grups que manifestaven sentir-se discriminats i segregats de la participació política ciutadana, i es fonamenta des de la lluita cap a la igualtat d'oportunitats davant l'hegemonia dels grups que fins al moment ostenten el poder.

A continuació sistematitzem els següents punts a partir de les aportacions de diferents autors i amb l'objectiu d'oferir una breu aproximació a les seves bases o fonaments (Delgado 2004; Giménez et al., 2012):

- Es considera la diferència cultural com un fet natural, essent una visió essencialista que tracta de justificar la manca de mesures correctores suficients en relació a la desigualtat existent. És per això que es pretén arribar a la igualtat des del respecte a les diferències (barris d'africans, anglosaxons, caribenys, asiàtics...); es reconeix a l'heterogeneïtat cultural però d'una manera rígida.

- Es concep la ciutadania des de una visió ampla en relació a les seves llibertats. Per a materialitzar-ho a la quotidianitat, s'utilitza el principi de tolerància, que es relaciona amb la capacitat de respecte cap a les diferències i per garantir algunes condicions per tal que les minories participin de l'àmbit públic. El marc és una base ètica que entén que no existeixen creences culturals absolutes. En conseqüència, es formula un exercici d'autocrítica en el sentit que existeixen unes normes, drets i deures per a la convivència de grups culturalment diferents i pel respecte a les llibertats de l'individu. A més, es suposa així que com més coneixement de les diferents creences, costums i valors hi hagi, majors seran les exigències per al seu respecte i majors les garanties pel respecte del principi de llibertat individual.
- Un altre principi bàsic és el d'igualtat, que garanteix que les llibertats individuals de la ciutadania siguin respectades ja que, com indicàvem, s'entén que compleixen una funció moral que assegura l'ordre de l'interès col·lectiu. Tanmateix, el principi de diferència s'origina a partir de donar per fet que les societats són desiguals i que han de ser gestionades a partir d'una discriminació en positiu cap als col·lectius més desfavorits (que coincideixen amb els que presenten una diferència de naturalesa cultural en relació a la majoria social i cultural).
- Finalment, per tal de fer compatibles els principis d'igualtat, tolerància i diferència, les polítiques multiculturalistes dissenyen i apliquen mesures orientades a la discriminació positiva. Persegueixen generar relacions d'equitat entre els diferents col·lectius i a través de la identificació de quotes de diversitat que justifiquen l'orientació de les polítiques cap als col·lectius minoritaris. Totes elles tenen per objectiu situar en un pla d'igualtat a la diversitat i facilitar la disminució de les desigualtats socials.

En un altre ordre, recollim també algunes de les principals crítiques o qüestionaments al model multiculturalista. Totes elles posen l'accent en les limitacions existents per corregir les desigualtats i no propiciar relacions entre els diferents grups culturals. Amb tot, les agrupem segons siguin conseqüència de la seva anàlisi o segons el tipus d'accions que impulsen:

*En relació a les conseqüències d'una determinada anàlisi de la realitat:*

- Es considera la realitat social des de una perspectiva estàtica i natural, cosa que suposa una descripció insuficient d'una realitat que avui en dia es caracteritza per la seva complexitat.
- S'interpreta les cultures de minories d'immigrats des d'un plantejament essencialista i s'estableixen unes categories socials rígides o inamovibles.
- Es posa l'accent en l'origen de les minories culturals i no en un present carregat de futur, que ens evidencia, cada cop més, l'enorme capacitat de transformació i dinamisme d'unes identitats configurades a partir de múltiples identificacions. En conseqüència, l'anàlisi de les relacions es culturalitza i s'utilitzen, per exemple, categories com 'primera, segona o tercera generació' per a referir-se a joves que, en molts casos, no han realitzat cap projecte migratori.

*Sobre les conseqüències de les accions i mesures:*

- S'enforteix l'estatu quo dominant i es corre el risc de segregació ja que davant d'una geografia cultural específica es desenvolupen, per defecte, mesures formulades a través de representacions socials que en molts casos poden necessitar altes tipus de polítiques o accions.
- S'estableix la diferència com a quelcom a respectar i mantenir a partir de la llibertat individual i en clau de gestió de la diversitat suposa promoure la coexistència en detriment de la convivència. La problemàtica s'origina en el fet que la visió de llibertat individual no incorpora al mateix temps la necessitat d'igualtat social. Així, la llibertat es construeix en condicions de desigualtat i les crítiques posen de manifest la incapacitat per a transformar una societat manifestament desigual.
- Davant de l'aplicació d'algunes mesures de discriminació positiva el focus de la crítica es concentra en les limitacions per aprofundir en els elements que determinen la realitat sociocultural dels mateixos col·lectius o grups als quals van dirigits. D'alguna manera, es donen per fet algunes realitats a partir d'únicament paràmetres quantitius (per exemple, mapes ètnics urbans). En conseqüència es corre el risc de promoure la consolidació de prejudicis i estereotips negatius en relació a les minories culturals.

- Segons la dimensió estàtica d'interpretar la diversitat, es posa en qüestió la limitació de generar suficients espais de relació intercultural entre els membres i grups que conformen la diversitat.
- Des d'un punt de vista educatiu, la discriminació positiva és necessària però en no aprofundir en les causes de la desigualtat o la realitat sociocultural dels col·lectius, es corre també el risc de projectar uns vincles de dependència que s'allunyen del principi de transformació social pel qual es regeix la perspectiva intercultural.

Per tal de superar aquestes contradiccions als anys vuitanta apareixen nous plantejaments. Per exemple, la proposta antiracista o el model intercultural a través d'una visió inclusiva i un discurs més crític.

### **Culturalisme i essencialisme cultural**

A l'hora d'interpretar o comprendre els contextos de diversitat cultural, el culturalisme es basa en un excessiu èmfasi o pes dels aspectes culturals que diferencien els membres d'un grup cultural sobre la resta. En conseqüència, l'exaltació de la diferència cultural divideix més que uneix i fragmenta més que cohesiona. L'antropologia s'ha encarregat d'explicar i defensar que les cultures no són col·leccions o catàlegs fortuïts d'hàbits o costums aïllats, sinó que suposen un tot integrat, un sistema ampli i complex conformat per temàtiques, àmbits, valors, visions i significats; tots aquests elements s'integren i es relacionen. Des d'una visió complexa i dinàmica de les cultures, i des del marc de la interculturalitat, resulta convenient no caricaturitzar-les ni posar el focus d'atenció únicament en allò que ens fa diferents sinó en allò que compartim. Així ho assenyalen diferents autors (Giménez i Malgesini, et al., 2000; Carbonell, 2005b). Tanmateix, autors com Sánchez Parga (2006) relacionen culturalisme i neoliberalisme, posant de manifest que el plus cultural és l'excusa de determinades lògiques de desigualtat i dominació, tant des d'un àmbit social i polític com de la recerca.

Davant això, l'objectiu de la interculturalitat rau en l'equilibri entre la no negació o afirmació de les diferències i les representacions i reconeixements de les diferents diversitats. Carbonell (et al. 2005b) defensa que per construir la interculturalitat cal posar l'accent en allò que ens uneix i que compartim per sobre d'allò que ens diferencia. Aquest difícil però necessari equilibri queda recollit en l'afirmació del mateix autor: "som més iguals que diferents". Des d'aquest vessant, podem imaginar, representar i construir la

interculturalitat a partir de l'espai que uneix i relaciona els conceptes de diversitat i identitat. És a dir, resulta necessari reafirmar les identitats perquè els individus comptem amb un sentit de pertinença i reconeixement del grup. Tanmateix, les diferents expressions de diversitat es construeixen i reconstrueixen en un context dinàmic i d'intercanvi, i des de la configuració i aportacions del grup. És a dir, una persona per ella sola no pot ser diversa però en canvi la diversitat no respon a una sola identitat.

Des d'un angle contrari, i des de l'excés o pes desigual de la variable cultura (origen o expressió) apareix el culturalisme, plenament relacionat amb l'essencialisme cultural. A la següent figura ho il·lustrem:

Figura 4 : Relacions entre el culturalisme i l'essencialisme cultural



Font: **Elaboració pròpia**

Establim que el culturalisme es fonamenta des de la complementarietat d'una triple mirada:

- Mirada retrospectiva del present al passat (l'origen cultural); concep els membres de determinats grups segons l'adscripció a un origen cultural que determina el present.
- Mirada estàtica que aboca els membres que són objectes d'aquesta categorització en una condició inamovible de ser portadors d'uns mateixos atributs al llarg del temps.
- Mirada simple que categoritza les persones segons uns trets fàcilment definibles i identificables. En canvi, la mirada cap a un/a mateix sí que es formula en termes de complexitat i diversitat interna.

Com hem dit, son molts els riscos de no assumir l'equilibri intercultural entre allò que ens fa iguals i allò que ens fa diferents. Al respecte, Giménez (2008) s'hi refereix de la següent manera: "Como otras propuestas y modelos, la Interculturalidad corre el riesgo de ser

formulada, entendida y utilizada como nuevo culturalismo, especialmente si no tiene en cuenta las dimensiones económicas, sociales y políticas y los contextos de desigualdad, asimetría y dominio” (p.12).

En un altre ordre, avui en dia són diverses les funcions i els atributs definits i contrastats de les cultures. Com a principals, trobem la de dotar de pertinença al grup, contribuir a la cohesió social, afavorir en l'establiment d'un ordre, estructura i control que ens ofereix seguretat i que ens permet saber què s'espera de nosaltres, socialment parlant. No obstant això, quan considerem que determinats actes, accions o pensaments s'expliquen o es comprenen únicament en clau cultural i no des de la capacitat autònoma i singular de les persones, apareix o té lloc, l'essencialisme cultural. Aquesta pràctica es troba del tot relacionada amb el culturalisme i redueix o situa l'àmbit cultural com l'atribut singular i explicatiu d'accions i comportaments, homogeneïtzant les identitats i negant la diversitat interna i la capacitat i potencialitats dels mateixos individus.

El Colectivo Ioé (2008) a partir d'analitzar la integració de persones d'origen estranger a alguns territoris de l'estat espanyol, afirmen el següent:

Es posible detectar en algunos discursos sobre la integración de las poblaciones migrantes procedentes de esta región -que se cuentan, por otra parte, entre los más numerosos en esta España casi recién convertida en tierra de inmigración-, algunos elementos de tipo culturalista, esencialista, y llamados a producir una discriminación-recriminación de cuyas consecuencias seremos igualmente víctimas los que son objeto de tal definición como aquellos que participamos en su definición o asistimos impasibles a la elaboración de tal definición. En este sentido cabe señalar en el imaginario y también en la construcción mediática “del otro”, algunos elementos que configuran el mal llamado “ciudadano musulmán” de cualquier época o lugar para estos discursos y que extrapolamos al así considerado “inmigrante musulmán (p. 110 – 111).

D'alguna manera, l'essencialisme cultural projecta una visió futura del present. És a dir, té la presumible capacitat de preveure determinats comportaments d'una manera generalitzable i extrapolable al conjunt de membres d'un grup cultural. I aquests plantejaments colisionen de ple amb els postulats interculturals que defensem en aquest treball. Vázquez Aguado (2010) s'hi refereix de la següent manera: “desde el punto de vista de la relación intercultural, esto implica que el sujeto no es un producto de su cultura sino un actor productor de la misma donde lo importante no lo constituyen los elementos de diversidad que caracterizan al individuo, sino el uso que el mismo hace de ellos en su interacción social” (p.31)

Tant culturalisme com essencialisme cultural es relacionen amb models de gestió de la diversitat cultural com l'assimilacionisme i el multiculturalisme. Per exemple, en el marc de polítiques de naturalesa assimiladora s'han desenvolupat mesures compensadores orientades a minories culturals. En concret i en matèria educativa és freqüent incloure en algunes activitats determinats elements de la cultura d'origen de les mateixes minories, com solen ser elements de la seva gastronomia o elements folklòrics. També, en matèria de polítiques socials hi són presents els elements d'assimilació cultural (Megías, 2008) o en el tracte mediàtic o resolució de conflictes (Durán, 2011). No obstant, i davant aquests plantejaments no s'acostumen a posar en qüestió el sistema de valors establert o el propi sistema econòmic. Fruit d'aquests tipus de programes, observem la consolidació de determinats estereotips de base cultural. Si ens situem en un model multiculturalista observem com en determinats contextos anglosaxons la diferència cultural esdevé eix vertebrador i principi explicatiu de les mateixes polítiques orientades a les minories. En conseqüència, es corre el risc de generar unes desigualtats que tenen la seva naturalesa en uns processos de diferenciació, en primer lloc, i d'una concepció de l'alteritat des d'una gènesi discriminatòria, en segon lloc.

En síntesi, i des d'un possible context educatiu de l'ELLBC, podem afirmar que en moltes ocasions el culturalisme és la conseqüència d'un intent, per part dels equips educatius, de reconèixer la identitat o l'origen cultural de membres de la diversitat. En relació o en conseqüència –en funció de les situacions–, l'essencialisme cultural serà aquella interpretació que els mateixos equips facin d'una realitat que sovint es presenta com a complexa, i que no sempre s'acompanya de les suficients competències professionals per a la seva gestió.

### **2.3.2. Assimilacionisme cultural i igualitarisme**

Giménez i Malgesini et al. (2000) afirmen que l'assimilacionisme constitueix una proposta d'uniformització cultural, que persegueix que els grups i minories adoptin la llengua, valors, normes i identitat de la cultura dominant. Es tracta d'un procés amb càrregues ideològiques que té per objectiu que els membres de les minories abandonin la seva identitat cultural. Al respecte, presentem el següent quadre que relaciona alguns dels fonaments en els que es basa i les seves possibles implicacions en el marc d'una organització d'ELLBC.



Taula 5: Fonaments i implicacions de l'assimilacionisme cultural a una organització d'ELLBC

Fonaments	Implicacions a una organització d'ELLBC
<p>L'interès o convenciment que la homogeneïtat cultural és necessària i positiva pel conjunt de la societat.</p> <p>Els membres de les minories culturals, un cop assimilades, no seran discriminades i es trobaran en condicions d'igualtat en relació a la població autòctona.</p>	<p>L'assimilació és una estratègia beneficiosa per a que el conjunt de participants sigui tractat de la mateixa manera i compti amb les mateixes oportunitats. Per exemple, suposa compartir uns valors i paràmetres ja establerts, i no cal per tant reconèixer la diversitat lingüística, religiosa, etc.</p>
<p>La població autòctona és per definició homogènia, no reconeixent diversitat interna</p>	<p>Si es reconeixen les diversitats hi ha el risc de generar desigualtat educativa. En canvi, si les minories pensen, actuen i es comuniquen com la majoria no es trobaran en desavantatge.</p>
<p>Una societat homogènia i assimilada és per definició més cohesionada i fàcilment definible. En conseqüència, la diversitat és una categoria o estat transitori.</p> <p>L'assimilació és un estat irrenunciable en el que qualsevol societat cultural hi arriba a través del contacte entre membres de diferents grups culturals.</p>	<p>L'organització educativa ideal és aquella en la que els seus participants responen a unes mateixes pautes i hàbits culturals. La diversitat a partir de la incorporació de participants de diferents orígens culturals, serà un estat de trànsit dins la mateixa organització.</p>
<p>L'assimilació cultural no afecta al conjunt de la població i sí a les minories culturals. Per això, se'ls hi ofereix els mitjans necessaris (polítics, formacions, recursos, etc.) però són les minories mateixes les qui han d'accionar la pròpia assimilació per tal de ser iguals que la resta de la societat.</p>	

Font: **Elaboració pròpia**

Com podem observar, l'assimilació cultural es presenta com a model i estratègia necessària i beneficiosa pel conjunt de la ciutadania (en el cas d'una societat) i de joves (en el cas d'un espai educatiu). No obstant, sabem que tractar educativament tothom per igual pot esdevenir un factor generador de desigualtats educatives. També és un factor que s'allunya de les coordenades de l'equitat i, en conseqüència, és una condició que no afavoreix el desenvolupament de la interculturalitat.

Anteriorment ens hem referit al fet que l'exaltació de la diferència pot esdevenir la llavor de la discriminació per raons culturals, però l'assimilació cultural comporta l'anul·lació de les mateixes diferències i s'allunya, per tant, de l'espai que dota d'equilibri la construcció de la interculturalitat. És d'aquesta forma que en l'actualitat existeix un debat entorn de la diferenciació epistemològica i pràctica dels conceptes d'integració i inclusió, però existeix un consens entre els defensors de la interculturalitat en situar a l'assimilacionisme com a

model no inclusiu o reconeixedor de les diferents expressions de la diversitat. Per exemple, no són poques les crítiques que ha rebut al llarg dels darrers anys, el paradigma republicà francès, alhora d'impulsar determinades polítiques d'integració a França, que han estat considerades assimilacionistes (Abdallah-Pretceille, 2001 o Martínez, 2007). Aquestes crítiques qüestionen la capacitat pràctica del principi d'igualtat, ja que s'ha comprovat que pel fet de compartir uns valors bàsics comuns des del punt de vista cultural, i renunciar-ne a d'altres d'origen, a les minories culturals franceses no els hi ha suposat tenir a la pràctica les mateixes oportunitats que la resta de de la ciutadania.

Una altre forma d'aquest tracte igualitari que podríem considerar com a determinista des d'un pla educatiu, el trobem també en el context francès alhora de no posar en algunes proves públiques els cognoms de les persones o estudiants que les realitzaven. El motiu és preventiu, per tal d'evitar possibles casos de discriminació per origen cultural. Sens dubte, aquest tracte igualitari i generalitzat al nostre context sociocultural no seria viable, ja que cada aproximació o model de la gestió cultural s'entén i té sentit, atenent a factors històrics i de present, al context d'origen allà on es concreta.

### **2.3.3. Models educatius a l'ELLBC: selectiu, compensador i inclusor**

No tenim cap dubte que les organitzacions d'ELLBC treballen i s'esforcen per a generar inclusió, i per tant, ideològicament i educativament defugen de posicions o models educatius que promoguin una visió de l'educació selectiva o segregadora o de rebuig frontal a la diversitat. No obstant això, defensa també una altra convicció: que les dinàmiques educatives d'una organització d'ELLBC no es situen, en la seva totalitat, en una única visió de l'educació i que en conseqüència, podem identificar simultàniament trets característics en una mateixa organització entre diferents models o visions del fet educatiu. És a dir, no estem en condicions d'afirmar que el conjunt d'organitzacions que conformen l'ELLBC siguin plenament inclusives, o que totes elles es situen des del punt de vista educatiu, sota els principis pedagògics i metodològics que construeix l'educació inclusiva. No ho podem defensar degut a la inexistència d'evidències científiques que, en la direcció d'afirmar-ho o qüestionar-ho, així s'hi refereixin. Però també per la consideració d'admetre que no existeixen models purs o estats purs en les relacions entre models i organitzacions i en conseqüència, en els diagnòstics que n'elaborem.

És en aquest context que reproduïm tres dels models presents als contextos educatius formals i els relacionem i caracteritzem al context de l'ELLBC. Aquestes tres visions del fet

educatiu responen a un model selectiu, a un de compensador i a un d'inclusiu, i a partir de la temàtica d'aquest treball de recerca, els relacionem també amb les diferents aproximacions presents a cada una de les visions en relació a la gestió de la diversitat cultural.

Al respecte el Colectivo Ioé (1999) per a referir-se al model de gestió de la diversitat als centres escolars afirma el següent:

En la práctica domina un discurso que se contenta en afirmar que la escuela no excluye a nadie y ofrece trato igual para todos; cuando se reconoce una especificidad de estos colectivos se alude generalmente a déficits, como la falta de conocimiento de las lenguas vernáculas o el mantenimiento de prácticas culturales que chocan con las escolares; en ese caso se trata de aplicar enfoques "compensadores" de las carencias, para "igualar" a dicho alumnado con el mayoritario" (139).

No obstant això, no trobem afirmacions que equiparin que el model de gestió dels centres escolars ni tampoc organitzacions d'ELLBC es formuli des d'una visió segregadora. Això no vol dir que sí que es puguin identificar actituds o mesures organitzatives que podrien ser considerades com a segregadores, però d'una manera puntual. Considerem en aquest sentit, que el debat i anàlisi que ens interessa abordar és valorar les diferències entre el que és una perspectiva integradora i una d'inclusiva. A més, aquesta distinció no està exempta de problemàtica si considerem l'heterogeneïtat de visions i matisos que conformen la caracterització d'ambdues perspectives.

La integració educativa s'emmarca i concep a l'educació des de la integració com a model de gestió educativa. De la mateixa manera que la inclusió, també compta i parteix d'una dimensió social que en paraules de Gimenez (2008) és:

generació de cohesió social i convivència intercultural mitjançant processos d'adaptació mútua entre subjectes jurídicament i culturalment diferenciats, mitjançant els quals a) les persones d'origen estranger s'incorporen en igualtat de drets, obligacions i oportunitats, sense per això perdre la seva identitat i la seva cultura; b) la societat receptora i l'Estat receptor introdueixen gradualment aquells canvis normatius, organitzatius, pressupostaris i de mentalitat que es facin necessaris (p.78-79)

Així, podem considerar que són algunes les similituds entre els conceptes d'integració i inclusió ja que segons aquest autor, la integració es caracteritza per un treball mutu i des d'un dinamisme identitari i cultural. No obstant això, si ens situem de ple en visions més clàssiques de la integració a l'àmbit educatiu, observem que es posa l'accent en l'individu, en les diferències, al diagnòstic i limitacions i que a mode de conclusió, s'assenyala d'alguna manera a qui s'evidencia com a diferent a una suposada normalitat o majoria relacionada amb l'homogeneïtat.

En aquest context, la interculturalitat busca concebre l'educació des d'un principi d'inclusió, a partir del que es treballa l'evitació que les diferències tinguin com a conseqüència actituds de diferenciació. Fixem-nos a continuació en la distinció terminològica que realitza l'Associació Objectiu Inclusió (2012) i que ens serveix per a distingir els conceptes d'escola inclusiva – escola inclusora. Podem observar com alguns dels atributs que s'identifiquen amb la visió clàssica d'escola inclusiva poden ser equiparables amb la visió clàssica d'integració educativa.

Taula 6: **Distinció entre escola inclusiva i inclusora**

	<b>Inclusiva</b>	<b>Inclusora</b>
<b>Qui?</b>	Alumnes	Comunitat educativa
<b>Per què?</b>	Receptors	Generar
<b>Com?</b>	Especialització, professionalització	Marc dialògic
<b>On?</b>	Aula	Territori
<b>Què?</b>	Dimensió curricular (continguts)	Dimensió social (empoderament)

Font: **Objectiu Inclusió (2012)**

A continuació formulem una proposta per a classificar i distingir alguns dels trets que caracteritzen contextos educatius selectius, compensadors i inclusius. Ho farem a partir de les variables que determinen algunes de les diferències més notables entre aquests models: l'accés i visió que es té de l'educació, la idea de normalitat que es tingui i l'eix de treball amb el que es desenvolupa l'acció educativa. Pretenem visualitzar l'apropament o allunyament respectiu al que és el reconeixement de la diversitat. Alhora, i degut al caràcter dinàmic i complex dels processos educatius i organitzatius, considerem que les organitzacions d'ELLBC no es troben plenament, o sempre, en un únic model o estat.



En relació a aquestes últimes, trobem opinions i postulats que critiquen les bases i essència de la interculturalitat. Per exemple, i des d'una visió del que és el racisme cultural avui en dia, trobem en els seus arguments opinions que defensen la manca d'interacció cultural com a antídote a possibles conflictes de convivència d'origen cultural. Així, trobem en una esfera més quotidiana i local les posicions que assenyalen el xoc cultural com a inevitable i generalitzable al conjunt de la ciutadania. És a dir, s'apunta que tothom que hagi realitzat un projecte migratori patirà un xoc cultural i que, en conseqüència, generarà conflictes culturals degut als aspectes que ens diferencien. Al respecte i des d'una perspectiva intercultural, s'evidencia que la suposada empatia de respectar un determinat interès comú emmascara intencions ideològiques per a protegir un interès específic que no té a veure amb el conjunt de la diversitat cultural i sí en un part d'aquesta que acaba sent identificable.

Des d'una esfera més geopolítica i estructural, trobem postulats com el de Huntington (1998) que vaticina que l'existència de pau o conflictes entre els pobles al món no té a veure tant amb interessos d'estats o economies, i sí amb el grau de similitud cultural entre els mateixos pobles. Des d'aquesta visió apareix com a poc consistent o fora de lloc un plantejament com l'intercultural, que precisament es basa en el dinamisme cultural i en la creença que el diàleg és el motor per a la construcció no només de la pau, sinó del reconeixement constant entre els pobles i des de posar en actiu la seva pròpia diversitat cultural.

Pel que fa a les crítiques que reconeixen la diversitat cultural i que per tant, es situen en el paradigma de la pluralitat cultural, assenyalen algunes limitacions en la proposta intercultural. Al nostre entendre, en ocasions evidencien una dificultat terminològica o una manca de comprensió en la pròpia proposta intercultural. Per exemple, trobem crítiques que apunten que la interculturalitat posa excessivament l'èmfasi en la diferència cultural. Davant d'això considerem que les propostes que únicament posen l'accent en allò que ens separa o en allò en què som diferents no són en essència interculturals. Per això, no ens estendrem en identificar l'enorme panoràmica de crítiques formulades en aquesta direcció, però sí que ens aturarem a poder analitzar breument les crítiques que ha formulat l'educació antiracista a la interculturalitat. El motiu és per la solidesa i trajectòria de l'educació antiracista com a moviment i, des dels seus inicis, en diferents espais i moments. Per a fer-ho, presentem a continuació la següent taula elaborada a partir del text de González Yuste et al. (2005) per tal de distingir les crítiques que es formulen a l'educació intercultural i les propostes de l'educació antiracista en relació als àmbits de transformació

social, la separació o relació entre cultural i poder, i el tractament del racisme. Els autors que apareixen a la taula han estat citats per l'autor al llarg del mateix text.

Taula 8: Principals crítiques a la perspectiva intercultural

	CRÍTiques A L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL	PROPOSTES DE L'EDUCACIÓ ANTIRACISTA
<b>Transformació social</b>	És poc transformador: té suficient en afirmar que a les organitzacions educatives no s'exclou a ningú i que hi ha un tracte igualitari per a tothom	Per Calvo i altres (1996) l'educació intercultural creu que són correctes les estructures socials a partir de construir valors compartits i pels antiracistes la societat no és neutral on es poden compartir valors i sí un espai en que els valors dominants discriminin altres cultures que no els
<b>Cultura i poder</b>	Emfatitza el relativisme cultural i no atent als mecanismes estructurals, polítics i de poder que conformen les S'interpreta a la cultura com a una col·lecció de normes, valors i costums diferenciats dels àmbits social, econòmic i polític, però que al mateix moment determinen el En el marc de la diversitat es posa l'èmfasi en el valor de la diferència cultural; és a dir, més en allò que separa que	Per Calvo i altres (1996) els teòrics de l'enfoc crític antiracista defensen que l'educació basada en la comprensió individual de les cultures no pot superar el racisme, ja que el racisme no està basat únicament en malentesos culturals i imatges negatives de les cultures minoritàries.
<b>Racisme</b>	Segons el Colectivo IOE, pel model intercultural (1999) el racisme i altres maneres de discriminació poden ser superades a través de l'educació, ja que es conceben a les organitzacions educatives com a clau en la construcció d'un model d'igualtat entre els diferents valors culturals. Segons Miedema (1999) la perspectiva intercultural incideix sobre aquell racisme evident i explícit però per tal de superar el racisme institucional és necessari un enfoc més estructural i profund que únicament situar-se a Segons Jordan (1996) no té una funció paliativa d'una realitat concreta i per tant no es desenvolupa només si hi ha diversitat cultural	La discriminació és un component estructural del sistema social actual i segons el colectivo IOE (1999) s'identifica al racisme i altres formes d'exclusió com a principi clau en l'organització que es basa en la desigualtat i que l'educació no pot, per sí sola, superar-ho. Per l'educació intercultural el terme raça és una construcció cultural i mancat de política i per l'educació antiracista té la funció de perpetuar la desigualtat, essent un principi organitzador de l'estructura social. Per Alegret (1992) per l'educació antirracista la tasca principal del sistema educatiu és combatre aquesta ideologia eradicant el racisme i considerar que el racisme és una problemàtica col·lectiva i no pròpia d'un pare, mare

Font: Elaboració pròpia a partir de González Yuste (2005)

A mode de comentari final, direm que tal i com s'entén i defensa la perspectiva intercultural al llarg d'aquest treball aquestes crítiques haurien de quedar superades. És a dir, gran part d'elles es situen i són resposta a sentits de la interculturalitat amb algunes diferències notables en relació al què es defensa aquí. Per exemple, la interculturalitat avui en dia és i ha de ser motor de transformació social, des de l'eradicació dels factors que generen exclusió. No obstant, de la mateixa manera que això no sempre s'aconsegueixi no vol dir per defecte, que des d'un plantejament antiracista sí que s'aconsegueixi. En un altre ordre, sí que pot presentar-se com un aspecte de millora i aprofundiment en la interculturalitat l'impacte i relació del poder en la construcció de les categories d'anàlisi, i aquest àmbit potencial queda a mans de la recerca educativa que des d'una base antropològica pugui oferir elements d'anàlisi per la millora de l'acció intercultural.

## **2.4. Alguns obstacles per a la construcció de la interculturalitat a l'ELLBC**

### **2.4.1. Les bases de la discriminació: estereotips i prejudicis, etnocentrisme, Islamofòbia i racisme**

#### **Prejudicis i estereotips**

Tant estereotips com prejudicis són elements que condicionen la percepció de l'alteritat i venen marcats per unes construccions que els mantenen i difonen (per exemple, per la categoria nosaltres–ells). La seva relació és estreta i complexa i en moltes ocasions l'estereotip precedeix o fomenta el prejudici, que és un judici negatiu i previ a persones i grups basats en imatges que estereotipem.

Freqüentment fem encaixar i dotem de significat les percepcions que tenim sobre les persones a partir de formular unes categories de classificació; quan aquestes són rígides i no canviant, les anomenem prejudicis. El prejudici és aquell sentiment desfavorable cap a una persona que pertany a un grup i a causa de la seva pertinença se li pressuposen unes qualitats atribuïdes al mateix grup, indiferentment de fets que ho puguin contradir (Casas, 2003). Els prejudicis impliquen en clau de diversitat cultural una certa actitud d'hostilitat i desconfiança. No obstant això, poden ser de base positiva o negativa i aquests darrers s'orienten a grups socioculturals específics amb l'objectiu d'exercir dominació i, en conseqüència, subordinació. Per exemple, existeixen prejudicis de base negativa i l'àmbit quotidià en relació a l'ús d'alguns espais religiosos per part de comunitats religioses. En canvi, un estereotip de base positiva el podem trobar alhora de comptar amb una actitud positiva vers el conjunt de persones d'origen estranger, fonamentada per la convicció que aquestes persones no són portadores d'actituds racistes. Aquesta mateixa actitud pot quedar il·lustrada a partir de la següent frase “m'agraden les persones d'origen immigrant perquè no son gens racistes”.

Segons Giménez i Malgesini et al. (2000) els prejudicis compten amb una dimensió cognitiva, afectiva i conductual. A continuació en fem referència:

- Cognitiva, ja que es sustenta a partir de l'estereotip com a expressió conceptual o cognitiva; tota valoració que perjudja l'alteritat necessita d'una imatge estereotipada de la mateixa. En conseqüència, seria estrany tenir prejudicis sobre un grup sociocultural específic sobre el qual tinguéssim un coneixement de primera mà basat en el contacte i sent conscients de la seva diversitat interna.



- Afectiva, ja que comporta una actitud, tot i que no tota actitud suposa o es basa en un prejudici. Els prejudicis compten amb un caràcter més estable en el temps i des d'aquesta dimensió emocional no impliquen un judici únicament previ sinó equívoc.
- Conductual, ja que pot orientar determinats comportaments que en ocasions esdevenen una discriminació a través d'actes i/o sentiments de rebuig.

Les seves funcions s'orienten bàsicament al terreny de les desigualtats amb la voluntat de situar a qui vagi dirigit en un escenari de desigualtat que no té a veure amb accions o comportaments demostrables. Per tant, tenen l'atribució de justificar comportaments de naturalesa discriminatòria. Finalment, en el terreny educatiu els prejudicis sovint es construeixen posteriorment a l'estereotip i són conseqüència d'aquest. No compten amb una base racional fruit de l'experiència i sí amb una base afectiva a partir de càrregues valoratives que són pròpies del terreny actitudinal. Per tant, són apresos i modificables i és des del coneixement i la cooperació que poden ser modificats.

Pel que fa als estereotips, fan referència a exageracions i/o generalitzacions de la realitat a través de la projecció d'imatges estàtiques de la mateixa. Segons Giménez i Malgesini et al. (2000) és la creença exagerada i associada *amb o en relació a* els costums i atributs d'un determinat grup o categoria social. Per altres autors (McCauley, Stitt i Segal, 1980) són l'atribució generalitzada de determinades característiques d'alguns membres d'un grup al seu conjunt. Jutgem una persona com a membre d'un grup i no per les seves pròpies accions individuals.

D'aquesta forma, quan estereotipem ens situem de ple en l'àmbit conceptual o cognitiu a partir de simplificar notablement una realitat que per definició és complexa. Per Giménez i Malgesini et al. (2000) i fent referència a Harding (1974), la majoria de persones ens sentim capaces de donar l'opinió sobre les característiques de qualsevol grup humà ja que aquestes opinions es formen sobre el que altres persones diuen.

Les funcions dels estereotips són vàries. Per exemple, davant una realitat tant complexa i densa ens és impossible formular i projectar imatges que s'ajustin a la singularitat de tothom que ens envolta i és des d'imatges estereotipades que construïm i projectem generalitzacions i idees sobre la mateixa realitat. També ens ajuden a justificar determinats prejudicis ja que relacionem imatges que generalitzen la realitat amb les categories que hem construït. Una altra funció és la de permetre justificar algunes conductes relacionades

amb les categories elaborades per a estructurar la realitat. En l'àmbit educatiu cal saber que els estereotips formen part de les creences i les percepcions subjectives, per la qual cosa la seva eliminació és gradual i complexa. Es tracta de combinar .per a la seva desactivació o superació, la dimensió cognitiva i afectiva de l'aprenentatge. Al respecte, a continuació assenyalarem algunes consideracions i implicacions en l'acció educativa:

- Són universals ja que són propis, construïts i projectats per part de tots els grups culturals.
- Posen de manifest que tenim tendència a veure el nostre grup social i cultural de referència com a divers i heterogeni, i a aquells sobre qui recauen les imatges estereotipades com a unitaris i homogenis.
- Evidencien quines són les expectatives que tenim vers a determinats grups socials i culturals, atès que formulem i projectem imatges estereotipades en positiu i en negatiu. D'aquesta manera, tractem l'alteritat no en funció de les accions individuals sinó en relació a allò que esperem que l'individu faci pel fet de pertànyer a un determinat grup.
- Sovint els projectem a partir de reproduir les mateixes imatges estereotipades d'altres agents socialitzadors (família, amics, mitjans de comunicació, etc.), bo i assumint la informació com a real i, per tant, sense haver estat construïts des d'una experiència directa.
- En relació als ciutadans d'origen immigrant, fan evidents unes categories molt definibles que els agrupen en funció del seu origen cultural.

### **Etnocentrisme**

Continuant amb Giménez i Malgesini et al. (2000), assenyalen que el conjunt de definicions sobre què és l'etnocentrisme té en comú que contemplen el fet de jutjar o valorar els altres grups des dels paràmetres del propi grup cultural, valorant l'estil o costums pròpies com a pertinents, millors o normals, i les de la resta de grups com a alienes, inferiors, estranyes o incorrectes. Així, es defineix com aquella percepció, anàlisi i valoració dels grups aliens a partir dels propis valors i referents culturals.

L'etnocentrisme és un concepte clàssic en antropologia i de llarga tradició en la seva anàlisi, introduït en aquesta disciplina a principis del segle XX. Té una importància cabdal des d'un

punt de vista d'anàlisi i introspecció en els espais educatius si el considerem com una condició negativa o obstacle pel desenvolupament de processos educatius des d'un principi d'inclusió i pel desenvolupament de la mateixa interculturalitat. Està relacionat, a més, amb el racisme ja que és un dels fonaments o bases a partir dels quals el racisme s'activa i esdevé tangible, juntament amb la interacció amb prejudicis i estereotips. No obstant això, podem ser etnocèntrics sense ser racistes, atès que el racisme demana d'unes determinades actituds i comportaments. A més, aquestes atribucions valoratives poden ser considerades positives si coincideixen amb les del propi grup cultural.

Tanmateix, té relació amb el concepte de relativisme cultural, que tal i com ja hem vist, té a veure amb la conveniència d'entendre o interpretar determinades pràctiques culturals des de la lògica del context cultural en què s'originen. Des d'aquest vessant, podem afirmar que l'etnocentrisme es troba a les antípodes d'aquest exercici de comprensió i immersió, ja que la interpretació es formula des de paràmetres aliens a on tenen lloc. A continuació, presentem la següent taula que relaciona alguns fonaments de l'etnocentrisme i algunes de les conseqüències en un terreny quotidià i social.

Taula 9: **Fonaments i conseqüències de l'etnocentrisme**

<b>Fonaments</b>	<b>Conseqüències</b>
Comporta una jerarquització social	Les pràctiques culturals pròpies són apropiades i millors que d'altres externes, que no són apropiades i sí inferiors
Es basa en jutjar i valorar a les altres cultures des dels paràmetres i visions de la pròpia	Hi ha pràctiques culturals o estils que no comprenem
És universal: present al conjunt dels grups o societats culturals	Com a funció, contribueix a una major cohesió social i reforç de la pertinença al grup de referència
Es fonamenta des de diferents formes i intensitats, i en moltes ocasions la seva base és inconscient ja que probablement no tenim la percepció que som emissors de perspectives etnocèntriques	Reproduïm visions etnocèntriques com a subjectes repetidors de missatges d'altres agents socialitzadors

Font: **Elaboració pròpia**

Des d'aquesta esfera més quotidiana i com a condició desfavorable a la interculturalitat, l'etnocentrisme necessita ser treballat i abordat des de l'àmbit educatiu. Són molts els

terrenys de quotidianitat amb els que es pot identificar: per exemple, des d'un vessant educatiu es pot afirmar que l'educació que rebem en el nostre context cultural és millor, per definició, que la que reben altres persones en altres contextos culturals. Un altre exemple el trobem en les diferents concepcions del món des d'una dimensió política i geogràfica i com això es tradueix en els llibres de text. En concret, podem observar com un mateix fet històric com són la invasió i la colonització d'alguns territoris del continent Americà per part de la colonització evangelitzadora del segle XV. pot ser presentat, explicat o revisat de maneres molt diferents.

Son varis per exemple, els treballs que aborden el tracte de la diversitat cultural als llibres de text (Calvo, 1989 o Lluch, 2003). En ells, s'assenyala a l'etnocentrisme com una pràctica habitual i present on les minories culturals son presentades de manera culturalista i des d'imatges estereotipades. També i recentment, trobem el treball d'Álvarez (2009) que centrant-se en llibres de text de ciències socials identifica també fortes càrregues etnocèntriques:

Los libros de texto de Ciencias Sociales se basan en el presupuesto de una sociedad homogénea, transmiten la idea de que existen dos culturas, la de Occidente, con toda su riqueza artística, histórica y geográfica; y la de los otros, en la que sólo interesa reflejar su folklore. Los primeros son los responsables de los logros y avances de la humanidad, mientras que los segundos representan el subdesarrollo. En general, pretenden desarrollar en el alumnado sentimientos de pertenencia nacional y cultural. Por todo ello, resulta necesario proponer cambios en los textos de Ciencias Sociales para conseguir que el alumnado perciba y valore la diversidad cultural de su entorno. (p.327-328).

Finalment, afegim que podem observar diferents representacions i visions sobre la distribució dels diferents països al planeta en funció de com es representin. El fet de reproduir continents com l'Àfrica en molts mapes geogràfics i durant molts anys a una escala inferior a la seva representació real no és una pràctica mancada d'interessos polítics. La seva naturalització comporta assentar una visió etnocèntrica de la mateixa realitat.

### **Islamofòbia**

Segons Runnymede Trust (1997) la islamofòbia és l'aversion a l'Islam i als musulmans. Els atemptats a les Torres Bessones de l'11 de setembre de 2001 marquen una fita mundial en tots els sentits i també en un augment de la percepció negativa i discriminatòria cap allò provinent del món islàmic. No obstant això, l'islamofòbia ha existit des d'abans d'aquesta data i prova d'això és l'existència d'un informe de referència internacional en el que s'identifiquen els principals fonaments amb els que es basa aquesta visió i actitud

discriminatòria. Segons Runnymede Trust (1997)<sup>19</sup> en el següent quadre reproduïm quines són les bases que s'identifiquen a l'informe i que descriuen en què consisteix l'islamofòbia. Des d'un angle dicotòmic se'ns presenten unes variacions sobre la interpretació i posicionament davant el món islàmic.

Taula 10: Bases de l'islamofòbia

Tòpics	Visió tancada	Visió oberta
Monolític / diversitat	És un bloc, estàtic i no respon a noves realitats	Divers, progressista, amb diferències internes, debats i desenvolupament
Independent / interacció	Com a independent, sense compartir objectius o valors en comú amb altres cultures, i sense veure's afectat per aquests valors ni influir en ells	És interdependent amb altres religions i cultures, compartint valors i objectius, des de la interacció i l'enriquiment
Inferior / diferent	Com a inferior, irracional, primitiu i sexista	És diferent però no inferior, i digne de ser respectat
Enemic / soci	Com a violent, agressiu, amenaçador, col.laborador del terrorisme, participant activament a l'anomenat "xoc de civilitzacions"	Com a soci potencial o real en projectes comuns de cooperació i en la solució a problemes comuns
Manipulador / sincer	Com una ideologia política que utilitza per a treure ventatges polítics o militars	Fé religiosa, cultivada pels seus creients
Les crítiques "d'Occident", refusades o acceptades	Crítiques fetes per l'Islam "d'occident" refusades	Les crítiques a "occident" i altres son considerades i portades a debat
Discriminació: defensada / criticada	L'hostilitat cap a l'Islam per justificar pràctiques discriminatòries cap als musulmans i l'exclusió dels musulmans de la societat	Els debats i desacords amb l'Islam no disminueixen esforços per combatre la discriminació i l'exclusió
La islamofòbia vista com a una pràctica natural o problemàtica	Hostilitat anti-musulmana acceptada i naturalitzada	Opinions crítiques amb l'Islam són en si mateixes sotmeses a la crítica, per a que no siguin inexactes o injustes

Font: Elaboració pròpia a partir de Runnymede Trust, 1997

A grans trets i d'una manera aproximativa considerem que concebre el món islàmic des d'una visió islamofòbica suposa considerar-lo anacrònic, rígid, amenaçant i aïllat dels processos d'aculturació que avui en dia caracteritzen els escenaris locals multiculturals. Observem també una visió tancada i interessada en presentar un islam homogeni i poc divers, i una confusió a l'hora de distingir els conceptes d'àrab i musulmà. El primer fa referència a un lloc geogràfic, en concret el desert d'Àrabia que en l'actualitat correspon aproximadament a l'Àrabia Saudí i els Emirats Àrabs. També, a aquelles persones la seva llengua materna dels quals és l'àrab. El segon, fa referència a una persona creient de la religió islàmica, que és àmplia i diversa, conformada a partir de diferents corrents i maneres

<sup>19</sup> Think thank anglès que promou el multiculturalisme i la diversitat.

d'interpretar el seu text sagrat. Avui en dia cal considerar que una persona pot tenir com a nativa la llengua àrab i practicar qualsevol religió. Per tant, hi ha àrabs cristians i àrabs musulmans. En concret, el 90% dels àrabs són musulmans però també hi ha persones que són practicants del cristianisme i el judaisme. Destaca també el fet que gran part dels musulmans no viuen a l'Orient Mitjà i com a conclusió podem dir que ni tots els àrabs són musulmans ni tots els musulmans àrabs.

Podem afirmar que l'islamofòbia és una condició negativa per al desenvolupament de la interculturalitat tant a la societat com en un context d'ELLBC. Amb tot, sovint no és una pràctica ideològica conscient i pot ser fruit d'un exercici de reproducció de determinats prejudicis i estereotips socials i polítics. Des d'aquesta òptica, l'islamofòbia suposa tractar amb desigualtat les persones que formen part del grup que es discrimina en detriment d'altres que des de grups equiparables no són discriminats. Per exemple, des d'una perspectiva de gènere i amb la intenció de promoure la igualtat de gènere, l'islamofòbia s'explica quan únicament identifiquem factors generadors de desigualtat o sexisme en les persones musulmanes i no en les persones cristianes. Així, l'islamofòbia es fonamenta i es relaciona també amb l'etnocentrisme, ja que considerem com a adequats els propis referents culturals i com a qüestionables els que formen part d'un grup extern.

## **Racisme**

Optar per un model o un altre davant la gestió de la diversitat cultural és sens dubte una decisió no exempta d'intenció ideològica, si considerem que la gestió de la diversitat és caracteritzada per la seva falta de neutralitat. Per tant i en funció si optem per un model més assimilador, segregador o excloent, o per d'altres que des del paradigma de la pluralitat, reconguin la diversitat cultural, les conseqüències seran evidents i notòriament distants. En aquest marc, el racisme és encara present, ja sigui d'una manera manifesta i visible o ja sigui d'una manera latent i implícita. En comú, el racisme com a fenomen social no és propi o únic a cap context sociocultural o país específic, i sí extens i present.

Són moltes les definicions que caracteritzen el racisme i podem agrupar-les en funció de quin és l'aspecte en el que es posa l'atenció. Per exemple, hi ha autors que el destaquen des de la seva base filosòfica, a partir de prendre cos dirigint-se a una minoria en el marc d'una majoria (Balibar, 2002). Altres autors s'hi refereixen com a racisme obert o individual i des d'actes d'individus contra altres individus i grups, i des de la característica de ser encobert o

institucional i en el marc d'una relació estructural de dominació i desigualtat (Abercrombie, Hill i Turner, 1990).

Així doncs, i en referència a les formes de manifestació i origen del racisme podem assenyalar les següents:

- Racisme institucional: actituds que provenen des de les estructures d'Estat i caracteritzat per l'exercici d'un poder que estructura i legitima la mateixa discriminació. Són manifestacions que podrien considerar-se en moltes ocasions com a naturals i tenen a veure amb l'espai de drets, deures i llibertats de la ciutadania. Per exemple, a l'hora de permetre votar o la forma de gestió dels fluxos migratoris i a través del tracte jurídic.
- Racisme social, conformat per actituds i comportaments de naturalesa discriminatòria i que tenen lloc i origen en la quotidianitat.
- Racisme físic, a partir de l'exercici de la violència cap a les persones que el pateixen o reben. Es tracta d'agressions físiques ja sigui individuals o moviments organitzats que exerceixen la violència.

Per a referir-nos avui en dia a racisme hem de situar-nos en el que s'anomena racisme cultural. Aquesta forma de racisme té com a base un fonamentalisme cultural que concep els intercanvis o interaccions culturals com a negatives i fins i tot com a no possibles, valorant-les en termes d'incompatibilitat. Així, dona per fet que les interaccions entre persones amb diferents bagatges culturals són per definició negatives i destructives d'un presumible ordre i estatus cultural dominant i majoritari. A més, s'utilitza malintencionadament el concepte d'etnocentrisme per a raonar que la suposada incompatibilitat és existent i que és en benefici de la preservació i defensa d'un interès comú i general: el de la societat d'acollida. El preu és valorar els propis bagatges culturals a partir de l'exclusió dels bagatges dels altres.

Pajares (2000) exposa l'existència d'un debat sobre la identitat i la diversitat cultural i visible des de l'anàlisi del discurs a través de la polarització "nosaltres" i "ells". La primera categoria fa referència a la societat receptora que té un conjunt de trets identitaris suposadament homogenis. La categoria "altres" fa referència a la ciutadania d'origen estranger i que és fàcilment identificable des de la diferència i la identificació cultural. Al respecte i en paraules de Vázquez – Aguado et al. (2010): "no es más que un intento de

naturalitzar las diferencias que existen entre sujetos que son diferentes pero no únicamente desde un punto de vista étnico: son también diferentes por el lugar que tienen en la estructura social, el acceso al empleo, los recursos sociales, la seguridad jurídica de la que gozan, el reconocimiento de deberes y derechos (p.12)”.

Per a l'educació antiracista i la perspectiva intercultural, s'assenyala en forma de resposta i de denúncia, la paradoxa que la ciutadania d'origen estranger sigui no només qui prova suposadament el racisme sinó qui també el pateix. El racisme compta amb poderosos mecanismes relacionats amb el poder que l'articulen i el perpetuen, i és evident que únicament des de l'esfera educativa no se'l pot combatre. No obstant això, sí que és vital declarar amb les conseqüències educatives pertinents els espais educatius com a lliures de racisme i discriminació, i com a condició irrenunciable pel desenvolupament de la interculturalitat. Una societat, igual que una escola o una organització d'ELLBC, no pot avançar cap a la inclusió, des de la justícia, igualtat i cohesió social, si alhora no posa atenció i supera aquells mecanismes i factors que originen exclusió en la mateixa ciutadania.

Des d'una dimensió educativa trobem autors que defensen la conveniència de treballar els aspectes de racisme en joves des d'un vessant racional, ja que l'etapa madurativa dels joves permet d'establir criteris de justícia i igualtat social, essent un moment propici pel reconeixement de la diferència cultural. Segons Vilà (2008) són tres els elements estudiats i relacionats amb el desenvolupament de les implicacions per la interculturalitat: el desenvolupament de la pròpia identificació cultural; l'establiment de relacions i opinions positives cap a ells mateixos i cap a la resta d'iguals, i el desenvolupament de la justícia social en els primers anys de la joventut. Són també prolífiques les propostes que recomanen els enfocaments sociocrítics per a la superació del racisme, des d'activitats i accions que generin experiències positives en els joves i que alhora permetin trencar estereotips i idees preconcebudes. També, i des d'un vessant més curricular, trobem aportacions de referència com la de Banks (1995), que assenyala la necessitat de treballar la dimensió crítica del currículum per tal que els alumnes puguin examinar d'una manera crítica l'estructura política i econòmica actual. Es tracta de reconèixer les institucions educatives des de la seva potencialitat alhora de generar reconeixement social i igualtat.



#### **2.4.2. Processos de concentració o segregació educativa**

Per a referir-nos als processos de concentració i segregació educativa en el marc de l'ELLBC, necessàriament hem de prendre com a referència la literatura científica produïda en el marc escolar. En primer lloc perquè és en la qual s'han delimitat conceptualment els elements que intervenen en aquesta problemàtica i, en segon lloc, per l'escassetat de bibliografia de referència en el marc del lleure educatiu que abordi en profunditat els elements que de naturalesa descriptiva i analítica es relacionen amb aquesta problemàtica.

Al respecte, Bonal (2012) assenyala que cal concebre la selecció d'un centre escolar en un context en el que hi ha presents dues lògiques: la concentració i la segregació escolar. Són moltes les referències internacionals que aborden aquesta problemàtica des de diferents perspectives, i tal i com afirma el mateix autor, en moltes d'elles es destaca que la concentració és el reflex de la relació de diferents elements que generen unes dinàmiques explicatives de desigualtat que tenen com a resultat la concentració de determinats grups socialment homogenis en centres escolars. Aquesta concentració inclou tant famílies i infants amb posicions econòmiques benestants com en situacions de més vulnerabilitat socioeconòmica. A banda, ens referim a la segregació com aquell procés que en la majoria d'ocasions antecedeix a la lògica de concentració, i l'origen del qual pot situar-se, sobretot, en dos àmbits: la gestió educativa per part del centre escolar i l'àmbit familiar.

En l'actualitat els processos de segregació i concentració educativa ocupen un paper destacat en l'agenda del debat polític i educatiu al nostre país. I això, probablement, explica que es tracta d'una qüestió suficientment complexa i profunda com perquè les organitzacions d'ELLBC s'interroguin en relació a quin és el paper o posició que poden prendre com a organitzacions educatives. Per exemple, en un informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2008) es denuncia que els processos de segregació i concentració són generadors de desigualtat en el sistema educatiu català. També es defensa que les diferents administracions educatives no utilitzen en tota la seva potencialitat el marc normatiu actual sobre la matèria ni les eines de política educativa existents amb l'objectiu de combatre aquest fenomen que, per altra banda i segons el Síndic, sembla consolidar-se en el sistema educatiu català.

En els darrers 15 anys s'han incorporat molts joves de família d'origen estranger al sistema educatiu català<sup>20</sup> i segons Bonal et al. (2012) la segregació urbana existent ha provocat que alguns dels seus centres escolars presentin una concentració important de problemàtiques associades. Com a conseqüència, moltes de les famílies dels mateixos territoris han portat els seus fills i filles a d'altres centres escolars i s'ha identificat un efecte fugida molt present en aquells barris o territoris on, en paraules del mateix autor, la segregació educativa és superior a la urbana. És a dir, s'observa com els centres escolars fins i tot concentren més situacions (segons l'origen cultural o de diversitat social) superiors a les que realment hi ha al mateix territori. Per tant, els centres escolars no acaben projectant en els alumnes unes quotes representatives de la realitat social i cultural que sí que hi ha al barri on es troben.

Alegre (2013) recull i cita alguns dels elements i autors a considerar per tal de comprendre les raons per les que les famílies trien els centres escolars. Els diferents elements assenyalats i que a continuació reproduïm, reforcen la relació entre la selecció d'un centre escolar, i la causa i conseqüència en la conformació de processos de segregació escolar. Així, les aportacions d'Alegre, citant als següents autors, són:

- Allò que alimenta la segregació i els processos de concentració és la relació que s'estableix entre un ampli marge d'algunes famílies a l'hora de seleccionar centre escolar i un mínim marge per part dels centres a l'hora de seleccionar infants i joves (Maroy, 2008).
- El que s'anomena "quasi mercats" combina la tendència a la mercantilització i a processos organitzatius de control públic. Es parteix de la hipòtesi que les famílies realitzen la tria de centre escolar en condicions d'igualtat i que els centres ofereixen també des d'aquestes condicions una oferta educativa i de qualitat. No obstant això, diferents autors (Burgess, 2007; Cullen, 2005; Gewirtz 1995; Lauder i Hughes 1999) afirmen que l'obertura de mecanismes de quasi mercat a un terreny pràctic no dibuixen escenaris d'igualtat. El resultat és que els centres escolars amb més demanda de places l'esgoten d'una manera ràpida i els centres escolars considerats menys atractius (amb major alumnat vulnerable i d'origen immigrat) mantenen places vacants. Aquestes són ocupades finalment per infants i joves que havien triat un altre opció o d'incorporació tardana.

---

<sup>20</sup> Segons el Síndic de Greuges de Catalunya (2008 et al.,) el 73% d'alumnes estrangers es trobava matriculat a escoles de titularitat pública, en alguns barris el 90%; en el cas dels autòctons només un 34%.

- S'alerta que els centres escolars que compten amb més capacitat per decidir els propis criteris de selecció i admissió augmenten també els nivells de segregació. A més, assenyalen que aquest efecte sembla persistir més enllà del criteri d'admissió específic com la proximitat, els germans en el centre, els expedients acadèmics, etc. (Alegre i Ferrer, 2010).
- Existeixen evidències que relacionen les desigualtats socials amb el capital social i cultural de les famílies i que com a conseqüència generen diferents circuits en la presa de decisions davant la tria escolar (Reavy, 1998 o Bordier, 1997). En aquesta mateixa direcció, les famílies amb més formació són les que resulten beneficiades en matèria d'elecció escolar. Es situen les raons en una major informació i grau de reflexió en el procés de tria, un major accés a les xarxes socials i major capacitat per a fer front a determinats costos associats a l'escolarització en determinats centres escolars. Es conclou que allò que principalment motiva la conformació d'aquestes lògiques és la preocupació per part de les famílies sobre la composició social dels centres a partir de considerar els efectes que pot tenir enfront a les oportunitats educatives dels seus fill/es (Ball, 1996, 2003 i Van Zanten 2006 i 2007).
- Es relacionen els següents elements com a significats d'elecció per les famílies: a) importància de la inversió educativa per a les trajectòries professionals; b) recerca d'espais socialment homogenis per a garantir una socialització en el grup d'iguals no conflictiva; c) estratègies d'accés a un major capital cultural i social amb les següents tendències com a rols per part dels centres escolars i en relació a la temàtica: discriminació activa, passivitat, recerca d'exclusivitat i indiferència. El resultat combinatori d'aquests dos àmbits identifica els següents dos resultats: a) centres escolars amb un alumnat socialment i culturalment homogeni en entorns de socialització familiar proescola i amb expectatives educatives elevades; b) centres escolars amb una notable diversitat cultural i d'estils de socialització en entorns de relacions família – escola de menys afinitat i amb expectatives molt desiguals respecte de les trajectòries educatives de l'alumnat (Bonal, 2013).

Al respecte, podem observar que els processos de concentració i segregació evidencien lògiques de reproducció social a través de l'àmbit educatiu, i es presenten com a condicions negatives per una societat cohesionada i des d'un principi d'inclusió. En conseqüència, podem afirmar que es tracta d'una condició desfavorable pel desenvolupament de la

interculturalitat. En concret, observem com les oportunitats educatives es veuen limitades i es posa en qüestió un principi cabdal en l'àmbit educatiu: el principi d'equitat. Per exemple, la manca de joves d'ètnia gitana a algunes organitzacions d'ELLBC és en sí un dèficit que davant un possible anàlisi hauríem d'incorporar variables relacionades amb la segregació educativa. Des d'una perspectiva de conclusions, a continuació relacionem algunes d'aquestes consideracions presentades fins al moment, i les relacionem amb un possible context educatiu a l'ELLBC.

Taula 11: Possibles relacions de la segregació i concentració educativa a l'àmbit de l'ELLBC

Conclusió àmbit centre escolar	Relació amb el context d'ELLBC
La planificació educativa i la intervenció pública mostren una capacitat correctora de la segregació escolar gairebé nul·la (Bonal, 2013)	Quina és la capacitat d'intervenció davant aquestes lògiques que tenen les organitzacions d'ELLBC?
No existeix una correlació directa entre el % d'immigració i el de segregació, ja que existeixen mesures com la reserva de places, les polítiques de consens entre centres, la zonificació o la persecució del grau en el procés d'escolarització	Quines mesures organitzatives i d'atenció a la diversitat es promouen des de l'ELLBC?
Les concentracions escolars d'alumats d'origen immigrant o de classe social baixa són superiors a les representacions que trobem als barris i això suposa afirmar que la segregació escolar a Catalunya superior de manera notable a la segregació residencial.	Quines són les representacions de la diversitat presents dins les organitzacions d'ELLBC? Són majors, menors o iguals que les quotes de diversitat present als territoris?
La segregació escolar supera la divisió públic i privat	Identifiquem diferents lògiques de segregació educativa segons la base identitària que conformen les organitzacions d'ELLBC?

Font: Elaboració pròpia a partir d'Alegre (2013), Bonal (2013 i 2012), i Alegre i Bonal (2003)

Finalment, relacionem aquestes conclusions amb alguns apartats d'un informe recent elaborat per la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona, et al.(?). Destaquem que en relació a les raons i capacitats familiars per l'accés al lleure educatiu s'estableixen i identifiquen lògiques d'inclusió i exclusió entre les famílies. En concret, s'afirma que les noves formes de desigualtat es troben condicionades per l'accés a l'educació i el capital cultural, relacionant

la posició socioeconòmica i educativa de les famílies amb diferències d'accés als recursos educatius i socials. Tanmateix, s'assenyala que els Centres Oberts han evidenciat una tendència a ser més especialitzats a través de les realitats d'exclusió social de famílies i infants, situant en un 50% aquestes realitats sobre el conjunt de famílies i infants que s'atenen i des de la voluntat o pretensió que no esdevinguin espais amb concentració de determinats perfils: "no volem que als Centres Oberts només hi hagi immigrants o nois amb problemes perquè no s'estigmatitzin, l'objectiu és normalitzar-los (p.18)". De fet, es fa referència a una proporció desitjable del 50% però s'assenyala que dependrà del context d'ubicació del Centre Obert, considerant que en territoris especialment més vulnerables es preveuen dificultats en aconseguir aquesta mateixa proporció.

Continuant a l'àmbit de l'ELLBC, i segons un estudi recent<sup>21</sup> (ESPLAC, 2013) sobre l'origen cultural dels infants i joves s'assenyala que l'1,5% de les famílies amb fills i filles en un esplai són d'origen estranger, i això suposa que l' 1,8% dels infants que hi participen han nascut en d'altres països<sup>22</sup>. Al respecte, es valora que entre el 70 i 86% dels infants participants ha nascut a Catalunya. Sobre el nivell d'estudis de les famílies, destaquem que entre el 47,2 i el 57,5% disposen d'un títol universitari, i entre el 29 i 26,8% de secundaris; únicament un 7% no té estudis. En relació a altres experiències de participació d'aquestes famílies, es recull que en el 72% dels casos un dels dos membres o els dos ha estat infant membre d'una associació de lleure; un 30% forma part d'una AMPA; i entre el 15 i 20% d'una entitat cultural o associació. Finalment, en relació al significat que atribueixen les famílies al lleure, aproximadament el 61% el construeix des de l'educació en valors i un 17% valora que hi van perquè que s'ho passin bé.

---

<sup>21</sup> En aquest estudi hi ha participat 106 esplais, 1439 monitores i monitors i 6136 infants.

<sup>22</sup> Cal considerar segons el Padró de l'any 2012 el 15,9% sobre el conjunt de la població catalana entre 5 i 19 anys.

### ***Idees clau del capítol***

- La concepció de la inclusió a l'ELLBC no es situa únicament a un àmbit conceptual o axiològic sinó que també a un àmbit pràctic des de l'acció educativa.
- La inclusió educativa és el marc idoni per a contextualitzar i dotar de coherència i contingut a la perspectiva intercultural.
- Entenem per inclusió un procés pel qual s'ofereix al conjunt de participants, sense cap mena de distinció, les oportunitats per a seguir sent part d'un grup i per aprendre del mateix grup.
- Entenem per interculturalitat, aquells processos d'interacció, transformació, col·laboració, igualtat i reconeixement de valors, significats i representacions simbòliques del conjunt, sempre en condicions d'igualtat.
- Interpretar la realitat sociocultural des de la interculturalitat suposa concebre a la cultura com identifications culturals, a la identitat com a processos i a la diversitat des de múltiples expressions. En comú, hi és present una base de complexitat.
- Interpretar la realitat sociopolítica des de la interculturalitat suposa atendre a conceptes clau com la participació, la igualtat, la interacció, el procés, el reconeixement i la transformació social.
- El gènere i la coeducació són perspectives que si son ateses a l'ELLBC poden esdevenir condicions favorables al desenvolupament de la interculturalitat.
- Existeixen importants implicacions a la realitat educativa i personal dels joves a una organització d'ELLBC que s'originen en el triangle: origen cultural, gènere i classe social. En funció de la seva atenció o no, ens hi referirem com a condicions favorables o desfavorables a la interculturalitat.
- Pel foment de la interculturalitat cal saber distingir-la d'altres models, perspectives o visions com el multiculturalisme, l'essencialisme cultural, el culturalisme, l'assimilacionisme cultural, o un model selectiu o integrador.
- Les principals crítiques que s'orienten a la interculturalitat es formulen des de posicions que son d'essència contrària: aquelles que es desmarquen del

paradigma pluricultural i provenen de l'actual racisme cultural i aquelles pròpies de l'educació antiracista.

- Els principals obstacles per la interculturalitat i que conformen el terreny de la discriminació provenen de l'establiment d'estereotips, prejudicis, etnocentrisme, Islamofòbia i racisme
- És també un obstacle per la interculturalitat que l'organització educativa no representi la diversitat del territori on es situa, ja pot evidenciar l'existència de processos de concentració o segregació educativa.

### **CAPÍTOL 3: *Les competències interculturals a l'Educació en el Lleure de Base Comunitària (ELLBC)***

#### **Introducció**

Per a referir-nos al desenvolupament de la interculturalitat a un context educatiu, necessàriament cal plantejar-nos quin és el grau de coneixement, comprensió i pràctica de determinades habilitats i destreses per a desenvolupar-nos a un context de multiculturalitat. I sempre, des d'una doble mirada: cap a nosaltres mateixos i cap a fora. És en aquest marc que les competències interculturals ens ofereixen estructura i contingut, alhora de conèixer i ordenar les habilitats necessàries per a donar resposta als reptes educatius i comunicatius propis d'un context ric en diversitat.

En aquest tercer capítol abordem les competències interculturals a l'ELLBC. En concret i inicialment presentem algunes definicions que situant-se alguns d'elles en l'àmbit de l'educació formal son vàlides pel nostre context d'anàlisi. Seguidament en fem una distinció en funció de quina sigui la seva naturalesa: en primer lloc ens referim a quines són les bases axiològiques que al nostre entendre són necessàries en els equips educatius, per a comptar amb competències interculturals. En segon lloc, fem referència a diferents estadis organitzatius que poden apropar o allunyar a l'organització de la interculturalitat. També distingim els principals nuclis i dimensions que segons el nostre criteri conformen la competència intercultural de naturalesa organitzativa a l'ELLBC: la participació, la diversitat, el grup i la experimentació. En tercer lloc, abordem la competència de naturalesa pedagògica des d'una proposta específica de principis pedagògics per l'acció educativa. En ells, s'hi estableixen com a nuclis de referència la dimensió cognitiva, afectiva i transformativa. En quart lloc i finalment, presentem les competències de naturalesa comunitària, que es relacionen amb el sentit i capacitat d'acció comunitària de l'ELLBC.

Per tancar el capítol, presentem una breu panoràmica sobre com els processos formatius en interculturalitat a l'ELLBC són necessaris avui en dia en el context



d'anàlisi educatiu, i també una condició favorable per l'adquisició de les competències i pel foment de la interculturalitat.

### **3.1. Caracterització i sentit de les competències interculturals**

La competència intercultural és avui en dia un element clau davant l'anàlisi i interpretació de la interculturalitat, i per la identificació de fortaleses i reptes que cal assolir pel seu desenvolupament.

Els seus antecedents es situen a diferents àmbits no estrictament relacionats amb l'educació, com el lingüístic o l'àmbit de les relacions culturals. Per Vilà et al. (2008) es situen a l'àmbit de la lingüística, des de la comparació entre diversos sistemes comunicatius, o des de l'etnografia sociolingüística i la psicologia transcultural. En l'actualitat el seu àmbit operatiu i de desenvolupament té una important presència en l'àmbit escolar (des de la pedagogia i l'educació intercultural) però no exclusivament, ja que trobem aportacions en altres contextos com la salut i l'empresa. Reproduïm a continuació les valoracions de et al. (Vilà 2008):

En el mundo de la salud también se ha dado un gran empuje a estas competencias para las y los profesionales (Padró, 2004), especialmente desde que la inmigración utiliza con mayor frecuencia el sistema sanitario. Desde el mundo de la empresa también emerge el desarrollo de competencias interculturales entre las y los profesionales (Donoso y Aneas, 2003). (p.80)

El grau d'èxit o possibilitats de desenvolupar-se a un nou context cultural té a veure amb el desenvolupament de la pròpia competència intercultural, entesa com un seguit d'habilitats i destreses i des de diferents dimensions com la cognitiva, afectiva o comportamental, relacionem la competència amb l'habilitat a desenvolupar-nos a contextos multiculturals. Al respecte, reproduïm la següent valoració d'Aneas (2005):

La competencia intercultural va a ser o es ya, un elemento clave en el logro profesional intercultural y una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía por parte de aquellas personas que se encuentren en contextos culturales que no sean los propios. La competencia intercultural posibilitará a la persona a un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y propiciará la integración sociolaboral de minorías culturales. (p.1)

Al context de l'educació no formal, i en concret a l'ELLBC, identifiquem un seguit de condicions i característiques òptimes pel seu desenvolupament. Al respecte, hi ha autors que relacionen l'etapa de l'adolescència com una condició pel desenvolupament de la competència intercultural en aquest context educatiu (Vilà et al., 2008)

Tanto por la importancia de la etapa madurativa de las y los jóvenes, como por los aspectos lúdico-deportivos que este tipo de experiencias educativas favorecen, la educación no formal puede representar un lugar de práctica de la convivencia intercultural, basada en la visión de las diferencias como un enriquecimiento. La convivencia intercultural que estos medios pueden propiciar es de valor incalculable para el desarrollo de este tipo de competencias, favoreciendo un medio educativo privilegiado para que la juventud aprenda a convivir y se fomente la cohesión social, desde el conocimiento mutuo, el respeto y el intercambio cultural desde posiciones de simetría e igualdad. (p.86).

És de referència el model elaborat per Byram y Zarate (1997) sobre la competència intercultural. L'estructuren segons els següents àmbits:

- Coneixement dels mecanismes els grups socials i les identitats socials, tant els d'un/a mateix/a com els de la resta.
- Habilitats per a comparar, interpretar i relacionar: habilitat per interpretar un document o esdeveniment de l'alteritat cultural, de manera que es pugui explicar i relacionar amb documents o fets de la pròpia cultura.
- Habilitats per descobrir i interaccionar: habilitat per l'adquisició de nous coneixements culturals i de les pràctiques culturals i habilitats per a gestionar coneixement, actituds i habilitats amb les limitacions que tenen a veure amb la comunicació.
- Consciència cultural crítica: és l'habilitat per avaluar de manera crítica i sobre la base d'uns criteris explícits, les perspectives, pràctiques i productes tant de l'alteritat cultural com de la pròpia.
- Actituds: suposa l'oberta i actitud disponible per a modificar la manca de creença en l'alteritat cultural com la creença en la pròpia. Implica un desig de fer relatius els valors i comportaments propis i no assumir des de visions etnocèntriques que son els únics possibles o correctes. Es tracta del pas alhora d'observar-los des d'una certa distància i s'anomena "descentralitzar".

Al respecte, podem considerar que el clima i manera de treballar en el marc de les organitzacions d'ELLBC facilita als seus participants la dimensió afectiva que es concreta amb l'establiment de vincles que són en sí una condició positiva pel desenvolupament de la competència intercultural. No obstant Vilà (et. al, 2008) i citant a Brislin (1997) considera que a l'educació formal les competències interculturals no es troben desenvolupades i al respecte, l'educació no formal es presenta com un espai privilegiat i estratègic pel

desenvolupament de les mateixes competències, i en conseqüència des de la seva funció de cohesió social.

La mateixa autora exposa alguns dels elements que són tinguts en compte per definir i caracteritzar les competències interculturals i que han estat elaborades des de diferents aportacions. A continuació les agrupem en funció de l'element en el que es posa l'accent:

- La combinació entre aspectes cognitius, afectius i conatius: per Aguado (2003) la competència intercultural té a veure amb les habilitats de naturalesa cognitiva, afectiva i pràctica que són necessàries per a desenvolupar-nos d'una manera eficaç a un mitjà natural.
- La importància dels aspectes comunicatius: diferents autors (Rodrigo, 1999) es refereixen a l'eficàcia com l'atribut de la qualitat de la relació comunicativa, en el sentit de poder negociar significats culturals i executar conductes apropiades.
- La importància de la gestió de la incertesa: es posa de relleu que a les relacions interculturals hi ha elements d'incertesa i la competència té a veure amb la capacitat que tenim les persones per a gestionar-la: és a dir, la capacitat de gestió de les diferències culturals i l'angoixa i estrès que ens suposen les noves relacions interculturals així com la capacitat d'adaptació a les demandes del context . Al respecte, Aneas (2005) i citant a Stephan, Stephan y Gudykunst (1999) esmenta:  

Cuando personas que proceden de diferentes grupos interactúan, experimentan de un modo u otro cierta preocupación. Preocupación que puede deberse a la posibilidad de no ser suficientemente capaces para desenvolverse, preocupación de salir perjudicado del encuentro, preocupación por poder ser víctima de malos entendidos, afrentas, etc. La ansiedad generada por todas estas posibilidades puede crear en sí misma dificultades y afectos que dificulten dicha relación (p.3.)
- La capacitat per donar resposta a situacions determinades: per Vázquez Aguado (2010) “la competencia intercultural debe centrar su objeto de análisis no en la mera constatación de las diferencias culturales, sino en los elementos contextuales, formales e informales, evidentes e implícitos, que afectan a la interacción social entre personas de cultura diferente”.

Per tant, a l'ELLBC resulta necessari que ens preguntem quina serà l'orientació de les activitats i de quina manera s'adquiriran i treballaran els continguts que conformen les

competències. A més, s'evidencia que quan més divers és el context des del punt de vista cultural, més necessàries són les competències interculturals. Podem afirmar que el seu desenvolupament es relaciona i presenta, sense cap mena de dubte, com un element o condició afavoridora de la interculturalitat.

Vilà (et al., 2008) distingeix en dos grups els models d'intervenció conformats des de diferents aproximacions per a la millora i desenvolupament de les competències interculturals:

- Des d'una orientació clàssica: el model cognitiu, d'atribució de significats, i d'autoconsciència cultural.
- Des d'un vessant experiencial i que segons la mateixa autora són les que millor encaixen a l'educació no formal, són el model de transformació comportamental (habilitats de comportament bàsiques d'una cultura específica), aprenentatge experiencial (es centra en aspectes afectius i experiencials simulant la implicació a un context similar a una cultura específica) i interaccional (interacció entre persones amb diferents referents culturals en el marc d'un procés educatiu. La hipòtesi és que si les persones aprenen a sentir-se a gust durant l'intercanvi es trobaran preparades per a la convivència intercultural). Es defensa que les persones d'altres cultures poden aportar recursos molt més comprensius que el professorat o educadors.

A més, desenvolupar la competència intercultural a l'ELLBC no és un exercici espontani, inconscient o no planificat. Suposa i necessita d'una certa planificació i organització educativa. La seva adquisició i treball demana d'un exercici constant per part dels equips educatius (i en conseqüència cap als joves) alhora de formular-se un seguit de qüestions, tant des d'un vessant interna com externa. És a dir, qüestions encaminades en relació a com entenem alguns dels aspectes que ens envolten i com ens veiem. Per exemple: què facilita o dificulta de la meua actitud en les interaccions culturals que estableixo? Quina és la diversitat cultural per a mi? I per l'equip? Quines expectatives en tinc? Em percebo dins o fora de la diversitat cultural? Quins efectes té a l'acció educativa?

La UNESCO (2013) ha publicat recentment un estudi que ofereix un marc conceptual i operatiu de la competència intercultural. En concret, es basa en un enfocament de la diversitat cultural a partir una aproximació àmplia de la competència intercultural, en el que s'especifica que són les habilitats per a desenvolupar-se de manera encertada en contextos

complexes d'alta diversitat (cultural, religiosa, lingüística). Per aquest organisme l'àmbit d'influència ja no és únicament l'educació formal, sinó altres espais de relació com els virtuals o en contextos de competència, els empresarials. Per exemple, es desprèn de l'estudi que els responsables de realitzar les seleccions a les empreses que hi ha participat, valoren que els candidats tinguin habilitats interculturals, ja que s'associen a una millor eficiència i reputació de l'equip, i a una millora en la comunicació. En canvi, es valora que la manca d'habilitats interculturals produeix una comunicació deficient, conflictes i manca d'empatia. Aquesta referència o aportació és un signe inequívoc que la competència intercultural és un model o enfocament avui en dia estès i establert en l'àmbit científic i educatiu.

En resum, l'establiment d'aquest seguit d'àmbits que podem dotar-los de contingut a través d'algunes qüestions no és més que l'evidència que parlar de competència intercultural a l'àmbit de l'ELLBC, és determinar l'àmbit d'acció i de desenvolupament des d'una perspectiva intercultural. Per a poder-ho materialitzar, hem elaborat els següents apartats, havent distingit quatre grans àmbits que al nostre entendre, la seva suma i complementarietat explica on es dona la competència intercultural a una organització d'ELLBC. Aquests queden il·lustrats a partir de la següent imatge:

Figura 5: Les competències interculturals a l'ELLBC



Font : **Elaboració pròpia**

### 3.2. Competències de naturalesa axiològica: la base transformadora de l'educació en el lleure de base comunitària

Podem afirmar que en l'actualitat les organitzacions d'ELLBC treballen i s'esforcen per a generar processos d'inclusió en què siguin reconegudes totes les particularitats, realitats i diversitat que conforma el conjunt dels seus participants. Aquests plantejaments s'emmarquen i es relacionen amb una base axiològica que durant molts anys ha caracteritzat els valors i plantejaments ideològics de l'ELLBC. En l'actualitat, considerant la conformació de nous contextos multiculturals i assumint com a model de gestió la perspectiva intercultural, considerem bàsic assenyalar quines són aquestes fonts ideològiques que, des d'un vessant intercultural, conformen la base axiològica de la competència intercultural.

En paraules de Vázquez – Aguado et al. (2010):

Gestionar la diversidad no puede quedar reducido a una cierta tecnificación de las relaciones sociales, es decir, a ofrecer un conjunto más o menos acertado de propuestas, orientaciones, metodologías e instrumentos que puedan mejorar la comprensión y gestión de esta diversidad. Este planteamiento es incompatible con el reconocimiento de la alteridad, con el aprecio de la libertad y la complejidad del otro. Más allá de un simple conocimiento de los hechos, se impone un reconocimiento del otro, de su capacidad discursiva y volitiva para dirigir su vida (p. 32).

Des d'aquests termes i orientats al reconeixement de la diversitat, presentem la següent proposta sobre alguns dels principis axiològics<sup>23</sup> a partir dels que es fonamenta la competència intercultural i que en comú es basen i promouen des de diferents valors:

Taula 12: La competència axiològica a l'ELLBC

<b>El valor de la diversitat</b>	<b><i>Un/a educador/a sense diversitat és el mateix que un peix sense aigua</i></b>	L'educador/a treballarà per promoure el valor del reconeixement, perquè atendre la diversitat forma part de l'essència de l'encàrrec professional de qualsevol educador/a.  L'educador/a interpreta les dificultats diàries com a reptes i
----------------------------------	---	--

<sup>23</sup> Alguns d'aquests principis han estat treballats amb estudiants de la titulació de psicopedagogia durant el curs 2012-13 i des de la matèria Integració sociolaboral a la Facultat de Ciències de l'Educació de la U. Autònoma de Barcelona

		la diversitat com a font d'aprenentatge.
<b>El valor de les oportunitats</b>	<i>Un/a educador/a que facilita oportunitats i moments educatius és un recurs per la comunitat</i>	<p>L'educador/a facilitarà recursos educatius de qualitat no únicament als participants (alumnes, joves) sinó també al conjunt de la comunitat educativa (professorat, famílies, altres educadors/es).</p> <p>Ho farà, facilitant relacions, coneixements i moments entre els actors i demandes externes i allò que li succeeixi a les persones amb les que treballi (necessitats).</p>
<b>El valor de la innovació</b>	<i>Un/a educador que té interès per promoure pràctiques educatives innovadores, defensa que promoure processos educatius des d'un principi d'inclusió no és més feina, sinó una manera diferent de fer la feina</i>	L'educador/a s'esforçarà per donar resposta als reptes que es presenten i ho farà des d'una visió àmplia, dinàmica i creativa dels processos educatius-
<b>El valor de la introspecció</b>	<i>Un/a educador/a que és capaç d'elaborar un bon diagnòstic ha estat capaç abans de conèixer les seves limitacions</i>	<p>De la mateixa manera que no existeix el diagnòstic perfecte i definitiu, no hi ha cap persona que pugui afirmar que no és portadora de prejudicis o estereotips. És a dir, els diagnòstics que creiem complets i definitius, sovint són aquells limitats i que es fonamenten des de visions estereotipades.</p> <p>Al respecte, esforçarem des d'una mirada crítica, sistèmica i analítica per interpretar curosament la realitat, essent conscients tant de les limitacions del nostre diagnòstic com dels condicionants personals que l'acompanyen: <i>hi tenim</i></p>



		<i>prejudicis? Els hem treballat? Els projectem?</i>
<b>El valor de l'educació global</b>	<i>L'educador/a pot triar si contribuirà al creixement de l'economia neoliberal global o al de l'educació global</i>	La finalitat màxima de l'ELLBC s'orienta i es nodreix des d'un principi de cohesió social. Des d'aquesta finalitat, l'educador/a s'esforçarà perquè l'educació transformi la realitat i no la realitat transformi l'essència de la pròpia educació. Així, la dimensió col·lectiva és cabdal perquè socialitzarem els reptes, fracassos i èxits, de manera que la responsabilització sigui col·lectiva: el fracàs no és d'un jove/a o de la família, sinó del conjunt de xarxes i relacions que generen desigualtat.

Font: Elaboració pròpia

### **3.3. Competències de naturalesa organitzativa: nuclis i dimensions a les organitzacions d'ELLBC**

Ens situem ara en la visió organitzativa de i pel desenvolupament de la competència intercultural. Ens proposem establir la relació existent entre el desenvolupament organitzatiu des d'una perspectiva intercultural i l'espai i nucli per a la construcció de la mateixa competència. Al respecte, Aneas et al. (2005) planteja la següent qüestió inicial:

¿La competencia intercultural puede ejercerse sin que la organización (empresa, centro escolar, institución, etc.) sea un modelo intercultural? Nosotros consideramos, sobre todo desde el punto de vista de la integración cultural y el bienestar psicológico, que es difícil que una persona pueda lograr dicha competencia sin la aquiescencia y apoyo de la organización en que se encuentre. De otro modo es muy fácil que puedan surgir tensiones internas, sobre todo al nivel de mantenimiento y autoestima de la propia identidad como persona y profesional. (p.6).

Des d'aquest vessant, es posa l'èmfasi en el fet que la interculturalitat en una organització és molt més que la presència de diversitat cultural entre les persones presents. Al respecte, diferents autors han establert i identificat estadis organitzatius en relació al grau de desenvolupament de la interculturalitat des d'aquesta perspectiva organitzacional. En concret, hem elaborat les següents taules a partir de les propostes d'Essomba (2008),

Banks (1998) i Michael (1997). Aquests autors estableixen estadis organitzatius que apropen o allunyen a l'organització de la interculturalitat. Hi hem identificat alguns dels elements diferenciant si són de naturalesa curricular o si tenen a veure amb l'àmbit de la intervenció. Si bé aquestes propostes queden contextualitzades a l'educació formal, considerem que poden ser un element de referència a l'ELLBC.

Observem que els plantejaments més interculturals tenen a veure amb una visió complexa de la diversitat cultural i amb una acció educativa de naturalesa transformadora.

**Taula 13: Estadis de desenvolupament organitzatiu des de la perspectiva intercultural**

Autors	Identificació estadis	EN RELACIÓ A L'ÀMBIT CURRICULAR - CONTINGUTS			EN RELACIÓ A L'ÀMBIT D'INTERVENCIÓ	
		Etnocentrisme / prejudicis / Model	Tractament de la diversitat cultural	Transformació curricular o innovació	Desenvolupament estratègies pedagògiques	Treball amb l'entorn
BANKS, 1998	E. contribucions	És de naturalesa etnocèntrica	Apareix puntualment i des d'un tractament expressiu (costums, tradicions i festivitats)	Inexistent	L'alumnat de família estrangera és qui realitza les contribucions (instrumental)	
			No es realitza un tractament de la diversitat cultural instrumental (valors, estils de vida, pensament, creences)			
	E. Aditiu	Visió menys etnocèntrica però poc fexible i dinàmica	Els continguts de les àrees de coneixement comencen a incorporar elements propis d'identitats culturals diferents a la majoria	Inici d'una transformació curricular		
			La mirada als continguts es realitza encara des de la posició de la majoria dominant			
	E. Transformatiu	Visió més complexe i complerta del contingut d'estudi	El currículum es desenvolupa a partir d'activitats i projectes que incorporen perspectives diferents en relació a un mateix fet o objecte d'estudi	Pas qualitatiu per una veritable transformació curricular	Enriquiment pel conjunt de l'alumnat	
E. de l'Acció Social	No existeixen components etnocèntrics	Enfocament transversal de la diversitat cultural, a partir de la defensa dels drets i llibertats del conjunt i des de la igualtat social	El procés es realitza a partir de la transformació curricular	A partir de diferents activitats (tallers, exposicions, etc) l'alumnat comparteix el treball realitzat amb l'escola amb la resta de persones del seu entorn	Promou l'acció amb la comunitat	

Autors	Identificació estadís	EN RELACIÓ A L'ÀMBIT CURRICULAR - CONTINGUTS			EN RELACIÓ A L'ÀMBIT D'INTERVENCIÓ	
		Etnocentrisme / prejudicis / Model	Tractament de la diversitat cultural	Transformació curricular o innovació	Desenvolupament estratègies pedagògiques	Treball amb l'entorn
MICHAEL, 1997 (a)	E. de la negació	Es nega l'existència de la diversitat cultural: o per desconeixement o per voluntat assimilacionista	Currículum monocultural en el que es projecta l'existència d'una pertinença a una comunitat cultural homogènia en la que no té lloc la diferència	No existeix	Convida a tot l'alumnat a participar del currículum de manera acrítica	
	E. de combat als "ismes"	Es realitzen accions educadores de sensibilització contra prejudicis i estereotips racistes	Almenys es reconeix l'existència de la diversitat cultural i els conflictes que comporta la convivència entre persones de diferents orígens	Mínima	Accions compensatòries o reparadores adreçades a la minoria	
	E. de discriminació positiva	Combat els prejudicis	Integra de manera transversal, accions de sensibilització antirracista en el seu currículum i ho situa dins i fora l'aula	Institucionalitza i canalitza de manera normalitzada les diferents iniciatives aparegudes a l'estadi anterior	Evita el desenvolupament d'accions individualitzades i puntuals, per tal de desenvolupar projectes a mig i llarg termini que assegurin la consecució d'objectius més ambiciosos en la matèria	
	E. del pluralisme cultural		Enfocament com de l'ensenyament de les diferents àrees de coneixement des de diferents perspectives	Desapareix la percepció subjectiva que condueix a interpretar les diferents identitats culturals segons sigui el seu estatus, i es valora el fet de que les persones, com a subjectes culturals, desenvolupem diferents respostes en la interacció amb l'entorn, d'acord a les nostres formes de pensar, sentir o actuar.	Valorament com a fet enriquidor pel conjunt d'alumnat	

		EN RELACIÓ A L'ÀMBIT CURRICULAR - CONTINGUTS			EN RELACIÓ A L'ÀMBIT D'INTERVENCIÓ	
Autors	Identificació estadis	Etnocentrisme / prejudicis / Model	Tractament de la diversitat cultural	Transformació curricular o innovació	Desenvolupament estratègies pedagògiques	Treball amb l'entorn
MICHAEL, 1997 (b)	E. de la gestió de la diversitat		No únicament es reconeix la diversitat, sinó que també s'utilitza per arribar a objectius més ambiciosos	Sap canalitzar de manera intel·ligent les aportacions que l'alumnat de família estrangera realitza, i sap facilitar que les minories puguin participar de les diferents activitats de desenvolupament curricular de manera permanent i normalitzada	Constitució de marcs de treball en els que s'aprofita el pensament divergent i l'heterogeneïtat d'enfocaments per a potenciar els processos col·lectius de treball	
	E. de la diversitat global		Es desenvolupa una visió de la diversitat que incorpora elements que van més enllà de l'entorn immediat, i s'amplia el discurs i les pràctiques a enfocaments explicatius que ajuden a comprendre-la millor, tals com l'econòmic, demogràfic o ecològic.  El currículum fomenta una alfabetització global, capaç de proporcionar a l'alumnat les claus necessàries per a comprendre els diferents processos de internacionalització que revelen una nova forma d'aproximar-se a la cultura	La diversitat cultural a un context global és quelcom més complexe que la diversitat cultural al propi context local	Es qüestiona l'ús d'un restringit número de llengües (anglès, català, francès) i intenta comprendre i valorar la riquesa de la diversitat lingüística encara vigent al planeta	
	E. de la diversitat humana		Es situa allò cultural com a diferenciador en un segon pla, i es dedica a explorar els llaços i ponts existents entre les diferents produccions humanes (artístiques, econòmiques i socials) un cop aquestes han estat desprovistes del seu tint cultural	Les persones es desprenen de la seva motxilla cultural i s'observa la profunda naturalesa humana de les seves accions, que van més enllà de la seva identitat cultural o de l'impacte econòmic o polític fruit de la instrumentalització de la diversitat		

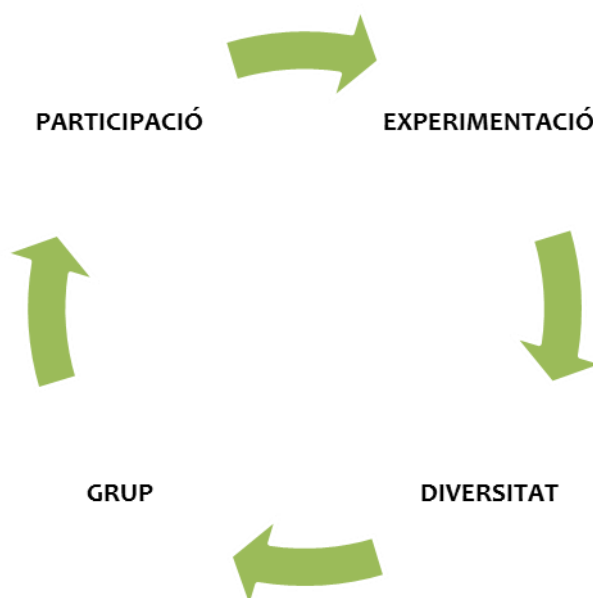
Autors	Identificació estadis	EN RELACIÓ A L'ÀMBIT CURRICULAR - CONTINGUTS			EN RELACIÓ A L'ÀMBIT D'INTERVENCIÓ	
		Etnocentrisme / prejudicis / Model	Tractament de la diversitat cultural	Transformació curricular o innovació	Desenvolupament estratègies pedagògiques	Treball amb l'entorn
ESSOMBA, 2008	<b>E. Coneixement i desconeixement</b>	Es procura desenvolupar actituds positives entre l'alumnat	<p>Es centra en els aspectes més visibles i expressius de la cultura.</p> <p>Les diferents àrees de coneixement van introduint temes que contribueixen a descentrar culturalment els continguts que es donen sobre l'àmbit del saber</p>	Es realitza un primer pas per integrar la interculturalitat en el currículum	<p>Activitats que permeten l'exploració i la investigació sobre les múltiples formes que l'ésser humà ha adoptat per donar sentit a la vida, dominar l'entorn físic i social que l'envolta i adaptar-se activament a la seva comunitat de referència.</p> <p>Es desenvolupen setmanes interculturals</p>	Es col·labora amb ONGs de l'entorn
	<b>E. Reconeixement i vincle</b>		Els seus membres reconeixen la diversitat cultural des d'una perspectiva dialògica: accepten que subjecte i interlocutor es situïn a un pla d'igualtat a l'hora de comunicar-se, i es preocupen per la qualitat de la relació social entre la ciutadania d'origens diferents	Es pretén anar més enllà i es procura complementar l'apropament a la diversitat cultural a partir d'un enfocament més social i menys cultural (si és que es pot distingir analíticament les dues categories)	Les activitats s'orienten a questionar l'estat de la diversitat cultural a la societat, a analitzar problemàtiques associades als processos migratoris actuals, i a fomentar una habilitat cognitiva que permeti l'empatia amb l'alteritat	
	<b>E. Compromís i acció</b>		L'espai educatiu és conscient que ha d'actuar més enllà dels seus propis murs i el currículum és un marc per l'acció social	<p>Contempla una perspectiva que anima als membres del centre educatiu a implicar-se en la construcció d'una societat intercultural</p> <p>La capacitat de resoldre conflictes per millorar la convivència és un dels elements més característics d'aquest estadi</p>	Es realitzen activitats per arribar a la millora de les problemàtiques relacionades amb la diversitat cultural o la immigració: creació de foros de discussió, elaboració de projectes socials conjunts, denúncia de les situacions de discriminació i racisme...	Existeix un fort compromís amb la ciutadania d'origen estranger, així com amb les minories culturals o lingüístiques de l'entorn

Font: elaboració pròpia

Situant-nos ara en l'especificitat de l'ELLBC a Catalunya, la seva trajectòria és llarga i prolífica, i podem afirmar que més enllà de la capacitat de les organitzacions per a sistematitzar tot aquest extens bagatge, s'identifiquen alguns elements nucli que defineixen la manera de fer i els eixos clau d'aquest tipus d'organitzacions, des d'una perspectiva d'interculturalitat. Segons Essomba et al. (2011b), l'educació en el lleure s'ha definit per tres idees clau: el grup, la diversitat i l'experimentació. A partir d'aquesta proposta hi afegim el concepte de participació, ja que ens és de molta utilitat al ser un element de referència com a marc comunicatiu i d'interacció positiva entre els membres de la diversitat.

Així, defensem que una organització d'ELLBC que pretén desenvolupar la interculturalitat, *experimenta amb la diversitat, i ho fa col·lectivament i des de la participació del grup*. Considerem que aquests nuclis es troben en plena interacció ja que no hi pot haver una plena participació si no existeix el grup, o si no reconeixem la diversitat que el conforma. Per tant, no existeix diversitat sinó existeix grup i aquesta es reconeix i construeix a mesura que experimentem col·lectivament.

Figura 6: Nuclis per la competència organitzativa i intercultural a l'ELLBC



Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions d'Essomba et al. (2011b)

A continuació ens proposem aprofundir-hi per establir alguns dels elements clau que cal considerar des d'una perspectiva organitzativa i pel foment de la competència intercultural d'aquesta naturalesa a l'ELLBC. Al respecte, els nuclis (diversitat – grup – experimentació –

participació) es fonamenten a partir d'una triple dimensió que els dota de complexitat i que des del punt de vista de la competències organitzatives per al desenvolupament de la interculturalitat necessàriament cal atendre. Aquesta dimensió es compon dels següents elements:

- Dimensió axiològica: els valors que sustenten a cada nucli.
- Dimensió pedagògica: l'aprenentatge que realitzem per a posar-ho en pràctica.
- Dimensió transformadora: com, a partir de l'acció, podem transformar determinades realitats, concepcions o actituds.

A continuació presentem la següent taula que relaciona cada nucli amb les dimensions presentades i els caracteritza segons una perspectiva intercultural. Podem concebre aquestes característiques com una proposta d'aquest treball de recerca:

Taula 14: **Dimensions per les competències organitzatives i interculturals a l'ELLBC**

<b>PARTICIPACIÓ</b>	
<b>Dimensions</b>	<b>Caracterització</b>
Axiològica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participació és concebuda com un valor i eix central que conforma la identitat de l'ELLBC.</li> <li>- El diàleg, la interacció i la descoberta són condicions que alhora es presenten com a valors que acompanyen a la participació.</li> <li>- La igualtat és en sí una condició i valor que acompanya a la participació per a que es desenvolupi en condicions d'igualtat.</li> </ul>
Pedagògica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'aprèn a construir la participació, a negociar i a consensuar.</li> <li>- La participació té diferents direccions que s'alimenten: dins l'entitat, de dins cap a l'entorn i d'aquest cap a dins.</li> </ul>
Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participació pot arribar a ser deliberativa.</li> <li>- A través de la participació podem identificar espais educatius autogestionats pels joves.</li> <li>- A través de la participació s'incideixen en realitats locals de l'entorn immediat de l'entitat educativa.</li> </ul>
<b>DIVERSITAT</b>	
<b>Dimensions</b>	<b>Caracterització</b>
Axiològica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversitat és en sí mateixa un valor.</li> <li>- Se la interpreta en clau de riquesa.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversitat està associada a un altre valor característic d'una ELLBC: el grup; sense aquest, no hi ha diversitat.</li> </ul>
Pedagògica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversitat és font d'aprenentatge: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual: jo també hi formo part, què aprenc de nou?</li> <li>- Del grup: quines són les dimensions de diversitat existents a l'entitat educativa? I a l'entorn immediat?</li> <li>- Metodològica: aprenem a distingir estratègies d'atenció perquè la diversitat és una oportunitat i no una amenaça.</li> </ul> </li> </ul>
Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Del coneixement al reconeixement de la diversitat.</li> <li>- El conjunt de la diversitat és la protagonista de la transformació social de l'entorn.</li> </ul>
GRUP	
Dimensions	Caracterització
Axiològica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els valors col·lectius tenen prioritat davant els individuals.</li> </ul>
Pedagògica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'aprèn a treballar en grup: del "jo guanyo – tu perds" al "nosaltres guanyem".</li> </ul>
Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El treball en grup compta amb una dimensió comunitària que convergeix amb una de les finalitats del treball educatiu de base comunitària a un territori: que els seus actors comptin amb més capacitat d'organitzar-se davant els reptes que identifiquen.</li> </ul>
EXPERIMENTACIÓ	
Dimensions	Caracterització
Axiològica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'experimentació s'associa a valors com l'intercanvi, el diàleg, la interacció.</li> </ul>
Pedagògica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es generen experiències positives de treball en grup des de la participació del conjunt de la diversitat.</li> </ul>
Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Davant allò desconegut, l'equip i els participants s'hi afronten des de l'experimentació.</li> </ul>

Font: Elaboració pròpia

Finalment, volem esmentar que considerem que resulta del tot convenient, i fins i tot una estratègia prioritària d'abordatge a l'ELLBC, que les seves organitzacions assumeixin la responsabilitat i compromís de cercar i desenvolupar estratègies organitzatives, que s'orientin a reflectir i atendre, a través de la seva acció educativa, les màximes quotes de

diversitat del territori on es situa. És a dir, que representin o projectin la mitjana de la diversitat present al territori.

La interculturalitat és en sí una estratègia i fita en constant construcció on, des de l'acció educativa i des de la seva dimensió comunitària, els espais de participació es presenten no únicament com una via o fita, sinó com a instruments per a desenvolupar els seus valors i principis pedagògics. També, per a posar en relació a joves de famílies diferents situacions socioeconòmiques i de diferents orígens culturals. Al respecte, cal considerar com a condicions positives per la interculturalitat l'articulació i desenvolupament de diferents mesures d'atenció a la diversitat. Per exemple: acollides flexibles, desenvolupament de mesures de discriminació positiva, facilitats en el pagament de les quotes, o apropament personal i comunitari a determinats grups socials i culturals del territori.

### **3.4. Competències de naturalesa pedagògica: pedagogia intercultural i principis pedagògics per a l'acció educativa**

La pedagogia intercultural com a perspectiva educativa ha estat referenciada i treballada per varis autors. Entre ells, podem identificar plantejaments més globals i d'altres més específics. Per exemple i en relació als primers, Guilherme (2002) ens proporciona un llistat integrat de principis orientadors per a l'acció. Aquests ens poden ser útils a l'hora d'enfocar, de forma coherent, la innovació en el sentit del canvi que proposem a les organitzacions educatives per la transformació d'un entorn social complex:

Taula 15: Principis interculturals orientadors de l'acció educativa segons Guilherme (2002)

<b>Principis sobre la interacció del jo amb la alteritat</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Les identitats contenen múltiples facetes, són transitòries, i es desenvolupen intersubjectivament.</li><li>- Ningú hauria de ser considerat com culturalment inferior.</li><li>- Tot el món ha de ser reconegut com posseïdor de legitimitat cultural i d'una veu pròpia.</li><li>- Les narratives culturals haurien de ser qüestionades i compreses de forma crítica.</li><li>- Les interaccions entre el jo i l'alteritat requereixen de reflexió crítica, i de confluència i conflicte alhora (dialògic).</li><li>- Aquesta interacció implica superar les fronteres de l'establert epistemològica i culturalment (negociar nous continguts, límits...)</li><li>- Aquesta interacció es desenvolupa a partir de comprensió cognoscitiva i impulsos emocionals.</li><li>- Prendre consciència de les relacions de poder.</li></ul>

<b>- Principis de contingut cultural</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada cultura consisteix en una multiplicitat i complexitat de significats.</li> <li>- La cultura es produeix i reproduceix constantment.</li> <li>- La cultura es produeix en el marc d'una xarxa de tensions.</li> <li>- La creació cultural implica dissonància i canvi.</li> <li>- Cada cultura s'enfronta al repte constant de noves imatges, nous costums i noves possibilitats.</li> <li>- Cultures distintes comparteixen elements i reptes comuns.</li> <li>- S'ha de fomentar la transgressió dels límits culturals.</li> <li>- Les cultures tradicionalment marginades han de ser legitimades.</li> <li>- La diferenciació tradicional entre "cultura acadèmica" i "cultura popular" és obsoleta.</li> <li>- S'ha d'evitar una perspectiva etnocèntrica.</li> <li>- S'han d'identificar les diferents tradicions i tendències dintre d'un mateix grup cultural.</li> <li>- S'han de superar els implícits fruit del sentit comú o del prejudici.</li> <li>- S'haurien d'articular els paràmetres d'experiència d'un mateix amb altres codis culturals.</li> <li>- S'ha d'assumir la "reflexió en l'acció" com patró orientador de la interacció cultural.</li> </ul>
<b>- Principis de contingut educatiu</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El professorat i l'alumnat són "treballadors culturals".</li> <li>- Els docents són intel·lectuals transformadors.</li> <li>- El coneixement cultural ultrapassa les fronteres de les disciplines acadèmiques i les convencions socials.</li> <li>- S'ha de fomentar la discussió sobre la complexitat de la producció de significat.</li> <li>- S'ha de motivar l'afirmació cultural, la negociació i la comunicació.</li> <li>- S'ha d'estimular la interrogació cultural, l'exploració i la creació.</li> </ul>
<b>- Principis de contingut polític</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'hauria d'explicitar la naturalesa política de l'educació.</li> <li>- S'ha de prendre en consideració la interacció entre els macro i microcontextos.</li> <li>- S'haurien de respectar els drets polítics de cadascun, amb independència del seu origen cultural.</li> <li>- S'hauria de promoure la capacitat de mantenir relacions equitatives de poder.</li> <li>- S'hauria d'evitar una concepció de la diversitat realitzada en termes d'individualització, ahistoricisme i despolitització.</li> <li>- S'hauria de facilitar la integració dels ciutadans en noves estructures polítiques.</li> </ul>
<b>- Principis de contingut ètic</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'hauria de fomentar la possibilitat de realitzar eleccions personals d'acord a principis, i només regles.</li> <li>- La relació entre cultura i poder hauria de ser considerada com un aspecte ètic/moral.</li> <li>- S'hauria de facilitar l'accés a diversos marcs de referència ètica.</li> <li>- S'haurien de posar en qüestió les pròpies visions ètiques i morals.</li> <li>- S'hauria de combatre la discriminació i la xenofòbia en tots els terrenys.</li> <li>- Els éssers humans som èticament responsables de cada individu i del planeta que compartim.</li> </ul>

Font: **Guilherme (2002)**

En relació a aquest darrer punt sobre la dimensió ètica i en relació a la present dimensió pedagògica, existeixen aportacions que estableixen en com a base ètica davant els

conflictes, la seva distinció entre aquells que són realment produïts per aspectes relatius a la variable cultura o diversitat, o aquells que simplement són conflictes personals (Canimas i Carbonell, 2008).

Per altra banda, a continuació identifiquem i elaborem una breu descripció dels principis pedagògics interculturals a partir dels quals una organització d'ELLBC pot desenvolupar les competències interculturals de naturalesa pedagògica. Per fer-ho, relacionem la proposta elaborada per Essomba et al. (2011a) que identifica tres dimensions a partir de les quals l'acció educativa intercultural, es vincula i construeix les bases per al procés d'interculturalització del propi context educatiu (dimensió cognitiva, afectiva i conativa). També, alguns d'aquests principis pedagògics interculturals han estat treballats anteriorment (Essomba i Iglesias, 2008).

Essomba (et al., 2011a) fa referència al fet que l'articulació i interacció d'aquestes tres dimensions permetrà a l'organització educativa<sup>24</sup> interculturalitzar-se des d'una pedagogia crítica i transformadora. Així, per la dimensió cognitiva es fa referència a la necessitat de canviar la mirada i perspectiva, així com el reconeixement de noves realitats i vivències. L'acompanyen estratègies que despertin la curiositat, les ganes d'experimentar i el qüestionament davant realitats sobre les quals no ens interroguem sovint. Des de la dimensió afectiva es pretén generar un clima educatiu de confiança i proximitat capaç de generar nous vincles entre els participants, despertant alhora noves inquietuds i desitjos de seguir-se descobrint i modelant. Finalment i des de la dimensió conativa, es motiva l'acció i el compromís per a la transformació social, aconseguint que la capacitat crítica traspassi les fronteres de l'espai educatiu i es posin a prova les potencialitats i els aprenentatges adquirits.

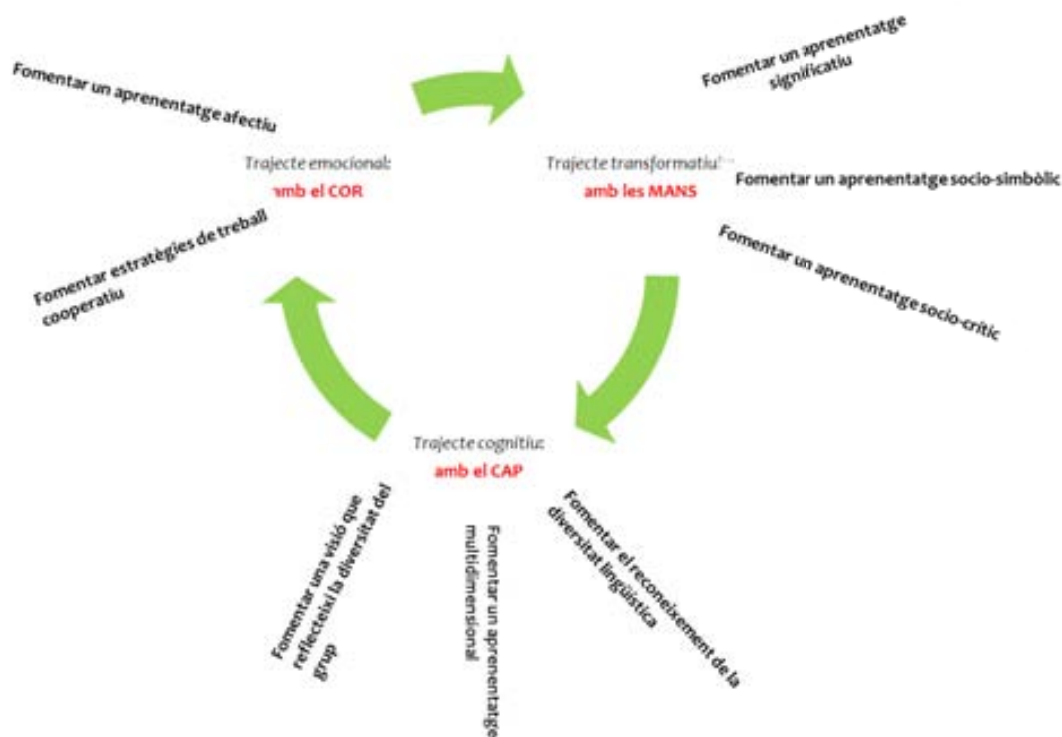
Aquestes dimensions es troben també en relació amb definicions i aproximacions que s'han formulat en relació a un concepte més ampli de competència intercultural (Aguado, 2003). A continuació, presentem una proposta que parteix d'aquestes tres dimensions per situar i identificar un seguit de principis pedagògics interculturals. Al respecte, cal en primer lloc considerar que el triple trajecte que es proposa és plenament dialògic i qualsevol dels trajectes que s'identifiquen no tindrà sentit ni lloc si els restants no són desenvolupats també des del context educatiu. En segon lloc, el fet de situar els principis pedagògics en l'àmbit d'influència d'un trajecte específic, no exclou que en funció de la seva aplicació o

---

<sup>24</sup> En sentit ampli, es refereix a contextos educatius formals i no formals.

assoliment d'objectius educatius complementaris, el context educatiu pugui situar-los en més d'un trajecte.

Figura 7: Triple trajecte pel desenvolupament de la competència intercultural a l'ELLBC



Font: Elaboració pròpia

Sintèticament, direm que adquirim noves informacions i realitats (amb el cap), ens hi sentim a gust, les reconeixem i ens reconeixen (amb el cor) i construïm i transformem una nova realitat dins i fora el context educatiu (amb les mans). A continuació, caracteritzem aquests principis, a partir d'indicar quina és la seva fonamentació intercultural, així com les finalitats que persegueixen, i ho acompanyem d'algunes estratègies pel seu desenvolupament i d'exemples pràctics i reals, a partir d'experiències i propostes didàctiques. El seu conjunt es pot concebre com la proposta que en el marc d'aquest treball, situa les competències pedagògiques interculturals d'una organització d'ELLBC.

Taula 16: Principis pedagògics pel desenvolupament d'accions educatives interculturals

Principi pedagògic: Fomentar una visió que reflecteix la diversitat del grup, havent reduït continguts etnocèntrics, prejudicis i estereotips	
Fonamentació en clau intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És indispensable reconèixer que totes les persones som portades de prejudicis, estereotips i visions etnocèntriques, i per aquest motiu les accions educatives s'orienten a facilitar un exercici d'introspecció per a prendre'n consciència.</li> <li>- Aquest punt de partida és un exercici sa i irrenunciable davant el desenvolupament de la interculturalitat.</li> </ul>
Finalitat	Realitzar aquests procés d'introspecció i autoreconeixement ens facilitarà que siguem capaços d'incorporar noves visions i imatges en relació a algunes realitats que freqüentment es presenten com a estereotipades.
Algunes estratègies per al seu desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partint de la premissa que la diferència és una categoria mutable i relativa, en tant que el seu exercici pot denotar càrregues d'etnocentrisme, resulta recomanable no potenciar ni reproduir eufemismes i referir-se a la realitat des d'un principi de normalitat. Es tracta de fomentar accions educatives cercant l'equilibri per tal de no fomentar una exaltació de la mateixa diferència.</li> <li>- Incorporar canvis en el contingut de les activitats amb la finalitat de reduir continguts etnocèntrics i no promoure visions estereotipades.</li> <li>- Facilitar espais per a la identificació dels propis prejudicis i estereotips.</li> <li>- Facilitar coneixement (dades, informacions, etc) que ajudi a modificar actituds i posicionaments previs.</li> <li>- No confondre l'exploració de determinades pràctiques culturals amb la fonamentació d'una visió culturalista de la realitat.</li> </ul>
Alguns exemples de propostes didàctiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la universalitat de l'etnocentrisme a través de les projeccions que elaborem de la realitat, a través dels mapes del planeta editats a diferents àrees del món, resulta un exercici molt interessant per tal de prendre consciència d'alguns posicionaments propis davant la realitat. Així, a diferència d'altres mapes, el mapa de Peters<sup>25</sup> ofereix una representació ajustada del tamany i proporcions del món, i ens permet observar una distribució igualitària dels diferents països. A partir d'aquest mapa i si el comparem amb d'altres, podem preparar diferents propostes didàctiques amb</li> </ul>

<sup>25</sup> Arno Peters (1974).

	<p>qualsevol grup de joves. Podem incloure conceptes com l'eurocentrisme o com les relacions de poder determinen algunes construccions que fem del món.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'any 2010 l'Ajuntament de Barcelona va iniciar la Xarxa Antirumors en el marc del Pla Barcelona Interculturalitat<sup>26</sup>. A partir d'aquesta xarxa s'inicien diferents accions amb l'objectiu de combatre aquells estereotips que no contribueixen a la convivència; hi participen diferents entitats socioeducatives de la ciutat. És en aquest marc que apareix el còmic "Blanca Rosita Barcelona<sup>27</sup>", que es centra en els diàlegs d'una senyora jubilada espanyola i la noia que la cuida, d'origen peruà. Aquest còmic és una fantàstica eina per a conèixer i treballar estereotips i rumors, a la vegada que es fonamenta el coneixement, la reflexió i el debat al voltant dels reptes que planteja la convivència. Resulta interessant també treballar les diferents dades que s'ofereixen com a instrument per a combatre els estereotips negatius que hi apareixen.</li> <li>- "Racisme als centres educatius. Eines per prevenir-lo i combatre'l" de Vives (2009) és una guia antiracista que proposa una reflexió sobre el racisme i els seus principals espais de manifestació (a nivell de societat i als espais educatius). Tot i estar orientada a l'educació formal, és perfectament adaptable a contextos educatius no formals, combinant aspectes d'anàlisi, situacions i elements per a la intervenció (a nivell preventiu i pal·liatiu).</li> <li>- En el marc del Campus Ítaca<sup>28</sup> s'ha desenvolupat en els darrers anys l'activitat educativa "Conviure amb joves de diferents orígens". Aquesta proposta és perfectament adaptable en contextos educatius no formals i, com es pot veure a l'annex 1, pretén identificar diferents prejudicis i estereotips des de l'anàlisi conjunta i la contrastació.</li> </ul>
<p><b>Principi pedagògic: Fomentar un aprenentatge multidimensional que contempla i explora en els elements que conformen els processos de construcció de la identitat dels participants (gènere, classe social, sexe, religió, codi simbòlic...)</b></p>	
<p>Fonamentació en clau</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És una prioritat conèixer, explorar i atendre els elements que doten de contingut els processos de construcció de la</li> </ul>

<sup>26</sup> <http://www.interculturalitat.cat/>

<sup>27</sup> <http://www.interculturalitat.cat/resources/%E2%80%99Cblanca-rosita-barcelona%E2%80%99D>

<sup>28</sup> El Campus Ítaca és un programa socioeducatiu promogut i organitzat per la Universitat Autònoma de Barcelona, en el que participen diferents joves de contextos socioeducatius determinats. Per a poder-ne ampliar la informació, es pot consultar la seva pàgina web: <http://pagines.uab.cat/campusitaca/>

intercultural	<p>identitat dels infants i joves a un context multicultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els processos de construcció identitària en els joves d'origens diversos es caracteritzen per una complexitat que el seu abordatge facilita el desenvolupament de la interculturalitat.</li> </ul>
Finalitat	Contribuir a un desenvolupament més harmònic dels processos de construcció de la identitat.
Algunes estratègies per al seu desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar aspectes comuns i singulars que conformen els processos de construcció de la identitat entre els participants: compartir allò que ens fa únics (diferents estratègies) amb allò que tenim en comú (els grans calaixos que conformen el procés de construcció de la identitat).</li> <li>- Ens preguntem: quines són les atribucions de significat simbòlic a partir de les que els participants es relacionen o conceben el món? Coincideixen amb aquelles que es projecten a l'espai educatiu?</li> </ul>
Alguns exemples de propostes didàctiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Identitats. Educació, immigració i construcció identitària de Comas i altres (2008)" és un llibre que explora d'una manera molt pràctica i entenedora la importància de les trajectòries d'integració dels fills i filles de família d'origen immigrant, a partir dels processos de construcció de la identitat. En ell, s'exposen diferents exemples i es proposen continguts de treball per la tasca dels educadors/es.</li> <li>- La proposta didàctica "Somos como una cebolla<sup>29</sup>" elaborada per l'Escola de Cultura de la Pau de la U. Autònoma de Barcelona és un exemple sobre l'enorme potencial i possibilitats, per a treballar les identitats amb infants i joves, i des d'una perspectiva intercultural.</li> </ul>
<b>Principi pedagògic: Fomentar el reconeixement de la diversitat lingüística conformada pels participants</b>	
Fonamentació en clau intercultural	Les diferents expressions de diversitat són font de riquesa i oportunitat d'aprenentatge i resulta indispensable ...
Finalitat	Generar processos de reconeixement de la diversitat lingüística existent a l'espai educatiu i al seu entorn immediat.
Algunes estratègies per al seu desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comptar amb un mapa lingüístic familiar dels participants.</li> </ul>

<sup>29</sup> Veure a la web "Barcelona Contra el Racisme" a:  
<http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=30>



<p>Alguns exemples de propostes didàctiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El programa Linguapax<sup>30</sup> del Centre Unesco de Catalunya ve elaborant diferents propostes didàctiques per a treballar la diversitat lingüística en clau intercultural a diferents contextos educatius.</li> <li>- La “Gimcana de les Llengües” de Junyeny (2002) és un bon exemple sobre com treballar el coneixement sobre la riquesa que aporta la diversitat lingüística a un barri o territori concret i des d’una perspectiva comunitària<sup>31</sup>.</li> </ul>
<p><b>Principi pedagògic: Fomentar un aprenentatge afectiu que genera espais de treball conjunt, que facilita la reflexió sobre la convivència i que atén aspectes vivencials i afectius</b></p>	
<p>Fonamentació en clau intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- És una prioritat generar climes educatius en què els participants s’hi sentin agust a partir de reconèixer què necessita cadascú.</li> <li>- L’arenatge afectiu està estretament relacionat amb la promoció d’activitats educatives fonamentades des de l’equitat: relació entre les necessitats (individuals i grupals), la singularitat i especificitat de cada participant i les potencialitats individuals i grupals.</li> <li>- L’element vivencial és sovint un motor condicionador de visions i actituds davant la diversitat cultural.</li> </ul>
<p>Finalitat</p>	<p>Atendre als aspectes vivencials i afectius contribueix a la millora de les competències personals dels participants.</p>
<p>Algunes estratègies per al seu desenvolupament</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupar activitats que incorporen, a partir de diferents estratègies, el treball conjunt per a reflexionar sobre la convivència.</li> <li>- Afavorir experiències positives i properes vers la diversitat i una possible via és la implicació sociocomunitària: des d’una dimensió simbòlica i crítica, desenvolupar accions amb l’entorn immediat.</li> </ul>
<p>Alguns exemples de propostes didàctiques</p>	<p>“Més iguals que diferents<sup>32</sup>”: proposta que pretén oferir eines a l’equip d’educadors/es per fomentar l’educació en valors, la igualtat i el reconeixement de la diversitat. Ho fa des del treball</p>

<sup>30</sup> Veure a la web “Barcelona Contra el Racisme” a:

<http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=128> [consultat el 20 de maig de 2012], la proposta didàctica: “Construint pau a la Mediterrània a través de les llengües” elaborada per Dabbou, W.; Guardiola, J.; Pallarés, V. i Iglesias, E. (coord).

<sup>31</sup> Es pot consultar la publicació a: <http://www.octaedro.cat/pdf/80108.pdf>

<sup>32</sup> Aquesta proposta didàctica elaborada per Francesc Carbonell (2003) pot consultar-se a la “Web Barcelona Contra el Racisme” a: <http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=3>

	cooperatiu i la implicació socioafectiva dels participants.
<b>Principi pedagògic: Fomentar estratègies de treball cooperatiu</b>	
Fonamentació en clau intercultural	El treball en grup i necessita de la participació de la seva totalitat o conjunt i coincideix plenament amb la identitat pedagògica d'una ELLBC.
Finalitat	Facilitar l'establiment de vincles, llaços i processos de reconeixement entre els membres del grup i modificar conjuntament esquemes i categories en relació a la interpretació de la realitat immediata.
Algunes estratègies per al seu desenvolupament	- Desenvolupar activitats que superen la lògica "jo guanyo – tu perds" i es situen al "nosaltres guanyem".
Alguns exemples de propostes didàctiques	"L'awalé" <sup>33</sup> és el joc més antic i extens del món. El seu plantejament i desenvolupament respon a una filosofia que es podria resumir a partir de dos normes: no es pot eliminar l'altre participant / no es pot deixar passar gana a l'altre participant.
<b>Principi pedagògic: Fomentar un aprenentatge significatiu que facilita la comprensió de l'actual dinamisme cultural, amb uns continguts útils i pràctics pels participants</b>	
Fonamentació en clau intercultural	- Des d'una perspectiva intercultural resulta una prioritat facilitar als participants, estratègies que facilitin la comprensió de l'actual dinamisme cultural, en el marc de la interacció del context global amb el local. - Resulta indispensable que els participants puguin vincular els continguts del procés educatiu a la seva quotidianitat.
Finalitat	Facilitar la comprensió de l'actual dinamisme cultural i vincular l'aprenentatge a la realitat dels participants.
Algunes estratègies per al seu desenvolupament	- Explorar quines són les prioritats, inquietuds i necessitats dels participants per a impulsar un aprenentatge que sigui significatiu i transferible. - Promoure espais de reflexió que apropin la idea de cultura que es promou a l'espai educatiu i l'existent a l'entorn immediat. - Promoure sortides a l'entorn, abordant realitats que afecten directament als participants i barri. - Facilitar espais de reflexió sobre temes d'actualitat. - Identificar els vincles entre allò après a l'espai educatiu i els

<sup>33</sup> Per a consultar àmpliament el joc: <http://www.awale.info/>

	diferents espais on es pot aplicar (el barri, el grup d'iguals, l'escola, la família, etc.).
Alguns exemples de propostes didàctiques	Existeixen moltes activitats emmarcades en la pedagogia de l'aprenentatge – servei <sup>34</sup> que resulten significatives pels seus participants. Per exemple, els bancs de sang promoguts per joves o altres experiències.
<b>Principi pedagògic: Fomentar un aprenentatge socio-simbòlic que facilita la identificació dels drets i deures dels participants, espais de reflexió i crítica, on els participants són els protagonistes del seu procés d'aprenentatge</b>	
Fonamentació en clau intercultural	Des d'una perspectiva intercultural resulta indispensable concebre als participants des de la seva dimensió de ciutadania jove com a condició per a contribuir a la transformació social.
Finalitat	Promoure que els participants desenvolupin una visió crítica sobre els seus drets i deures com a ciutadans joves.
Algunes estratègies per al seu desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomenta que els participants siguin els protagonistes del seu procés d'aprenentatge, essent els responsables de gestionar la seva pròpia cerca i aprenentatge.</li> <li>- Defugir d'un tracte dogmàtic o de transmissió memorística dels continguts.</li> <li>- Gestionar el conflicte com a positiu i en clau d'oportunitat.</li> <li>- Facilitar espais de reflexió i crítica que permetin identificar els drets i deures per a vincular-los a la transformació de l'entorn immediat.</li> </ul>
Alguns exemples de propostes didàctiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Vet aquí els nostres drets<sup>35</sup>” és una proposta didàctica que a partir de diferents contes es treballa el coneixement i aplicació dels drets dels infants. Tots ells ofereixen diferents recursos pedagògics i resulta interessant pels educadors/es poder aprofundir en ells a través de les orientacions que es proposen.</li> <li>- La guia “Educació i conflictes interculturals de Canimas i Carbonell (2008)” s'orienta a professionals de l'educació i planteja un seguit de situacions que permeten transformar els conflictes en oportunitats per a desenvolupar la interculturalitat, relacionant el contingut específic de cada situació amb l'existència dels drets i deures.</li> </ul>

<sup>34</sup> A la pàgina web del Centre Promotor d'ApS poden consultar-se diferents experiències al respecte, en les que identificarem fàcilment el foment d'un aprenentatge significatiu, a entorns multiculturals i promovent l'intercanvi com a element transversal. <http://www.aprenentatgeservei.org/>

<sup>35</sup> Elaborat per ESPLAC,2009 (Esplais Catalans) pot consultar-se a través de la Web Barcelona Contra el Racisme a: <http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=249&idi=CAT>

<b>Principi pedagògic: Fomentar un aprenentatge socio-crític per tal de denunciar diferents expressions de desigualtat com a elements que originen injustícia social en l'entorn dels participants</b>	
Fonamentació en clau intercultural	És una prioritat denunciar la desigualtat com a factor d'injustícia ja que les desigualtats de naturalesa social i econòmica són elements condicionants i explicatius d'algunes realitats immediates i elements no facilitadors per l'establiment de la interculturalitat.
Finalitat	Proposar accions educatives que qüestionin, reflexionin i en la mesura d'allò possible modifiquin algunes de les causes de la desigualtat existent en l'entorn.
Algunes estratègies per al seu desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El debat i la reflexió és una condició favorable pel desenvolupament de les estratègies previstes.</li> <li>- S'assenyalen elements de l'entorn que provoquen diferents desigualtats i els objectius de les activitats s'orienten a corregir-les, contemplant també activitats fora de l'espai educatiu; els participants hi elaboren propostes per a la seva eradicació i/o transformació.</li> <li>- Es denuncia la discriminació i es socialitza el racisme, des de la consciència crítica d'equip i participants.</li> <li>- Són recomanables accions conjuntes amb actors educatius i socials de l'entorn immediat.</li> </ul>
Alguns exemples de propostes didàctiques	“Activitats per comprendre i combatre la desigualtat social <sup>36</sup> ” és una proposta didàctica molt adient per a fomentar un aprenentatge sociocrític, vinculant elements del context global a espais significatius i propers del context local dels participants. Consta de tres parts: estat de la qüestió i marc conceptual sobre la desigualtat social a partir de la interacció entre els contextos global – local; metodologia de treball per etapes dels participants; i proposta d'activitats segons les mateixes etapes.

Font: **Elaboració pròpia**

---

<sup>36</sup> Proposta didàctica elaborada per Ricard Alonso i Ariadna Ros, per Escoltes Catalans (2009), a partir de la col·lecció Tamball. Recursos per educar en valors.

### **3.5. Competències de naturalesa comunitària: l'acció comunitària com a condició i conseqüència per a la construcció de la interculturalitat**

Avui en dia no té sentit qüestionar-nos la conveniència o no de la perspectiva comunitària d'una organització educativa a un context no formal. I encara menys en una entitat educativa de lleure de base comunitària. Podem afirmar que la visió i treball comunitari de l'entitat educativa determinarà en gran mesura la seva capacitat per a generar processos educatius inclusius, capaços de donar resposta a la diversitat de joves i infants que configuren els entramats complexos de qualsevol territori. No obstant això, són encara moltes les aportacions que des de diferents visons i recerques assenyalen la dificultat per part de l'ELLBC de desenvolupar plenament i sòlidament l'educació comunitària des de la pròpia entitat (Essomba, 2011; Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, 2009; Vallory, 2010; Albaigés, Selva i Baya, et al., 2009).

La dimensió intercultural de l'ELLBC necessita de l'acció comunitària de l'organització. Tanmateix, per afirmar que aquesta dimensió comunitària hi és present –i considerant els contextos multiculturals en els que es situen molts contextos educatius no formals-, la interculturalitat requereix d'un procés de fusió amb l'entitat i la seva visió i acció comunitària. En conseqüència, no podem desenvolupar la interculturalitat si l'acció educativa de l'organització educativa resideix i es nodreix únicament per ella mateixa i no treballa i comparteix processos amb el seu entorn immediat. Des d'un model educatiu inclusiu considerem que l'entitat es planteja reconèixer a la diversitat del territori, expressada en el conjunt d'infants i joves presents. Per tant, la dimensió comunitària s'interculturalitza i el que defensem aquí és que resulta del tot convenient considerar que l'educació comunitària és una condició pel desenvolupament de la interculturalitat. També, una conseqüència o evidència que l'entitat es troba enmig del procés de construcció de la interculturalitat.

Així, resulta necessari comprendre amb més detall què entenem per aquesta dimensió comunitària, quin paper hi poden tenir les organitzacions educatives, i quin és l'estat actual sobre els avenços de les organitzacions en aquest àmbit. Des d'una visió ampla del que suposa el desenvolupament comunitari, i al nostre entendre, un context ampli i acollidor en el que podem situar l'acció comunitària d'una organització d'ELLBC, Marchioni (1997) s'hi refereix en els següents termes: “el proceso tiene su centro en una comunidad concreta. No hay dos comunidades iguales así como no hay dos personas iguales, cada comunidad

tendrá que realizar su propio e inimitable proceso particular. Por ello no sirven en esta tarea “modelos” rígidos y únicos, sino experiencias de otras situaciones que pueden ser útiles” (p.2.). Així, un primer element per a la conclusió i consideració és concebre la singularitat pròpia per part de cada entitat sobre quin és l’abast o singularitats de la seva pròpia acció comunitària. És a dir, cada organització d’ELLBC haurà de delimitar quin és el l’espai i metodologia per a la pròpia acció amb i per la comunitat que desenvolupi. Per Marchioni (et al., 1997), la comunitat queda configurada a través de la combinació d’un territori (limitat i identificable), població (ciudadania), recursos (serveis públics i privats) i demandes (tot territori té necessitats i reptes a respondre). En aquest context, s’assenyala que els protagonistes del propi procés d’acció comunitària seran així les administracions implicades, els professionals i voluntaris d’entitats públiques i privades, i la ciudadania.

Amb la intenció de prendre el pols de quin és l’estat del desenvolupament comunitari al conjunt de l’estat espanyol, Marchioni (et al., 1997) s’hi referia de la següent forma:

Se puede decir que: los administradores saben gobernar para la comunidad pero no con ella. Los técnicos están muy metidos en sus despachos y atienden a muchos casos individuales y/o familiares, pero no saben trabajar colectivamente y enfrentarse a demandas y situaciones comunitarias, sino en momentos puntuales, casi siempre negativos. Y la población ha sido acostumbrada a delegar en los anteriores, pero no a participar colectivamente. Cuando lo hace esta participación tiene la mayoría de las veces un carácter negativo y reaccionario. (p.3.)

Situant-nos de ple a l’ELLBC, des de la Xarxa de Centres Oberts d’Atenció a la Infància de Barcelona et al. (2011) s’assenyalen alguns aspectes que cal millorar per a fomentar l’acció comunitària dels Centres Oberts:

- Dificultats de coherència entre l’acció comunitària que es proposa per part de l’administració local a diferents territoris de la ciutat de Barcelona.
- Sovint els centres oberts tenen dificultats per ser coneguts i reconeguts per part d’altres institucions i agents –escoles, institucions, etc.– com un servei, i això condiciona les relacions.
- La coordinació amb els SS és força complicada, depèn molt de la persona que ho porta i de la seva voluntat de coordinar-se.
- Amb els SS, sovint hi ha molta mobilitat de treballadors que fa que es paralitzin projectes i es perdin maneres de fer.

- Existeixen intents per a formalitzar procediments de coordinació, però no trobem correspondència dels altres recursos, no segueixen aquests procediments.
- Falten molts recursos de temps i de personal per poder dedicar-se més a tasques de coordinació. Amb els contractes laborals de 20 hores no hi ha temps per planificar, definir estratègies, etc.

Tal i com hem dit abans, són també altres les referències que assenyalen dificultats en esplais i agrupaments escoltes, alhora de desenvolupar una acció comunitària ampla i permanent. Els conceptes clau per a Marchioni (2001, 2004) pel desenvolupament de l'acció comunitària és la participació i l'organització. És a dir, es necessita de la participació dels protagonistes implicats a la comunitat (administració, entitats i ciutadania) i es demana que es materialitzi en un procés o intervenció planificada, des d'una programació que sigui útil i significativa per aquesta comunitat. Preguntem-nos ara, quina és la comunitat d'una organització d'ELLBC i com des de les activitats educatives es pot fomentar aquesta dimensió comunitària. Al respecte, per la Fundació Catalana de l'Esplai et al. (2009) l'acció comunitària d'un esplai es desenvolupa a través de la metodologia del treball en xarxa i identifiquen tres agents clau. En comú i amb ells, es proposa una doble acció: el conèixer mútuament que es fa i el decidir conjuntament què fer. En concret, assenyalen als centres escolars, entitats del territori i ajuntaments com a protagonistes clau en aquesta dimensió comunitària de l'ELLBC.

Essomba (2009) es refereix a l'acció comunitària que es desenvolupa des del conjunt d'organitzacions que conformen l'ELLC des del terme d'educació comunitària. La caracteritza de la següent manera:

- És un projecte ideològic: defineix un horitzó cap al qual s'ha d'arribar.
- És un projecte ampli i conformat des de la diversitat: inclou les diverses pràctiques que es basen en els principis de l'educació comunitària, i alhora es tracta d'un terme flexible en què tothom es pot sentir reconegut. En paraules d'aquest autor: “el sector confessional pot entendre el vessant “comunitari” des d'aquest punt de vista de crear “comunitat cristiana”, i el sector laic i/o pluralista pot acollir-se al vessant de “comunitat de ciutadans”. (p. 64 – 65).

- És un projecte polític: que es basa en una concepció específica del què és l'ELLBC. Al definir la tasca comunitària des d'uns criteris específics, altres empreses o entitats prestadores de serveis educatius hauran de regir-se pels mateixos criteris.

Essomba (et al., 2009) defineix a l'educació comunitària com "l'educació per a la comunitat dins la comunitat". (p.58) i es fusiona l'espai d'actuació (la comunitat) amb l'objecte de la intervenció socioeducativa (educar a la comunitat). Fa referència també a la capacitat d'organització anteriorment esmentada per Marchioni (et al., 1997), a través de la següent definició del CDC – *Centre de Documentation Collégiale (Canadà)*: Conjunt d'activitats ofertes als membres d'una col·lectivitat que tenen per fi ajudar-los a identificar i resoldre els seus problemes comuns tot utilitzant els seus propis recursos i els de la comunitat (p.59).

Així, per Essomba (et al., 2009) l'educació comunitària té també una intencionalitat, que és fer comunitat. És a través de respondre a unes demandes i necessitats que l'ELLBC es situa en el nucli d'unes dinàmiques socials del territori. Segons la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona d'Atenció a la Infància de Barcelona (ET AL., 2011) son varis els beneficis i actius de l'acció comunitària que han de desenvolupar els Centres Oberts:

- La coordinació i el treball amb altres agent del territori i altres recursos d'atenció a la infància és un aspecte clau de l'actuació dels centres oberts.
- El treball en xarxa permet millorar el coneixement i l'anàlisi de la realitat i afavoreix una visió de globalitat, una mirada de conjunt sobre la situació de la infància en el territori.
- Conèixer millor els recursos i serveis del territori permet «apropar» als infants i les seves famílies oportunitats d'implicació, participació i integració en la vida del barri (conèixer i donar a conèixer serveis, recursos, etc.).
- El treball amb altres agents permet tenir més impacte per denunciar temes, aportar posicionaments o fer front comú davant de situacions concretes que afecten la infància (exercir la dimensió politicosocial).

No obstant, sabem que avui en dia existeixen encara importants desconnexions entre part del teixit socioeducatiu d'un territori i en conseqüència trobem que no sempre es coneixen el conjunt de propostes educatives o que en ocasions no es desenvolupen propostes o estratègies educatives compartides entre el conjunt dels actors educatius A més, també sabem que això comporta identificar algunes actuacions educatives que acaben duplicant-



se. Amb la finalitat de conèixer i identificar possibles condicions que faciliten o dificulten l'acció comunitària de l'ELLBC i, en conseqüència, la seva dimensió intercultural, presentem a una proposta sobre quines són les competències per l'acció comunitària des d'una perspectiva intercultural i en el context de l'ELLBC. En concret, presentem quatre principis bàsics que contextualitzen l'acció comunitària a una organització d'ELLBC, que identifiquen condicions que faciliten o dificulten l'acció comunitària a l'entitat, i que en conseqüència el desenvolupament de la interculturalitat.

Taula 17: Principis bàsics per l'acció comunitària i l'establiment de les competències per l'acció comunitària des d'una perspectiva intercultural a l'ELLBC

<b><i>El coneixement del territori: de la mirada fragmentada a l'acció compartida</i></b>	
<i>Fonaments</i>	<i>Implicacions</i>
Ens referim a la necessitat que l'organització educativa conegui com és el territori allà on actua o treballa.	Es podran vincular les accions educatives a qüestions d'enorme complexitat com la convivència al mateix territori.
Ens referim al fet que les entitats i serveis d'un territori compten amb una mirada i coneixement sobre determinades realitats i fets que hi tenen lloc.	El pas següent és fonamentar l'acció comunitària a partir de compartir diferents mirades, bagatges i coneixement.  D'aquesta manera ens situem a partir d'una base més sòlida davant realitats complexes que no únicament tenen una explicació i que, per tant, són multifactorials. Tanmateix, suposa acceptar que aquest procés de coneixement i construcció està permanent i inacabat.
<b><i>La necessitat d'una visió de l'educació global amb i des del territori</i></b>	
<i>Fonaments</i>	<i>Implicacions</i>
Suposa identificar possibles reptes i necessitats comunes amb altres parts del teixit del territori, sabent que cadascú hi pot donar resposta segons diferents interessos i objectius.	Es tracta d'identificar ponts comuns (per exemple, organitzacions educatives que comparteixen problemàtiques o necessitats educatives) i acceptar les diferències i camins per a donar-hi resposta (no tothom treballa de la mateixa manera o no té perquè compartir els objectius de treball).

Suposa també oferir-se al territori com un recurs més, comunicant allò que sabem fer i presentant-nos com un recurs a disposició de les necessitats comunes.	
<b><i>De l'educació en el lleure a l'educació comunitària<sup>37</sup></i></b>	
<i>Fonaments</i>	<i>Implicacions</i>
Ens referim a concebre que l'educació comunitària de l'espai educatiu no és una estratègia aïllada en el seu projecte educatiu o, un conjunt d'activitats que es anem desenvolupant puntualment en el temps.	L'objectiu que aquí ens proposem és concebre a l'educació comunitària com un element estratègic i transversal de l'espai educatiu, en la que no hi ha lleure sense comunitat, i no hi ha comunitat sense lleure.
<b><i>El valor i sentit que se li atribueix a l'educació comunitària es troba en estreta relació al valor i sentit que se li atribueix a la interculturalitat</i></b>	
<i>Fonaments</i>	<i>Implicacions</i>
L'educació comunitària a un territori té per finalitat que la comunitat compti amb més capacitat d'organització davant els reptes que se li plantegen.	L'educació comunitària s'orienta al conjunt de la comunitat i l'escenari desitjable serà que aquesta quedi àmpliament representada en el conjunt de participants de l'espai educatiu.  No confondrem l'educació comunitària intercultural amb l'atenció educativa específica de col·lectius de joves concrets.
Identifiquem territorialment l'educació comunitària d'una entitat de lleure de base comunitària a un context local multicultural <sup>38</sup> .	Com a equip educatiu ens preguntarem i explorarem sobre la relació entre l'educació comunitària que es realitza i la construcció de la interculturalitat.  Com a equip educatiu ens preguntarem i explorarem sobre la relació entre les accions educatives comunitàries que realitzem i els beneficis i impactes positius que trobem en els seus participants.

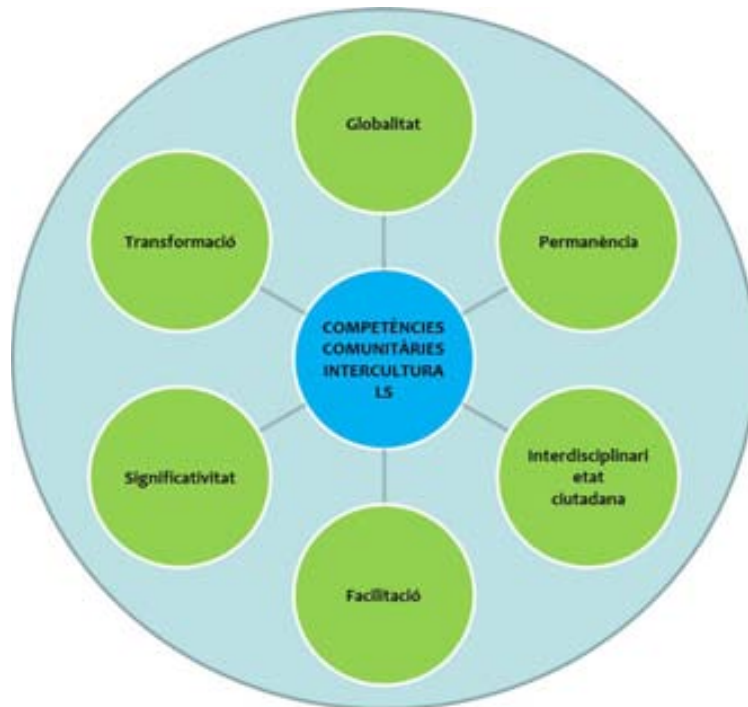
<sup>37</sup> Aquest principi o consideració queda recollit a Essomba (et al., 2011).

<sup>38</sup> De la mateixa manera que la interculturalitat és també una prioritat educativa a un context monocultural, també ho és l'educació comunitària a un context no considerat multicultural. No obstant, i amb la finalitat de justificar aquesta consideració en la mostra triada per aquest treball, ens referim únicament a contextos multiculturals.

Font: **Elaboració pròpia**

En segon lloc, presentem els fonaments que al nostre entendre conformen les bases per a construir les competències per l'acció comunitària a l'ELLBC. Tots ells es troben en relació ja que es situen en un mateix context (social, institucional i educatiu) i l'organització pot presentar avenços en alguns d'ells i dificultats en d'altres.

Figura 8 : La competència comunitària a l'ELLBC



Font : **Elaboració pròpia**

A continuació aprofundim en cada un dels fonaments identificant elements per a la seva fonamentació, condicions pel seu desenvolupament i alguns exemples on s'evidencia la seva aplicació.

Taula 18: Caracterització dels àmbits per a desenvolupar la competència intercultural a l'ELLBC: fonamentació, condicions i exemples

<b>GLOBALITAT</b>	
Fonamentació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partim d'una concepció àmplia sobre quina és la globalitat del territori, considerant que es troba estretament relacionada amb el procés de construcció de la convivència, i que aquesta no es dona si una àmplia representació de la diversitat no hi participa. Així, interpretem que les diferents expressions de diversitat del territori són conformades pel conjunt de la ciutadania i no únicament explicables a partir de les variables immigració i diversitat cultural.</li> <li>- Contribuïm a prendre part d'un procés d'articulació d'accions que tinguin per finalitat la corresponsabilització del màxim d'actors del territori (educatius, socials, econòmics, culturals, ciutadania, etc).</li> <li>- Reforcem la identificació d'interessos comuns que afectin positivament a la globalitat del territori, considerant que els esforços i accions educatives no sempre les orientem a col·lectius específics.</li> </ul>
Condicions pel seu desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprenem a compartir processos de treball amb altres actors comunitaris a partir d'identificar estratègies comunes des d'objectius diferents (els propis de cada entitat o servei participant).</li> <li>- Aprenem a identificar quins són els interessos comuns per la globalitat del territori.</li> </ul>
Exemple pràctic	<p>Reunió de treball en la que participa una ELLBC i diferents entitats o serveis educatius, amb l'objectiu de compartir visions i estratègies sobre la pertinença dels joves al barri. En concret, cadascú comparteix iniciatives que des dels respectius projectes educatius afavoreixen a una major pertinença dels joves al barri, s'identifiquen perfils de joves que no participen a cap espai educatiu, i s'acorda una agenda de treball per vincular estratègies conjuntes a la globalitat del territori.</p>
<b>PERMANÈNCIA</b>	
Fonamentació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir d'un coneixement rigorós de l'entorn, considerem que som un recurs pel propi entorn i el treball comunitari que desenvolupem és un instrument al servei del territori i en forma de procés.</li> <li>- Considerem que aquest procés permanent es justifica perquè les accions comunitàries que desenvolupem són de naturalesa estratègica, proactiva i no únicament reactives a partir de la detecció d'una situació problemàtica.</li> </ul>
Condicions pel seu desenvolupament	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comptem amb un diagnòstic ajustat i actualitzat del territori que inclou les seves principals debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats.</li> </ul>

	- Les accions educatives comunitàries que promovem tenen per objectiu promoure altres processos que perdurin en el temps.
Exemple pràctic	Una entitat d'ELLBC promou una activitat educativa que posa en relació a un grup de joves de l'entitat, amb un altre grup d'un altre espai educatiu. Aquesta activitat és un instrument per a generar una experiència de relació positiva que permetrà, en el futur immediat, un seguit d'accions conjuntes entre els dos grups de joves. Així, l'objectiu no és a curt termini i aquesta activitat educativa és una estratègia per iniciar un procés de treball compartit que perduri en el temps.
<b>INTERDISCIPLINARIETAT CIUTADANA</b>	
Fonamentació	La comunitat de qualsevol territori presenta <sup>39</sup> necessitats, recursos i potencialitats. Es considera que el treball comunitari necessita de la complicitat i articulació entre la ciutadania, els tècnics i els recursos professionals existents. En aquest marc, es tracta de traçar i desenvolupar estratègies en les que els recursos professionals es <i>desprofessionalitzin</i> i la ciutadania es professionalitzi.
Condicions pel seu desenvolupament	L'equip educatiu de l'ELLBC coneix la comunitat del territori on es situa l'entitat. Al respecte, pot fer-se algunes preguntes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coneixem suficientment a alguns dels líders comunitaris? (ciutadania, professionals, etc)</li> <li>- Què pensem que saben fer? En què ens poden ajudar? I nosaltres, en què els podem ajudar? En què beneficiaria això al barri?</li> <li>- Qui ens pot ajudar per a desenvolupar una activitat educativa comunitària?</li> </ul>
Exemple pràctic	Un grup de pares i mares de l'ELLBC prepara i desenvolupa una activitat orientada a l'equip educatiu i als participants. Únicament caldria complir dues condicions: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que la temàtica, l'objectiu i el seu desenvolupament sigui escollit pel grup de pares i mares, havent conegut prèviament la programació d'activitats anual.</li> <li>- Que s'emmarqui i es vinculi al projecte educatiu de l'ELLBC.</li> <li>- Que s'avaluï conjuntament (pares/mares, equip educatiu i participants de l'ELLBC) fent èmfasi en aquells aspectes que han sorprès positivament fruits dels coneixements i competències dels propis pares i mares.</li> </ul>
<b>FACILITACIÓ</b>	

<sup>39</sup> Marco Marchioni (Op. cit).

Fonamentació	Les entitats que participen en processos de treball comunitari desenvolupen un rol de facilitadores en relació al desenvolupament de sinergies amb l'entorn. Aquest rol permanent d'una entitat de l'ELLBC com a agent facilitador pot concretar-se en diferents aspectes.
Condicions pel seu desenvolupament	L'equip educatiu de l'ELLBC es formula preguntes com: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A quines persones o col·lectius del barri seria interessant facilitar un espai per a que es coneguin? Què hi podem nosaltres?</li> <li>- Quines informacions i coneixement tenim del barri que encara no hem compartit i pensem que seria d'interès general? Amb qui ho podem compartir?</li> <li>- Coneixem entitats o col·lectius del barri que tenen necessitats d'espais? Els hi podríem oferir els nostres locals?</li> </ul>
Exemple pràctic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de les activitats educatives facilitar que persones del barri que no es coneixen es relacionin (inclou als participants de la propi entitat).</li> <li>- A través de reunions amb altres espais educatius, l'entitat d'ELLBC facilita i comparteix informació o coneixement d'interès general sobre el territori.</li> <li>- S'ofereixen els espais de l'ELLBC a altres entitats o col·lectius del barri per a que també en facin ús.</li> </ul>
<b>SIGNIFICATIVITAT</b>	
Fonamentació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquest principi té una naturalesa pedagògica perquè es considera que els processos de treball comunitari es desenvolupen a partir d'oferir accions, serveis o oportunitats que siguin reals i adequades a la realitat dels seus participants.</li> <li>- Així, es tracta d'identificar des de la participació activa, decisions, mesures organitzatives i projectes que els participants considerin importants i útils davant la seva pròpia realitat.</li> </ul>
Condicions pel seu desenvolupament	<p>L'equip educatiu distingirà entre aquelles activitats que són finalistes (un cop s'ha assolit l'objectiu donarem per acabada l'activitat) i aquelles que són processuals (l'objectiu es transforma en un mitjà per assolir altres objectius).</p> <p>L'equip educatiu fomentará accions educatives que promoguin l'equitat: <i>allò que necessita cadascú</i> (relació entre necessitats individuals i col·lectives, singularitats i potencialitats dels participants).</p>

Exemple pràctic	Resulten molt interessants algunes iniciatives d'aprenentatge i servei <sup>40</sup> , en les que els participants s'involucren en alguna realitat de l'entorn, a partir de la metodologia pròpia de l'ApS. Per exemple, els bancs de sang.
<b>TRANSFORMACIÓ</b>	
Fonamentació	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El treball comunitari s'orienta a transformar aquells elements que generen desigualtat en un territori. Així, es tracta de dissenyar i desenvolupar accions educatives que tinguin com a finalitat l'eradicació d'aquells elements que originen desigualtats de tracte, d'accés a serveis, econòmiques, educatives, etc.</li> <li>- La transformació explica el procés de canvi d'una comunitat no organitzada, a organitzar-se per tal de tenir més capacitat de donar resposta comunitàriament als reptes amb els que es troba.</li> </ul>
Condicions pel seu desenvolupament	<p>D'una manera molt sintètica, l'ELLBC podria plantejar-se les següents qüestions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quina necessitat hi ha al territori i què hi podríem fer? Com s'ha produït? <i>(qualsevol territori té necessitats i aquestes són específiques i singulars en funció del context)</i></li> <li>- Al respecte, què hi sabem? I altres entitats, col·lectius, serveis que ja hi fan alguna cosa? <i>(qualsevol territori compta amb recursos (professionals i ciutadania) per a fer front als reptes i necessitats que es plantegen.</i></li> <li>- Col·laborativament, com podríem sumar-nos comunitàriament per a transformar-la? <i>(qualsevol territori, a l'organitzar-se comunitàriament té més possibilitats i capacitat de resposta davant les necessitats i reptes; quan això passa les debilitats poden convertir-se en oportunitats).</i></li> </ul>
Exemple pràctic	Una entitat d'ELLBC ha detectat que al barri no existeix cap espai per a joves durant la nit. Alhora, considera que no seria convenient qualsevol tipus d'espai, ja que alguns joves del barri que manifesten també aquesta necessitat voldrien autogestionar-lo. Així, l'entitat es posa en contacte amb altres espais educatius que treballen amb joves i s'adonen que altres equips educatius també han identificat la mateixa necessitat. Seguidament, decideixen actuar col·lectivament i acorden un seguit d'accions conjuntes per aconseguir que hi hagi suport per part de l'Ajuntament en la creació d'aquest equipament. Per exemple, el conjunt d'entitats i joves exposen aquesta necessitat al Consell Consultiu de Benestar i Educació que promou l'Ajuntament, i mantenen una reunió amb la Regidora de Joventut.

Font: **Elaboració pròpia**

<sup>40</sup> Veure <http://www.aprenentatgeservei.org/> [consultat el 16 de març de 2012].

### 3.6. Formació en interculturalitat a l'ELLBC

Comptem amb poques referències bibliogràfiques que situïn des d'una perspectiva ampla, quina és la situació dels equips educatius a l'ELLBC en relació a la seva formació en interculturalitat. No obstant, sí que disposem d'algunes referències que des d'un enfocament més parcial, ens permeten construir una aproximació al que pot ser seria una visió més global sobre aquesta qüestió. Tots aquests elements es troben en relació a la formació en interculturalitat, ja que evidencien necessitats formatives en diferents àrees.

- Herrera i altres (2003) alerten a través d'un estudi, la baixa presència de joves d'origen estranger, l'existència de dificultats pel desenvolupament de la interculturalitat en contextos amb forta presència de joves de família estrangera, la presència de prejudicis en els equips educatius cap a les minories culturals o la no realització d'activitats interculturals a les entitats.
- Albaigés i altres et al. (2009) fan referència als problemes d'accessibilitat i condicions desfavorables per la participació d'infants i joves a l'oferta educativa no formal. Sobretot, en l'ús de l'oferta per part de famílies amb situacions socioeconòmiques més fràgils. S'hi refereixen com a procés de dialització social de l'oferta en els següents termes: "a més, reforcen una certa dualització social de l'oferta, a través de la distinció de determinats serveis específics, sense accessibilitat garantida, i a l'estigmatització de determinats serveis universals, accessibles, i impedeixen que l'àmbit de l'educació no formal sigui un espai de convivència intercultural en sentit ampli (classe, origen, etc.)" (p.70).
- Des de la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona (?) es demana la realització d'un profund debat en el sector sobre el model d'integració a seguir en els joves de família d'origen estranger i des del punt de vista de construcció de les identitats culturals. També, la conveniència de comptar amb més eines per evitar al que anomenen conflictes interculturals.
- A través d'una enquesta realitzada l'any 2008, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (2010) assenyalen que només un 1'9% dels infants i joves que participen als agrupaments escoltes que representen són de família d'origen estranger.



La formació en interculturalitat no és un plantejament present al conjunt de federacions o agrupacions de l'ELLBC. Tampoc, forma part dels continguts formatius que realitzen educadors i educadores alhora de comptar amb la titulació requerida per a desenvolupar les seves funcions. Únicament en el cas que membres d'equips educatius s'hagin format en titulacions universitàries com educació social, treball social, pedagogia o psicopedagogia, que és possible haver rebut algun tipus de formació en interculturalitat.

Més aviat, són presents les formacions puntuals en interculturalitat a través de monogràfics sobre educació intercultural i comunitària. És el cas de *l'Equip Finestra d'Interculturalitat* de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya. També, des d'Escoltes Catalans i Esplais Catalans, s'han realitzat algunes publicacions relacionades amb l'àmbit de la interculturalitat, prenent esdevenir eines formatives als equips educatius (ESPLAC, 2005 o Escoltes Catalans, 2013).

A continuació presentem possibles continguts formatius en interculturalitat a la llum de les evidències teòriques fins ara assenyalades. Per a fer-ho, ens guiarem amb els plantejaments de competència intercultural inicials de Byram i Zarate (1997) i els adequarem als tres trajectes esmentats a l'apartat 3.4. Aquests són la dimensió cognitiva, emocional i comportamental. Per a la seva interpretació, hem d'aplicar un criteri de doble entrada en relació a les qüestions que plantegem:

- Distingir-ne la naturalesa de l'àmbit al que es refereix la qüestió: educativa o organitzativa
- Distingir a qui va dirigida la qüestió: a un/a mateix (equip educatiu) o a l'alteritat.

Finalment direm que es tracta d'una primera proposta inicial a la que hauríem d'aprofundir-hi, a partir dels resultats i conclusions finals d'aquest treball, posant en relació els dos apartats.

#### *a) Àmbit informatiu i de coneixement*

- Participem en activitats del territori?
- Tenim relacions amb les entitats, institucions o serveis del nostre entorn?
- Amb quins col·lectius segons l'origen cultural tenim relació?
- Qui participa a la nostre entitat? Quin perfil socioeconòmic tenen?

- Com és el nostre equip educatiu?
- Què és per nosaltres la interculturalitat?

*b) Àmbit emocional i d'actitud*

- Els joves o membres d'equip educatiu, expressen actituds de rebuig cap a les persones d'origen estranger?
- Volem incloure la perspectiva intercultural al nostre projecte educatiu?
- Ens sentim preparats?
- Tothom i està d'acord?

*c) Àmbit de la transformació i el comportament*

- Com realitzem la difusió de les activitats i obertura de l'entitat?
- Com ens coordinem amb el territori?
- Com ens apropem a les famílies d'origen estranger?
- Com acollim a les famílies d'origen estranger?
- Incorporem a educadors i educadores d'origen estranger?

Respondre a aquestes qüestions ens permetrà situar-nos com a equip educatiu en algunes de les condicions inicials per a plantejar-nos una formació en interculturalitat. Per altra banda, la formació en interculturalitat en l'àmbit de l'educació formal ha estat i és, un camp extensament treballat. Per exemple, són moltes les aportacions que defensen la importància de combinar la formació interna amb fonaments teòrics i pràctics de la interculturalitat (Ruiz de Lobera, 2004). No obstant, podem considerar que els continguts treballats en els capítols 2 i 3 d'aquest treball de recerca, constituïrien en gran part, elements o continguts a considerar en una formació intercultural a l'ELLBC. Al respecte, considerem que cal adequar-los al context educatiu de cada organització, i recolzar-nos de la comunitat del territori per a que també siguin participants en la formació. Com veurem a l'apartat de conclusions, es fa una proposta sobre els elements a considerar en una formació en interculturalitat a l'ELLBC.

Aquest plantejament es correspon amb el que assenyala la bibliografia sobre la temàtica

ahora d'identificar com a necessari dos elements:

### **3.7. Altres elements que dificulten la interculturalitat a l'ELLBC**

A continuació i breument, presentem alguns elements que des de diferents lògiques i naturaleses, es presenten com a factors que dificulten, directament o indirectament, el desenvolupament de la interculturalitat a l'organització d'ELLBC. Ho fem, fent referència a diferents contribucions sobre la temàtica i distingint la naturalesa del factor (interna o externa) a l'organització d'ELLBC. També, afegim que utilitzem la categoria de "factors que dificulten, directament o indirectament la interculturalitat" perquè no estem en plena disposició de correlacionar i mesurar amb rigorositat els efectes, entre una variable i l'altre. No obstant, sí que podem afirmar, segons la revisió bibliogràfica realitzada, que existeixen relacions entre el desenvolupament de la interculturalitat i l'existència d'aquests factors.

Elements de naturalesa interna a l'organització d'ELLBC:

- S'assenyala que cal posar en qüestió com l'aparició de noves iniciatives ha anat, i continua anant-hi, en contra de les propostes originals de l'ELLBC. (Essomba et al., 2011)
- S'identifiquen disfuncions a l'hora de preservar i enfortir les aportacions de l'educació en el lleure, a partir d'identificar tensions entre el què ofereixen i algunes característiques de la societat en la qual vivim (entorn social advers a aquest tipus d'orientació). (Generalitat de Catalunya et al., 2010).
- S'assenyala baixa presència d'algunes organitzacions d'ELLBC en barris i/o pobles desfavorits econòmicament. (Generalitat de Catalunya et al., 2010).
- S'identifica baix nivell de formació en els equips educatius sobre competències educatives per a la gestió de la diversitat. (Generalitat de Catalunya et al., 2010).
- S'identifiquen dificultats als equips educatius d'ELLBC per desenvolupar la interculturalitat. (Generalitat de Catalunya et al., 2010).

Elements de naturalesa externa a l'organització d'ELLBC:

- S'assenyala l'existència de desconeixement del valor afegit que aporta a la societat (Generalitat de Catalunya et al., 2010).

- S'assenyala l'existència de dificultats degut a la manca de suport de l'administració local a les organitzacions d'ELLBC (Ruiz de Gauna y Vallory, 2011)

### ***Idees clau del capítol***

- La competència intercultural té a veure amb la capacitat de desenvolupar-se des del punt de vista comunicatiu, relacional i educatiu a un context multicultural.
- La competència intercultural des d'una dimensió axiològica a l'ELLBC, concep els processos educatius des d'uns valors específics i com a reconeixedors de la diversitat.
- La competència intercultural des d'una dimensió organitzativa a l'ELLBC, posa especial atenció a la participació, diversitat, grup i experimentació.
- La competència intercultural des d'una dimensió pedagògica a l'ELLBC, suposa la combinació d'uns principis pedagògics que articulen i combinen els àmbits cognitius, afectius i transformatius.
- La formació en interculturalitat és una necessitat a l'ELLBC i també una condició facilitadora per adquirir les competències interculturals.

## ***CAPÍTOL 4: L'impacte de la interculturalitat en els participants a l'educació en el lleure de base comunitària (ELLBC)***

### ***Introducció***

Conèixer l'impacte de la interculturalitat en els participants de l'ELLBC suposa establir el grau de desenvolupament intercultural existent a les mateixes organitzacions. En concret, són vàries les perspectives i vies per a situar que el procés de construcció intercultural és vigent, útil i funcional, tant per joves participants en les activitats de l'ELLBC, com per les seves famílies d'orígens diversos. Si fins el moment hem exposat quin és el context d'intervenció (la perspectiva intercultural a l'ELLBC), i com es desenvolupa (des de les competències interculturals), en aquest capítol abordarem l'impacte d'aquests plantejaments en joves i famílies.

En primer lloc, ens proposem exposar tres tipus d'impacte que al nostre entendre poden oferir-nos importants significats i elements d'anàlisi, per a la comprensió dels efectes interculturals en els joves participants. Els presentem a través d'elements a considerar des d'una perspectiva de la competència intercultural, d'elements a atendre en relació als drets i deures dels joves i finalment des de la seva participació a l'ELLBC.

En segon lloc, plantejem dos aspectes claus que poden evidenciar l'existència d'interculturalitat a l'ELLBC i en relació a les famílies: els models i formes de participació existents i la construcció conjunta entre famílies i equips educatius, d'uns sentits i valors sobre el què és la participació a l'ELLBC. Com veurem, la comunicació necessària per l'establiment de la competència intercultural en aquest àmbit es presenta com a cabdal.

## **4.1. Impacte de la interculturalitat en els joves**

### **4.1.1. Impacte des d'una perspectiva de la competència intercultural**

La competència intercultural ens evidencia quines són les habilitats que tenim per a desenvolupar-nos a un context multicultural, i per tal de conèixer quin pot ser l'impacte de la interculturalitat en els joves participants a l'ELLBC té sentit referir-nos-hi. A continuació, agrupem algunes qüestions clau relatives a diferents moments de les interaccions interculturals, i que poden ajudar-nos a situar quin és l'impacte de la interculturalitat des de la perspectiva de la competència intercultural:

*A l'inici de les interaccions:*

- Es fa referència a l'existència d'un xoc cultural que s'origina a l'exigència de donar resposta a nous estímuls que es caracteritzen per la seva complexitat interpretativa i que tenen lloc a un context canviant. Per exemple, aspectes que es donen per entesos i que generen incomoditat, per al conjunt d'interactors.
- Vilà (et al., 2008) cita a Chaney y Martín, 1995 per a fer referència a la possibilitat d'una situació traumàtica que pot donar-se i que experimenta si algú s'incorpora a una cultura diferent a la pròpia. Alhora, cal considerar que és relatiu o que no es tracta d'una realitat extensible al conjunt de persones que realitzen un projecte migratori. Tampoc podem establir relacions entre l'existència o inexistència de situacions de tensió o malestars explícits amb aquest fet descrit, ja que pot donar-se el cas que com a estratègia conscient la persona ho experimenti però no ho vulgui comunicar.
- La competència intercultural possibilita l'adaptació social de les persones a contextos culturals que no són els propis. Aneas (et al., 2005) cita a Kim (1988) per definir l'adaptació cultural com un resultat intercultural d'eficàcia que genera benestar i seguretat i que evidencia transformació interna

*Des d'una dimensió dels subjectes*

- Són moltes les contribucions que assenyalen la importància de la construcció de la identitat cultural com element fonamental en els joves: tant des d'un punt de vista intern (construcció d'una identitat dinàmica i harmoniosa) com de la capacitat per comprendre l'entorn. La integració cultural, segons el model bidimensional de

Berry, Trimble i Olmedo (1986) i treballat posteriorment per Berry (1994), assenyalen que una persona amb competència cultural disposa de recursos i capacitats per mantenir un equilibri entre el manteniment de la pròpia identitat i el desenvolupament funcional davant altres grups culturals.

- Per Vilà (et al., 2008) l'adolescència és l'edat més apropiada pel treball per competències considerant les característiques del període maduratiu. Es refereix a que els referents familiars no determinen absolutament el pensament o accions dels joves, s'està conformant la posició crítica en relació a allò que els envolta i existeix més permeabilitat en l'adopció de noves categories per l'anàlisi o la interpretació de la realitat.

#### *Des d'una dimensió de les interaccions*

- Vilà (et al., 2008) assenyalen l'existència de reaccions de rebuig cap allò desconegut: un exemple són les actituds de rebuig vers les diferències lingüístiques de companys. La mateixa autora i citant a Manning (2000) assenyalen que si educativament no es desenvolupen actituds positives cap a la diversitat es poden materialitzar expressions racistes.
- La importància de les relacions socials, si considerem que l'esfera cognitiva es treballa des de l'afectiva. Segons Manning (2000) la tendència és relacionar-se en funció de les similituds culturals o de gènere. Al respecte i des de l'educació, cal treballar-ho i superar possibles relacions que només tinguin lloc amb joves del mateix grup. Per això són tant importants les estratègies metodològiques que fomenten la participació entre el conjunt del grup i la relació entre els seus membres, així com l'establiment de vincles, comprensió de les similituds i de les diferències
- La importància de les relacions significatives entre els membres del grup: és important saber distingir entre el fet que no hi hagi conflictes amb que això suposi l'existència per defecte de relacions significatives pels seus membres.
- Vilà (et al., 2008) hi fa referència a través de l'expressió "contacto intercultural significativo" i el descriu com un intercanvi mutu, que té lloc desde posicions d'igualtat i des del respecte i interès cap a altres bagatges culturals.



#### **4.1.2. Impacte des d'una perspectiva axiològica**

L'ELLBC esdevé un espai natural i bàsic davant l'observació i anàlisi en el respecte als drets i deures de la infància i en conseqüència, per a la seva promoció i/o denúncia. Si defensem una pedagogia des d'un principi soci crític, en conseqüència la promoció dels drets i deures dels seus participants per part de l'equip educatiu, i la presa de consciència dels joves, configurarà un dels marcs d'acció prioritaris en la tasca de l'ELLBC. Tanmateix, l'existència pràctica de drets i deures en els joves i la seva presa de consciència per part seva, són també un impacte de la interculturalitat des d'aquesta perspectiva axiològica.

Els infants i joves són en ocasions un col·lectiu vulnerable pel respecte als seus propis drets i deures i prova d'això és la figura, a Catalunya, de l'Adjunt al Síndic de Greuges en matèria d'Infància. L'actuació d'aquest òrgan es regeix a partir de la Convenció dels Drets dels Infants, aprovada per les Nacions Unides el 1989 i signada per gairebé tots els estats del món. La Convenció recull els drets del conjunt d'infants i joves del planeta i és el far que guia a entitats, administracions i ciutadania per assegurar que els drets i deures dels infants queden reconeguts.

A Catalunya, a més a més, existeix la Llei dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència, impulsada pel Departament d'Acció Social i Ciutadania i aprovada pel Parlament de Catalunya el mes de maig de 2010. Aquesta Llei té l'objectiu de millorar el sistema de protecció davant els maltractaments, agilitzar l'adopció nacional i situar el dret de participació al capdavant de les polítiques d'infància. Tanmateix, és una normalitat que les organitzacions d'ELLBC expressin en els seus idearis el reconeixement a seva la missió o objectius estratègics la protecció i reconeixement de drets dels seus participants.

A la següent taula relacionem els drets específics de la Convenció dels drets dels infants amb els drets que hem identificat i que promouen diferents agrupacions d'organitzacions d'ELLBC (Fundació Pere Tarrés, et al. 2011, Fundació Catalana Esplai, et al. 2009)

Taula 19: Relació dels drets a la infància segons la Convenció del 1989

<b>Article 1</b>	Definició de l'infant	<b>Dret a la innocència</b>	<b>Article 22</b>	Els infants refugiats	
<b>Article 2</b>	No discriminació		<b>Article 23</b>	Els infants discapacitats	
<b>Article 3</b>	L'interès superior de l'infant		<b>Article 24</b>	La salut i els serveis sanitaris	<b>Dret a l'alimentació</b>
<b>Article 4</b>	Aplicació dels drets	<b>Dret a la igualtat d'oportunitats</b>	<b>Article 25</b>	Revisió de les condicions d'internament	
<b>Article 5</b>	Direcció i orientació dels pares i de les mares	<b>Dret a la companyia de l'adult</b>	<b>Article 26</b>	La seguretat social	
<b>Article 6</b>	La supervivència i el desenvolupament		<b>Article 27</b>	El nivell de vida	
<b>Article 7</b>	Nom i nacionalitat		<b>Article 28</b>	L'educació	<b>Dret a l'educació</b>
<b>Article 8</b>	Identitat	<b>Dret a ser un mateix/a</b>	<b>Article 29</b>	Els objectius de l'educació	
<b>Article 9</b>	Separació dels pares		<b>Article 30</b>	Els infants de comunitats minoritàries i indígenes	
<b>Article 10</b>	Reunió de la família		<b>Article 31</b>	El lleure i les activitats recreatives i culturals	<b>Dret al joc / Dret a la descoberta</b>
<b>Article 11</b>	Traslats i retencions il·lícites		<b>Article 32</b>	El treball infantil	
<b>Article 12</b>	L'opinió d'infants i joves	<b>Dret a la participació</b>	<b>Article 33</b>	L'ús de drogues il·legals	
<b>Article 13</b>	Llibertat d'expressió	<b>Dret a ser escoltats</b>	<b>Article 34</b>	L'explotació sexual	
<b>Article 14</b>	Llibertat de pensament, consciència, i religió		<b>Article 35</b>	La venda i segrest d'infants	
<b>Article 15</b>	Llibertat d'associació		<b>Article 36</b>	Altres formes d'explotació	
<b>Article 16</b>	Protecció de la intimitat		<b>Article 37</b>	La tortura i la privació de la llibertat	
<b>Article 17</b>	Accés a una informació adequada		<b>Article 38</b>	Infants en conflictes armats	
<b>Article 18</b>	Les responsabilitats dels pares		<b>Article 39</b>	Recuperació i reinserció social	
<b>Article 19</b>	Protecció contra l'abús i els maltractaments		<b>Article 40</b>	Justificació i menors	
<b>Article 20</b>	Protecció dels infants privats de la seva família		<b>Article 41</b>	La llei més favorable	
<b>Article 21</b>	Adopció		<b>Article 42</b>	Difusió de la convenció	

Font : **Elaboració pròpia**

Observem com els documents analitzats i que són coincidents amb els promoguts per la Convenció, tenen a veure amb l'educació, igualtat, respecte, participació i joc, trets bàsics i identitaris del què és l'ELLBC.

#### 4.1.3. Impacte des d'una perspectiva de la participació

Són algunes les contribucions que s'interroguen sobre el grau de coneixement dels interessos i motivacions dels joves, alhora d'oferir una proposta educativa suficientment atractiva pels participants. Per exemple, Albaigés, Selva i Baya (et al., 2011) afirmen que és una prioritat entendre com i perquè participen a les accions educatives els joves avui en dia, així com les raons que ho dificulten. En el marc del present treball i des d'una perspectiva

intercultural, aquest conjunt de qüestions adquireixen una rellevància significativa, si atenem a que les entitats d'ELLBC, en molts casos no sempre poden formular o desenvolupen estratègies que resulten atractives pel conjunt de la diversitat de joves presents als contextos multiculturals locals.

Al respecte, sabem que avui en dia moltes propostes educatives de l'ELLBC atrauen a perfils concrets de joves i famílies, en ocasions no representatives de la pròpia diversitat i heterogeneïtat de joves i famílies existents al territori. En conseqüència, aquests elements semblen condicionar la conformació d'uns processos educatius propers a les concentració de determinats perfils, i a la segregació d'altres perfils de joves i famílies.

No obstant i prova de l'impacte en termes de participació els joves acostumen a valorar com a experiència positiva i intensa la participació a l'ELLBC, i a més si considerem que molts d'ells hi participen voluntàriament. Així, podem establir que l'adhesió en termes educatiu a l'ELLBC estableix relacions amb el tipus de participació existent que és alhora un eix bàsic pel foment de la interculturalitat. Des d'una perspectiva d'interculturalitat cal preguntar-nos al respecte per exemple, quin tipus de pertinença té el jove amb la comunitat, és a dir: si únicament la té amb l'organització educativa o també amb la comunitat més propera. Aquest tipus d'anàlisi ens podran oferir importants informacions alhora d'ajustar encara més les estratègies d'intervenció socioeducativa amb els joves des d'una perspectiva de participació i com a forma per a mesurar l'impacte de la interculturalitat.

#### **4.2. Participació i sentit familiar a l'ELLBC**

Considerem com a eixos claus i estratègics pel foment de la interculturalitat, contemplar el tipus de participació que es construeix amb les famílies des de l'ELLBC, així com l'atenció als sentits que es tenen, tant per part de les famílies d'orígens diversos, com dels equips educatius en relació al valor de l'ELLBC. Des d'una perspectiva intercultural, defensem aquí la necessitat de construir conjuntament (entre famílies i equips educatius) aquests sentits per tal de fomentar una major participació. Així i des d'aquestes dues premisses considerem que establim unes bones bases pel foment de la interculturalitat a l'organització. A continuació exposem alguns elements bàsics tant d'allò relatiu a la participació com del sentit que es dona a l'ELLBC.

#### **4.2.1. Impacte des del punt de vista de la participació familiar**

En primer lloc, cal dir que la participació familiar a les organitzacions d'ELLBC representa i evidencia una llarga trajectòria i experiència com a element característic i identitari al conjunt d'esplais, agrupaments escoltes i centres oberts. Les sortides de caps de setmana amb famílies, o activitats conjuntes amb elles davant celebracions específiques suposa la manera freqüent de participació a esplais i agrupaments escoltes. També i als centres oberts són freqüents les activitats conjuntes amb famílies i o les comunicacions permanents amb elles.

No obstant, podem afirmar que no sempre existeix un plantejament des del punt de vista metodològic suficientment rigorós o reflexiu, capaços de generar models de participació sòlids, conscients i estables, i capaços de superar en moltes ocasions les possibles limitacions formatives d'alguns equips educatius (ens referim sobretot, a agrupaments escoltes i esplais). Podem afirmar que allò que manca en formació o especialització és superat des de la il·lusió, motivació i proximitat. Igualment, si considerem la naturalesa complexa de la participació familiar i partim de la hipòtesi que perquè hi hagi interculturalitat cal una participació familiar ampla i reconeixedora de la diversitat, cal considerar quins són els tipus de participació familiar que es poden donar a l'ELLBC i en conseqüència, situar aquells que poden promoure més la interculturalitat.

Al respecte no hem trobat referències teòriques o productes de recerques en aquest àmbit que delimitin a l'ELLBC possibles formes o models de participació familiar. Sí que existeixen plantejaments més específics que assenyalen elements descriptius sobre com és la participació familiar en aquestes organitzacions, o plantejaments més aviat ideològics sobre aspectes que s'haurien de considerar.

Per exemple, i des d'una dimensió tècnica, la Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància et al (2011) que en el marc de l'acolliment familiar i des d'una entrevista inicial, cal informar a la família que:

- Es produirà un procés de traspàs d'informació (de tota aquella informació que sigui rellevant per a l'atenció de l'infant, si escau).
- Hi haurà un treball conjunt.

- Inicialment es durà terme un procés d'observació i valoració de l'infant al centre que pot condicionar la presa de decisions en relació amb l'admissió (en aquest període s'analitzarà i es contrastarà si el servei s'adequa a les necessitats del cas).
- Durant el procés de vinculació i atenció als respectius fills es realitzen projectes educatius integrals, que en molts casos incorporen objectius de treball dirigits a les famílies.

Tanmateix, en els plans educatius individualitzats que conformen la fulla de ruta i objectius que es proposen assolir amb els infants o joves participants a un centre obert, s'inclouen en la majoria de situacions objectius de treball amb les famílies. També s'assenyala des de la Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància et al (2011) la importància de garantir la coherència dels missatges oferts a les famílies durant els processos d'acollida, acompanyament o derivació.

El treball educatiu a un centre obert és doncs orientat en tot moment des de la participació de les famílies, que en molts casos queda supeditada o condicionada a la realitat familiar segons variables com l'origen cultural o la classe social. Tots aquests aspectes condicione la relació amb la família i poden constituir a la pràctica, l'establiment de diferents formes de participació que en funció de la capacitat d'anàlisi de l'equip educatiu i els espais habilitats per a fer-ho, poden ser-ne més o menys conscients. Pel que respecte ara a la participació familiar en el context d'agrupaments escoltes i esports, des de la Fundació Pere Tarrés (2011) i en relació als canvis sobre models de diversitat familiar actuals, s'assenyala que:

«Tots aquests aspectes i molts d'altres els hem de tenir presents ja que d'aquestes realitats és d'on podem extreure les necessitats de les famílies, a les que la nostra proposta educativa haurà de donar resposta si volem continuar sent un referent per les famílies i una opció vàlida d'organització que formi part del procés educatiu i de vida dels seus fills i filles (p.15-16)».

Posteriorment i des d'una perspectiva d'inclusió s'assenyala (Fundació Pere Tarrés, et al., 2011) que per l'acolliment i participació de les famílies cal tenir en compte: realitzar una bona acollida familiar des d'una entrevista; Fer sentir còmodes a les famílies explicant que són inclusius i que no es discrimina a ningú per cap motiu; davant les famílies amb fills amb vulnerabilitat cal ser més constants i pacients per a generar confiança; davant la diversitat religiosa per part de les famílies se'ls hi comunicarà que en els hàbits culinaris hi haurà respecte a les tradicions; s'explicarà que es compleix amb la Llei Orgànica de Protecció de Dades.

Segons Minyons Escoltes i Guies de Catalunya et al. (2010) en relació a com apropar-se a les famílies d'origen estranger per a promoure la seva participació, s'assenyala com a punt previ i de partida que: “Si el nostre agrupament es troba en un barri o poble amb immigració i volem implicar-nos amb l'entorn, ens hem de plantejar, l'apropament a les famílies immigrades, per potenciar la participació dels seus fills i filles a l'agrupament” (p.18).

Seguidament s'identifiquen els següents punts:

- Conèixer les característiques i estructures relacionals o associatives de la població d'origen estranger del territori
- Posar-se en contacte amb associacions de persones d'origen immigrant i explicar el projecte educatiu
- Cercar persones de referència per la comunitat
- Posar-se en contacte amb entitats del territori que treballen aquesta qüestió
- Convocar a les famílies a reunions informatives sobre el projecte educatiu
- Implicar a famílies de l'agrupament en l'explicació del què es fa (s'estima com a via més adequada la oral)
- Utilització de cartells o tríptics

En un altre ordre, des de l'àmbit escolar sí que existeixen models de participació familiar, que agrupant alguns dels aspectes anteriorment citats, estableixen diferents enfocaments al què és la participació de les famílies. A continuació exposem diferents models de participació familiar relacionats si extrets com a resultat de la recerca INCLUDED (2011). Al nostre criteri, aquests models poden ser útils a l'ELLBC alhora de situar i comprendre quins són els implícits i que conformen la manera de relacionar-se entre equips educatius i famílies. Tal i com comentàvem, en l'àmbit específic de la nostra recerca no existeixen estudis de referència que situïn i caracteritzin diferents formes de participació familiar.

Taula 20: **Models de participació familiar segons la recerca INCLUDED, 2011**

<b>Informativa</b>	Les famílies reben informació sobre les activitats escolars, el funcionament del centre i les decisions que ja s'han pres
	Les famílies no participen en la presa de decisions del centre
	Les reunions de pares i mares consisteixen en informar a les famílies sobre les decisions preses.
<b>Consultiva</b>	Les famílies tenen un poder decisiu molt limitat
	La participació es basa en consultar a les famílies
	La participació es canalitza a través dels òrgans de govern del centre
<b>Decisòria</b>	Els membres de la comunitat participen en els processos de presa de decisions, tenint una participació representativa als òrgans de presa de decisions
	Les famílies i altres membres de la comunitat supervisen el rendiment de comptes del centre en relació als resultats educatius que obtenen
<b>Avaluativa</b>	Les famílies i altres membres de la comunitat participen en el procés d'aprenentatge, ajudant a avaluar el seu progrés educatiu
	Les famílies i altres membres de la comunitat participen en l'avaluació general del centre
<b>Educativa</b>	Les famílies i altres membres de la comunitat participen en les activitats d'aprenentatge de l'alumnat, tant en horari escolar com extraescolar
	Les famílies i altres membres de la comunitat participen en programes educatius que donen resposta a les seves necessitats

Font: Elaboració pròpia a partir d'**INCLUDED (2011)**

També i producte de la literatura científica en l'àmbit escolar, identifiquem aportacions que posen de relleu l'existència d'una mirada en els docents o altres actors educatius sobre les famílies, caracteritzada o fonamentada des d'un dèficit sociocultural. En concret, s'atribueix a algunes famílies una baixa expectativa en la participació en el centre escolar o projecte educatiu del seu fill/a, i aquesta expectativa es relaciona o s'orienta en territoris socialment o econòmicament vulnerables (Collet i Tort, 2011). També, destaquem les aportacions de Hornby i Lafaele (2011) alhora d'identificar obstacles per a la participació de les famílies al context educatiu formal. Aquestes es situen en les creences que es tingui sobre la participació, i la percepció (positiva, negativa, alta, baixa, etc) d'altres estils de vida o formes de participar, i en funció de variables com classe social, gènere o origen cultural.

A mode de comentari final direm que no presentem aquests diferents models de participació familiar des d'una lògica gradual o evolució inferior – superior en relació a la interculturalitat. El que ens interessa aquí és copsar l'existència i possibilitat de comptar amb diferents formes de participació familiar i plantejar-nos, en el marc de l'ELLBC quines

poden ser més apropiades i viables, tant des del punt de vista organitzatiu com des del punt de vista de desenvolupament de la interculturalitat.

#### **4.2.2. Impacte des del punt de vista de la construcció conjunta del sentit de participar a l'ELLBC**

Comptar amb la competència intercultural suposa disposar de les suficients habilitats i recursos comunicatius per a desenvolupar-se a un context multicultural. Al respecte, Vázquez – Aguado et al. (2010) afirma que la competència intercultural exigeix contacte i aquest es basa en la comunicació. En aquest marc, considerem del tot necessari plantejar-nos si s'utilitzen o no els diferents recursos i habilitats comunicatives per a conèixer en primer lloc, i construir en segon, el sentit del que suposa per una família d'origen estranger, la participació a una organització d'ELLBC. En altres paraules, preguntar-nos per l'existència de la competència intercultural com a facilitadora i condició favorable en la construcció conjunta d'aquest sentit.

Per tant, resulta convenient conèixer i preguntar-nos si a una organització d'ELLBC hipotètica, s'intercanvia la informació i significats des de condicions d'igualtat o desigualtat, amb el temps suficient o limitat, des de la tolerància o reconeixement, des d'un procés d'apoderament o minorització, o des del coneixement o la comprensió, entre d'altres. En resum, volem fer evident la importància de la comunicació com a estratègia per a construir conjuntament amb les famílies el valor i significats del participar a l'ELLBC.

Al respecte, són varies les aportacions que en comú assenyalen la necessitat de compartir amb més marcs de referència per a la construcció conjunta d'aquest sentit: Albaigés, Selva i Baya (et al., 2009) consideren que davant la construcció de la interculturalitat a l'ELLBC, resulta indispensable conèixer més i millor el significat, valors i expectatives que construeixen el conjunt de famílies en relació al què és l'educació en el lleure. En concret, es posa en evidència la necessitat de poder conèixer i analitzar quin pes o espais ocupen en l'univers cultural familiar, aspectes de vital importància en el projecte educatiu com l'autonomia, la participació o la figura de l'adult. També, suposa interrogar-nos sobre la consciència de la funció social i de cohesió que desenvolupa un espai educatiu d'aquest tipus. Des d'una visió més antropològica i intercultural, podem relacionar aquestes aportacions amb les potencialitats que ens ofereix les funcions instrumentals de la cultural,



alhora d'oferir elements per a la comprensió d'alguns fets o visions, i no quedant-nos a una esfera purament superficial o informativa.

Així, des d'una perspectiva intercultural aquesta qüestió és absolutament rellevant, ja que una de les bases fonamentals sota la que es construeix la interculturalitat es dona a partir d'un procés constant d'interrogació. És a dir: davant la construcció de l'alteritat ens interrogarem com ens veu aquesta alteritat i seguidament, ens preguntarem en relació a com és l'alteritat. En el marc d'una organització educativa de base comunitària, si un d'aquests dos canals comunicatius és inexistent, el projecte d'interculturalització serà limitat

Aquesta limitació podem situar-la a partir, d'almenys, dues conseqüències immediates al context educatiu: en primer lloc, al no conèixer quines són aquestes atribucions de significat, no podrem per tant, incorporar-les al projecte educatiu, promovent en darrer lloc la conformació d'un projecte educatiu allunyat de la interculturalitat<sup>41</sup>. En segon lloc, l'organització d'ELLBC difícilment podrà desenvolupar propostes o estratègies suficientment sòlides i específiques per atraure a nous perfils familiars. Ens referim a que les estratègies d'aproximació a la diversitat familiar de contextos culturals diferents, té més possibilitats d'èxit des de la relació personal i atenent a alguns aspectes bàsics que tenen a veure amb l'univers familiar al que ens estem referint.

Altres contribucions (Generalitat de Catalunya, et al., 2009) posen de manifest resultats significatius:

- Les entitats educatives de lleure necessiten conèixer més les representacions socioculturals de les famílies, en relació al significat i valor atribuït a l'educació en el lleure .
- Existeixen determinades categories socials que s'apropien en major mesura del valor de l'educació no formal.
- La presència i participació de famílies d'origen immigrat a les ELLBC en molts casos és baixa.
- Existeix una baixa participació del conjunt de les famílies a la vida de les entitats.

---

<sup>41</sup>Per exemple, clarament monocultural o sesgat i poc representatiu de la diversitat familiar.

No obstant sí que trobem algunes referències sobre com construir conjuntament alguns d'aquests sentits i el valor de l'ELLBC, tot i que no és garantia de que siguin plenament seguits pels equips educatius. Per exemple, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya et al. (2010) assenyalen que davant l'acollida i seguiment de joves de família d'origen estranger:

- A l'explicar a les famílies què és l'agrupament, cal saber si existeixen propostes d'educació en el lleure al seu país d'origen.
- Tenir en compte quin concepte es té del temps lliure a la seva cultura, i si el desconeixen, es recomana fer l'esforç de donar valor a l'educació no formal.
- Explicar que a l'agrupament hi ha uns objectius i activitats amb una intenció educativa.
- Disposar d'una persona de referència al cau, a qui es puguin adreçar davant qualsevol dubte, suggeriment o queixa.
- Tenir cura de la comunicació verbal i no verbal per tal d'assegurar-se que tot queda entès.
- Quan un jove de família d'origen estranger comença a l'agrupament, és recomanable fer un seguiment de la seva incorporació per tal de detectar dubtes o problemàtiques i donar-hi resposta.
- Conèixer els hàbits, costums i tradicions familiars.

Finalment i en forma de conclusions i qüestions a explorar que es relacionen directament amb aquest treball, proposem:

- Partir de la hipòtesi que la participació familiar és una condició i una estratègia pel desenvolupament de la interculturalitat a l'ELLBC.
- Que la manca de coneixement sobre l'univers cultural familiar es presenta com una condició no favorable a la participació familiar a l'entitat.
- Explorar en el desenvolupament d'estratègies per un major coneixement de les atribucions de significat sobre el lleure, per part del conjunt de famílies.
- Proposar estratègies davant la construcció de coneixement dels equips educatius davant la participació familiar.

### ***Idees clau del capítol***

- L'impacte de la interculturalitat en els participants de l'ELLBC té relació amb el desenvolupament de la intercultural a les organitzacions educatives.
- Un primer àmbit per a conèixer aquest impacte és l'adquisició de la competència intercultural per part dels joves, i la superació d'alguns aspectes que dificulten el desenvolupament social i personal davant nous contextos multiculturals.
- La interiorització d'uns determinats valors per part dels joves i una major capacitat per a participar socialment, són altres àmbits on podem identificar i conèixer l'impacte de la interculturalitat.
- Existeixen diferents models de participació familiar i des d'un sentit intercultural, és necessari que entre equips educatius i famílies es construeixi i comparteixi el valor educatiu de participar a l'ELLBC.



**SEGONA PART**

**MARC METODOLÒGIC**

## **CAPÍTOL 5: Disseny de la recerca**

### ***Introducció***

A continuació, presentem quin ha estat el disseny d'aquest treball de recerca. Per a fer-ho, justifiquem la problemàtica i la seva rellevància, així com els fonaments de partida. També, presentem la seva contextualització epistemològica i metodològica, i definim els objectes i subjectes de recerca. Posteriorment, presentem les cinc fases de treball que hem seguit i quines són, des del nostre punt de vista, les limitacions de la recerca.

## 5.1. Contextualització de la problemàtica de recerca

Per a contextualitzar la problemàtica d'aquest treball de tesi hem trobat convenient distingir els següents tres apartats.

### 5.1.1. Justificació de la problemàtica de recerca

L'element central d'aquest apartat és respondre quines són les evidències que justifiquen la necessitat d'aprofundir en l'objecte d'estudi que proposem. Per aconseguir-ho, relacionem sintèticament algunes tensions assenyalades per anteriors contribucions amb la problemàtica de recerca d'aquesta tesi doctoral.

Taula 21: Justificació de la problemàtica de recerca

<b>Punt de partida</b>	<b>Relacions amb la problemàtica de recerca</b>	<b>Fonts</b>
Existència de dificultats de diferent naturalesa per a desenvolupar la dimensió intercultural de l'educació d'una manera plena en les organitzacions d'educació en el lleure. Aquestes dificultats es situen en dues direccions: dimensió educativa i capacitat organitzativa.	En aquests contextos educatius, no es pot parlar de l'establiment de la interculturalitat com a model de gestió de la diversitat, d'una manera generalitzada i consistent.	Herrera, i altres (et al., 2003) Albaigés, Selva i Baya. (et al., 2009) Generalitat de Catalunya. Secretaria de Joventut, (et al., 2010)
L'educació intercultural promou la generació de processos d'inclusió socioeducativa en contextos de diversitat.	Els espais educatius en el lleure des d'una perspectiva intercultural, són àmbits prioritaris i estratègics per a la generació de processos d'inclusió socioeducativa.	Herrera, i altres (et al., 2003) Albaigés, Selva i Baya. (et al., 2009)
Des d'una perspectiva inclusiva i intercultural, els espais educatius no formals i formals necessiten treballar conjuntament.	Els espais educatius en el lleure poden reforçar, des d'un plantejament intercultural, la tasca dels centres educatius de l'entorn (cohesió social i territorial).	Essomba (et al., 2008) Sales (et al., 2011)
Permanència de factors soci estructurals que generen diferents tipus de discriminació a joves d'orígens diversos.	Els espais educatius en el lleure i des de l'aposta axiològica intercultural, són àmbits prioritaris a partir dels que es poden generar contribucions per l'eradicació de l'exclusió.	Essomba (et al., 2008) Sales (et al., 2010)
Existència de disfuncions a l'hora	Apareixen tensions en espais educatius	Generalitat de Catalunya.

de preservar i enfortir les aportacions de l'educació en el lleure, a partir d'identificar tensions entre el què ofereixen i algunes característiques de la societat en la qual vivim (educació en el lleure de base comunitària i un entorn social a voltes advers a aquest tipus d'orientació).	que necessiten de suport, des de la reflexió i orientada a la pràctica educativa. (ideari confessional – entorn de diversitat religiosa / baixa professionalització – exigències entorn / manca competències interculturals – exigències entorn)	Secretaria de Joventut, ( et al., 2010)
Degut a un augment important de l'oferta de l'educació en el lleure, ha desplaçat aquella de base comunitària d'una posició de centralitat a una de més compartida.	Dificultats per a poder innovar i actualitzar el missatge i continguts de la proposta educativa, que no sempre ve acompanyat per les millores de condicions estructurals i que es relaciona amb: treballar des del voluntariat en una societat de consum, baix règim de permanència dels educadors i educadores i creixents necessitats de formació i actualització.	Generalitat de Catalunya. Secretaria de Joventut, ( et al., 2010)

Font: **Elaboració pròpia**

### 5.1.2. Rellevància de la proposta de recerca

A continuació destaquem alguns factors rellevants a partir dels que considerem que aquesta recerca aporta nous elements significatius:

- Inexistència de treballs de recerca a partir de conceptualitzar les organitzacions d'educació en el lleure des de la seva base comunitària. Si bé existeixen diferents contribucions que assenyalen i estudien la prioritat de generar processos d'educació comunitària per part d'aquestes organitzacions, aquest treball de tesi doctoral es basa en la recent conceptualització de la Generalitat de Catalunya et al. (2010) que caracteritza i diferencia aquestes espais a partir i des de la seva base comunitària.
- Dèficit de contribucions que vinculin l'educació en el lleure de base comunitària i la identificació de condicions que afavoreixen i/o dificultin l'enfortiment de la seva dimensió intercultural de l'educació.



### 5.1.3. Fonaments de partida

Una altra qüestió que és pertinent abordar és la identificació d'un fonament de partida equiparable a una hipòtesi inicial que ens permeti defensar a la perspectiva intercultural com a plantejament vàlid. A més, aquest fonament de partida s'emmarca en la consideració que no estudiem si és convenient o no la perspectiva intercultural, i sí quines són les condicions que en faciliten o dificulten el seu desenvolupament.

Segons Martínez (2006) "és necessària una gran apertura cap a totes les hipòtesis que es vagin revelant com a consistents" (p. 132). La raó és que la informació s'acumula i n'apareix de nova que permet que algunes qüestions acabin també sent hipòtesis i reorientin en conseqüència les anteriors.

El present treball de recerca parteix de la convicció que la dimensió intercultural és un plantejament vàlid i necessari a l'ELLBC, i que des d'un principi d'inclusió educativa genera processos d'inclusió socioeducativa en joves d'orígens diversos. Per tant, el que no posem en qüestió és la interculturalitat com a perspectiva, posició o model d'acció educativa, ja que considerem que la interculturalitat promou i s'emmarca en processos educatius inclusius. En conseqüència, en funció de com es desenvolupi la interculturalitat, els nivells d'inclusió educativa seran més o menys amplis i profunds.

A continuació presentem un seguit de fonaments bàsics i auxiliars que tenen a veure amb alguns dels criteris utilitzats per a configurar la mostra que més endavant presentarem. Aquests fonaments són alhora conclusions i plantejaments d'altres aportacions (Carbonell, 2003, et al. 2005):

En relació a l'equip educatiu:

- Cal partir d'un exercici d'introspecció en relació a les actituds i pràctiques que es tenen entorn de la diversitat cultural perquè permet generar processos de canvi en les actituds de l'equip educatiu.
- Desenvolupar processos formatius ajustats als contextos de diversitat permet de comptar amb més competències interculturals.
- És recomanable que la composició de l'equip educatiu reflecteixi la diversitat cultural de l'entorn perquè pot garantir una visió global i complexa sobre com generar processos d'inclusió socioeducativa.

En relació als projectes educatius:

- Potenciar una educació basada en uns valors específics (reconeixement, igualtat, interacció, etc.) facilita la generació de processos d'inclusió socioeducativa.
- Fomentar activitats des d'uns principis pedagògics concrets (significatiu, sociocrític, socio-simbòlic, cooperatiu, etc.) facilita la generació de processos d'inclusió socioeducativa.

En relació als participants:

- Treballar per tal que la composició dels participants reflecteixi la diversitat de l'entorn on es situa l'espai educatiu facilita una visió i pràctica de l'educació global i inclusiva.
- És necessari conèixer quin és l'univers simbòlic i cultural de les famílies perquè facilita el desenvolupament d'estratègies d'apropament i participació conjunta en el projecte educatiu.

## **5.2. Contextualització epistemològica**

El fet d'explicitar quin és el context epistemològic d'un projecte de recerca permet assegurar coherència amb el sentit de la metodologia i les tècniques de recollida d'informació a utilitzar així com amb els criteris d'interpretació que se'n derivin. En conseqüència, es tracta d'assentar les bases i fonaments a partir dels quals elaborem el disseny de la recerca. Així, identificar el projecte de recerca a partir d'una opció epistemològica concreta, és a dir, en el marc d'un paradigma de coneixement, suposa també l'elecció d'una determinada metodologia i l'acceptació d'una idea de coneixement i de ciència específica. Tanmateix, aquesta decisió es fonamenta en una dimensió ontològica.

Al respecte, aquesta tesi es situa i es fonamenta en un paradigma hermenèutic a partir del qual pretenem comprendre i interpretar un fenomen o realitat en un context concret. Segons Gadamer (1998) l'hermenèutica possibilita el diàleg entre un horitzó de comprensió i el món vital. A continuació relacionem alguns principis que caracteritzen l'hermenèutica i que són la base epistemològica d'aquest treball de recerca (Guba i Lincoln, 1994).

Des d'on partim?

- Paradigma hermenèutic: es situa en un idealisme ontològic en què la realitat és simbòlica i construïda socialment (a partir d'uns significats i interpretacions), no independents a l'investigador/a. Així, es posa èmfasi en el punt de vista intern ("emic") de la realitat i en el compromís ideològic i polític de l'investigador/a.
- Tesi doctoral: l'educació és un exercici polític i un instrument per a la construcció d'una societat més igualitària, cohesionada i inclusiva, i el coneixement científic és un mitjà al servei d'aquest propòsit.

Finalitat i objectius: Per a què i què fem?

- Paradigma hermenèutic: afavorir en cada moviment un nivell de comprensió major, en el marc d'un context històric i social i des d'una actitud dialèctica.
- Tesi doctoral: a mesura que avancem en el procés de treball comptem amb més elements per interpretar, des d'una visió subjectiva, allò que succeeix. Per fer-ho, durant el procés de producció de coneixement, conceptualitzem i dotem de significat allò que observem.

Objecte i subjecte de recerca: Com són?

- Paradigma hermenèutic: interacció empàtica subjecte – objecte de recerca durant el procés de producció de coneixement.
- Tesi doctoral: establim diferents diàlegs amb els i les participants per generar un procés de coneixement i participació, i poder respondre, així, als objectius i pregunta de recerca que orienten aquest treball de recerca.

Com ho fem?

- Paradigma hermenèutic: la realitat s'estructura a partir d'uns significats i símbols interns que produeixen discursos i actituds.
- Tesi doctoral: generem un procés de recerca de naturalesa descriptiva, comprensiva i interpretativa, prioritzant que el mètode s'adeqüi a l'objecte d'estudi.

### 5.3. Contextualització metodològica

El disseny de la recerca suposa una planificació d'accions, estratègies i objectius per tal de respondre a les qüestions inicialment plantejades. Es tracta de teixir un pont entre un seguit de preguntes i un seguit de respostes. A continuació i a partir dels apartats que conformen aquesta contextualització metodològica, observem quins són els principis metodològics a partir dels quals treballem.

Davant d'una temàtica de naturalesa complexa com la que proposem, difícilment és possible d'assolir els objectius a partir d'un procediment metodològic lineal, ans al contrari. La naturalesa de la metodologia per a la recerca que proposem és complexa i pretén, des d'una metodologia qualitativa, d'aplicar un mètode constructivista<sup>42</sup>. A continuació, reproduïm i relacionem alguns dels principis de la metodologia qualitativa amb aquest treball de recerca:

- Es compta amb un esquema i un disseny d'acció no dogmàtics, i que s'orienten a partir d'una proposta de descobriment progressiu de coneixement.
- Combinem l'aplicació de diferents mètodes i instruments.
- La trajectòria en passat i el present professional de l'autor d'aquest treball de recerca fan que l'investigador/a sigui també un instrument de recerca, que prova de generar diferents processos empàtics que permeten la interpretació de la informació que es recull.
- No té pretensions de generalitzar al màxim les conclusions, sinó de poder interpretar alguns significats i fets, i poder-los oferir als diferents actors educatius.

L'adopció de mètodes qualitius ha d'anar acompanyada d'un seguit de compromisos en forma de dimensions de sensibilitat (Ruiz Olabuénaga, 1996). A continuació, els recollim i els relacionem amb el nostre treball de recerca:

- Sensibilitat històrica: en clau de present, la perspectiva intercultural no s'ha constituït com un model d'intervenció socioeducativa; part d'aquesta conclusió

---

<sup>42</sup> Veure Ruiz Olabuénaga (1996) citant a Skrtic (1985), on caracteritza al mètode constructivista a partir de la combinació de tècniques com a criteri de confiabilitat i credibilitat.

recau en el fet que a l'Estat, fins fa relativament poc, el context cultural responia i era interpretat des de pautes d'homogeneïtat.

- Sensibilitat cultural: cal atendre al fet que cada procés social es troba emmarcat en un entorn cultural particular. Els significats compartits, i el sistema de normes i regles de cada cultura, s'ha anat construint al llarg de la història i li atorga unes particularitats que no poden ser ignorades.
- Sensibilitat contextual: cal considerar el context social i físic en el qual es desenvolupa la recerca. Al respecte, entenem el context com el resultat de múltiples elements, processos i accions en què diferents entitats han anat desenvolupant la seva pràctica educativa a partir d'unes especificitats i raons concretes.

#### **5.4. Objecte i subjectes de la recerca**

El contingut de l'objecte de recerca s'origina a partir de les relacions entre els elements que el constitueixen, i per tant, es configura a partir d'identificar l'estructura, funcions i significats d'allò que pretenem estudiar. Així, es tracta de determinar la seva naturalesa, el seu tamany, el context on s'origina i el temps en el qual aquestes estructures es constitueixen. En conseqüència, caldrà conceptualitzar el significat de les variables o elements que el constitueixen. En aquest treball hi interaccionen tres elements:

*com afavorir la dimensió intercultural de l'educació, en el marc d'unes organitzacions que presenten unes condicions específiques, i que incideixen en l'aplicació d'una acció educativa que enforteixi alhora la dimensió intercultural de la seva pròpia educació.*

Figura 9: Objecte de recerca



Font: **Elaboració pròpia**

Per altra banda, els subjectes de la recerca estan formats per les organitzacions d'educació en el lleure de Catalunya de base comunitària. Segons la Generalitat de Catalunya et al. (2010), aquestes organitzacions educatives han de comptar amb els següents principis i característiques:

- Que estiguin adreçades a infants i joves en edats compreses entre 3 i 18 anys aproximadament.
- Que siguin d'oferta col·lectiva i que comportin una dimensió relacional i de vida de grup entre els nens i les nenes participants.
- Que promoguin la participació activa de nois i noies i de les seves famílies.
- Que tinguin finalitats educatives emmarcades en la promoció dels drets humans (Declaració Universal) i en els valors reconeguts en l'ordenament jurídic català.
- Que pretenguin formar persones protagonistes dels processos de millora del seu entorn d'una forma sostenible, capaces de comprometre's col·lectivament des d'una identitat compartida i construïda conjuntament, i amb arrelament en un context social que es vol transformar des de la participació activa.
- Que promoguin l'ús de la llengua catalana, el coneixement i l'arrelament al país, com a realitat física, a la seva cultura i a les seves tradicions.

- Que els membres de l'entitat tinguin possibilitats d'una participació continuada en el temps en les activitats, i fins i tot que se'n puguin responsabilitzar.

Així, entenem que aquestes organitzacions són constituïdes per l'equip educatiu i directiu (l'acció educativa) i els participants (infants, joves i hi afegim les respectives famílies).

### **5.5. Fases de treball previstes**

A continuació presentem quines són les fases de treball previstes, a partir d'una breu descripció sobre la seva caracterització.

#### **5.5.1. Fase de fonamentació**

Aquesta fase suposa el punt de partida del procés de recerca. Els seus antecedents es situen en els interessos, motivacions i raons professionals que mouen, en aquest cas, a l'autor d'aquest treball de recerca. Això suposa acceptar que la definició del marc metodològic i teòric d'aquest treball de tesi doctoral no parteix de zero. A més, l'investigador/a compta també amb la seva pròpia trajectòria personal i professional. Al respecte, Guba i Lincoln (1994) esmenten que aquesta trajectòria es troba conformada multiculturalment per la seva classe, gènere, ètnia o cultura.

Durant aquesta fase proposem els següents dos exercicis en paral·lel. En primer lloc, l'articulació de les motivacions, el bagatge i les experiències en l'objecte d'estudi que, en forma de pregunta de recerca, ha significat el tret de sortida per a l'elaboració del disseny metodològic de la recerca. En aquesta fase de disseny, hem donat resposta a les següents qüestions: *quin disseny resultarà més adequat? què o qui serà estudiat? quina metodologia de recerca utilitzarem? quines tècniques d'investigació utilitzarem per a recollir les dades?* En segon lloc, la conformació conceptual de les dimensions, perspectives i elements que des d'una visió teòrica fonamenten les bases per tal que el fenomen que volem estudiar sigui sòlid i rellevant.

Aquests dos exercicis suposen identificar les claus a partir de les quals afrontem la comprensió d'una realitat. En la selecció de les preguntes de recerca trobem la guia per anar connectant la dimensió pràctica (en forma de disseny de recerca) amb la teòrica (en forma de marc conceptual de la recerca). Com a eixos d'inspiració i vies per incorporar-hi contingut (tant en el marc conceptual com en el disseny de la recerca) trobem diferents possibilitats que ens doten d'informació i motivació: la pràctica educativa diària de l'autor

d'aquest treball de recerca, que inclou experiències significatives amb d'altres professionals de l'educació; el contrast amb experts/es sobre la temàtica; i la lectura d'anteriors treballs de recerca i literatura científica sobre la temàtica.

### **5.5.2. Fase d'exploració**

En aquesta fase validem els instruments per a la recollida de la informació. En el marc del treball de camp, comptem amb les autoritzacions necessàries<sup>43</sup> per, seguidament, aplicar les tècniques elaborades pel desenvolupament del treball de camp.

Per fer-ho, partim d'una matriu (apartat 6.2.) que hem elaborat per identificar i relacionar diferents elements vinculats a la fonamentació teòrica d'aquest treball i al treball de camp que desenvolupem.

En concret, la validació d'aquesta matriu i dels diferents guions i pautes que conformen els instruments per a l'obtenció de la informació s'ha concretat a partir de la tècnica de jutges. Per a la selecció dels experts amb els qui s'ha realitzat el procés de validació, hem considerat els següents criteris:

- Que el seu conjunt conformi un equilibri entre un perfil acadèmic i un perfil pràctic o directament relacionat al desenvolupament de tasques educatives.
- Experts en l'àmbit que conforma l'objecte d'estudi i específicament en algunes de les dimensions que es tracten a la matriu.
- Tenir accés a aquestes persones, considerant que altres experts d'altres àmbits geogràfics també haurien pogut formar part d'aquest procés de validació.

---

<sup>43</sup> A l'annex núm 2. podem consultar un document específic al respecte.



Taula 22: **Jutges que formen part del procés de validació de la matriu i dels instruments per a la recollida de la informació**

<b>Acadèmics</b>	Dr. Miquel Àngel Alegre	U. Autònoma de Barcelona, IGOP (Institut de Govern i Polítiques Públiques). <i>Expert en polítiques d'inclusió educativa.</i>
	Dr. José Luis Lalueza	U. Autònoma de Barcelona, Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. <i>Expert en intervenció socioeducativa amb minories.</i>
<b>Vinculats a organitzacions educatives</b>	Josep Guardiola	Ex-Delegat d'Educació del Centre Unesco de Catalunya i professor d'educació secundària. <i>Expert en educació antiracista i educació intercultural.</i>
	Ismael Palacín	Director de la Fundació Jaume Bofill. <i>Expert en la gestió d'entitats d'educació no formal.</i>

Font: **Elaboració pròpia**

### 5.5.3. Fase d'anàlisi

Aquesta fase es desenvolupa a partir de l'anàlisi, la categorització i la interpretació de la informació obtinguda, a partir d'estructurar-la en un tot coherent i lògic. En concret, es materialitza a partir d'una pauta coherent que permet integrar el conjunt de la informació. El mètode elemental de producció científica és l'observació de fets i la interpretació del seu significat, i al respecte, no podem formular propostes sinó es comprenen certs aspectes sobre el nostre àmbit d'acció. Així, pretenem categoritzar i interpretar allò que s'ha recollit. La proposta d'unes categories<sup>44</sup> permanents i definitives ens permeten conceptualitzar la realitat, en tant que s'originen a partir d'un procés de reflexió que permet l'anàlisi, la relació, la comparació i el contrastat de les mateixes categories.

---

<sup>44</sup> Segons Martínez (et al., 2006) categoritzar suposa classificar les parts en relació al tot, i per tant, assignar categories significatives. És un exercici en el que constantment integrem i reintegrem el tot i les parts, a mesura que revisem la informació obtinguda i va apareixent el significat d'allò que estudiem. Per tant, categoritzar és classificar, conceptualitzar o codificar a partir d'un terme o expressió inequívoca, el contingut o idea central de cada unitat temàtica.

A nivell operatiu, elaborarem diferents dispositius d'anàlisi adaptats a l'especificitat de cada instrument per a la recollida de la informació, havent identificat similituds i divergències entre la informació recollida i interpretada i la matriu i qüestions que explorem. Al respecte, l'anàlisi intensiva permet interpretar la informació recollida a partir de contrastar-la en relació a allò que interpretem que succeeix en l'espai natural d'acció i que conformen els subjectes de la recerca.

#### **5.5.4. Fase de resultats i conclusions**

En aquesta fase s'elaboren les conclusions que es desprenen de l'anàlisi. Aquestes ens permeten identificar l'assoliment o no de la finalitat i objectius del treball de recerca, ja que perseguim identificar unes condicions que permeten generar una acció educativa específica. Per fer-ho, es contrasta l'anàlisi elaborada a partir del que assenyalava la literatura científica sobre la temàtica. Aquesta comparació i contrastació suposa una reformulació i reestructuració, ampliació i correcció de les construccions teòriques elaborades a la fase d'anàlisi, havent arribat així a avenços significatius, ja que noves teoritzacions permeten la interpretació de noves dades. Ens proposem també l'elaboració d'un seguit de recomanacions pràctiques que permeten oferir orientacions sobre com materialitzar els aspectes que assenyalarem a l'apartat de conclusions.

En conjunt, es realitza un exercici de teorització que ofereix una estructura conceptual, sistemàtica i coherent, havent interpretat la informació que hem recollit.

#### **5.5.5. Fase de tancament**

Aquesta fase de tancament consta de les següents accions: la incorporació i modificació (fruit de la discussió) d'aspectes relatius a les conclusions i propostes; la realització del redactat final del treball de recerca; i la devolució a les organitzacions d'ELLBC que han participat en aquest treball de recerca.

### ***Idees clau del capítol***

- Existeixen suficients antecedents que evidencien la conveniència d'una recerca en aquest àmbit específic.
- Hi ha una manca de contribucions que vinculin l'educació en el lleure de base comunitària i la identificació de condicions sobre el desenvolupament de la interculturalitat.
- La contextualització epistemològica d'aquesta recerca és hermenèutica.
- L'objecte de recerca queda constituït a través de la interacció de la dimensió intercultural, les organitzacions d'ELLBC i l'acció educativa.

## **CAPÍTOL 6: *Desenvolupament de la recerca***

### ***Introducció***

En el present capítol exposem aspectes relatius a quin ha estat el desenvolupament metodològic de la recerca. En concret, presentem la població i mostra de la recerca, l'esquema bàsic per a l'anàlisi i l'exploració, així com la justificació del conjunt d'instruments que s'han utilitzat per a la recollida de la informació. Finalment, les estratègies de triangulació que hem utilitzat i el cronograma de treball realitzat.

## 6.1. Població i mostra que configura el treball de recerca

Per identificar la població que conforma aquest treball de recerca, ens basarem en dades de la Generalitat de Catalunya et al. (2010) a partir de les quals s'assenyala quina és la població conformada per les organitzacions educatives a l'ELLBC: 100.000 infants i joves; 19.000 caps i monitors/es; 1.100 agrupaments i centres d'esplai; i 100 casals de joves presents a totes les comarques de Catalunya. Cal a més considerar que aquesta dada no inclou als més de 1540<sup>45</sup> joves participants als 19 Centres Oberts que conformen la Xarxa de Centres Oberts de Barcelona.

Pel que fa a la mostra amb la qual treballem, assenyalarem que l'hem conformat segons criteris de relació directa amb l'objecte i objectius d'aquesta recerca. En concret, la unitat d'anàlisi que hem escollit està conformada per un total de sis organitzacions educatives de la comarca del Barcelonès a partir de dos agrupaments escoltes; dos esplais i dos centres oberts.

Hem considerat oportú incorporar-hi la tipologia de centres oberts ja que en relació a la seva acció educativa compten amb una important dimensió social. En concret, una part important dels seus participants (infants i respectives famílies) presenten situacions de vulnerabilitat (social, econòmica, laboral) i considerem oportú interpretar les dades que n'obtinguem com a element de contrast amb la resta d'organitzacions educatives. A més, aquestes unitats de control ens permeten treure conclusions en relació a la incidència de la variable de la classe social.

Les organitzacions educatives han estat seleccionades en funció d'uns criteris que considerem pertinents per a comptar amb una mostra que ens permeti respondre a la finalitat i objectius de la recerca. Per fer-ho, hem configurat una mostra de conveniència, basant-nos en els fonaments característics d'aquest tipus de mostra assenyalats per McMillan i Shummacher (2001): mètode no probabilístic de selecció de subjectes que es troben accessibles; no s'inclou un mostreig aleatori i s'utilitzen subjectes que representen certes característiques.

---

<sup>45</sup> Font: Xarxa de CO d'atenció a la infància i l'adolescència de l'Acord Ciutadà per a una Barcelona Inclusiva (Ajuntament de BCN). Dades relatives al desembre de 2013.

En concret, al nostre treball de recerca, els elements contemplats són els següents:

A) En relació al **territori multicultural**:

- Formar part d'un territori multicultural de la comarca del Barcelonès: ens interessa identificar regularitats en una àrea geogràfica comuna o propera.
- Per territori entenem aquella àrea geogràfica delimitada i identificable per les persones que hi viuen. En el marc d'aquest treball ens referim a un barri o un municipi.
- Per multicultural<sup>46</sup> ens referim a contextos locals amb una important presència de persones d'origen estranger. Situem aquesta presència com a important a partir de comptar almenys amb un 10% de població estrangera<sup>47</sup> en relació al total de població empadronada al territori.

B) En relació a l'**organització**:

*b.1. Sobre la interculturalitat*

- Que l'organització expliciti que el seu projecte educatiu es defineix com a intercultural (*es considera que ja són interculturals*) (situació a)
- Que l'organització consideri que al seu projecte educatiu cal reforçar la dimensió intercultural (*es considera que s'està desenvolupant però caldria fer-ho encara més*). (situació b)
- Que l'organització consideri que al seu projecte educatiu cal desenvolupar la dimensió intercultural però es considera que no s'està desenvolupant (*es considera que no s'està desenvolupant*) (situació c)

La manera d'explicitar-ho és verbal, i a partir de la direcció o coordinació pedagògica de l'organització o per part d'algun/a membre de l'equip educatiu i en representació del mateix.

---

<sup>46</sup> Els % de població estrangera de cada un dels territoris escollits es presenten a la taula n. 23.

<sup>47</sup> Ens hem basat en les dades proporcionades per l'Ajuntament de Barcelona i l'Ajuntament de Santa Coloma de Gramenet, a partir dels serveis d'estadística a les seves respectives pàgines webs.

### *b.2. Sobre l'espiritualitat*

- Considerem oportú representar la diversitat ideològica i de trajectòries per tal que la unitat d'anàlisi sigui representativa. Així, les organitzacions que conformen aquesta mostra han de representar l'actual mapa d'organitzacions d'ELLBC des del punt de vista de les bases laiques i confessionals que expressen el recorregut històric d'aquestes organitzacions, i que és des d'on s'aborda l'espiritualitat.
- Tradicionalment, els agrupaments escoltes i els esplais han estat distingits segons la seva confessionalitat o laïcitat, però en l'actualitat aquesta distinció no sembla tenir vigència i no es trasllada tant directament a l'acció educativa amb infants i joves. És en aquest marc que l'espiritualitat ocupa un espai més central i inclús ja que pot ser treballat, expressat o considerat tant des d'una base religiosa com laica.
- La base axiològica i identitària es situa igualment en la religiositat o laïcitat, però l'espai o nucli comú en les accions educatives podem trobar-lo a partir de l'espiritualitat. Tant els agrupaments escoltes com els esplais s'agrupen o queden conformats en algunes agrupacions segons aquest ideari. Per exemple, Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, que agrupa a 145 agrupaments, és de base confessional, i Escoltes Catalans, que n'agrupa a uns 40, és de base laica. En relació als esplais hi ha Esplais Catalans, amb 98 esplais i el Moviment Cristià d'Esplais Catalans, amb 154. També, de base laica trobem a la Fundació Catalana de l'Esplai, amb 60 esplais.

### *b.3. Sobre l'equip educatiu:*

- És indispensable pel desenvolupament ètic i metodològic d'aquest treball de recerca que l'equip educatiu accedeixi a participar-hi lliurement i entenent que l'objecte d'estudi és del seu interès.
- Que l'equip educatiu manifesti estar interessat en participar a la fase de treball de camp d'aquesta recerca.
- Per equip educatiu entenem aquelles persones que en qualitat professional o de voluntariat realitzen tasques educatives dins l'organització. En concret, ens hi referim com a educador/a, independentment de la seva formació inicial o de les funcions concretes que hi desenvolupen dins l'organització.

- Allà on sigui possible que es combini que siguin membres de l'equip directiu i de l'equip educatiu. Ens referim a que aquesta distinció als CO és aplicable però que en canvi, als agrupaments escoltes i esplais pot no tenir vigència.
- Es realitzen entrevistes a educadors i educadores de manera que hi hagin una representació equitativa dels dos sexes.

**C) En relació als participants:**

*c.1. Sobre els joves*

- Preferiblement joves de família d'origen estranger o joves que han realitzat un projecte migratori.
- Preferiblement fa referència a aquells supòsits on dins l'organització no hi hagi joves de família d'origen estranger i per tant s'entrevistin a joves de família autòctona.
- Es realitzen entrevistes a joves de manera que hi hagin una representació equitativa dels dos sexes.

*c.2. Sobre les famílies*

- Preferiblement famílies d'origen estranger.
- Preferiblement aquells supòsits en què dins l'organització no hi hagi famílies d'origen estranger i per tant s'entrevistin famílies autòctones.



Taula 23: Mostra del treball de recerca

Dades organització i territori			Entrevistes realitzades					
CO 1			EE 1	EE 2	EP 1	EP 2	EF 1	EF 2
Al projecte educatiu cal reforçar la dimensió intercultural (situació b)	Fundació Champagnat, base confessional	Santa Coloma de Gramenet: barri Singuerlin, 25 % població estrangera	Director (1)	Educadora (2)	Noi, 15 anys, família d'origen Marroc	Noia, 17 anys, fa 2 anys prové de l'Ecuador	Dona, origen Marroc	Dona, origen Marroc
Dades organització i territori			Entrevistes realitzades					
CO 2			EE 1	EE 2	EP 1	EP 2	EF 1	EF 2
Al projecte educatiu cal reforçar la dimensió intercultural (situació b)	Base confessional	Barcelona: barri del Raval, 47,8% població estrangera	Directora (1)	Coordinadora pedagògica i educadora (1)	Noi, 17 anys, família d'origen Marroc	Noia 17 anys, fa 6 anys prové de Bolívia	Dona, origen Marroc	
Dades organització i territori			Entrevistes realitzades					
E 1			EE 1	EE 2	EP 1	EP 2	EF 1	EF 2
Al projecte educatiu cal reforçar la dimensió intercultural (situació b)	MCEC, base confessional	Barcelona: barri del Carmel, 13,8 % població estrangera	Coordinadora (1)	Educadora, origen Ecuador (1)	Noi, 17 anys Bolívia	Noia, 15 anys família autòctona	Mare	
Dades organització i territori			Entrevistes realitzades					
E 2			EE 1	EE 2	EP 1	EP 2	EF 1	EF 2
Es considera que no s'està desenvolupant (situació c)	ESPLAC, base laica	Barcelona: Sants, 17,3 % població estrangera	Educador (1)	Educadora	Noia, 18 anys, família autòctona		Pare i Mare (família autòctona)	
Dades organització i territori			Entrevistes realitzades					
AE 1			EE 1	EE 2	EP 1	EP 2	EF 1	EF 2
Es considera que no s'està desenvolupant (situació c)	MEIGC, base confessional	Sant Gervasi - Galvany, 10,9 % població estrangera	Educador (1)	Educadora (2)	Noia, 15 anys, família autòctona	Noi, 17 anys família autòctona	Pare i Mare (família autòctona)	
Dades organització i territori			Entrevistes realitzades					
AE 2			EE 1	EE 2	EP 1	EP 2	EF 1	EF 2
El seu projecte educatiu es defineix com a intercultural (a)	EC, base laica	Barcelona: Can Baró, 14,1 % població estrangera	Educadora (1)	Educadora (1)	Noi, 15 anys, família d'origen Argentina	Noia, 15 anys, família d'origen Congo	Mare, d'origen Argentina	Mare, d'origen Congo

Font: Elaboració pròpia

## 6.2. Esquema bàsic per a l'anàlisi i l'exploració: matriu confeccionada

L'objectiu de la matriu que presentem a continuació és identificar i relacionar els elements vinculats a la fonamentació teòrica d'aquest treball i la fase de treball de camp que desenvolupem. Per una major comprensió en la seva lectura, els nivells que la conformen i que corresponen a l'objecte d'estudi són els següents:

- Context macro<sup>48</sup>: elements facilitadors i/o dificultadors de la interculturalitat a l'ELLBC originats o propis del sector de l'educació en el lleure i la societat, així com les relacions que s'hi estableixen.
- Context meso: fa referència al projecte educatiu i a l'equip educatiu, en relació a elements presents que faciliten o dificulten la interculturalitat.
- Context micro: fa referència als participants; impacte de la interculturalitat en infants i joves i la participació familiar.
- Dimensions a estudiar i àmbits específics a estudiar: grans àmbits creats per oferir estructura i coherència.
- Fonamentació teòrica i fonts de les que partim: evidències i aportacions sobre l'àmbit específic, havent identificat l'autoria.
- Qüestions que explorem: elements clau que formen el contingut conceptual a explorar.
- Continguts específics a estudiar i creuament amb els diferents instruments per a la recollida de la informació que aplicarem.

Així, aquesta matriu ha estat elaborada a l'inici del procés de recerca i ha complert una funció en la orientació per tal de confeccionar uns instruments per a la recollida de les dades coherents als fonaments teòrics i disseny metodològic de la tesi doctoral.

---

<sup>48</sup> A mode de comentari direm que aquesta classificació no correspon exactament a la proposta per Bronfenbrenner (1992) com a model ecològic. És a dir, sí que utilitzem la seva divisió però els continguts de l'apartat micro no es corresponen amb exactitud a la proposta originària d'aquest autor.



CONTEXTE	DIMENSIO	AMBIT ESPECIFIC	FONAMENTS TEORICS	FONT	QUESTIONS QUE S'EXPLOREN	CONTINGUTS ESPECIFICS	FONTS DE RECERCA							
							A.DOC	E.E	E.P	E.FAM	G.D.ED	G.D.EX		
MESO	EQUIP EDUCATIU I COMPETENCIES INTERCULTURALS	Visió intercultural de l'equip educatiu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existència de dificultats als equips educatius d'ELLBC per desenvolupar la interculturalitat</li> <li>El desenvolupament de la interculturalitat als ELBC com a prioritat d'estratègia social</li> <li>Les competències interculturals com a condició favorable al desenvolupament de la interculturalitat</li> <li>La interculturalitat com a procés transformatiu</li> </ul>	Elliot 2004; Lluch 2005; Aubert 2008; Hargreaves i Fink 2008; Essomba i Iglesias 2008; Albaigés, Selva i Baya, 2009; Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, 2010, Sales 2011.	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'equip educatiu interpreta a la diversitat des d'una visió àmplia que supera la variable immigració, i ho fa en clau de repte i constant transformació</li> <li>L'equip educatiu es percep com a part de la diversitat</li> <li>L'entitat compta amb un model de gestió de la diversitat inclús i un projecte educatiu intercultural</li> <li>L'equip educatiu es mostra sensibilitzat vers processos formatius interculturals</li> <li>L'equip educatiu parteix d'unes expectatives positives vers els participants i fomenta l'equitat educativa</li> </ul>	6.1. Significat de la interculturalitat	X	X	X	X				
		Mesures específiques pel foment de la interculturalitat				6.2. Reflexió en equip i formació intercultural	X	X						
		Fonaments pedagògics interculturals				6.3. Expressions de la diversitat: entitat i entorn	X	X		X				
						6.4. Equitat educativa i gènere		X	X	X				
						7.1. Mesures específiques pel foment de la interculturalitat	X			X				
						Coneixement i descoberta: trajecte cognitiu (amb el cap)	8.1. Foment d'una visió que reflecteix la diversitat del grup, havent reduït continguts etnocèntrics, prejudicis i estereotips.	X	X					
							8.2. Foment d'un aprenentatge multidimensional que contempla i explora en els elements que conformen els processos de construcció de la identitat dels participants (gènere, classe social, sexe, religió, codi simbòlic...).	X	X					
							8.3. Foment del reconeixement de la diversitat lingüística conformada pels participants.	X	X					
						Reconeixement i vincle: trajecte emocional (amb el cor)	8.4. Foment d'un aprenentatge afectiu que genera espais de treball conjunt, es reflexiona sobre la convivència i atén aspectes vivencials i afectius que milloren les competències personals dels participants.	X	X	X	X			
							8.5. Foment d'estratègies de treball cooperatiu	X	X	X	X			
Gestió de la convivència: trajecte conatiu (amb les mans)	8.6. Foment d'un aprenentatge significatiu que facilita la comprensió de l'actual dinamisme cultural i els continguts apresos són útils i pràctics pels participants	X	X	X	X									
	8.7. Foment d'un aprenentatge socio-simbòlic que facilita la identificació dels drets i deures dels participants, espais de reflexió i crítica i fomenta que siguin els protagonistes del seu procés d'aprenentatge.	X	X	X	X									
	8.8. Foment d'un aprenentatge socio-crític per tal de denunciar diferents expressions de desigualtat com a elements que originen injustícia social en l'entorn dels participants.	X	X	X										
Participació de les famílies a l'entitat	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baixa presència i participació de famílies d'origen immigrant a les ELBC</li> </ul>	Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, 2011; Generalitat de Catalunya. Secretaria de Joventut, 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>La participació familiar com a condició i estratègia pel desenvolupament de la interculturalitat</li> </ul>	9.1. Participació familiar i interculturalitat	X	X		X						
				9.2. Construcció de coneixement en equip vers la participació familiar	X	X								

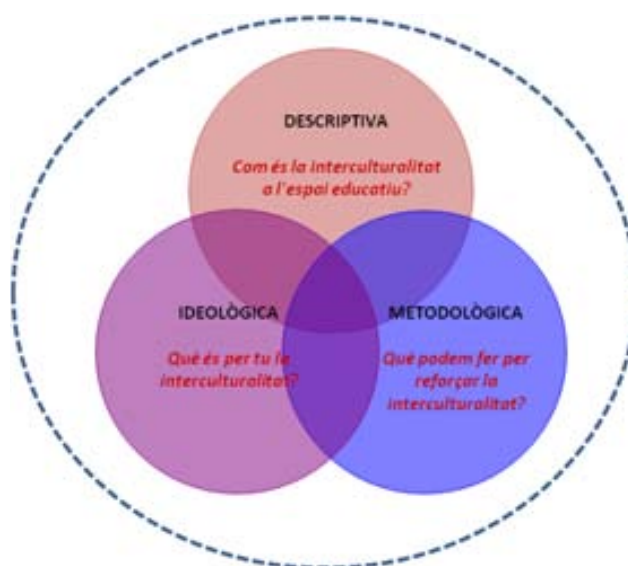
CONTEXT	DIMENSÍO	ÀMBIT ESPECÍFIC	FONAMENTS TEÒRICS	FONT	QÜESTIONS QUE S'EXPLOREN	CONTINGUTS ESPECÍFICS	FONTS DE RECERCA					
							A.DOC	E.E	E.P	E.FAM	G.D.ED	G.D.EX
MICRO	INFANTS I JOVES DE L'ENTITAT	<i>Impacte de la interculturalitat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existència de dificultats als equips educatius d'ELLBC per desenvolupar la interculturalitat</li> <li>Dificultats per desenvolupar accions educatives atractives al conjunt de la diversitat conformada pels infants i joves del territori</li> <li>Manca de referències bibliogràfiques sobre l'impacte de la interculturalitat als infants i joves d'ELLBC</li> </ul>	VVAA (2008-2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impacte de la interculturalitat als infants i joves de l'entitat: significat i interiorització dels valors interculturals a partir de l'acció educativa</li> </ul>	1.1./1.2. Identitat, valors i entitat			X			
						6.1. Significat de la interculturalitat: relacions interculturals i alteritat			X			
						6.4/8.4. Convivència i discriminació			X			
						8.7. Drets i deures			X			
						8.6. Aprenentatge significatiu			X			
						8.5. Treball cooperatiu						
						8.8. Aprenentatge sociocrític			X			
						5.4. Activitats fora l'entitat			X			

Font: Elaboració pròpia

### 6.3. Justificació dels instruments per a la recollida de la informació

A continuació, presentem i justifiquem els instruments per a la recollida de la informació dissenyats i utilitzats en aquest treball de recerca, a partir de les aportacions metodològiques de diferents autors (Martínez et al., 2006; Tójar Hurtado, 2006; Andréu, 1998; Kvale, 1996). Hem seguit una mateixa seqüència per tal de poder aprofundir en l'anàlisi del discurs durant la fase d'anàlisi intensiva. A través de la següent figura presentem les dimensions que utilitzem per aproximar-nos als continguts i unitats d'anàlisi, i que conformen en sí la seqüència esmentada. Les qüestions que identifiquem en la dimensió descriptiva, metodològica i ideològica són a mode d'exemple, i orientatives per a la lectura dels apartats 6.3.1, 6.3.2., i 6.3.3.

Figura 10: Seqüència per l'anàlisi crítica del discurs



Font: Elaboració pròpia

### 6.3.1. Entrevistes individuals semi-estructurades

Taula 25: Caracterització de les entrevistes semi-estructurades i tractament metodològic

<i>Caracterització instrument</i>	<i>Relació i justificació amb el treball de tesi doctoral que es presenta</i>
El propòsit de l'entrevista d'investigació qualitativa és l'obtenció de descripcions del món viscut per les persones entrevistades, amb el fi d'aconseguir interpretacions acurades al significat que tenen els fenòmens descrits.	Entrevistarem a persones directament relacionades amb l'acció educativa: membres d'equips educatius, així com joves i famílies.
Es desplega una estratègia combinada entre preguntes prèviament fixades i d'altres que de manera espontània poden anar sorgint. A cada una de les possibles interaccions és possible decidir l'amplada o limitació amb la que es pot plantejar el problema, si una qüestió ha d'estructurar-se amb la seva totalitat o deixar-se oberta, i fins a quin punt convé insinuar una solució o resposta.	<p>Fruit de la profunda complexitat de l'objecte d'estudi (per exemple, no tothom entén el mateix intercultural, o simplement, pot no tenir-te una posició conscient al respecte), durant la realització de les entrevistes poden aparèixer aspectes no previstos i que es considerin rellevants.</p> <p>Un altre raó per a utilitzar l'entrevista semi-estructurada és poder identificar percepcions i desitjos a partir de comentaris més emotius o vivencials, fruit d'un ambient on no ens guiarem únicament pel guió establert, sinó que formularem qüestions auxiliars.</p>

Font: **Elaboració pròpia**

Les entrevistes les desenvoluparem durant la fase d'exploració i tindran per objectiu poder incorporar, interpretar, contrastar i aprofundir en les visions sobre l'objecte d'estudi que tenen diferents persones relacionades amb l'acció educativa que desenvolupen els espais educatius.

En concret, tenim previst realitzar un total de 30 a 36 entrevistes a la unitat d'anàlisi que hem identificat, distribuïdes a cada espai educatiu de la següent manera:

- Dos membres de l'equip educatiu de cada organització: total 12 entrevistes.
- Dos joves de cada organització: en total entre nou i 12 entrevistes, considerant que per algun motiu poden no desenvolupar-se les dues previstes a cada organització, de manera que no afecti metodològicament al desenvolupament de la recerca.

- Una o dues unitats familiars de cada organització: en total entre sis i 12 entrevistes, considerant que és una prioritat que hi hagi una família de cada organització però no afecta al desenvolupament i significativitat de les dades obtingudes si les famílies entrevistades no són dues.

A l'apartat d'annexes reproduïm els guions d'entrevistes aplicats segons el seu destinatari:

- A membres de l'equip educatiu: annex 13.3
- A joves: annex 13.4
- A famílies: annex 13.5

### 6.3.2. Anàlisi documental

Taula 26: Caracterització de l'anàlisi documental i tractament metodològic

<i>Caracterització instrument</i>	<i>Relació i justificació amb el treball de tesi doctoral que es presenta</i>
Tècnica d'interpretació de textos en la que poden existir tota classe de registres de dades, transcripció d'entrevistes, discursos, protocols d'observació, documents. El denominador comú d'aquests materials és la seva capacitat per albergar un contingut que llegit i interpretat adequadament ens obre les portes al coneixement de diversos aspectes i fenòmens dels subjectes de recerca.	L'objectiu és analitzar documentació rellevant elaborada per organitzacions d'ELLBC. Aquests documents són aspectes prioritaris per a l'observació ja que en sí són plantejaments d'intencions, s'identifiquen objectius estratègics que a mig i llarg termini les organitzacions pretenen arribar-hi, i des del present, treballen per aconseguir-ho.
Les unitats de mostreig són aquelles porcions de l'univers observat que seran analitzades. A l'anàlisi de contingut el mostreig que s'aplica no es distingeix substancialment del que s'utilitza en altres tècniques d'investigació .	Les unitats de mostreig que analitzem són diversos documents lliurats per les organitzacions: plans estratègics; projectes educatius o disseny de projectes significatius que desenvolupa l'organització.  L'objectiu és identificar què es vol fer i què es diu que es farà des de l'acció socioeducativa, per a poder contrastar amb allò que s'interpreta que es fa.
La sistematització fa referència a pautes ordenades que engloben el total del contingut observat.	A partir de l'instrument per l'anàlisi i tractament de les dades, identifiquem si apareix informació que es valora com a necessària i identifiquem aquella que manca, per a poder-la interpretar posteriorment. Aquestes categories queden recollides a l'instrument elaborat.

Font: Elaboració pròpia



Considerant que cada organització educativa ens lliura un document, l'anàlisi documental de la unitat d'anàlisi es realitzarà a partir de 6 documents. La raó és que en el marc de les organitzacions d'ELLBC coexisteix diferent casuística al respecte: per exemple, hi ha organitzacions educatives amb una llarga trajectòria a l'hora de sistematitzar i produir documentació específica (pot ser el cas d'alguns Centres Oberts); i organitzacions que compten amb documentació genèrica en funció de la seva pertinença, elaborada per federacions o associacions que les agrupen (pot ser el cas de Minyons Escoltes, Escoltes Catalans, MCEC o ESPLAC).

Finalment direm que a l'annex 6 reproduïm l'instrument per l'anàlisi documental.

### 6.3.3. Grups de discussió

Taula 27: Caracterització dels grups de discussió i tractament metodològic

<i>Caracterització instrument</i>	<i>Relació i justificació amb el treball de tesi doctoral que es presenta</i>
<p>Tècnica que es realitza a partir d'un conjunt de persones que comparteix característiques comunes, i que és reunit per a que expressin i confrontin les seves opinions sota la coordinació d'un/a moderador/a.</p> <p>Pretén que la riquesa de diferents opinions i criteris en relació a una mateixa temàtica sigui un instrument útil per a generar coneixement sobre l'objecte d'estudi proposat.</p>	<p>A partir de la realització dels grups de discussió, ens plantejem identificar visions, discurs i coneixement en relació a l'objecte d'estudi plantejat.</p> <p>En concret realitzem dos grups de discussió que responen a objectius específics i a composicions diferents. El primer, es conforma per un/a membre de cada equip educatiu de les organitzacions participants, i té per objectiu analitzar alguns dels resultats preliminars obtinguts a partir de la discussió, per a poder-ne obtenir nous elements que expliquin i aprofundeixen en l'origen dels resultats.</p> <p>El segon, es conforma per diferents experts sobre l'ELLBC i la interculturalitat i es presenten els resultats principals del treball de recerca i l'instrument elaborat en forma de producte de la recerca. L'objectiu és poder-los validar i conèixer les percepcions d'aquests experts.</p>

Font: **Elaboració pròpia**

Finalment direm que en comú, els dos grups de discussió que hem conformat han tingut en compte el criteri que els seus participants comptessin amb un perfil homogeni. Així i en el

primer grup de discussió hi ha participat un/a educador/a de cada organització, no entrevistat fins al moment, i amb més de 2 anys d'experiència dins l'organització d'ELLBC. Pel que respecta al grup de discussió amb experts els seus membres comptem amb expertesa en l'àmbit de la interculturalitat i l'ELLBC.

#### 6.4. Estratègies de triangulació

A partir de la següent taula pretenem il·lustrar la combinació dels diferents tipus de triangulació que hem previst:

Taula 28: Estratègies de triangulació

<i>Tipus de triangulació</i>	<i>Treball de tesi que aquí es presenta</i>
Triangulació de diferents fonts	Grups de discussió, entrevistes semi-estructurades i anàlisi documental.
Triangulació de l'investigador/a	Participació d'altres investigadors i experts (validació instrument i grups de discussió).
Triangulació teòrica	Utilitzem diferents perspectives teòriques per interpretar i contrastar allò que observem.
Triangulació metodològica	Combinem diferents instruments per a la recollida de la informació.
Triangulació espacial	La realitzem des de diferents espais: centres oberts, agrupaments escoltes, esplais.
Triangulació temporal	A mesura que avancem en el procés de generació de coneixement serà gradual.
Triangulació d'informants	Comptarem amb joves participants; experts sobre la temàtica i membres dels equips educatius i directius.

Font: **Elaboració pròpia**

#### 6.5. Cronograma de treball general i resultats previstos

A partir de la següent taula presentem el cronograma de treball general i els resultats previstos durant els quatre anys en què s'emmarca aquest treball de tesi doctoral:

Taula 29: Cronograma de treball general

		2011		2012		2013		2014	
		1er semestre	2on semestre	1er semestre	2on semestre	1er semestre	2on semestre	1er semestre	2on semestre
<b>DISSENY DE LA RECERCA</b>	Disseny general de la recerca								
	Elaboració capítol 5								
<b>FONAMENTS TEÒRICS DE LA RECERCA</b>	Elaboració del capítol 1		marc teòric						
	Elaboració del capítol 2		marc teòric						
	Elaboració del capítol 3		marc teòric						
	Elaboració del capítol 4		marc teòric						
	Revisió directors de tesi doctoral								
<b>TRIBUNAL</b>	Entrega primer informe i presentació al tribunal de seguiment								
<b>MARC APLICATIU</b>	Tancament capítol 5			validació	treball camp				
	Elaboració capítol 6				treball camp				
	Elaboració capítol 7				treball camp				
	Primers resultats a partir del treball de camp								
	Revisió directors de tesi doctoral								
<b>TRIBUNAL</b>	Entrega segon informe i presentació al tribunal de seguiment								
<b>MARC RESULTATS i CONCLUSIONS</b>	Tancament capítol 8						anàlisi	redacció	
	Tancament capítol 9						anàlisi	redacció	
	Tancament capítol 10						anàlisi	redacció	
	Tancament capítol 11						anàlisi	redacció	
	Tancament capítol 12								
	Revisió directors de tesi doctoral								
	Entrega tercer informe i presentació al tribunal de seguiment								
<b>LECTURA TESI</b>	Redacció final tesi doctoral							redacció final	
	Revisions finals directors de tesi							redacció final	
	Dipositar tesi								
	Conformació tribunal								
	Defensa tesi doctoral							<b>JULIOL</b>	

### ***Idees clau del capítol***

- S'ha confeccionat una mostra intencionada, conformada per 6 organitzacions educatives de 2 Centres Oberts, 2 Esplais i 2 Agrupaments Escoltes).
- Els criteris per a la confecció de la mostra s'han conformat a partir de les variables: territori, organització i participants.
- S'ha previst realitzar 36 entrevistes individuals semi-estructurades, 2 grups de discussió i anàlisi documental de 6 documents lliurats per les organitzacions educatives participants.
- S'han contemplat un seguit d'estratègies per a la seva triangulació

## **CAPÍTOL 7: *Tractament de les dades***

### ***Introducció***



En el següent capítol exposem quins han estat els procediments pel tractament de les dades recollides. Per a fer-ho, oferim una panoràmica en relació al treball de camp i les instruments per a la recollida de la informació que finalment hem aplicat. Seguidament, fem una descripció de les categories utilitzades i les relacionem amb els fonament teòrics de la recerca. També, justifiquem els elements utilitzats per l'anàlisi crítica del discurs i exposem les diferents fases que conformen el procés pel tractament de les dades. Finalment, tanquem el capítol assenyalant les limitacions de la recerca.

## 7.1. Panoràmica general del treball de camp i la recollida de dades

En la següent taula exposem la panoràmica general que conforma la fase de treball de camp a partir dels instruments utilitzats per a la recollida de les dades. En ella, relacionem a cada organització educativa les entrevistes realitzades a educadors/es, joves i famílies. Abans de la seva lectura i a mode de llegenda cal considerar que:

- **CO:** centre obert; **E:** esplai, **AE:** agrupament escolta.
- **EE:** entrevista educador/a; **EP:** entrevista participant a jove; **EF:** entrevista família; **AD:** anàlisi documental; **GD\_E:** grup discussió educadors/es; **GD\_EXP:** grup discussió experts.

Taula 30: Panoràmica general de la fase de treball de camp

	EE	EP	EF	AD		GD_E		GD_EXP
CO_1	CO 1 EE 1	CO 1 EP 1	CO 1 EF 1	AD_CO_1		GDE_1		GD_EXP
	CO 1 EE 2	CO 1 EP 2	CO 1 EF 2					
CO_2	CO 2 EE 1	CO 2 EP 1	CO 2 EF 1	AD_CO_2				
	CO 2 EE 2	CO 2 EP 2						
E_1	E 1 EE 1	E 1 EP 1	E 1 EF 1	AD_E_1				
	E 1 EE 2	E 1 EP 2						
E_2	E 2 EE 1	E 2 EP 1	E 2 EF 1					
	E 2 EE 2							
AE_1	AE 1 EE 1	AE 1 EP 1	AE 1 EF 1					
	AE 1 EE 2	AE 1 EP 2						
AE_2	AE 2 EE 1	AE 2 EP 1	AE 2 EF 1					
	AE 2 EE 2	AE 2 EP 2	AE 2 EF 2					
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>3</b>		<b>1</b>		<b>1</b>

Font: Elaboració pròpia

Podem observar que en una primera fase del treball de camp, hem realitzat un total de 12 entrevistes a membres d'equips educatius, 11 entrevistes a joves participants i a 8 famílies. També hem analitzat un total de 3 documents. Identifiquem ara la codificació específica de cada entrevista i documentació. Durant la segona fase del treball de camp hem realitzat un grup de discussió amb un educador/a de cada organització participant que anomenem 'grup de discussió amb educadors (GD\_E). Finalment, hem realitzat un grup de discussió amb experts (GD\_EXP), que tal i com hem dit s'han presentat els resultats de la recerca.

## 7.2. Definició i distribució de les categories utilitzades per a l'anàlisi de les dades

Hem realitzat el tractament de les dades a partir del programa Atlas-Ti. En concret, es tracta d'un instrument informàtic concebut per l'anàlisi qualitativa de grans dades en relació al seu

tamany, siguin escrites, icòniques o auditives. Aquesta eina ens permet treballar grans quantitats d'informació, per a la seva ordenació, formalització i redacció.

Segons Muñoz Justícia (2011) “su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación” (p.1). El seu procés de treball és coincident amb les fases d'un procés d'investigació i es basa a partir dels fonaments de la Grounded Theory. Seguint amb al mateix autor, les fases d'una anàlisi qualitativa tal i com permet l'Atlas-Ti, son:

- Recollida de dades i emmagatzematge (presentació de les dades)
- Codificació (anàlisi inicial)
- Sistema per indexar (anotacions i relació entre codis) (anàlisi principal)
- Conceptes clau, definicions, anotacions, relacions i models (resultats)

Així, l'Atlas -Ti permet diferents formes de codificar els textos que s'hi integren, i la relació i identificació d'aquests codis són relacionats a partir d'unes unitats de significat triades (parts de textos que el seu contingut té a veure amb el codi). El volum d'informació i dades és inicialment molt elevat i en el procés de treball és una prioritat la seva disposició i ordenació, per a que l'investigador/a pugui treballar de manera còmode i des d'una visió global. Des d'aquesta perspectiva els codis poden formar part d'altres codis, de manera que el sistema d'indexació pot ser complex i complert. També, permet diferents tipus de d'informes per tal de poder analitzar les dades des d'una estructura prèviament fixada per l'investigador/a i segons les possibilitats d'aquest programa. Per Sandín (2013) els codis són la unitat bàsica de l'anàlisi i els defineix com “aquellas palabras que utilizamos para referirnos a determinados contenidos del texto. Son herramientas de clasificación de diferente nivel de abstracción que utilizaremos para crear grupos de datos con el objetivo de compararlos y analizarlos”(p.2.)

Situant-nos ara en aquest treball de recerca, i a partir del programa Atlas-Ti hem introduït les dades recollides a través de les entrevistes i els grups de discussió, i hem realitzat el tractament de les dades a través de l'assignació de 35 categories agrupades en cinc super codis. Per estructurar i ordenar l'anàlisi de la informació recollida, hem distribuït les unitats de significat (U.S.) prèviament codificades en els següents super super codis: *organització; inclusió; exclusió; competències interculturals; i participants.*

Amb cada un d'ells hi hem relacionat les categories elaborades a partir de les quals s'identifiquen les diferents unitats de significat. Ho il·lustrem a partir de les següents taules:

Taula 31: Super codis i codis creats pel tractament de les dades recollides

SUPER CODI	Codis	U. S.	SUPER CODI	Codis	U. S.
ORGANITZACIÓ (6)	Tipologia organització	117	COMPETÈNCIES INTERCULTURALS (5)	Pedagogia intercultural	102
	Valors	136		Acció comunitària	185
	Espiritualitat	23		Formació intercultural	41
	Planificació educativa	291		Gestió del conflicte	17
	Projecte	55		Centre escolar	42
	Visió global - local ELLBC	86		total	387
total	708				
SUPER CODI	Codis	U. S.	SUPER CODI	Codis	U. S.
INCLUSIÓ (10)	Interculturalitat	101	PARTICIPANTS (9)	Drets i deures ciutadania jove	27
	Convivència	52		Sentit	104
	Identitat	14		Auto-imatge	29
	Diversitat cultural	138		Motivació	47
	Diversitat social	40		Participació familiar	158
	Gènere	50		Significat familiar lleure	200
	Classe social	33		Aprenentatge	156
	Multiculturalisme	120		Dificultat lingüística	11
	total	548		total	732
SUPER CODI	Codis	U. S.			
EXCLUSIÓ (7)	Concentració o segregació	75			
	Estereotip	63			
	Etnocentrisme	11			
	Discriminació	77			
	Prejudici	57			
	Islamofobia	16			
	Assimilacionisme	23			
	Culturalisme	44			
total	405				

Font: Elaboració pròpia

A continuació presentem a partir de diferents definicions, quin és el significat de cada un dels codis elaborats, amb l'objectiu d'ordenar les unitats de significat d'una manera coherent i consegüent als nostres objectius de la recerca i fonaments teòrics:

- **Acció comunitària:** es fa referència a aspectes relacionats amb activitats educatives comunitàries i/o amb aspectes relacionats amb la comunitat del territori on es troba l'entitat.
- **Aprenentatge:** es fa referència a aspectes que tenen a veure amb qualsevol tipus d'aprenentatge.
- **Assimilacionisme:** es fa referència a aspectes que d'una manera conscient o inconscient tenen a veure amb aquesta visió de la diversitat.
- **Auto-imatge:** es fa referència a aspectes que tenen a veure amb la imatge que és de si mateix/a



- **Centre escolar:** es fa referència a aspectes que tenen a veure amb els centres escolars del territori on es troben les entitats.
- **Classe social:** es fa referència a aspectes que tenen a veure o són condicionats per la variable de la classe social.
- **Concentració i segregació:** es fa referència a aspectes que tenen a veure amb l'existència o possible existència de processos de concentració segons perfils específics, o de segregació educativa segons itineraris formals o informals.
- **Conflicte:** es fa referència a aspectes que tenen a veure amb una situació de conflicte, ja sigui latent o manifest, o des de la seva valoració com a inexistent.
- **Convivència:** es fa referència a aspectes que tenen a veure amb una situació de convivència o es valora la seva inexistència.
- **Culturalisme:** es fa referència a aspectes que d'una manera conscient o inconscient tenen a veure amb aquesta visió de la diversitat.
- **Dificultat lingüística:** es fa referència a aspectes que tenen a veure amb la condició d'existència de diverses llengües en un mateix context o d'aspectes que es desprenen dels tipus d'ús d'una llengua.
- **Discriminació:** es fa referència a l'existència o inexistència de situacions relacionades amb la variable discriminació i/o es formulen opinions des d'una base discriminadora.
- **Diversitat cultural:** es descriu la diversitat cultural que caracteritza el territori on es troba l'organització educativa o es fa referència al grau de representativitat de la diversitat cultural dins l'organització educativa
- **Diversitat social:** es fa referència a aspectes de la realitat social de les persones del territori o a aspectes que el caracteritzen. També es valora el grau de representativitat de la diversitat social dins l'organització educativa.
- **Drets i deures ciutadania jove:** es fa referència a quins són els drets i/o deures dels participants
- **Essencialisme cultural:** es fa referència a aspectes que d'una manera conscient o inconscient tenen a veure amb aquesta visió de la diversitat.

- **Estereotip:** es fa referència a aspectes relacionats amb l'existència d'un estereotip per a referir-se a la realitat.
- **Etnocentrisme:** es formula alguna valoració sobre la diversitat cultural del territori o de l'organització educativa des d'un posicionament etnocèntric.
- **Espiritualitat:** es fa referència a aspectes relacionats amb l'espiritualitat en l'organització educativa.
- **Formació intercultural:** es fa referència a aspectes relacionats amb processos formatius interculturals o amb la seva necessitat.
- **Gènere:** es fa referència al significat del gènere i/o com es treballa dins l'organització educativa.
- **Identitat:** es fa referència a aspectes relacionats amb la construcció de la identitat cultural.
- **Interculturalitat:** es fa referència als fonaments socioculturals o sociopolítics a partir dels quals es construeix la interculturalitat.
- **Islamofòbia:** es fa referència a l'existència d'elements que conformen una visió sobre la diversitat cultural o religiosa a partir d'elements de rebuig a l'Islam.
- **Motivació:** Es fa referència a les raons o motius pels quals els joves participen en l'organització educativa.
- **Multiculturalisme:** es fa referència a aspectes que d'una manera conscient o inconscient tenen a veure amb aquesta visió de la diversitat.
- **Participació familiar:** es descriu i/o es valora quina és la participació de les famílies en l'organització educativa.
- **Pedagogia intercultural:** es fa referència a aspectes relacionats amb les activitats educatives que són considerades com a interculturals
- **Prejudici:** es fa referència a aspectes relacionats amb l'existència d'un prejudici per a referir-se a la realitat.
- **Sentit:** es fa referència a les valoracions que es formulen sobre el pas o participació per una organització d'ELLBC o les raons del que suposa participar-hi.

- **Tipologia d'organització:** es fa referència a aspectes que caracteritzen l'organització (clima, cultura organitzativa, ideologia)
- **Significat familiar lleure:** es descriu i/o es valora quins són els significats que les famílies tenen sobre l'organització educativa o l'educació en el lleure.
- **Valors:** es fa referència a quins són els valors amb els quals es fonamenta l'organització educativa.

### 7.3. Relació de les categories elaborades amb el marc teòric de la recerca

A partir de la següent taula relacionem els continguts que conformen els fonaments teòrics de la recerca, amb les categories elaborades i treballades des del programa Atlas-Ti. Hem realitzat aquest exercici per mantenir en tot moment la relació i coherència entre la dimensió conceptual i pràctica de la tesi doctoral.

Taula 32: Relació del marc teòric amb els codis creats

CAPÍTOL 1 ORGANITZACIÓ	<b>Contextualització i definició de l'educació en el lleure de base comunitària a Catalunya</b>								
	1.1. Panoràmica descriptiva del context heterogeni de l'educació no formal	Tipologia organització	Visió local - global lleure						
	1.2. Enfocament diacrònic a l'educació en el lleure		Planificació educativa	Valors	Projecte	Espiritualitat			
	1.3. Enfocament sincrònic: trajectòria i organitzacions educatives de lleure de base comunitària								
CAPÍTOL 2	<b>L'educació en el lleure de base comunitària a Catalunya des d'un principi d'inclusió educativa i des d'una perspectiva intercultural</b>								
CONSTRUCCIÓ INCLUSIÓ	2.1. Caracterització de la inclusió educativa i principis sociopolítics bàsics per a la seva construcció								
	2.2. Significats de la interculturalitat des d'una perspectiva de complexitat	Interculturalitat							
	2.3. Fonaments socioculturals i sociopolítics per a la construcció de la interculturalitat		Convivència	Identitat	Diversitat cultural	Diversitat social	Classe social	Gènere	
	2.4. Relacions de la interculturalitat amb altres models de gestió de la diversitat cultural	Multiculturalisme							
ERADICACIÓ EXCLUSIÓ	2.5. Principals crítiques a la interculturalitat com a model de gestió de la diversitat								
	2.6. Diferents models educatius a l'educació en el lleure de base comunitària: què és inclusió i què no és inclusió?	Assimilacionisme	Essencialisme cultural	Culturalisme					
	2.7. Els processos de concentració o segregació educativa com a condicions excloents per a la construcció de la inclusió i la interculturalitat a l'educació en el lleure de base comunitària	Concentració i segregació							
	2.8. Les bases de la discriminació com a condició excloent pel desenvolupament de les competències interculturals: estereotips, prejudicis, etnocentrisme i racisme	Estereotip	Entocentrisme	Prejudici	Discriminació	Islamofòbia			
CAPÍTOL 3 COMPETÈNCIES INTERCULTURALS	<b>Les competències interculturals a l'educació en el lleure de base comunitària</b>								
	3.1. Nuclis i dimensions a les organitzacions educatives de lleure de base comunitària i des d'una perspectiva intercultural	Planificació educativa							
	3.2. Significat i funcions de les competències interculturals								
	3.3. Competències de naturalesa axiològica: la base transformadora de l'educació en el lleure de base comunitària	Sentit	Valors						
	3.4. Competències de naturalesa pedagògica: pedagogia intercultural i principis pedagògics per a l'acció educativa	Pedagogia intercultural	Gestió del conflicte			Aprenentatge			
	3.5. Competències de naturalesa comunitària: l'acció comunitària com a condició i conseqüència per a la construcció de la interculturalitat	Acció comunitària	Centre escolar			Planificació educativa			
	3.6. Els processos formatius interculturals i locals com a condició favorable al desenvolupament de les competències interculturals	Formació intercultural							
CAPÍTOL 4 IMPACTE DE LA INTERCULTURALITAT	<b>La interculturalitat en els participants a l'educació en el lleure de base comunitària</b>								
	4.1. Joves i interculturalitat: principals significats i impacte	Drets i deures ciutadania jove	Dificultat lingüística	Sentit	Autoimatge	Motivació	Aprenentatge		
	4.2. Participació familiar a l'educació en el lleure de base comunitària	Participació familiar	Planificació educativa						
	4.3. Significats familiars de l'educació en el lleure de base comunitària	Significat familiar lleure	Planificació educativa						

#### 7.4. L'anàlisi crítica del discurs

L'anàlisi crítica del discurs té com a objectiu posar de manifest com el discurs pot amagar problemes socials i polítics relacionats amb les desigualtats i el poder.

Per a Van Dijk (2006) "l'objectiu central de l'anàlisi crítica del discurs és saber com el discurs contribueix a la reproducció de la desigualtat i la injustícia social, determinant qui té accés a estructures discursives i de comunicació acceptables i legitimades socialment" (p.6). Des d'aquesta perspectiva crítica, materialista i transformadora, el que ens interessa és conèixer i evidenciar les estructures subjacents de significat en relació a l'ús i gestió del poder, la construcció de la igualtat, desigualtat o dominació; sempre des d'una perspectiva dels drets humans. Així, el discurs és entès com una pràctica en societat que ve condicionada per factors polítics, institucionals, ideològics o històrics.

En aquest marc, l'anàlisi crítica del discurs relaciona com la llengua i el seu ús ens permet conèixer pensaments, posicions ideològiques, atenent a la nostra condició d'éssers socials i considerant que aquest discurs és après i construït socialment. També s'incorpora una dimensió psicològica en tant que ofereix la possibilitat de reconstruir la realitat i les seves visions des del llenguatge. Així, la perspectiva crítica en l'anàlisi del discurs s'orienta a evidenciar i conèixer quines són les creences que es transmeten a través del llenguatge. Per Potter i Wetherell (1987) conceben l'estudi del llenguatge com a fonamental per a la psicologia social, ja que suposa la manera més bàsica d'interacció entre les persones.

En un altre ordre però perfectament compatible amb l'anàlisi crítica del discurs, trobem aquell anàlisi més pròpiament lingüística, i concebuda com l'estudi detallat de les estructures del discurs. Per exemple, l'objecte verbal, els temes, la coherència, els pronoms, l'estil, en resum, les formes gramaticals.

En aquest treball de tesi doctoral i pel tractament de les dades recollides s'ha realitzat i aplicat l'anàlisi crítica del discurs. També s'han combinat alguns elements propis d'una anàlisi més lingüística. Així, i a partir del discurs extret de les entrevistes a equips educatius, joves i famílies, i dels grups de discussió educador/es, s'ha analitzat el discurs des d'un punt de vista crític i atenent a alguns aspectes de naturalesa lingüística.

A continuació, presentem els elements que hem tingut en compte davant de l'anàlisi del discurs i que són proposats per Calsamiglia i Tusón (1999). Hem elaborat la següent taula i alguns dels elements a partir de l'aportació d'aquestes autores, tingudes en compte alhora

d'argumentar alguns dels fets analítics que exposem a l'apartat de resultats d'aquest treball de tesi doctoral. També, hem tingut en compte davant l'anàlisi crítica del discurs les aportacions fetes per Van Dijk (2003) i que es situen en la perspectiva crítica de l'anàlisi del discurs. Les presentem a través de la següent taula. Són també presents en el redactat de l'apartat de resultats d'aquest treball de tesi doctoral.

Taula 33: Elements per a l'anàlisi crítica del discurs utilitzats

<b>Conectors metatextuals</b> (marcadors d'ordenació del discurs)	<b>Iniciadors</b>	Per començar / abans que res / primer de tot
	<b>Distribuidors</b>	Per un costat, per un altre / per una part, per una altre / aquests, aquells
	<b>Ordenadors</b>	Primer / en primer lloc / en segon lloc
	<b>de Transició</b>	Per un altre lloc / en un altre ordre
	<b>Continuatiu</b>	Doncs bé / llavors / en aquest sentit / el cas és que / a tot això
	<b>Aditiu</b>	Además / Igualment / Tanmateix
	<b>Digressiu</b>	Per cert / a propòsit
	<b>Espai - temporal</b>	Anterioritat: abans, fins al moment / simultaneïtat: en aquest moment, aquí, ara, al mateix temps / Posterioritat: després, més abaix, seguidament
	<b>Conclusiu</b>	En conclusió, en resum
	<b>Finalitzador</b>	En fi, per últim
<b>Marcadors introductors</b> d'operacions discursives	<b>Expressió de punt de vista</b>	Des del meu punt de vista / Segons la meua opinió
	<b>Manifestació de certesa</b>	És evident que / Tothom sap que / és incuestionable
	<b>Confirmació</b>	En efecte / efectivament
	<b>Tematització</b>	Respecte a / a propòsit
	<b>Reformulació</b>	Això és / és a dir / en altres paraules
	<b>Exemplificació</b>	Per exemple / En concret / Posem per cas
	<b>Conectors de discurs</b>	<b>Aditius o sumatius</b>
<b>Contrastius o contraargumentatius</b>		però, en canvi / no obstant / ara bé / en lloc de / amb tot / encara que / després de tot
<b>de base causal</b>		Causatius: a causa de; per això, perquè / Consecutiu: doncs, per això, de manera que / Condicional: en el cas que, a menys que / Final: amb el propòsit de, per tal de
<b>Temporals</b>		De cop, després, més tard, un dia, en aquell moment, de sobte
<b>Espaials</b>		Davant, darrera, a sobre, a la dreta...
<b>Marcadors interactius i estructuradors</b>	<b>de Demanda de confirmació o acord</b>	Eh? / veritat? / oi? / m'explico? / m'entens?
	<b>d'advertència</b>	mira / en compote / fixa't
	<b>Reactius d'acord</b>	bé / perfecte / clar / d'acord / evident / perfectament
	<b>Estimulants</b>	vinga / va
	<b>Iniciatius</b>	bé doncs / veiem / anem a veure
	<b>Reactius</b>	home! / vaja!
	<b>Desacord</b>	ja, però / no / tampoc / mai
	<b>Aclaració, correcció, reformulació</b>	o sigui / millor dit / vull dir
	<b>d'atenuació</b>	una mica / jo diria / d'alguna manera / vull dir
	<b>Continuatiu</b>	després / llavors
	<b>Tancament</b>	! ja està / res més / això és tot
	<b>Recursos retòrics</b>	<b>Paradoxa</b>
<b>Hipèrbole</b>		No ha plogut més de quatre gotes
<b>Litote</b>		no és gens tonta / no és cap problema
<b>Eufemisme</b>		Conflictes socials (vagues) / ens ha deixat (ha mort)
<b>Modalitzadors</b>		Crec que / Sens dubte / Em sembla que

Font: Elaboració pròpia a partir de Calsamiglia i Tusón et al. (1999)

També, hem tingut en compte davant l'anàlisi crítica del discurs les aportacions fetes per Van Dijk et al. (2003) i que es situen a la perspectiva crítica de l'anàlisi del discurs. Les presentem a través de la següent taula i són presents en el redactat de l'apartat de resultats d'aquest treball de tesi doctoral.

Taula 34: Elements per a l'anàlisi crítica del discurs utilitzats

Nivells de significat	Sinonímia, paràfrasi	Joves, estrangers, immigrants, immigrats...
	Negacions	Empatia aparent: "Entenc que moltes persones vulgui venir a UK a treballar però hi ha un procediment per a que puguin venir legalment i formar part de la nostra comunitat" / Negació aparent: "Jo no he dit que totes les sol·licituds d'asil dels països de l'Est siguin fraudulentos, però..." / Apologia aparent: "Perdoneu-me, però..." / Esforç aparent: " Fem tot el que podem, però..." / Transferència " Jo no tinc cap problema amb ells" / Culpabilització: "no són ells els discriminats, som nosaltres"
	Categorització	"Hi ha refugiats i refugiats" "Jo recolzo totalment la política del govern d'ajudar als refugiats autèntics"
	Contraposició	"Que passaria si..."
	Descripció	(mai són neutrals)
	Eufemisme	(component ideològic i contextual)
	Generalització (determinants, temporals, espaials)	"La majoria, tots" / "Sempre, constantment" / "En totes parts"
	Polarització	"Nosaltres - ells"
Estil	Lexicalització	"Immigrants econòmics"
	Presentació negativa dels demès	
	Presentació pròpia positiva	"No sóc racista, però..."
	Estructures formals	"Els manifestants van ser arrestats per la policia" / "La policia va arrestar als manifestants"
Retòrica	Dramatització	"Em sento molt preocupada"
	Hipèrbole	
	Ironia	"Mases immigrants entren al país inicialment a visitar les seves famílies, com a turistes, estudiants, i gent de negocis i llavors, de sobte, s'adonen que volen quedar-se i demanen asil"
	Metàfora	"Paràsits"

Font: Elaboració pròpia a partir de Van Dijk et al. (2003)

## 7.5. Procés seguit pel tractament de les dades

Pel que fa al tractament de les dades, hem delimitat diferents moments i espais, per al seu tractament i en funció de l'objectiu perseguit en cada una d'aquestes fases. En concret, enumerem a continuació quines són aquestes fases, oferint una panoràmica del procés seguit pel tractament de les dades, a partir d'una breu descripció en cada de les fases:

### *Recollida de les dades i introducció al programa Atlas-Ti:*

Mitjançant el programa Atlas-Ti, hem introduït les transcripcions de les entrevistes realitzades (12 a educadors/es, 11 a joves i 8 a membres familiars), els 2 documents analitzats i el grup de discussió a educadors/es.



### *Anàlisi aproximativa des d'una codificació temporal:*

Hem realitzat una primera proposta de codis, havent creat un total de 132 codis diferents a partir de les unitats de significat identificades. Aquest nombre elevat de codis ens ha ofert una primera panoràmica del contingut identificat a partir d'una primer exercici en l'anàlisi crítica del discurs. No obstant, i a partir de la següent fase s'ha treballat per a fer gestionable l'alt volum de les dades introduïdes.



### *Anàlisi comprensiva des d'una codificació definitiva:*

Ens aquesta fase hem treballat des d'una anàlisi orientat a comprendre el contingut de les dades recollides, a partir de diferents anàlisi per a poder fer gestionable i assumible el volum d'informació a treballar. Així, s'han realitzat diferents agrupacions que successivament han tingut com a resultat la disminució de codis per a poder realitzar l'anàlisi del discurs final. D'aquesta manera, els 132 codis inicials finalment han estat reduïts als 35 finals.

Tanmateix, aquests codis han estat ordenats en cinc super codis que ens han permès preservar la coherència i relació amb els fonaments teòrics de la recerca.





### *Anàlisi intensiva des de l'anàlisi crítica del discurs:*

Hem realitzat l'anàlisi crític del discurs en una fase intensiva de treball i composta de tres parts: En primer lloc, l'anàlisi crítica amb resultats específics extrets de l'anàlisi d'entrevistes i anàlisi documental; en segon lloc, l'anàlisi crítica amb resultats específics extrets del grup de discussió a educadors. En tercer lloc, s'han considerat les opinions dels experts en el grup de discussió (que no hem introduït al programa Atlas-Ti) i des d'una perspectiva sumatòria d'aquests anàlisi específics, hem pogut generar una perspectiva global que ens ha conduït a la construcció dels resultats i conclusions que es presenten en el treball de tesi doctoral.

#### **7.6. Limitacions de la recerca**

Situem les limitacions d'aquesta recerca des de dues naturaleses.

Una primera té a veure amb l'objecte propi de la recerca, ja que no existeixen treballs de recerca que en forma de tesi doctoral abordin l'objecte d'estudi aquí plantejat i al context educatiu català. En conseqüència, si bé es compleix amb el requisit de singularitat com a tesi doctoral i d'aportar nou coneixement, és una limitació el fet de no comptar amb antecedents o referències que es presentin com a element de contrast en l'avenç del procés de recerca, i en la construcció dels resultats i conclusions.

Una segona té a veure amb les fonts d'informació a través de la mostra confeccionada. Al respecte i inicialment, hem previst un total de 30 a 36 entrevistes i finalment se n'han realitzat 31. Aquesta dada es troba dins la previsió però la intenció inicial era realitzar 36 entrevistes (12 a membres d'equips educatius; 12 a joves i 12 a famílies). Finalment, s'han realitzat 12 a membres d'equips educatius; 11 a joves i 8 a famílies. També, hem previst l'anàlisi de 6 documents i finalment n'hem analitzat un total de 3. Les raons han estat externes i alienes a l'autor d'aquest treball de recerca i considerem que si bé pot ser considerat una limitació en relació al disseny plantejat, considerem també que no perjudica ni afecta a la validesa de la proposta inicialment plantejada.

### ***Idees clau del capítol***

- S'han creat 35 categories per l'anàlisi de les dades recollides.
- S'han previst mecanismes perquè hi hagi coherència entre les categories creades i els fonaments teòrics de la recerca.
- L'anàlisi crítica del discurs combina elements propis de l'anàlisi lingüístic amb l'anàlisi crítica.
- Durant el procés pel tractament de les dades s'han realitzat passos per a fer gestionable l'alt volum d'informació recollida.
- Considerem que les limitacions de la recerca que assenyalen no afecten als objectius inicials plantejats en el procés de treball.

## **TERCERA PART**

### **MARC DE RESULTATS**

### **I CONCLUSIU DE LA RECERCA**

## **CAPÍTOL 8: *Principals resultats de la recerca***

### ***Introducció***

En aquest capítol presentem els principals de la recerca, obtinguts a partir de l'anàlisi crítica del discurs. En primer lloc, oferim una panoràmica global dels resultats a partir d'un índex de resultats., que ens serveix com a guia per a la lectura de l'anàlisi i argumentació. En segon lloc, presentem els resultats fruit de l'anàlisi de les entrevistes realitzades a equips educatius, joves i famílies, i del grup de discussió a membres d'equips educatius. Els ordenem en funció del context al que es relacionen: organitzatiu, variables de diversitat, educatiu i impacte de la interculturalitat. En tercer lloc i finalment, presentem els principals resultats a partir de l'anàlisi documental.

## **8.1. Principals resultats de l'anàlisi crítica del discurs**

A continuació reproduïm un índex dels resultats obtinguts a partir de l'anàlisi crítica del discurs de les entrevistes realitzades a membres d'equips educatius, joves i famílies, així com el grup de discussió amb educador/es. L'índex està estructurat en funció de la naturalesa dels mateixos resultats: context organitzatiu, variables de diversitat, context educatiu i impacte de la interculturalitat.

### **Resultats del context organitzatiu**

#### **Tipologia lleure**

- Els CO consideren que la seva finalitat és atendre les necessitats de famílies i joves, i identifiquen una concentració d'un perfil familiar homogeni caracteritzat des de la necessitat i el dèficit
- Els AE i E consideren que la seva identitat organitzativa es defineix a través de la participació i transformació, i identifiquen una concentració d'un perfil familiar homogeni caracteritzat per situacions socioeconòmiques mitges i altes

#### **Espiritualitat**

- Els equips educatius evidencien confusió alhora de definir el concepte i l'aplicació de l'espiritualitat dins l'organització d'ELLBC

#### **Valors**

- Els equips educatius evidencien dificultats per definir quins són els valors que promouen des de la seva acció educativa
- Els valors que promouen les organitzacions d'ELLBC segueixen sent els mateixos independentment a la configuració de nous contextos multiculturals en el seu entorn
- Per identificar els valors que promou la interculturalitat hi ha una visió multiculturalista, a l'utilitzar distintivament i en funció a qui es dirigeixi, els conceptes de respecte i de tolerància

### **Mesures d'atenció a la diversitat**

- Una prioritat d'E i AE és garantir que hi hagi el màxim de participants dins l'organització però no es promouen mesures de discriminació positiva: hi ha equips educatius que evidencien desacord i d'altres dificultats per al seu desenvolupament.
- Els CO promouen mesures específiques d'atenció a la diversitat però no són efectives perquè hi ha condicions que dificulten la representació de la diversitat cultural i social dins l'organització
- E i AE posen facilitats a les famílies que presenten dificultats per a fer front a les quotes i promouen així la participació de diversos perfils socioeconòmics a les organitzacions.
- A les organitzacions d'ELLBC es valora que la diversitat cultural és font d'enriquiment, però es necessita un temps d'aprenentatge per a la seva comprensió i pel desenvolupament de mesures d'atenció a la diversitat

### **Formació interculturalitat**

- Els educadors/es valoren no estar formats en interculturalitat i vinculen el desenvolupament de la interculturalitat dins l'organització d'ELLBC a rebre formació específica
- Els educadors/es valoren com a insuficient la formació inicial en interculturalitat, i els continguts formatius que identifiquen com a necessaris haurien de combinar: bases conceptuals, estratègies per la intervenció, estratègies organitzatives i estar contextualitzats a la realitat específica on es troba l'organització

### **Índex de resultats sobre les variables de diversitat des d'una perspectiva de complexitat**

#### **Diversitat cultural i social**

- Visió intercultural de la diversitat cultural a través de la interacció positiva i la unitat en la diversitat
- Visió multiculturalista a través d'una mirada estàtica, naturalista, culturalista i essencialista de la diversitat cultural

- Visió assimiladora a través d'una mirada reactiva, igualitarista, utilitarista, problemàtica i homogènia de la diversitat cultural

### **Identitat**

- A les organitzacions d'ELLBC coexisteixen dues visions en relació als processos de construcció identitària dels joves: visió dinàmica i flexible o visió rígida i des de l'origen cultural

### **Gènere**

- A les organitzacions d'ELLBC coexisteixen diferents visions sobre les relacions de gènere i aquest fet comporta confusió en definir i aplicar la perspectiva de gènere
- Els equips educatius relacionen l'existència de rols de gènere concrets amb l'origen cultural i religiós i ho formulen des de càrregues etnocèntriques
- Dins les organitzacions d'ELLBC existeixen situacions de discriminació de gènere per part d'alguns participants cap a altres joves i educadors/es, i en l'ús del llenguatge dels equips educatius
- La manca de formació i de desenvolupament d'estratègies organitzatives, i dificultats en les intervencions educatives, es presenten com a obstacles pel desenvolupament de la perspectiva de gènere a les organitzacions d'ELLBC

### **Índex de resultats sobre les variables de diversitat d'exclusió**

#### **Etnocentrisme**

- Els joves projecten càrregues etnocèntriques per a valorar les relacions interculturals que hi ha dins les organitzacions d'ELLBC

#### **Islamofòbia**

- Els educadors/es projecten elements que caracteritzen a l'Islamofòbia per a valorar la diversitat religiosa

#### **Discriminació i racisme**

- La percepció de joves i equips educatius és que a l'organització d'ELLBC no existeixen situacions de discriminació racial, tot i que s'evidencia un exercici de naturalització davant situacions en les que es discrimina a través del llenguatge

### ***Índex de resultats sobre el context educatiu***

#### ***Pedagogia intercultural***

- A les organitzacions d'ELLBC es realitzen activitats educatives que des d'un treball cognitiu promouen nous coneixements sobre aspectes relatius a la diversitat
- Joves i famílies valoren positivament la metodologia de treball en grup que desenvolupen les organitzacions d'ELLBC i se la relaciona amb diferents tipus d'aprenentatge
- L'aprenentatge dialògic és un principi pedagògic present a les activitats educatives de les organitzacions d'ELLBC
- L'aprenentatge socio-crític és un principi pedagògic present a les organitzacions d'ELLBC a través de la comprensió d'algunes desigualtats socials

#### ***Gestió del conflicte***

- Els equips educatius mostren capacitat d'intervenció davant situacions de conflicte i una estratègia de resolució als CO és la mediació entre iguals

#### ***Acció comunitària***

- Els CO valoren que la comunitat del territori coneix el seu projecte educatiu, però esplais i agrupaments escoltes consideren que en molts casos no es coneix suficientment
- El temps és una condició desfavorable per desenvolupar acció comunitària en els equips educatius i la generació de relacions amb la comunitat és necessària. En comú, quan hi ha dificultats s'atribueix la responsabilitat a factors aliens a l'organització d'ELLBC
- Les organitzacions d'ELLBC li atribueixen a l'acció comunitària un sentit de transformació social i la relacionen amb el desenvolupament de la interculturalitat. Específicament, pels CO és una necessitat i per E i AE una estratègia de visibilitat.



- Els CO fonamenten el treball en xarxa des de coordinacions i espais de treball de caràcter permanent i els AE i E de manera puntual. En comú, el conjunt d'organitzacions expressa tenir dificultats de coordinació amb els centres escolars
- Les accions educatives comunitàries promogudes per les organitzacions d'ELLBC s'orienten a que els joves coneguin el territori o a que generin relacions amb membres de la comunitat

### ***Índex de resultats sobre l'impacte de la interculturalitat***

#### ***Drets i deures***

- Els principals drets i deures que manifesten tenir els joves es relacionen amb l'educació i amb el respecte

#### ***Sentit***

- El sentit que li atribueixen els joves a participar a una organització d'ELLBC té a veure amb una experiència positiva, significativa i densa

#### ***Motivació***

- Les relacions socials i familiars, experiències prèvies de participació i les derivacions d'altres professionals són els principals motius per a conèixer i participar a una organització d'ELLBC

#### ***Participació familiar***

- L'acolliment familiar que realitzen els equips educatius davant la incorporació de nous joves es caracteritza per la seva flexibilitat
- El model de participació familiar a les organitzacions d'ELLBC coexisteix entre l'informatiu i el consultiu. En concret, els espais de participació amb les famílies als CO es conceben des d'uns objectius educatius i als AE i E des de la generació de relacions
- Els equips educatius valoren que les famílies amb una situació socioeconòmica vulnerable compten amb unes condicions desfavorables que limiten la seva participació dins l'organització d'ELLBC

#### ***Significat familiar lleure***



desenvolupen com a organització. Observem que per referir-se a la seva finalitat, s'utilitzen nivells de significat sinonímics: “necessitat, urgència, gravetat, complexitat, dificultats” que identifiquen un perfil de famílies i joves com a homogeni.

*Somos un microcosmos que atendemos a la gente con más necesidad (...) Todos los que atendemos pasa por situaciones de necesidad y urgencia (...) Nosotros trabajamos en la educación en el lleure pero desde la acción más especializada (...) Sobretot com la població del CO és en risc o situacions complicades. (CO\_1\_EE\_1)*

Destaquem per exemple que es valora un percentatge molt alt de les famílies amb fill/es a l'organització que es troben en situacions de marginalitat. Una altra expressió sinonímica a les anteriors la trobem en l'expressió “apagando fuegos”.

*El que nosaltres atenem i el que arriba majoritàriament i jo diria quasi en un 80 % llarg són famílies amb una situació socioeconòmica molt complicada, difícil i impediments econòmics i amb una situació que els porta gairebé a la marginalitat (...) No tanto en la participación pero sí en nuestra intervención, estás apagando fuegos, porque ves situaciones muy graves, que afectan la vida de los chavales. (CO\_2\_EE\_1)*

Es relaciona la situació familiar amb la dimensió social com a necessitat. També, la inexistència de diversitat i la utilització reiterada de les famílies als Serveis Socials.

*No hay una diversidad en este centro, todos tienen un perfil social, hay una necesidad, no hay chavales de clase media trabajadora (...) los CO deberían ser centros de integración, de diferentes perfiles, de diferentes estratos, precisamente para no guetificar (...) porque con la mayoría de familias que trabajamos autóctonas son usuarias sistemáticas de Servicios Sociales (...) (CO\_1\_EE\_1)*

Finalment, observem com a forma de definir la missió organitzativa que no hi ha una visió finalista del propi lleure, i sí funcional o instrumental, orientada a unes prioritats que tenen a veure amb les necessitats socials.

*A nosotros nos revienta mucho, para otras entidades que seamos un casal, y les hacemos entender lo que es un CO, no somos un centro de lleure, pero el lleure es solo un medio para conseguir otros objetivos que para nosotros son realmente importantes. (CO\_2\_EE\_2)*

***Els AE i E consideren que la seva identitat organitzativa es defineix a través de la participació i transformació. Identifiquen una concentració d'un perfil familiar homogeni caracteritzat per situacions socioeconòmiques mitges i altes***

En relació al perfil familiar observem com aquest es defineix a través de la posició socioeconòmica de les famílies.

*És que el nostre esplai, o sigui, el tipus de nens que acull són uns nens que són de famílies de classe mitjana en general (E\_2\_EE\_2)*

*Sí que tenim famílies que tenen dificultats, però són contades, tenim 86 nens i potser n'hi ha 10 o menys les famílies dels quals tenen problemes econòmics, i no són grans problemes econòmics; s'adrecen a nosaltres per... escolta, com ho podríem fer això per ajustar una miqueta... (AE\_1\_EE\_1)*

Es fa referència al fet que tradicionalment el perfil familiar ha estat el mateix tot i que hi ha dificultats per a saber-ne els motius.

*L'escoltisme en sí, tenim la mala sort o no sabem fer-ho d'una altra manera que ha estat més destinat potser a més gent d'aquí del país, a gent catalana, inclús societat mitjana, mitja – alta (...) crec que comença, pel mateix que et deia abans que, crec que els agrupaments estem molt allunyats fins ara de la diversitat cultural, pel fet que és diversitat econòmica. (AE\_2\_EE\_1)*

Identifiquem dos significats en relació al compromís que tenen els equips educatius d'Agrupaments Escoltes i Esplais amb l'organització o projecte educatiu. Un primer que fa referència a la participació regular a l'organització, evidenciat com una qüestió no negociable basada en la responsabilitat individual i col·lectiva. Aquest compromís amb la participació compta, a més, amb un alt grau de significació a través de situar-ho en una idea de projecte compartit (“nosaltres”).

*Si jo vinc aquí, en aquest cau jo sé que no puc fallar cada dos per tres, que he d'anar a les excursions, als campaments (AE\_1\_EF\_1)*

*Nosaltres ho entenem que és un compromís important per nosaltres, és una de les prioritats que tenim, a l'esplai i hem d'anar sí o sí, no pots faltar, no hi ha excuses per això. (E\_2\_EE\_2)*

Un segon significat fa referència, des d'una visió global del lleure, al compromís que tenen els Esplais i Agrupaments escoltes amb la transformació dels contextos locals.

*L'escoltisme per mi té sentit i és un moviment internacional perquè treballa amb l'entorn directe i amb la realitat que té al voltant que és la que té que transformar, s'ha d'actuar localment perquè sinó no transcendeixes, ho sigui educar és produir un canvi, i tu eduques en el lleure i aquestes persones són pròpies de l'entorn i d'una realitat cultural (...) (AE\_2\_EE\_2)*

El desenvolupament de l'espiritualitat a les organitzacions d'ELLBC és un element que denota complexitat ja que no se li atribueix un sol significat i s'evidencien dificultats de definició i aplicació.

***Els equips educatius evidencien confusió alhora de definir el concepte i l'aplicació de l'espiritualitat dins les organitzacions d'ELLBC***

Una primera naturalesa de la confusió té a veure en concebre que l'espiritualitat té lloc o sentit d'aplicació si el context és de diversitat religiosa. Per exemple, s'interpreta que en contextos de diversitat cultural s'hauria de desenvolupar l'espiritualitat però s'utilitzen marcadors de tancament com "alguna cosa hauríem de fer" que denoten dificultats de concreció en l'acció educativa.

*Potser el tema de la fe, si el nostre espai tingues cultures molt diferents en aquest àmbit algo hauríem de fer*  
(E\_1\_EE\_1)

Una segona naturalesa de la confusió té a veure amb condicionar l'espiritualitat a la base confessional o laica de l'organització. Per exemple, a la següent unitat de significat interpretem com l'educador/a menciona que no es treballa l'espiritualitat ja que l'equip educatiu no és creient ("las personas que estamos trabajando no son personas que lleven esta espiritualidad"), separant implícitament la confessionalitat de l'acció educativa.

*No creo que sería una cosa que se trabaje en (...) pero aquí vuelvo otra vez a lo mismo, las personas que estamos trabajando no son personas que lleven esta espiritualidad, no la comparten, se trabaja más bien desde el respeto a cada uno y la manera de vivir estos valores.* (CO\_2\_EE\_2)

Observem a continuació com es considera que l'espiritualitat té lloc atenent a la base confessional de l'organització. A la primera unitat de significat s'evidencia a través d'equiparar religió i espiritualitat, i a la segona s'equipara fe i espiritualitat.

*(...) i de minyons en sí, és una entitat religiosa que se suposa que sí que treballa l'espiritualitat.*  
(AE\_1\_EE\_2)

*L'espiritualitat es treballa a través de la fe, a partir de celebracions o el que diem nosaltres bones tardes, fent una petita celebració o reflexió, però és l'espai en que es dedica una estona els valors concrets.*  
(E\_1\_EE\_1)

Finalment direm que són poc representatius els equips educatius que li atribueixen a l'espiritualitat un significat d'introspecció o reflexió, al marge de la base confessional o laica de l'organització, o del context de diversitat cultural o religions existent.

*Jo entenc l'espiritualitat com aquella manera de plantejar-te qui ets, què fas, qui vols ser, més enllà, quan no hauries de fer-ho perquè ho senzill és no fer-ho que és caminar de pressa, en aquest món de tres mil per hora que vivim (...) i per mi treballar l'espiritualitat, en instància és parar i pensar, i fer valoracions, i tornar enrere, i dir què m'agrada i que no, i aprendre d'això és treballar la espiritualitat, i fer debats, i posicionar-te, i obrir-te a una cosa que no és exactament ho senzill, crear-te en un debat amb tu mateix, en un*

*conflicte, i aquest conflicte et col·loca en un espai que no és el que tu estaries i per tant s'ha d'aprendre (...) sí, ho treballem (...) jo crec que el que fem és treballar l'emocionalitat, la intel·ligència emocional, al cap i a la fi, i li diem el compromís. (AE\_2\_EE\_2)*

En relació als **valors** que promouen les organitzacions d'ELLBC observem dificultats davant la seva identificació i consens, així com una visió multiculturalista per a la seva definició. També, identifiquem que segueixen sent els mateixos paral·lelament a la configuració de nous contextos multiculturals.

***Els equips educatius evidencien dificultats per definir quins són els valors que promouen des de la seva acció educativa***

Agrupem l'origen d'aquestes dificultats en dues naturaleses:

La primera té a veure amb dificultats originades en un àmbit metodològic, alhora de confondre metodologia i valors. Observem a continuació com es posa l'èmfasi en l'acció individual als CO i se l'acompanya d'un cert relativisme axiològic a través d'expressions com "cualquier tipo de valor".

*El valor principal es el de definir el proceso de acompañamiento del menor, a partir de ahí lo dotamos de una serie de características que pueden ser la corresponsabilidad, coeducación, cualquier tipo de valor (...) (CO\_1\_EE\_1)*

S'evidència també confusió en no distingir entre objectius educatius i valors. Per exemple, en la següent unitat de significat un/a educador/a defineix que un valor propi de l'acció educativa es situa en el fet que els infants i joves siguin persones íntegres.

*(...) que els nens arribin a ser persones íntegres. (E\_1\_EE\_2)*

La segona dificultat té a veure amb l'existència d'un exercici de naturalització dels propis valors, com a condició que dificulta la seva pròpia definició.

*(...) són tantes coses...que les tens integrades i a vegades no les arribes a verbalitzar. (E\_1\_EE\_2)*

A l'hora d'expressar aquest tipus de limitacions sovint identifiquem en el llenguatge marcadors reactius que evidencien la dificultat de ser precisos en la identificació i definició dels valors ("buff"; "me pillas totalmente desubicada"; "me matas").

*No sé, és molt àmplia la pregunta... (...) Buff, és que és una mica complicat començar...bueno en dic uns quants...els que fomenta un cau, o els que representa en el cau? Quina diferència hi ha per tu? (...)*

(AE\_1\_EE\_1)

*Que nos identifiquen en XXX? Creo que la coeducación es básica. La solidaridad y la igualdad. Me pillas totalmente desubicada. (CO\_2\_EE\_2)*

*És important la interculturalitat? Me matas...tan necesario como cualquier otro valor. (CO\_2\_EE\_2)*

***Els valors que promouen les organitzacions d'ELLBC segueixen sent els mateixos independentment de la configuració de nous contextos multiculturals en el seu entorn***

En primer lloc, identifiquem unitats de significat que defensen la preservació dels valors a la configuració de nous contextos multiculturals. A continuació, i per a referir-se a si els valors han canviat davant la conformació d'un context més multicultural, s'utilitza una negació que denota empatia aparent.

*No, no...no veo por qué debería ser así. (CO\_1\_EE\_1)*

En segon lloc, es defensen canvis metodològics o educatius com elements substitutius en la relació valors i context. Observem que per tal justificar-ho s'utilitza el connector contra argumentatiu "al revés".

*En els valors no, al revés, potser donar-nos conta que treballar la participació d'una altre manera, o el diàleg d'una altre manera(...) (E\_1\_EE\_1)*

En tercer lloc, els participants de família d'origen estranger expressen que no cal introduir-ne de nous al considerar que els valors ja es troben coberts. En comú, aquestes opinions es formulen en positiu, i es posa l'èmfasi en la capacitat de l'organització. No observem plantejaments reactius al respecte.

*¿Se deberían trabajar otros valores que ahora mismo no estén en Rialles? Yo los veo todos cubiertos aquí. (CO\_1\_EP\_2)*

*I a la vostra entitat, quins valors es fomenten? Sí, explícitament o implícitament, amb major o menor mesura, sí, dels que jo he dit, sí. (AE\_2\_EE\_2)*

Finalment, es formulen projeccions al futur que no identifiquen canvis en els valors i davant nous contextos. Observem també que a la següent unitat de significat i per a referir-se als membres de la diversitat cultural s'utilitza l'element sinonímic "aquestes persones".

*Si ens seiéssim amb aquestes persones i parléssim dels valors serien els mateixos. (AE\_2\_EE\_1)*

**Per identificar els valors que promou la interculturalitat hi ha una visió multiculturalista, que utilitza distintivament i en funció de a qui es dirigeixi els conceptes de respecte i de tolerància**

A través de la següent unitat de significat, observem com per a referir-se al conjunt de participants (“a la resta”) s’identifica el valor del respecte:

*(...) el fet de respectar a la resta. (E\_2\_EE\_1)*

En canvi, observem com a la següent unitat de significat, s’utilitza el concepte de tolerància quan es fa menció implícitament a l’existència de joves d’origen estranger, a través de l’expressió “siguin d’on siguin”.

*Jo crec que el ser tolerant amb les altres persones siguin d’on siguin, el respecte, l’amistat, jo crec que són les més importants. (E\_2\_EP\_1)*

El següent bloc del context organitzatiu té a veure amb l’aplicació de **mesures específiques d’atenció a la diversitat** que afavoreixin la seva representació dins les organitzacions, i en conseqüència la superació de possibles processos de segregació i concentració educativa.

**Una prioritat dels E i els AE és garantir que hi hagi el màxim de participants dins l’organització però no es promouen mesures de discriminació positiva: hi ha equips educatius que evidencien desacord i d’altres dificultats per al seu desenvolupament**

En comú, des d’Agrupaments Ecoltes i Esplais s’evidència que l’interès màxim és que a l’organització hi hagi el màxim nombre de participants, independentment del seu origen cultural o de si la diversitat cultural del territori queda representada dins l’organització. Observem a continuació com aquest plantejament queda reforçat a través de la metàfora “sempre intentem obrir portes”.

*Sí, tenim llista d’espera de nens, o sigui nosaltres hem donat a conèixer l’esplai amb diferents activitats i la nostra llista està oberta, potser podem tenir 20 nens d’espera com si tenim 60, mai en tindrem prou, sempre busquem, sempre intentem obrir portes (E\_2\_EE\_1)*

A la següent unitat de significat observem com a través d’una altra metàfora (“no hem de tancat barreres”) s’accentua que no s’han posat impediments al fet que la diversitat cultural hi formi part, però la posició és reactiva i no proactiva a través de l’expressió “pugui venir”:



*Penso que des de l'Agrupament no hem tancat barreres a que vingui gent d'altres cultures precisament perquè no ens hem plantejat a que no pugui venir algú d'una altre cultura igual que pot venir algú que tingui una discapacitat o el que diguis però tampoc fomentem que això pugui ser més enllà d'oferir beques o oferir facilitats econòmiques, nosaltres quan fem creixement sí que anem a parcs de la zona però no fem un tractament... (AE\_2\_EE\_1)*

Quan ens situem davant la conveniència de desenvolupar mesures d'atenció a la diversitat, com per exemple mesures de discriminació positiva, que tinguin per objectiu la incorporació de joves de diferents orígens culturals a l'organització, identifiquem dos tipus de posicions que agrupem de manera dicotòmica: els que hi estan d'acord i els que s'hi oposen. En un terme mig agrupem opinions que evidencien una certa passivitat en relació a aquesta qüestió.

*a. En relació als membres d'equips educatius que no hi estan d'acord formulem les següents agrupacions:*

Posicions **igualitaristes** que defensen la no aplicació de mesures de discriminació positiva en considerar que el conjunt de participants ha de ser tractat de la mateixa manera. Observem com s'entén que l'instrument natural per a regular l'accés a l'organització són les llistes d'inscripció.

*No hi ha cap mena de discriminació, tu fas una llista i tants nans és això, jo el moment en que se t'apuntin nens d'altres orígens no hi haurà cap problema, però jo per exemple no crec que s'hagi de discriminar en sentit aquest, o sigui com una discriminació positiva podríem entendre, en el sentit de, eh, "ens reservem tantes places per gent de cultures diferents", no, jo crec que això és una cosa oberta i que hi ha unes inscripcions, s'obren unes llistes i qualsevol persona que s'apunti entrarà, jo crec que ni per una banda ni per l'altre s'ha de discriminar. (E\_2\_EE\_2)*

Posicions que des d'arguments **organitzatius** o **tècnics** justifiquen la no conveniència de desenvolupar mesures de discriminació positiva. En primer lloc, identifiquem opinions que es justifiquen a través de la falta de capacitat de l'organització per assumir nous participants. Observem com a la primera unitat de significat s'hi evidencia empatia aparent com a recurs de raonament que justifica la mateixa incapacitat, i a la segona el posicionament és més categòric.

*Vull dir que no ho coneixen i de fet crec que també és allò que dius bueno, doncs que ens coneguin, però saps que passa? És que estem plens. Ho sigui tenim una llista de nens i no podem acollir més nens (...)Tampoc hi ha un interès de dir, ostres doncs que ens coneguin, perquè a la cap i a la fi, quan et promous o vols donar a conèixer el que fas hi ha una part molt clara, que la gent vegi el que fem, que es solidaritzi o el que sigui, però l'altre part és que la gent digui, ostres que guais, jo també vull i si et truquen els hi dius, no mira, és que em sap greu però estem plens, nosaltres us fem enveja, us diem el que fem però no podeu venir, i clar no ens interessa o no hi ha la intenció de donar-nos a conèixer. (AE\_1\_EE\_2)*

*Tampoc podem anar a buscar nens, perquè realment no hi caben. Està la cosa molt plena. Sí que fa uns anys teníem una mica de problema de places, quan jo era nen, però ara hi ha unitats que estan tancades que no pot entrar cap nen més. (AE\_1\_EE\_1)*

En segon lloc, identifiquem unitats de significat que consideren que les mesures de discriminació positiva no són garantia per a la participació real de nous perfils de joves segons la variable d'origen cultural. Observem com a la primera unitat de significat s'evidencia algun dubte sobre la conveniència ètica de la pròpia mesura.

*A veure, es podria fer, no és que no sigui ètic, però reservar unes places per unes persones que no saps si vindran, i que potser si no venen hi ha un nen que sí que vulgui entrar no ho pugui fer, també fa... (AE\_1\_EE\_1)*

*Home, jo penso que és una pena, que el repte seria aquest, però no sé, aquí en concret, sempre hem tingut prou nens per a no necessitar anar-ne a buscar fora, i per altra banda jo penso que la gent vinguda de fora sinó els convides explícitament, potser no ho valoren o no ho veuen com a necessari. (E\_2\_EF\_1)*

**b. En relació als membres d'equips educatius que evidencien una *posició passiva*:**

Aquesta **posició passiva** està fonamentada en una manca de previsió o prioritat organitzativa a l'hora de decidir i desenvolupar aquest tipus de mesures. Observem que s'utilitzen expressions que evidencien una posició reactiva i no proactiva: “no ens hi hem trobat” “mai ens hem arribat a plantejar això” “coincideixen amb el mateix perfil”. En comú no hi ha un desacord explícit en aplicar mesures de discriminació positiva però tampoc hi ha un acord evident en el fet que hagi de ser així.

*Com a necessitat no ho veig ara, però sempre estem oberts a que passi, sempre ho treballaríem i crec que seria una situació maca de viure, perquè no ens hi hem trobat, ens hem trobat amb nens amb problemes de discapacitats de diferent grau o malalties però en aquest sentit no ens hi hem trobat, i crec que seria un repte treballar-ho per intentar que aquesta persona es senti còmode i visqui la nostra realitat. (E\_2\_EE\_1)*

*Nosaltres hem obert llistes, hem omplert, mai ens hem arribat a plantejar això. (E\_2\_EE\_2)*

*Potser no ens ho arribem a plantejar, però crec que és el que deia, si vingués no hi hauria cap problema, potser el que hauríem de fer és treballar per insistir des de fora que es vegi que és el cau, que els que no ho entenen que ho entenguin, potser seria un treball que no estem fent però tampoc no estem donant l'esquena. (GD\_E)*

*La majoria de famílies noves que venen, ho fan de barris més colindants i coincideixen amb el mateix perfil, nosaltres no anem a buscar-ho però ens coincideix que ens venen famílies de classe modesta habitualment catalanoparlants. Bé, és un perfil extensible a la majoria de caus i esplais, perquè al nostre barri la comunitat lingüística és predominantment castellanoparlant. (GD\_E)*

**c. En relació als membres d'equips educatius que *hi estan d'acord*:**

Els membres d'equips educatius que evidencien aquesta posició ho fan des d'una **visió ideològica** que assenyala com a desitjable una major representació de la diversitat cultural dins l'organització:

*Però el pla de creixement s'ha de modular de manera que arribi a la realitat del barri i la realitat del barri és multicultural. (AE\_2\_EE\_2)*

*No crec que sigui una necessitat totalment urgent per la entitat perquè funcionaria totalment al marge, però crec que és totalment coherent i necessari per a la coherència del discurs que portem, no? Nosaltres volem ser un nucli de respecte, de transformació de la societat, d'educar en valors, i si estem donant l'esquena a la realitat del barri jo crec que és un problema d'incongruència bastant greu. (GD\_E)*

En tots els casos observem dificultats pel desenvolupament de les mesures d'atenció a la diversitat que agrupem de la següent manera:

*a. Dificultats que tenen a veure amb la **visió** sobre aspectes de la diversitat:*

Aquestes dificultats evidencien la conveniència de replantejar alguns esquemes conceptuals i cognitius a l'equip educatiu. Observem com en aquesta primera unitat de significat la demanda que es formula en el grup de discussió és una revisió del que s'entén per cultura catalana, com a pas previ a la concreció i desenvolupament d'unes mesures organitzatives d'atenció a la diversitat.

*Potser seria ampliar a vegades, no sé, seria ampliar el concepte del què és la cultura catalana, de dir...perquè és la tradició i no és el mateix quan teníem 5 anys que, o quan vivies a un poble o a Barcelona, la realitat era diferent i el concepte aquest de que és la cultura catalana, i dintre la cultura catalana inclou la diversitat o no, i crec que és això una mica, i moltes vegades no és una qüestió nostre a nivell personal sinó de com ens organitzem, a quina població va destinat aquest concepte, és inclusiu? O ja hi ha una part de posicionament en concret, definint el que dono ja estic incluint o excluint. (GD\_E)*

A la següent unitat de significat observem com des del mateix grup de discussió s'associa una situació específica com a condició negativa per la incorporació de la diversitat cultural dins l'organització. Tanmateix, no es valora que la mateixa situació no és representativa de la diversitat cultural existent o dels significats que els membres de la diversitat construeixen o tenen sobre el lleure educatiu.

*Si ens trobéssim el cas d'una família que vol que el infant dormi en tendes separades el cau es trobaria amb un problema molt greu i hauria de renunciar o bé al valor de la cohesió o s'hauria d'adaptar a tractar els nens per separat. Això també fa que els caus no tinguin una representació tant alta de persones d'altres cultures com és a la societat realment. És a dir, que a nivell de discurs sí que plantejem qualsevol problema es pot resoldre des de la diversitat però alhora de la veritat crec que falta una mica de plantejament de com aplicar-ho (GD\_E)*

A la següent unitat de significat, observem com es relaciona més diversitat cultural a l'ús dins l'organització de la llengua castellana i qualificant aquesta situació de problemàtica. S'evidencia així que hi ha voluntat d'incorporar la diversitat cultural, però no uns mecanismes apropiats per a la seva gestió. En aquest cas, s'hauria de replantejar aquesta visió ja que la llengua catalana pot seguir sent la llengua vehicular dins l'organització.

*És que jo crec que no ens volem enfrontar en aquest problema, i si ens vinguessin un 70% de castellanoparlants que son les famílies que hi ha al barri, si vinguessin, nosaltres que faríem, seguiríem parlant en castellà, català? Clar, és un tema que no ens hem ni plantejat (GD\_E)*

També trobem famílies i participants que des d'una dimensió ideològica manifesten el desig que dins l'organització s'hi representi la diversitat del territori. Destaquem l'expressió "esplai molt familiar" per a referir-se a la inexistència de joves de família d'origen estranger.

*Jo crec que el gran repte és el que deies abans de l'arribar una mica a tots els àmbits. Aquí molts nanos immigrants per exemple no hi ha i en canvi en el barri n'hi ha, ... no sé si no hi ha sabut arribar ells o si els altres no s'han sentit inclosos, o és això que no hi veuen la necessitat (...) però jo penso que aquest repte sí que hi és, però vull dir ja de fa molts anys (...) Jo penso que això aquí no es representa la diversitat real del barri. Penso que fa molt el que dius tu, que és un esplai molt familiar. (E\_2\_EF\_1)*

*Jo trobo bé que hi hagi diversificació de cultures al barri. També m'agradaria que aquesta diversificació es plasmés dins de l'esplai. Perquè crec que seria un lloc perfecte perquè aquestes persones es poguessin integrar i per els nens que són d'aquí seria una ocasió perfecte, per poder-se enriquir i conèixer persones d'un altre lloc. Li trobo la part positiva, de ser un barri culturalment ric i la part negativa és aquesta que a l'esplai li manca...però no és culpa de ningú. (E\_2\_EP\_1)*

#### **b. Dificultats per a la difusió de les orientada a la diversitat cultural existent al territori:**

Aquestes dificultats es situen en una dimensió organitzativa i evidencien manca de competències per a una difusió efectiva que s'orienti a membres i col·lectius específics de la diversitat cultural del territori.

A la següent unitat de significat es posa de manifest que l'organització realitza difusió però no s'orienta específicament a membres o col·lectius de la diversitat cultural del territori ("no els hi deu arribar"). També s'expressen dificultats i manca de competències per tal que aquesta difusió sigui efectiva entre la diversitat cultural. Finalment, es formula una reflexió que interpreta la inexistència de part d'aquesta diversitat cultural dins l'organització com una debilitat per l'aprofundiment de l'acció educativa.

*(...) Estem a un barri on hi ha molta diferència cultural però que a l'esplai no hi ha ningú que...i tampoc suposo que els hi deu arribar la informació perquè...no sé de quina manera els hi podríem fer arribar, perquè et trobes amb la contradicció que poses per davant els valors o la diversitat, i el que deies del*

*discurs tu als infants i joves els hi dius, sí respecte a altres cultures, diversitat no sé que, però al cap a la fi no pots aprofundir gaire perquè no tens a ningú a dins que et pugui ajudar en aquest tema, la veritat. (GD\_E)*

A la següent unitat s'evidencien dificultats per a localitzar espais i concretar les formes de difondre les activitats. A més, observem inexactitud alhora de concebre alguns dels espais del territori com a guetos.

*(...) Però no crec que fem un treball de voler anar a buscar certs col·lectius culturals en concret perquè entrin, tampoc se si és la manera, si seria imprescindible perquè si et plantejes d'anar a buscar-los estàs posant en evidència que has d'anar a un lloc en concret més enllà del què fas ara, i no se si això és real o no és real, dient-ho bastament no se si hi ha guetos creats, més enllà de les escoles del barri, dels parcs on hem d'anar a buscar-ho. (AE\_2\_EE\_1)*

Finalment, reproduïm la següent unitat de significat on es posa en evidència que no es compten amb competències o recursos per a la difusió:

*Però si no venen no tenim la manera d'anar-los a buscar. (E\_1\_EE\_1)*

***Els CO promouen mesures específiques d'atenció a la diversitat però no són sempre efectives perquè hi ha condicions que dificulten la representació de la diversitat cultural i social dins l'organització***

La promoció de mesures d'atenció a la diversitat es caracteritza, en els cas dels CO, per una doble lògica: una atenció immediata i acollida flexible, i el suport i treball conjunt amb la xarxa del territori per generar unes mesures més ajustades a la realitat. Observem en primer lloc com s'evidència que la capacitat organitzativa s'ajusta a unes necessitats específiques d'un col·lectiu concret.

*Nosaltres per atendre més la diversitat del territori varem flexibilitzar molt la part de protocol d'accés, és el cas que comentava de les famílies paquistaneses, si és una família que coneix l'idioma, si no sap si ve derivada de Serveis Socials o no, que no sap que ha de demanar a la primera entrevista, a lo millor que passi algú per allà i atendre-la, no és allò de donar-li hora, o dir-li "no, tienes que venir a tal hora, pregunta por no sé quién", es perdien pel circuit i acabaven a Serveis Socials però no sabien ni perquè, i el criteri és les persones que vinguin en aquell moment atendre-les, donar-li les coses per escrit, o buscar-li un mapa per situar-la, o acompanyar-lo, flexibilitzant el procés d'entrada per garantir i això. (GD\_E)*

Observem ara com un estudi compartit entre les diferents entitats d'un territori i sobre un col·lectiu específic, s'ha traduït amb una major representació de membres d'aquest mateix col·lectiu segons el seu origen cultural.

*Dintre la nostra entitat fa 4 anys per exemple teníem 5 famílies paquistaneses només i es va fer una prospecció a nivell de barri i a totes les entitats hi havia moltes famílies paquistaneses i dèiem: com es que*

*no arriben aquí les famílies paquistaneses? No son la nostra realitat, no ho entenem. Això era una detecció que es feia al mes de juny i al setembre amb un estudi a nivell de xarxa d'entitats Tel barri i al setembre es va multiplicar la població i ara és que és 50 % del grup amb població paquistanesa. I no saps perquè no arribaven i això t'ha suposat en els darrers 4 anys una realitat molt diferent i hem passat de tenir una població marroquina, autòctona i d'ètnia (GD\_E)*

No obstant això, assenyalem dificultats de naturalesa estructural que semblen depassar l'àmbit d'acció o influència dels CO a l'hora de representar entre els seus joves i famílies la diversitat existent al territori.

En primer lloc, ens referim a **condicions socioestructurals** que fan que els plantejaments inicials de diversificar les realitats socials i culturals de joves i famílies dins l'entitat quedin limitades o condicionades a un context de crisi econòmica que afecta greument a una part d'aquesta diversitat. Com a conseqüència, els CO prioritzen l'atenció de famílies i joves amb més necessitats socioeconòmiques. A la següent unitat de significat es mostra una certa incapacitat de la pròpia organització a l'hora d'establir equilibris entre la diversitat (“se't desborden els números”) i consciència organitzativa al respecte (“no volem que això es converteixi en un gueto”).

*Jo penso que en el cas dels CO, com has dit tu, el propi encàrrec no et limita però sí et condiona, el fet d'allò que es deia de “no pots superar el 50% de la població immigrada de la població autòctona” o de dir-ho d'alguna manera, els nanos que tinguin unes necessitats o situació de risc amb població normalitzada, de manera que sempre has d'anar vetllant per veure quins són els indicadors que puguis caçar les diferents necessitats i moltes vegades ho fas i d'altres se't desborden els números, però a vegades has de dir, no volem que això es converteixi en un gueto. (GD\_E)*

*En el caso del CO, antes de ponerme en el CO, la idea que tenía era de un poco de prevención y luego tener la parte de integración, inclusión, o como lo queramos llamar, lo que pasa es que las circunstancias de ahora mismo, hay muchos niños que necesitan atender necesidades básicas y allí se da prioridad antes a esos chavales que a otros que están más normalizados de poder trabajar esa parte. (GD\_E)*

En segon lloc, fem referència a condicions que contribueixen a l'establiment de **processos de segregació educativa**, a través de la percepció i significats familiars en relació a la diversitat existent dins les organitzacions. Aquests significats semblen depassar la capacitat organitzativa d'establir mesures efectives que les contrarestin.

*Porqué cuando ven que es dentro del CO y el perfil de las familias con las que trabajamos durante la semana, las familias que no están en el CO se echan para atrás (GD\_E)*

**Els E i els AE posen facilitats a les famílies que presenten dificultats per a fer front a les quotes i promoure així la participació de diversos perfils socioeconòmics a les organitzacions**

Esplais i Agrupaments Escoltes són conscients que les facilitats econòmiques per a fer front a les quotes esdevenen mecanismes que garanteixen la participació de més diversitat social dins les organitzacions. Observem com a la primera unitat de significat s'hi fa referència a través de “diferències de categories socials” i a la segona des de “ningú deixar de venir al cau”.

*sempre intentem des de l'esplai donar ajuts i facilitar i si no pots pagar ja pagaràs, però ara sí que ho dius, darrerament notes com a diferències de categories socials (E\_2\_EE\_1)*

*(...) el discurs de ho important és que estiguis al cau i no si ho pots pagar, ningú deixa de venir al cau perquè no ho pugui pagar, i aquesta reflexió ho vam fer tard, però vam obrir els ulls, i des de que tenim aquest nou discurs ho aprofitem. (AE\_2\_EE\_2)*

*Jo penso que ara sí, precisament pel fet que fins ara, nosaltres teníem una quota establerta i tampoc ens plantejàvem que si algú no hi arribava., sí que hem tingut sempre un parell de famílies que els hi costava i ja portaven tot això i feien de més i de menys i ara amb el tema de les beques i tot això han vingut pares que potser venien els seus fills de campaments, perquè arribava el setembre i deien, el meu fill es vol quedar però jo no ho puc pagar. Inclús no sols gent que vingui nova sinó gent que ja és a l'agrupament i que s'ha quedat sense feina i que no pot pagar-ho. Això són realitats que s'estan donant a la societat. (AE\_2\_EE\_1)*

No obstant això, i des del grup de discussió, es posa l'èmfasi en el fet que en l'actual context de crisi econòmica l'existència de quotes per les activitats de lleure educatiu, tot i que siguin baixes o s'hi posin facilitats, pot esdevenir una condició que faciliti processos de segregació educativa.

*El cau és una activitat que costa uns 400 euros a l'any, i tot i ser una activitat de lleure molt barata, una activitat extraescolar és més cara, però ja és, econòmicament un plus. Nosaltres fa 3 anys que estem fent beques internes ens les estem manegant per fer l'activitat més barata amb qualitat pedagògica, i totes les famílies que expressen que no poden pagar la totalitat el cau posa els diners, i en els darrers 3 anys això ha estat més freqüent però jo crec que igualment ja és un primer filtre. Nosaltres treballem amb les famílies, però ja és temps al que nosaltres li hem de dedicar, i hi ha un filtre de classe important, i és una activitat que no és que sigui luxosa, però entre classe mitja i classe baixa hi ha un filtre que jo crec que el lleure posa, no ho diu però ho posa. (GD\_E)*

*Clar és que parlant d'això i en el moment que ens trobem doncs clar el perfil de famílies que tenim al CO no es poden permetre cap activitat, de fet et trobes amb una realitat que hi ha nens i joves que si no s'open allà no soparien, clar, això és una realitat bastant nova (GD\_E)*

***A les organitzacions d'ELLBC es valora que la diversitat cultural és una font d'enriquiment, però es necessita un temps d'aprenentatge per a la seva comprensió i pel desenvolupament de mesures d'atenció a la diversitat***

Existeix la visió comuna entre educadors/es, joves i famílies que la diversitat cultural present

a les organitzacions d'ELLBC és positiva i font d'aprenentatge i enriquiment.

Pels educadors/es l'aprenentatge s'identifica amb un terreny educatiu, ja que es relaciona diversitat amb creixement personal (individual) i professional (col·lectiu), tot i que s'entreveu l'existència de moments en que aquest enriquiment no és tant evident (“siempre se tiene que ver como un factor que suma”).

*Hace crecer no solo al profesional sino al equipo. Yo lo percibo como una riqueza y un factor que suma a pesar de las dificultades (...) Enriquece de una manera contundente, la diversidad es un factor que enriquece siempre se tiene que ver como un factor que suma (...) (CO\_1\_EE\_1)*

L'aprenentatge es situa també en una dimensió cognitiva, distingint entre la complementació i la facilitació en la tasca educativa; conceben la diversitat cultural com un eix de revisió de les bases de l'acció educativa:

*I el fet que et vingui gent de fora et fa trencar esquemes i tornar-te a replantejar això, i no se si facilita l'acció educativa però sí que la complementa i l'enforteix (...)Sí, penso que seria...de fet quantes més persones d'altres cultures vinguin, més ens plantejarem les nostres bases teòriques d'interculturalitat, ens seguirem plantejant companyerisme, respecte, tots els valors. (AE\_2\_EE\_1)*

Pels joves, l'aprenentatge s'identifica amb un terreny cultural, i des d'una dimensió descriptiva es posen exemples concrets i en primera persona:

*Pues aprender nuevas culturas, por ejemplo hay religiones que yo no las conocía. Por ejemplo los Sijh yo no sabía que eran (...) Que no comen carne, que llevan aquí una pulsera, que cuando van a su templo no pueden haber comido carne ni haber mantenido relaciones con sus parejas. (CO\_1\_EP\_1)*

*por ejemplo yo no sabía nada de Paquistán y tengo una amiga que es de Paquistán y me enseña muchas cosas, como es la música de ahí, me enseña porque llevan los trajes, como son los trajes que se tienen que llevar, y que cosas se hacen cuando se casan. (CO\_1\_EP\_2)*

Per les famílies, la diversitat és positiva i s'expressa una visió comuna a l'hora de relacionar la diversitat cultural amb l'enriquiment i com a element facilitador de la tasca educativa:

*Dificultar no creo, los jóvenes se llevan más por me caes bien, o me caes fatal... y además aprenden, otra religión o otra cultura ya conocen de la nuestra, lo que hacemos, lo que comemos, y entre los chicos “mira, los indios comen de esta manera o hacen esta cosa” o de los africanos... aprenden, ya tienen formación de cultura diferente a la suya... ya tienen formación cultural, de donde vienen, de donde hacen, lo que pueden hacer, lo que no hacen, es como si fuera un alimento cultural. (CO\_1\_EF\_2)*

*Crecen sin ninguna maldad, no habrá en ese sentido yo creo que no habrá racismo. Por qué? Porque crecen juntos, y cada uno habla de su cultura, digo yo entre ellos, no lo se, pero buen rollo siempre hay, entonces eso es fantástico. (CO\_2\_EF\_1)*

Per comprendre la diversitat cultural s'identifica la necessitat d'un temps d'aprenentatge,



que es relaciona amb la convivència en un context de multiculturalitat. Pels educadors/es, aquest aprenentatge és vist com una fortalesa o s'entreveu que en el cas que no s'hagi realitzat deixa a les persones en una posició de dificultat davant la pròpia convivència. Observem com a la següent unitat de significat l'educador/a valora que joves i famílies necessiten d'un temps "d'acomodació" o aprenentatge.

*I si de petit no has vist mai això i potser t'espantes (...). També és la gràcia de que són nens petits i tampoc ho coneixen i els altres són grans i si de petit no t'acostumes, a això, perquè és el que passa, aquestes famílies no s'acostumen a això per res doncs s'ho troben de cop i volta i potser els hi impacta més. (AE\_1\_EE\_2)*

Els joves de família d'origen estranger expressen que davant d'importants canvis de contextos socioculturals (d'origen i d'acollida) s'ha necessitat un temps d'aprenentatge:

*Yo creo que sí que te influye, dependiendo de si has estado mucho tiempo en tu país, digamos si has estado hasta los 16 años y de allí has viajado, entonces tu has estado 16 años en tu país, con tu cultura, y con tus amigos, si tú te cambias de país es muy difícil, ... yo no puedo decir eso porque yo he venido aquí a los 12 años, y nunca he estado estable, y cuando he llegado aquí, no tenía ningún amigo ni nada, era como comenzar de nuevo. (CO\_2\_EP\_2)*

*Pues yo no había visto un chino en mi vida, los había visto en la televisión, y le preguntaba a mi mamá "pero como ven, si tienen los ojos cerrados?" y ella me iba explicando, y me encontré a amigas en la escuela que eran chinas, y a veces me daba risa porque les dificultaba hablar el castellano y la manera que lo hablan. (CO\_1\_EP)*

Des d'una dimensió organitzativa, s'evidència que pel desenvolupament de mesures d'atenció a la diversitat, les entitats requereixen d'un temps d'aprenentatge necessari per a comprendre les noves realitats educatives que s'han de gestionar. Observem a continuació algunes unitats de significat en les quals s'evidència. A continuació, l'educador/a ho s'expressa a través de dues expressions "normalizas; vas entendiendo".

*Y normalizas que no se ponga bañador una noia o vas normalizando que los biquinis tienen que ser de 3 estilos, porque vas ampliando y vas entendiendo que no puedes hacer al otro igual. (CO\_2\_EE\_2)*

A la següent l'educador/a utilitza "te n'adones":

*Sí, la primera vegada te n'adones. Una cosa que no havies previst i potser de cara a una propera excursió, a la carta amb tota la normalitat del món, direm: "portarem calçat adequat, unes bambes, xiruques, etc". (E\_1\_EE\_1)*

Seguidament, l'educador/a posa l'èmfasi en la capacitat organitzativa per respectar determinades celebracions religioses a través de l'expressió "tant és així".

*Els musulmans al llarg de l'any tenen manifestacions religioses marcades al temps al llarg de l'any i que son marcades i celebrades públicament i que no venen al centre, o que no participen o tot el que és el Ramadà i nosaltres ho respectem, tant és així que l'any passat va ser a l'agost i a nosaltres ens coincidia a*

*les activitats de casal d'estiu, i vam adaptar les activitats a fer-les abans i que no interferís les activitats a les seves creences. (CO\_2\_EE\_1)*

Per concloure, direm que aquests aprenentatges no són exempts d'esforços o dificultats internes dins l'organització. Ho observem a través de la següent unitat de significat, en la qual s'utilitzen expressions com "asume; integrar en las dinámicas propias del centro", "hacer un espacio propio" i en el marc d'un procés dialògic "hasta que se dio por natural".

*Por ejemplo, hemos apostado mucho por todo el tema del mundo islámico, como integrar en las dinámicas propias del centro, de cómo hacer un espacio propio, una entidad cristiana como asume que parte importante de la población que atiende sean musulmanes (...) y en muchas conversaciones va saliendo hasta que se dio por natural y dijimos, bueno si celebramos la navidad por qué no podemos celebrar la fiesta musulmana o el nuevo año chino. Y a partir de ahí el diálogo se ha ido dando. (CO\_1\_EE\_1)*

Finalment, la darrera variable analitzada del context organitzatiu és la formació és matèria d'interculturalitat per part dels membres dels equips educatius.

***Els educadors/es valoren no estar formats en interculturalitat i vinculen el desenvolupament de la interculturalitat dins l'organització d'ELLBC a rebre formació específica***

Els equips educatius, en el seu conjunt, manifesten no estar formats en interculturalitat. Per expressar-ho, els seus membres utilitzen marcadors de manifestació de certesa que ens evidencien que la formació en interculturalitat és pràcticament inexistent.

*Pero no tenemos a gente formada específicamente en la interculturalidad. (CO\_1\_EE\_1)*

*Crec que en el món de l'escoltisme com de l'esplai amb, al ser voluntaris, hi ha moltes coses que potser no estan preparats o formats encara, en formem amb la pedagogia de l'acció i acabem sent grans educadors però no estem formats per fer algunes coses, igual no estem formats en necessitats educatives especials, i en alguns punts no sabem com ser inclusius o si ens passem de ser-ho, i passa una mica el mateix amb la interculturalitat, i jo fa anys, 2 o 3 anys o més que reflexioni que passaria realment si fóssim un cau multicultural. (AE\_2\_EE\_2)*

*Segur que insuficients. (E1\_EE\_1)*

*Si, totalment, el que passa és que ens falten 10 minuts de forn a quasi tots, sobretot amb el concepte d'interculturalitat. (AE\_1\_EE\_1)*

També s'utilitzen recursos retòrics de diferent naturalesa amb l'objectiu de rebaixar o suavitzar la mateixa manca de formació o coneixements ("justets, fluxet").

*En general jo crec que justets, no estem gaire 258nterrats d'aquest tema no coneixem gaires coses. (E2\_EE\_1)*

No, no ho sé, fluijxet en general. (AE\_1\_EE\_1)

Home, la veritat és que els valoro baix, vaig una mica peix, em podria defensar, podria fomentar alguna cosa però no em considero un expert en interculturalitat. (AE\_1\_EE\_1)

Hi ha educadors/es que evidencien una presa de consciència sobre aquesta manca de formació en el marc de l'entrevista amb l'investigador, utilitzant marcadors temporals fixats en el present:

Fatal, m'estic donant conte avui. (E1\_EE\_1)

Además, creo que se nota en el discurso que hacemos, creo que se nota. Hay otros ámbitos que si hiciéramos esta entrevista percibirías un taraná diferente, una mayor especialización o conocimiento de lo que estamos hablando. Fíjate que cuando me hablas de valores de la interculturalidad tengo que repensarlo, no es un proceso automatizado para mí. (CO\_1\_EE\_1)

Per exemple aquesta entrevista quan et pares a pensar del que seria important treballar aquests temes però realment els meus coneixements en com fer activitats interculturals o coses així els trobo baixets perquè no et sabria què dir ara. (E2\_EE\_1)

Ahora el conjunt d'equips educatius relacionen que una major formació en interculturalitat suposaria un major desenvolupament de la interculturalitat dins l'organització. Observem com s'utilitzen marcadors de naturalesa ordenadora per posar èmfasi en el fet que la formació és una prioritat. Aquesta prioritat no s'ha materialitzat encara, ja que aquestes opinions es conformen des d'una visió ideològica.

Podrías señalar algún aspecto de mejora para la promoción de la interculturalidad? Sí, el primero pasaría por la formación. (CO\_2\_EE\_1)

La principal fuente de mejora pasaría por la formación. (CO\_1\_EE\_1)

***Els educadors/es valoren com a insuficient la formació inicial en interculturalitat, i els continguts formatius que identifiquen com a necessaris haurien de combinar: bases conceptuals, estratègies per a la intervenció, estratègies organitzatives i estar contextualitzats a la realitat específica on es troba l'organització***

Es valora que els continguts interculturals a la formació inicial de les titulacions dels membres d'equips educatius no són els adients. Per a justificar-ho, observem com es posen en actiu aquells continguts que ofereixen una dimensió més pràctica i orientada a la intervenció, i que aprofundeixen en l'àmbit de la interculturalitat:

*Jo penso a vegades, què vaig aprendre quan vaig estudiar educació social? que vaig aprendre quan vaig estudiar el títol de monitor o director de lleure, quan tenia 19 anys...dintre els propis itineraris formatius quan anem a la pràctica moltes vegades diem de que m'ha servit el que hem estat estudiant? Potser he après més coses pràctiques quan he estat a un curs de monitor de lleure i m'han donat més eines pràctiques reals que a la carrera, que amb moltes assignatures són només teòriques (...) potser per això diem no ens hem format específicament en interculturalitat perquè no estava dintre dels nostres currículums, i tu aterres en una realitat i dius: hosti...jo no coneixia la immigració fins que no vaig aterrar al Raval, i sortia de la carrera amb una realitat del meu poble, esplai i població autòctona (GD\_E)*

També es valora que els continguts de les formacions inicials no són tan actuals o dinàmics com una realitat canviant i complexa, i es posa en actiu la qualitat que les formacions en matèria d'interculturalitat siguin internes i permanents.

*Bueno, jo estic d'acord amb això dels plans d'estudis i aquestes coses, que la societat va a un ritme i que les formacions no estan adequades i que la via és anar mirant coses de la teva feina, anar fent reciclatges (GD\_E)*

Finalment, observem com es posa èmfasi en el fet que les formacions permetin aprofundir en l'àmbit de la interculturalitat:

*En totes les formacions en què he participat he tingut la sensació de molt poc aprofundiment, que em donaven unes bases però després costa molt de, i vull dir que he buscat per la meua part i no he trobat, algun espai on hagi sortit dient, ostia, he aprofundit molt en interculturalitat (GD\_E)*

Des d'una visió ideològica, els equips educatius del grup de discussió assenyalen alguns dels elements característics sobre els que s'haurien de regir els continguts formatius en matèria d'interculturalitat.

En primer lloc, es formula la demanda que els continguts ofereixin una base teòrica i conceptual sobre els fonaments bàsics amb els que es construeix i s'aplica la

interculturalitat. A la primera unitat de significat l'educador/a justifica aquesta plantejament des de la pròpia discussió generada en el grup. A la segona unitat es relaciona la necessitat de comptar amb aquestes bases en l'àmbit de la diversitat religiosa.

*Lo que sí también tiene bastante importancia la parte teórica desde una base. Hemos comenzando comentando que había diferentes tipos de ver la interculturalidad y una formación apropiada sería de ver las 3 formas y luego tu según el momento, según el grupo, y saber qué metodología puedes elegir (GD\_E)*

*Jo personalment al principi faria com una mica d'introducció en el tema, perquè és el que hem dit, és una mica el món desconegut, i es parla molt el respecte i tal, però realment, jo no conec gaire les religions (...) però sí has de tractar amb les diferents religions estaria bé conèixer-les (GD\_E)*

En segon lloc, es realitzen demandes per comptar amb més estratègies d'intervenció, des d'una perspectiva intercultural i davant realitats o fets específics.

*Estaria bé fer com pots resoldre tal conflicte o solucionar tal problema i a vegades no saps com fer-ho i no trobes la resposta en aquestes formacions. (GD\_E)*

En tercer lloc, es considera convenient que les formacions en interculturalitat ofereixin eines per desenvolupar estratègies organitzatives relacionades amb el foment de la interculturalitat. A la següent unitat de significat es fa referència a comptar amb més elements per atendre a més diversitat del territori.

*A mi m'agradaria també una mica la formació mecanismes d'apropament a les diferents cultures del barri, del poble, parlo dels caus, però no tenim cap eina per apropar-nos a col·lectius de persones nouvingudes, col·lectius de diferents cultures (GD\_E)*

Finalment, recollim opinions que valoren com a convenient que les formacions siguin el més contextualitzades possible en les organitzacions i context territorial. A la primera unitat de significat es planteja que una estratègia pel foment de processos formatius contextualitzats és compartir amb la xarxa d'un mateix territori aquests processos i generar processos d'aprenentatge més inductius. A la segona unitat es suggereix com estratègia de formació permanent i interna la incorporació de membres de la diversitat cultural dins l'equip educatiu.

*La realitat és tant diferent, que jo t'expliqui aquí potser et sents identificat el que passa en el vostre centre però en el moment concret, però clar aquí es donen uns còctels que fa que surti això i allà (...) que potser a nivell de formació el que jo he trobat sempre més enriquidor és dintre d'un mateix territori establir contacte amb la pròpia xarxa d'entitats i compartir aquella realitat, i fer jornades per a que cadascú comparteixi aquell dia a dia, i això és el que sempre he trobat més interessant a nivell formatiu, del que son les experiències compartides i llavors surt la part teòrica (GD\_E)*

*Tots els espais hi hagués monitors i educadors d'aquestes cultures, i jo tindria un company xinès, un company paquistanès i quan això forma part del teu dia a dia deixa de ser una dificultat, a mi no em caldrà*

*una formació per a saber que els nens xinesos...jo que sé, tenen dificultat amb una activitat de contacte o d'expressar emocions, perquè ja ho hauré compartit a nivell personal i llavors passa a la meua bossa de recursos (GD\_E)*

### **8.1.2. Resultats relatius a les variables de diversitat des d'una perspectiva de complexitat**

A les organitzacions d'ELLBC hi coexisteixen diferents visions sobre la diversitat cultural i social. A continuació, recollim com equips educatius, joves i famílies projecten diferents significats i marcs de referència de la diversitat que queden agrupats en: intercultural, multicultural i assimilació.

#### ***Visió intercultural de la diversitat cultural a través de la interacció positiva i la unitat en la diversitat***

Quan es compta amb una visió intercultural de la diversitat cultural dins les organitzacions d'ELLBC, aquesta es concreta, bàsicament, des de dues línies específiques: la interacció positiva i la unitat en la diversitat.

##### ***a. Des de la interacció positiva***

Recollim l'existència d'espais i accions en les que es promou una interrelació entre els membres de la diversitat cultural positiva. Observem com per referir-se al desenvolupament de la interculturalitat dins les organitzacions d'ELLBC membres d'equips educatius posen exemples concrets. A la següent unitat de significat s'evidencia una certa prudència a través d'un marcador que expressa el punt de vista de l'educador/a però no una absoluta certesa (“yo lo entiendo así, no sé si estaremos o no en lo correcto”):

*Yo lo entiendo así, no sé si estaremos o no en lo correcto, pero la celebración del día del cordero, no solo se invitan a las familias musulmanas a participar, sino se abre el espacio y se pide la participación de las familias que no son musulmanas. (CO\_1\_EE\_1)*

A continuació, l'educador/a vincula l'existència d'aquest tipus d'interaccions a l'encàrrec professional.

*És mediat entre l'equip educatiu que promou aquestes relacions però ja és això i la nostra feina busca aquests espais de coneixement i trobada i això ajuda. (CO\_1\_EE\_2)*

##### ***b. Des de la unitat en la diversitat:***

Des d'una dimensió de coneixement, recollim una visió de la diversitat cultural en la que els membres d'equips educatius posen de manifest allò que comparteixen i tenen en comú els diferents membres de la diversitat cultural. Més en concret, recollim l'existència d'accions educatives que tenen per objectiu significats comuns com la pau, la diversitat, les necessitats o les estratègies d'adaptació al medi concretades per societats culturals. A la primera unitat de significat observem que pel seu desenvolupament es compta amb planificació i recolzament didàctic, i a la segona es fa referència a una experiència de naturalesa vivencial.

*És a dir, no es tracta només de respectar perquè sí, sinó que també se n'adonin del què és el respecte, que hi puguin posar nom a la diversitat i a la pau, i tot això ho fem des de l'àrea de pastoral i fem activitats conjuntes per treballar algun valor en concret, que ja ens ve mig mastegat des d'unes activitats ja fetes des de Maristes, i podem treballar això amb aquestes activitats segons les edats (CO\_1\_EE\_2)*

*Vam fer un restaurant, no sé com li vam dir al final, restaurant temàtic, crec, i fèiem grups i cada grup preparava un menjar d'un país diferent i llavors parlàvem de...és que això era amb més petits i era veure que amb diferents països es mengen coses diferents, que tots ens alimentem, que tenim recursos per alimentar-nos, vull dir que la finalitat era veure una mica que tots som iguals i que cadascú treu els seus recursos d'on pot i que l'objectiu era fer menjar perquè tothom té gana, i això amb molt més petits, no que eren petits, és difícil,..(AE\_1\_EE\_2)*

Per altra banda i com a evidència d'aspectes comuns en un context de diversitat religiosa, identifiquem com un/a membre/a familiar expressa que en el moment de l'acollida a l'organització, es distingia religió de valors comuns propis de la diversitat religiosa.

*Sí, me explicaron todo, como va. Me explicaron el tema de la religión para no confundir, me explicaron que aquí no se estudia religiones, que aquí se enseña los valores que todas las religiones tienen en común. Porque todas quieren hacer mejores personas, es el objetivo de todas las religiones, no se especifica lo que hace cada religión, sino el sentido común, el cómo enseñar o el cómo educar, enseñar un camino hacia preparar personas, para cuando seamos mayores, personas correctas y bien. (CO\_1\_EF\_2)*

**Visió multiculturalista a través d'una mirada estàtica, naturalista, culturalista i essencialista de la diversitat cultural**

A l'hora de concebre la diversitat cultural i atribuir-li significat, són alguns els posicionaments que hem identificat i que conformen aquesta visió multiculturalista. A continuació els agrupem i en reproduïm exemples a través de diferents unitats de significat.

**a. Visió estàtica i rígida de la diversitat cultural:**

Des d'una dimensió descriptiva diferents membres d'equips educatius evidencien una posició estàtica sobre les relacions que s'estableixen entre els membres de la diversitat, a través d'expressions com "tolerància o coexistència".

*Ens situem en el nivell més bàsic de tots, la tolerància, que tots som diferents, que ens hem de tractar igual, a partir d'aquí ja no se dir-te més (AE\_1\_EE\_2)*

*I nosaltres veiem en el dia a dia des de l'equip que coexisteixen diferents cultures (CO\_2\_EE\_1)*

*Què entens tu per interculturalitat? Cómo la presencia de personas de distintas culturas en un mismo espacio. (CO\_2\_EE\_2)*

Des d'una dimensió ideològica un educador/a observem com un/a educador/a es planteja un futur escenari en el que l'acceptació seria l'eix vertebrador en les relacions.

*tractem també l'acceptació de diferents cultures, com t'he dit, no tenim en aquest moment nens immigrants però sí com afrontaríem situacions de com tractar i acceptar gent de diferents cultures. (E\_2\_EE\_1)*

#### **b. Visió *naturalista* de la diversitat cultural:**

Observem diferents visions d'educadors/es que relacionen el desenvolupament de la interculturalitat a l'existència d'un context multicultural. Així, i a través de les següents unitats de significat, membres d'equips educatius consideren que la construcció de la interculturalitat es configura automàticament a través de les relacions entre persones de diferents orígens culturals i sense la necessitat de la intervenció educativa. Aquesta mirada naturalista de les relacions concep també que la intervenció té únicament lloc si hi ha conflicte.

*Nosotros si quieres que te diga la verdad el tema de la interculturalidad, mucho mucho, no lo hemos trabajado porque no hemos visto la necesidad. O no hemos vivido esa necesidad. Para nosotros la interculturalidad, entendida como diferentes culturas que conviven en un espacio es un hecho que nos viene dado. (CO\_1\_EE\_1)*

*Més que fer activitats concretes per treballar-ho que de vegades em sembla una mica forçat. Sembla que hi hagi un problema quan no n'hi ha. (CO\_1\_EE\_2)*

*Aquesta obertura, acceptar a tothom, acceptar la diferència, no veure-ho com a negatiu. Tolerància, respecte, empatia... per nosaltres es algo super positiu. Clar, potser jo estic equivocada, però jo la interculturalitat la entenc com algu objectiu, és a dir, el nostre espai és intercultural, però no perquè nosaltres fem res....potser ho tinc malentès jo. (E\_1\_EE\_1)*

#### **c. Visió *culturalista* de la diversitat cultural:**



Com a eix vertebrador i bàsic de la gestió i relacions entre la diversitat cultural, observem com membres d'equips educatius posen l'accent en la diferència cultural. Per exemple, a la següent unitat de significat el plantejament al que fa referència l'educador/a és col·lectiu i d'equip ("nosotros"), utilitzant un marcador d'aclariment ("no te hablo de aceptación") per a posar èmfasi en la pròpia visió.

*Nosotros lo vemos como un trabajo de la interculturalidad, es un espacio de conocimiento mutuo, de visualización de la diferencia, no te hablo de aceptación, sino de visualización, de que eso existe, de porque existe y de cómo se plasma en el día a día. (CO\_1\_EE\_1)*

És també a partir de la descripció del què és considera una activitat intercultural que identifiquem visions que exalten la diferència cultural. En concret, a les dues primeres unitats de significat es fan referència a activitats educatives ja realitzades i a les següents es fonamenten des de d'una dimensió ideològica i no descriptiva. En comú, s'utilitzen exageracions o imatges estereotipades sobre la diversitat cultural.

*Doncs s'ha buscat la manera que XXX pogués explicar potser una mica, d'on ve o en que ets diferent (AE\_2\_EE\_2)*

*Els més petits van fer una activitat amb Mèxic, amb els gorros, integren característiques que poden tenir amb altres jocs que ja estan aquí (...) (E\_1\_EE\_2)*

*I d'això que engloba diferents maneres de fer d'altres cultures però específicament el treball amb altres cultures com pot ser es fa a l'escola, anem a parlar cadascú del seu país explica'ns la teva bandera, costums (...) (AE\_2\_EE\_1)*

*Doncs m'imaginava una miqueta que es podria fer a partir de fotos per exemple, posar diferents cultures, amb fotos, i que els nens descrivissin una miqueta la foto, quin tipus de cultura creuen que és, on la situarien del mapa, aquesta crec que seria d'aquest país...(...). (AE\_1\_EE\_1)*

#### **d. Visió *essencialista* de la diversitat cultural:**

Fem referència a la presència d'essencialisme cultural a través de la forma de concebre les relacions entre els membres de la diversitat cultural. En concret, agrupem aquestes visions segons dos àmbits. En el primer, no es diferencia la capacitat personal de l'origen cultural i en conseqüència, l'expectativa de l'educador/a es troba condicionada i específicament és baixa.

*(...) jo crec que tots som iguals i hem de treballar les coses d'una manera igual, ara jo crec que podria arribar a ser més complicat no en el sentit que són immigrants i tal, sinó en el sentit que potser al ser d'una altra cultura potser no interpreten bé el paper que nosaltres donem com a educació social en l'educació en el lleure com a esplai. (E\_2\_EE\_1)*

*Si a les famílies que són de fora potser els hi costa més participar. No se si és perquè són de fora, o com*

*que acaben d'arribar es pensen que tothom serà d'aquí... (E\_1\_EE\_1)*

En el segon, es relaciona directament diversitat cultural amb presència de conflictes i des d'una dimensió ideològica es dona per fet que la variable origen cultural és el fet explicatiu a unes suposades diferències de naturalesa cultural.

*Jo m'ho imagino, per una banda treballar aquest tema de la interculturalitat seria més fàcil, però per altra, és més complicat per el tema que a l'haver tanta diversitat pots xocar amb alguns aspectes i a nivell de monitor el treball amb els nanos podria ser més difícil. Si tu tens un grup més homogeni a nivell cultural, clar...sempre el respecte i tal però s'hi considera més els valors que tinguin, la manera de pensar, això, jo crec que com a monitor, si tens un grup divers, pot haver no conflicte però pot xocar amb moltes coses però el treball que s'ha de fer és dur. (E\_2\_EE\_2)*

*Com que no ens hem trobat amb casos culturals que xoquin amb la nostra manera de ser, no ens hem plantejat què vol dir interculturalitat, hi estem d'acord o no hi estem d'acord per això hem queda una mica així (...)perquè a nivell teòric la interculturalitat sí que és important, però tampoc ser si no treballant-la és un punt negatiu. Jo no se si els joves i infants del nostre agrupament sinó la treballes específicament tindrien un problema amb un nouvingut a no se que hi hagi un problema de llenguatge, però com que hi ha varietat de maneres de fer la diferència cultural senzillament és una manera diferent de fer, bueno, vine mirem el que fem. Però sí, a nivell teòric sí. (AE\_2\_EE\_1)*

*Clar és molt fàcil dir que ho volem ser, quan no ho som, que passaria si tinguéssim un nano que a les 4h de la tarda et volgués resar mirant a la Meca i tu estiguessis fent un ...? (AE\_2\_EE\_2)*

**Visió assimiladora a través d'una mirada reactiva, igualitarista, utilitarista, problemàtica i homogenia de la diversitat cultural**

A l'hora de concebre la diversitat cultural i atribuir-li significat, són alguns els posicionaments que hem identificat i que conformen aquesta visió assimilacionista. A continuació, els agrupem i en reproduïm exemples a través de diferents unitats de significat.

**a. Visió reactiva de la diversitat cultural:**

Des d'un vessant organitzatiu existeixen posicions reactives davant la configuració de nous entorns multiculturals, com a elements generadors de canvi en algun dels elements organitzatius. En concret, observem que una primera reacció és considerar als valors com a innegociables i sota una possible amenaça a través de l'expressió "no damos un paso atrás".

*El tema de la multiculturalidad del entorno o del centro, no influye, no ha modificado los valores. Hay unos valores, por decirlo planamente, no damos un paso atrás. (CO\_1\_EE\_1)*

Una segona reacció, s'evidencia a través de relacionar assimilació a ordre i estructura davant allò desconegut. Aquesta posició reactiva es configura a través de possibles dificultats en dues direccions: de l'equip educatiu cap a uns joves que no se'ls coneix, i d'aquests joves cap a l'organització al desconèixer el seu funcionament organitzatiu. Aquesta visió ve acompanyada de l'ús de marcadors de distanciament com "aquesta gent" i d'una categoria ampla com "gent immigrant".

*Ja t'ho he dit, som un esplai fet i refet que tenim una manera de fer, que entren molts nens que entren per coneixença, per boca a boca del barri, o germans de nens que ja havien entrat i en general, un 80% d'ells coneix que és l'esplai xxx, si aquesta gent immigrant que entra jo crec que hi hauria un punt de complicació en el sentit de no saber com funciona un esplai, de no saber els horaris, rutines, costums, que potser no encaixarien amb la seva vida però que ja et dic, que treballaríem perquè poguessin sentir-se còmodes i això. (E\_2\_EE\_1)*

Finalment, reproduïm la següent unitat de significat en la qual es qüestiona la capacitat del mètode escolta alhora d'acollir al conjunt de la diversitat. Se'n desprèn implícitament que segons aquesta opinió les posicions d'assimilació necessiten de ser transformades o superades.

*Jo penso que el mètode escolta, almenys l'aplicació que té a Catalunya no està pensada per diferents classes socials, aleshores sí que tenim un discurs completament integrador o des de la diversitat podem reunir coses bones de les tres visions, però alhora de la veritat si ens trobéssim amb grans percentatges de persones d'altres cultures s'hauria de replantejar el mètode sencer (GD\_E)*

#### **b. Visió igualitarista de la diversitat cultural:**

Identifiquem posicions que promouen i defensen un tracte igualitari entre el conjunt dels joves, independentment al seu origen cultural o al marge d'una perspectiva de diversitat. Aquesta visió igualitarista té com a conseqüència un tracte homogeni i assimilador entre el conjunt de participants.

*El plus d'interculturalitat jo l'entenc perquè fem un incís especial per pensar d'aquest tema, però de fet, les activitats que fem son per tots els nans i per tant no distingim, perquè participen tots els nens sigui qui sigui i vinguin d'on vinguin. (CO\_2\_EE\_1)*

Una altra conseqüència és que l'igualitarisme es fonamenta a través d'un tracte que invisibilitza les diferències, ja que aquestes poden ser font de discriminació:

*Segons la idea que jo tinc d'interculturalitat, per mi ho són totes, totes intentant arribar a totes les persones sigui de la cultura que sigui, potser n'hi ha unes que treballen més aquesta interculturalitat per fer sentir els nens que no són diferents. (E\_1\_EE\_1)*

c. Visió **utilitarista** de la diversitat cultural:

Recollim opinions de membres familiars que relacionen l'assimilació a la majoria cultural com una estratègia útil d'integració al nou context cultural, social i educatiu.

*Pues me parece a mí que lo tienen más duro, entre comillas, si los miembros de la multiculturalidad están integrados no hay porqué ser un problema, que claro, ya están muy integrados, ya saben los valores de aquí, etc, la cosa es más fácil, pero sino es más complicado y creo que tampoco estarían. (AE\_2\_EF\_1)*

*Primero a mí me gustó mucho que ellos adoptaron muchísimas cosas de aquí, a mí me gustaba cuando vinimos, o nos integramos bien integrados, porqué yo soy hija de inmigrantes, mis padres eran holandeses y lo pasaron muy mal en argentina, mi padre murió sin aceptar el país, entonces yo dije, o vamos y nos integramos y va bien o yo me vuelvo, no quiero que ellos no se adapten, y en el cau se integraron bien a las costumbres, les contaron historias, en el cau ellos se han hecho independentistas, y ellos tienen un sentimiento muy de aquí, aprendieron a amar la tierra, a amar los sitios. (AE\_2\_EF\_2)*

d. Visió **problemàtica** de la diversitat cultural:

La relació entre diversitat cultural i conflicte és present en la visió que es té sobre la diversitat, i l'estratègia que s'evidència al respecte és l'assimilació. En concret, aquesta visió problemàtica té lloc des de dos àmbits: el de la concentració segons orígens culturals i el de les relacions. En relació al primer, identifiquem una visió que qualifica en termes de **problemàtica** i **concentració**, l'existència d'altres quotes de membres de la diversitat cultural. Per exemple i en relació als centres escolars, recollim:

*En algunos casos en Santa Coloma sí que hay puntos que es brutal, en algunos casos insostenible como la escuela Beethoven del fondo que tienen a uno o dos niños nacionales por clase o autóctonos. (CO\_1\_EE\_1)*

*L'escola Perú, just el problema que tenen és que no tenen gent d'aquí, que tot és gent de fora, que la gent d'aquí no hi vol anar perquè llavors portes el teu i és el raro, i tampoc penso que és, la cosa de la multiculturalitat és que una mica tots ens hi sentim representats. (E\_2\_EF\_1)*

En canvi, s'evidència com la concentració de joves d'un mateix origen cultural dins les organitzacions d'ELLBC no és vist o expressat en termes de problemàtica o concentració:

*No, en principi aquest any no tenim nens immigrants, tenim un nen que és acollit però que ha estat tota la vida aquí pràcticament, bueno hi ha dos nens acollits però que ja se senten com a catalans. (E\_2\_EE\_1)*

*O sigui, les meves nenes de l'any passat jo tenia un grup que eren 5 nenes, que eren d'aquí totes, o sigui, l'escola, jo visc al costat i quan passes per allà, realment, el número d'immigrants és molt elevat. (E\_2\_EE\_2)*

En relació al segon, identifiquem una visió que qualifica en termes de **conflicte**, les relacions entre membres de la diversitat cultural. Observem com apareix com a estratègia

d'intervenció una posició assimiladora.

*De totes maneres el pes aquest que has dit de les famílies que no coneixen les colònies i no volen que hi vagin els seus fills o filles, en el moment que aconseguissis que hi anessin però posessin limitacions, per exemple, a aquest tipus d'activitats no, o així, fins a quin punt com activitat estaries disposat a adaptar-la o a canviar-la? Aquí és on entraria clarament el problema perquè sinó venen com a activitat queda intacta però si han de venir sí que has d'adaptar l'activitat i aquí sí que és on flaquejaria el nostre discurs. (GD\_E)*

A continuació, reproduïm unitat de significat en la seva totalitat i posteriorment n'elaborem l'anàlisi corresponent:

*Jo des del principi no veia res fins que va venir una nena al meu grup de Guinea i els nanos tant petits són molt cruels, i absorbeixen prejudicis de casa i són més cruels que els joves. I aquesta nena tenia molt al cap que és negra i ho viu malament, perquè a casa seva li diuen que els blancs no volen jugar amb els negres i llavors ella aquí em venia i deia: és que me ha dicho que no quiere jugar conmigo porque soy negra, y era mentida... perquè nosaltres sabem perfectament que hi ha de tots els colors i el que menys els importa és el color. I ella, al tenir aquests prejudicis, cada dia anava acusant als altres i nosaltres havíem vist que era mentida, perquè a qui acusava era mig negra, era absurd...però ella anava creant aquest ambient i aquesta hostilitat i va anar forjant molt mala relació amb els companys de manera que s'està esforçant molt i els altres tenen mala experiència amb ella i els acusa de coses que són realment falses, els altres li diuen a ella negra i ara se'n riuen però ella ho va generar. I a part d'això poca poca més (...) En aquest cas si que fem activitats interculturals perquè hem de treballar aquesta cosa més específicament. Una cosa que no s'havia donat i s'ha donat la necessitat de treballar-ho. Des de treballar-ho amb contes, des de portar un dia la bola del món i situar-la en el mapa, perquè ella ens expliqui una mica com és el seu país i perquè no se senti tant acomplexada, i que els altres aprenguin, i també amb tota sinceritat fen grans bronques i anant al despatx del director i a vegades es passen i han d'entendre que és una cosa greu. (CO\_1\_EE\_2)*

Observem, en primer lloc, que per a referir-se a la diversitat cultural s'utilitzen elements sinonímics con “negra” i “col·lectiu marroquí i paquistanès” que denoten una exaltació de la diferència cultural. S'atribueix que la causa del conflicte és en l'origen cultural dels participants “Viu malament que és negra” “no tot és meravellós i que això pot ser també motiu de conflicte, el conviure tanta diversitat”. Això també aporta un resultat relatiu a la concepció o construcció del significat de la diversitat a través de la variable cultural i des de la variable d'immigració estrangera”. Una altra expressió que ho exemplifica és “en aquest cas si que fem activitats interculturals”. Identifiquem també un element d'assimilació cultural a través de l'expressió “el que menys els importa és el color”, atribuint la mateixa identitat cultural dels participants des d'un element de conjunt i d'homogeneïtat. També identifiquem un resultat de naturalesa etnocèntrica, al considerar que els membres conformants de la diversitat cultural no poden ser agents actius en la discriminació racial: “cada dia anava acusant als altres i nosaltres havíem vist que era mentida, perquè a qui acusava era mig negra”.

En segon lloc apareix una evidència de naturalesa metodològica, a través de generar una intervenció orientada a l'afirmació en l'origen cultural dels joves i no a les relacions entre els participants. “Des de treballar-ho amb contes, des de portar un dia la bola del món i situar-la en el mapa, perquè ella ens expliqui una mica de com és el seu país i perquè no se senti tant acomplexada”. Una altra evidència és de naturalesa axiològica, que posa de relleu la importància o prioritat de la intervenció professional davant situacions de discriminació. Per a fer-ho s'utilitza un marcador d'obertura o sinceritat: “i també amb tota sinceritat fen grans bronques i anant al despatx del director i a vegades es passen i han d'entendre que és una cosa greu”. Finalment, i al llarg del discurs existeix una presentació pròpia com a positiva i una presentació negativa dels demés: “però ella anava creant aquest ambient i aquesta hostilitat”. Aquest resultat es relaciona amb un element de polarització de base culturalista, que queda recollit en els següents dos fragments: “i si sorgeixen conflictes alhora de desenvolupar una activitat que té a veure del perquè ets d'una altra cultura” (...) “sinó que valorin la relació entre cultures”. Finalment, recollim un resultat a través dels següents marcadors de tancament “i a part d'això poca cosa més” “i si tu no menges carns ens ho expliques” que tenen la funció de rebaixar el to o gravetat de la situació exposada per la mateixa informant.

*e. Visió **homogènia** de la diversitat cultural:*

Observem finalment com a través del llenguatge es formulen categories homogènies i rígides sobre la diversitat cultural. Per exemple, i a la següent unitat de significat, el/la jove fa referència als sudamericans com a grup identificable subjecte d'unes expectatives específiques i a través d'una experiència prèvia de relació amb un altre jove/a.

*Seria, ...no ho sé, perquè fa un temps va venir un noi que era sudamericà i que era molt problemàtic i ens va fer anar algun cop malament, però jo crec que no tenen perquè ser problemàtics. (AE\_1\_EP\_1)*

Un altre exemple és el següent, en el que es projecta una visió homogènia de la immigració que mostra que el conjunt de persones d'origen estranger han vingut per l'Estret de Gibraltar i a través del mateix mitjà.

*Marroc, Xinesos...aquests que venen amb patera...(AE\_1\_EP\_1)*

Identifiquem a continuació diferents representacions sobre què és el gènere i com s'aplica a les organitzacions d'ELLBC. També la presència d'un llenguatge discriminador i el paper rellevant en de la manca de formació en aquest àmbit per part dels equips educatius.

**A les organitzacions d'ELLBC coexisteixen diferents visions sobre les relacions de gènere i aquest fet comporta confusió en definir i aplicar la perspectiva de gènere**

A continuació agrupem les diferents visions que hem identificat sobre què són i com es desenvolupen les relacions de gènere a les organitzacions d'ELLBC.

**a. Visió *igualitarista* sobre les relacions de gènere:**

Recollim com membres d'equips educatius consideren que el conjunt de participants, en independència de la variable diversitat sexual, ha de rebre el mateix tracte educatiu. En concret, s'obvien aquí les construccions de significat a través de les que es fonamenten les relacions de gènere.

*La coeducació sí, i tant..., tot és conjunt i no hi ha cap mena de diferència per ser nen o per ser nena. (AE\_1\_EE\_2)*

*Sí, de fet vam tenir... et refereixes al gènere com el fet que no hi hagi més valoracions en un gènere que en un altre? Sí, ho hem tractat i crec que els hi ha arribat bastant bé. (E\_1\_EE\_2)*

**b. Visió *naturalista* sobre les relacions de gènere:**

Aquesta visió concep que les relacions i construccions que elaboren els joves són per naturalesa igualitàries, i en conseqüència no necessiten d'una intervenció educativa que les reguli. Observem com a través de les següents unitats de significat es considera que el gènere té lloc de manera transversal i s'origina pel fet que a les activitats hi hagi participants dels diferents sexes.

*Però el dia a dia del cau, és coeducació al 100%, els nois i les noies fan les coses junts, sempre els grups son mixtes, ells mateixos es relacionen de manera espontània, sense cap tipus de pressió entre ells, és una cosa en la que no hi ha problema. (AE\_1\_EE\_1)*

*El gènere,... com una cosa...no focalitzada a dir: fem dinàmiques de respecte o de gènere. Hi és explícit, la igualtat... (E\_1\_EE\_1)*

**c. Visió *essencialista* sobre les relacions de gènere:**

En aquesta visió es relaciona l'origen cultural dels participants amb l'establiment d'unes relacions de gènere concretes. Fixem-nos com a la segona unitat de significat, es relaciona

un element individual (diferència) amb un de col·lectiu (diversitat) i com a eix diferenciador del mateix gènere.

*Bueno, depèn de la pregunta, si...depèn de quina cultura si que va relacionat..., potser una mica la problemàtica amb la coeducació..., però no se si vols dir això. (AE\_1\_EE\_1)*

*La interculturalitat té relació amb la diferència i el gènere és diferència, és diversitat, és que el gènere és una cosa que es treballa des del que ens separa. (AE\_2\_EE\_2)*

Tanmateix, recollim a continuació algunes reaccions de membres d'equips educatius que evidencien o expressen confusió en la definició i aplicació del gènere a l'organització d'ELLBC.

*Fem coeducació quan potser l'entendem d'una manera que no és correcte, penso que està més a nivell teòric que no pas pràctic. (AE\_2\_EE\_1)*

*Gènere entès com al masculí i femení? El que es coneixeria com a coeducació? (AE\_1\_EE\_1)*

*Però treballen la coeducació però crec que malentesa de nois i noies sempre junts, i potser pecàvem de nois i noies sempre junts però alhora, ai, els nois, veniu a ajudar-me que això pesa molt, saps aquestes incoherències que fem? (AE\_2\_EE\_1)*

Finalment, tot i ser una visió minoritària, en el marc del grup de discussió es desprèn un posicionament de complexitat sobre les relacions de gènere dins una organització d'ELLBC:

*És que com es treballa al cau, en realitat és igual si es fa futbol o maquillatge l'activitat no és ho més important sinó el treball que tu facis darrera de l'anàlisi, de com es manifesti el patriarcat, és a dir, si tu treballes futbol, detectem quins vicis de la masculinitat s'estan reproduint, no és tant l'activitat o no, si tu fas futbol normal i hi ha nois i noies les noies et sortiran perquè és una activitat viciada des del masclisme, igual que si fas maquillatge evidentment et passarà el mateix (GD\_E)*

***Els equips educatius relacionen l'existència de rols de gènere concrets amb l'origen cultural i religiós i ho formulen des de càrregues etnocèntriques***

Recollim la relació formulada per membres d'equips educatius de concebre com a desigualtats algunes relacions de gènere pròpies del context religiós i cultural islàmic. En concret, les desigualtats que s'assenyalen no es situen en cap altre context religiós o cultural que no sigui l'islàmic, i des d'un posicionament etnocèntric se'l presenta com un aspecte delimitat, definible i homogeni. Observem com a la següent unitat de significat l'educador/a fa referència a "cultura àrab" i "vel" com exemple de desigualtat, i se l'equipara a una qüestió de gènere diferenciadora ("un tema de gènere més diferenciador").



*(...) sí que es podria donar amb diferents cultures un tema de gènere més diferenciat o no se com dir-t'ho, per exemple a la cultura àrab això que les noies hagin d'anar tapades. Amb algun aspecte que hi hagin diferents cultures sí que podríem parlar més extensament d'aquest tema, de jerarquies nois, noies (...). (E\_2\_EE\_1)*

També i a través d'una reflexió de base etnocèntrica “hi ha cultures que amb elles el gènere és molt significatiu” s'equipara gènere t a desigualtat i se la situa a “la cultura de l'islam”.

*És que és molt difícil medir, és que he pensat molt poc darrerament amb interculturalitat i ara em costa una mica, vull dir que hi ha cultures que amb elles el gènere és molt significatiu, no? O molt diferent a nosaltres. La cultura de l'islam té... moltes cultures és l'islam que el tenim tant a prop, és molt diferent, jo crec que per treballar-ho amb interculturalitat explícitament has de treballar el gènere. (AE\_2\_EE\_2)*

Per concloure direm que en ambdues unitats de significat s'evidencia confusió o manca de claredat alhora de situar els conceptes “Islam” i “àrab”.

***Dins les organitzacions d'ELLBC existeixen situacions de discriminació de gènere per part d'alguns participants cap a altres joves i educadors/es, i en l'ús del llenguatge dels equips educatius***

Una primera agrupació la trobem en situacions de discriminació de gènere per part d'alguns participants. Observem que la importància d'aquestes situacions és notable; s'evidencia que l'educador/en fa una valoració de gravetat i ho situ a fora els límits d'allò permès.

*I bueno, són aquestes coses que s'han de treballar, o des de nanos al grup de joves que a vegades es passen tocant més del compte quan les noies no volen, o fent comentaris molt sexistes o sexuals i que passen dels límits que no haurien de passar. (CO\_1\_EE\_1)*

També, la discriminació pot donar-se dels participants cap a membres de l'equip educatiu. A continuació reproduïm una unitat de significat on s'evidencia que davants els fets que es comenten ha calgut una intervenció específica.

*Era mucho más fácil trabajar con un educador que con una educadora. Esto se ha tenido que trabajar, te obliga a revisar procesos educativos con lo cual nosotros lo entendemos como una riqueza (...) También la xxx s'ha trobat amb comentaris així, de “tu no, que eres una mujer (CO\_1\_EE\_1)*

Una segona agrupació de discriminació la situem en l'ús llenguatge sexista o discriminador per part dels equips educatius. A la següent unitat de significat del grup de discussió s'alerta d'aquest tipus de situacions.

*Jo ja ho he dit abans, sobre el llenguatge que utilitzes, sempre tenim present que hi ha pares, nens i monitors i mai hi ha nenes, ni mares ni monitores, sempre t'estàs qüestionant perquè dius més nens,*

*digues infants que ho engloba tot, joves, o famílies, perquè pot ser que siguin dos pares o dos mares o una mare soltera, i així ho englobes tot i aquesta és una de les coses que almenys al meu esplai passa. (GD\_E)*

***La manca de formació i de desenvolupament d'estratègies organitzatives, i dificultats en les intervencions educatives, es presenten com a obstacles pel desenvolupament de la perspectiva de gènere a les organitzacions d'ELLBC***

En primer lloc, recollim com la formació en matèria de gènere per part de l'equip educatiu és inexistent. Al respecte, es valora com a necessària aquesta formació i s'identifica que en alguna organització d'ELLBC ja s'hi està treballant.

*Ara estic en el procés d'obrir el projecte, d'incloure la perspectiva de gènere al mètode educatiu però sí que m'estic trobant que hi ha pocs referents, potser s'està arribant tard, però el que sí que he notat és que existeix la inquietud de voler-se formar i incloure-ho d'una vegada i el mètode no ho té inclòs. (GD\_E)*

En aquesta mateixa direcció, a la següent unitat de significat se'n desprèn un anàlisi més global i sociològic que es presenta com a condició desfavorable per l'aplicació de gènere.

*Jo crec que no està gens inclòs al mètode educatiu, ni a l'àmbit escolar, ni informal, ni social, jo crec que tenim moltes mancances de com fem aquest treball de gènere des d'una educació d'igualtat, que no el tema de la interculturalitat, penso que formem part d'una societat que històricament és patriarcal, i el tema està arrelat en molts hàbits i petits costums ni nosaltres com adults o com a professionals identifiquem, i això ens porta a la pràctica amb joves i amb nens o companys trobem aquesta diferència d'opinions, de metodologies, jo crec que no, que no hem atès des de la perspectiva de gènere i que ara diem, ei, que està passant, que no funciona això? (GD\_E)*

Un segon obstacle és la manca d'estratègies organitzatives per a desenvolupar el gènere. En concret, observem com a la següent unitat de significat i des d'una dimensió descriptiva, s'evidència desacord en el fet que no sigui una prioritat o un plantejament organitzatiu.

*Si que és un tema que a mi, personalment em preocupa molt aquest tema i a una altre persona i ja està (...) així que van sortint i que és com que a vegades no hi ha la preocupació de treballar-ho (GD\_E)*

En tercer lloc, i davant algunes intervencions educatives, apareixen obstacles pel desenvolupament del gènere. En aquest cas, l'assumpció d'uns determinats rols socials per part d'alguns participants.

*Jo encara no aconseguixo que les nenes es vinculin a l'activitat de futbol. I que comencem l'any i estan super motivades i estic al gener i ja no en tinc cap i vaig començar amb 5 o 6. I el futbol és cohesió i coeducació, i jo sóc la primera que em poso el xandall i nens i nenes, i els companys no tenen cap problema en que les noies juguin però van caient (...) I en el taller de cuina un any pots trobar-te el taller de cuina que*

tens nois i noies a la par i aquest any tinc 8 nenes. I no vull que el taller de cuina sigui espai feminitzat.  
(GD\_E)

Finalment, observem la coexistència de diferents visions i significats en relació a la identitat cultural:

***A les organitzacions d'ELLBC coexisteixen dues visions en relació als processos de construcció identitària dels joves: els equips educatius i famílies en tenen una visió dinàmica i flexible i els joves una de rígida i des de l'origen cultural***

En un primer ordre, presentem aquelles visions que ofereixen una mirada dinàmica i en permanent construcció de les identitats culturals. En elles, es posa l'èmfasi en la naturalesa processual de les identitats i contextualitzades en un procés que des de la variable temps parteix del passat però s'orienta cap al futur.

*Entonces yo estoy segura que yo tengo una parte de mi cultura mejicana, una parte de mi cultura catalana y una parte de mi cultura brasileña...y todo es un sumar...la cultura no es una cosa cerrada ni hecha, entonces a partir de ahí educar es sacar todos los valores de la cultura e ir sumando...ir sumando a aquellos chavales más valores o visiones de la vida (...) Se trata de sacar de dentro aquellos valores que tú tienes, en la cultura en la que has sido creado, en la cultura que te han inculcado o en la cultura en la que estás, porque se va haciendo cada día. (CO\_2\_EE\_2)*

A la següent unitat familiar un/a membre familiar evidencia la capacitat de les múltiples pertinences:

*Y forma parte del nuestro aquí, no nos aislamos pero tampoco dejamos lo nuestro. (CO\_1\_EF\_2)*

A continuació reproduïm la opinió d'un/a membre familiar en la que a través de l'expressió "se han hecho independentistes" s'evidència la naturalesa dinàmica de les identitats culturals:

*Y en el cau se integraron bien a las costumbres, les contaron historias, en el cau ellos se han hecho independentistas (AE\_2\_EF\_2)*

En segon lloc, presentem aquelles visions que reproduïxen una concepció de les identitats culturals condicionades a l'origen cultural i de la nacionalitat. En concret, a la següent unitat de significat l'educador/a situa el pes de la variable origen com element que descriu la identitat cultural dels joves:

*Però la majoria que venen d'aquí no se senten del país, se senten que d'algun lloc han emigrat, que no són realment,...si anem a filar prim, que no han nascut a Catalunya i que no son catalans. (CO\_2\_EE\_1)*

Observem a continuació com un/a jove/a tot i haver nascut aquí es considera d'origen

immigrat:

*Tu antes has dicho que eres inmigrante, pero tu naciste aquí? Sí (...) la gente de no tu propio país, a los inmigrantes, y yo me incluyo... (CO\_1\_EP\_1)*

Finalment, reproduïm la següent unitat de significat en la que un/a jove li atribueix a una altre, una identitat cultural que no es correspon amb la seva nacionalitat:

*El XXX que és de República Dominicana però que ha nascut aquí. (CO\_2\_EP\_1)*

Per altra banda i en relació a les variables d'exclusió, un primer element que identifiquem és l'existència de visions etnocèntriques per valorar les relacions interculturals que s'estableixen dins les organitzacions:

***Els joves projecten càrregues etnocèntriques per a valorar les relacions interculturals que hi ha dins les organitzacions d'ELLBC***

A continuació agrupem les càrregues etnocèntriques dels joves per a valorar les relacions interculturals dins i fora l'entitat, a través de les característiques o funcions bàsiques de l'etnocentrisme com a pràctica universal.

*a. Des de la seva funció de jerarquització:*

Existeixen diferents tipus de jerarquització des del discurs. Observem a continuació com es formula una classificació desigual a través d'expressions com "estrany, peculiars o repel·lents" que són l'antònim de "normalitat o amabilitat".

*Perquè no es van adaptar bé, dius? Perquè potser hi va haver un punt, noms estranys, eren una mica peculiars, va ser aquesta peculiaritat, eren una mica repel·lents, impertinents, o no se, no acabaven de...no era allò que diguéssim eren simpàtiques amb la gent d'aquí. Que potser després ho són molt eh.., i potser va ser això. (AE\_1\_EP\_2)*

Una altra manera de jerarquitzar la trobem a través de la paraula "indies", condició que situa a les joves a les que es refereix d'una posició distant a unes suposades pautes culturals d'una majoria que previsiblement s'hauria de seguir. També, s'utilitza l'expressió "fetes a la seva manera".

*I amb aquelles noies de la Índia que deies abans va haver-hi convivència? Son una mica fetes a la seva manera, eren una mica diferents, vull dir han viscut sempre aquí i tal però eren índies i no es van acabar*

*d'adaptar, potser si haguessin continuat estarien super bé, però les dues van marxar. (AE\_1\_EP\_2)*

**b. Des del *judici i valoració*:**

En concret, es formula un judici i valoració d'altres bagatges culturals i des dels paràmetres i visió dels propis referents i context cultural. En concret, observem la repetició reiterada de no entendre una pràctica cultural concreta, a la que el jove/a de la unitat de significat s'hi refereix des d'un judici de valor. A més, el tancament es realitza des de reconèixer l'existència de distància.

*Bueno, era mi amiga, pero no sé... tienen otra manera de pensar, claro tú, no entiendes esa manera, (...) pero tú no entiendes por qué por la mañana comen, todo el día no comen y después por la noche comen, entonces yo no entiendo, pero tal vez, no entender hace que haya un poco de distancia. (CO\_2\_EP\_2)*

**c. Des de la *funció de cohesió social* i reforç de la pertinença al propi grup cultural:**

En concret, observem com a través d'un origen cultural específic es valoritza la categoria "els d'aquí":

*..o els xinos, és una competició, és una cultura diferent la seva, és de treballar molt i de guanyar diners, i aquí potser no tant, i llavors no estan en les mateixes condicions que els d'aquí i no és bo ni pels d'aquí, perquè hi ha molta competició ni pels d'allà perquè treballen massa. (AE\_1\_EP\_1)*

**d. Des de la seva condició de *pràctica universal*:**

Observem com un/a jove/a de família d'origen estranger desvincula el seu context cultural d'origen a qualsevol tipus d'imposició.

*Mi cultura... no es una cultura que imponga nada, es libre, y mis padres nunca me han dicho que vístete de esta manera o de la otra. (CO\_2\_EP\_2)*

Una segona variable present és l'existència d'elements que caracteritzen la islamofòbia en el discurs de membres d'equips educatius alhora de valorar la diversitat religiosa de les organitzacions.

***Els educadors/es projecten elements que caracteritzen a l'Islamofòbia per a valorar la diversitat religiosa***

A continuació agrupem aquells elements recollits i que són característics d'una visió amb càrregues islamofòbiques. En concret, apareixen al referir-se a la diversitat religiosa del context educatiu de les organitzacions d'ELLBC.

a. Des d'una visió **monolítica i homogènia**:

Recollim opinions que presenten a la religió islàmica com un bloc estàtic i hermètic, i fonamentat en una visió monolítica i homogènia de la mateixa religió. En concret, observem com es fa referència a “la cultura àrab” com a definible i delimitada, i des d'una generalització en la que les persones del sexe femení porten en la seva totalitat la mateixa pràctica cultural.

*Per exemple a la cultura àrab això que les noies hagin d'anar tapades. (E\_2\_EE\_1)*

A la següent unitat de significat i en relació a la dona, s'utilitza una generalització espacial “sempre” i l'islam segueix sent delimitable.

*Las mujeres siempre son más participativas que los hombres y en lo islámico mucho más, a muchos hombres no les gusta participar y menos si han de compartir espacios con las mujeres. (CO\_1\_EE\_1)*

Per finalitzar aquesta agrupació, reproduïm dos unitats de significat on la mateixa persona utilitza indiferentment les paraules “àrabe” i “islámico”.

*El tema cultural también se nota, nosotros lo notamos más en el ámbito árabe.*

*Las mujeres siempre son más participativas que los hombres y en lo islámico mucho más, a muchos hombres no les gusta participar y menos si han de compartir espacios con las mujeres. (CO\_1\_EE\_1)*

b. Des de concebre a la religió islàmica **com un cos independent i no en interacció amb un context de diversitat religiosa**:

Aquesta visió aïllada no incorpora que en un marc de diversitat religiosa es poden compartir valors i objectius, i en conseqüència no es reconeixen processos d'aculturació entre els membres de la diversitat. A més, els intercanvis només tenen lloc entre una part d'aquesta. En concret, observem com s'assenyala que hi ha una religió que posa dificultats i davant d'aquestes cal una intervenció professional.

*Pot facilitar amb moltes coses si vols preparar una activitat llavors tens moltes més eines, si hi ha nois d'altres llocs llavors pots preparar alguna cosa que tingui a veure amb una festa seva o així, llavors tens més recursos. La dificultat ve per part d'alguna religió que sigui més tancada, però el fet de dificultar no vol dir que jo no estigui d'acord. Només amb el fet del menjar jo m'haig de preocupar que aquest no mengi allò, igual que pot ser una al·lèrgia. (E\_1\_EE\_2)*

c. Des d'una posició **d'hostilitat**:

Aquesta hostilitat cap a l'Islam es fonamenta utilitzant recursos per a formular una presentació negativa dels demés. A la següent unitat de significat observem com es realitza des d'una empatia aparent (“tolerants”) i des de la dramatització (“feia una mica d'angúnia”).

*eren molt tolerants, no els hi feia gens de por, jo quan era petita m'hauria fet més por veure allò, aquelles pregaries i tota aquella gent el fanatisme que hi ha i vam trobar a l'aeroport a gent que tornava de la Meca, i un batibull de gent allà, i feia una mica d'angúnia, doncs ells ho vivien molt bé. (AE\_1\_EF\_1)*

A continuació reproduïm la opinió d'un/a educador/a que utilitza un recurs retòric des de la ironia.

*no són islam jo crec que amb l'islam tindriem una divertida reflexió. (AE\_2\_EE\_2)*

A la següent unitat de significat s'utilitza un llenguatge contundent (“intolerable”) per interpretar algunes situacions que no es valoren com admissibles. Fixem-nos també que el tancament es realitza des d'una afirmació que evidencia que l'àmbit personal depassa al professional.

*Por ejemplo, el papel de la mujer en el centro, en el entorno, o por ejemplo aquí no somos nada permisivos o tolerantes, por ejemplo aquí celebramos la fiesta del cordero y en algún momento alguna familia nos planteó realizarla por separado, hombres por un lado y mujeres por otro. El equipo decidió que eso era intolerable, por principios del centro y por principios del equipo. Porque nuestros valores pasan precisamente por eso, por el papel de la mujer, tema de género, cosas por este estilo (...) Para mí, ya es una cuestión personal, el tema de la mujer (CO\_1\_EE\_1)*

Una altre manera d'evidenciar una certa hostilitat la trobem en associar als musulmans un pensament que es presenta com a comú, distingint que alguns expliciten el que el seu conjunt suposadament pensa:

*Està bé veure com alguns ho fan de manera més explícita, per exemple alguns musulmans fan més comentaris d'això però està bé adonar-se del què diuen, perquè en el fons és el que pensen. I encara que alguns no ho diguin s'ha de treballar per tothom. (CO\_1\_EE\_2)*

Finalment i en relació a les variables racisme i la discriminació, constatem que la seva presència és inexistente a les organitzacions d'ELLBC, tot i que en algunes ocasions s'utilitza un llenguatge discriminatori.

**La percepció de joves i equips educatius és que a l'organització d'ELLBC no existeixen situacions de discriminació racial, tot i que s'evidencia un exercici de naturalització davant situacions en les que es discrimina a través del llenguatge**

En primer lloc, observem com existeix una percepció comuna entre equips educatius i joves que assenyalen que dins les organitzacions d'ELLBC no existeixen situacions de discriminació racial. A les següents unitats de significat, els educadors/es evidencien sorpresa per aquest fet ja que valoren que tothom podria ser susceptible de ser receptor/a de la discriminació.

*Una cosa que em va sorprendre molt de quan vaig arribar aquí va ser que mai vaig sentir cap insult racista, res. (CO\_1\_EE\_2)*

*No, jo crec que no. Tothom acabaria rebent per alguna banda. No...,d'altres tipus sí. (E\_1\_EE\_1)*

Observem com l'opinió dels joves es situa també en aquesta mateixa direcció:

*Sí y tanto, porque todos nos llevamos tope de bien y no hay ninguna discriminación por parte de nadie, no eso que como tú eres de otra raza pues yo no me ajunto contigo. (E\_1\_EP\_2)*

En segon lloc, identifiquem per part de membres d'equips educatius un exercici de naturalització a partir de situacions on sí que hi hagut discriminació entre els joves a través del llenguatge. En concret, a la primera unitat de significat es repeteix la paraula "típica" com a recurs per a donar normalitat a la situació, i a la segona, un/a educador/a mostra desacord davant una situació viscuda:

*Hi ha les típiques brometes amb els nens, de parlar-hi amb accent diferent o algo així però no deixar de ser la típica anècdota dels nens. (E\_1\_EE\_2)*

*Jo per exemple, si estic amb un nen i s'ha passat llavors és allò de bueno va, vale con la broma, o potser si m'he anat a un altre esplai, i si només tenen un nen de fora, bé, a mi em va passar, que només tenien una i li deien llama, era una nena peruana, a mi no em va sentar bé, però la nena potser ja ho tenia com a conya. (E\_1\_EE\_2)*

Finalment, observem com els joves assumeixen estereotips de la majoria social i els reproduïxen des del llenguatge i a través de la naturalització i com a codi de relació:

*Sí, per exemple, però no moltes. Jo quan vaig arribar no vaig veure cap. I la gent es deia mora o negra, però de del carinyo i em sorprenia molt. I els joves, entre ells i de manera carinyosa es deien mora o negra i els magrebins es diuen a ells mateixos moros, quan jo em pensava que en general vivien malament que se'ls hi digui moros. (CO\_1\_EE\_2)*



### 8.1.3. Resultats relatius al context educatiu

Les organitzacions d'ELLBC promouen quatre línies d'acció que faciliten el desenvolupament d'una pedagogia intercultural: el treball cognitiu i en grup, i l'aprenentatge dialògic i sociocrític.

**A les organitzacions d'ELLBC es realitzen activitats educatives que des d'un treball cognitiu promouen nous coneixements sobre aspectes relatius a la diversitat**

Recollim diferents opinions d'educadors/es, famílies i joves que evidencien com des d'accions educatives es promou coneixement i aprenentatge de diferents aspectes relacionats amb la diversitat. En concret, es realitzen a través de processos de dissonància cognitiva i s'orienten als participants. Observem en primer lloc com un/a jove expressa haver participat en una activitat relacionada amb el racisme i mitjançant el visionat d'una pel·lícula.

*La del racismo, casos de racismo por ejemplo nos pusieron la película el diario de un Skin, nos la pusieron y hicimos un debate y cada uno opinaba lo que creía, entonces después ellos nos decían más o menos, a partir de lo que había dicho cada uno, nos decían la frase, digamos, perfecta. De lo que hemos dicho todos, palabra por palabra, ellos lo hacen perfecto. Te dan la idea verdadera de lo que hemos visto. (CO\_1\_EP\_1)*

A continuació, un membre familiar posa en actiu que a l'agrupament escolta on participa el seu fill/a s'hi va realitzar una activitat orientada a conèixer aspectes relatius a la diversitat religiosa i a la història de les religions.

*Se'n parla, per exemple un dia van estar fent una activitat bastant llarga sobre religions, sobre diverses religions i és fantàstic perquè nosaltres no fan religió a l'escola els nostres fills, perquè la religió està enfocada des del punt de vista de religió catòlica, no els hi hem apuntat, però trobem a faltar en els plans d'estudis una assignatura que sigui religions del món és interessantíssim coneixeu, per conèixer els conflictes mundials etc per entendre l'art quan vas a visitar coses, i ells van estar fent un treball sobre això i cadascú s'havia de preparar..., i ho van treballar, i em va agradar molt i els vaig felicitar, perquè els hi vaig dir, esteu cobrint una cosa que els plans curriculars no ho tenen, és un buit, a la ESO almenys no hi és. (AE\_1\_EF\_1)*

Finalment i a través de les següents unitat de significat, observem la generació de processos de dissonància cognitiva en els joves participants.

*És a dir, no es tracta només de respectar perquè sí, sinó que també se n'adonin del què és el respecte que hi puguin posar nom a la diversitat i a la pau (CO\_1\_EE\_2)*

*I fer debats i posicionar-te, i obrir-te a una cosa que no és exactament ho senzill, crear-te en un debat amb tu mateix, en un conflicte, i aquest conflicte et col·loca en un espai que no és el que tu estaries i per tant han l'aprendre. (AE\_2\_EE\_2)*

Finalment, a les següents unitats de significat observem que a través de la funció instrumental de la cultura, es promou comprendre el sentit i significat d'alguns fets culturals. Es suggereix que aquests aprenentatges poden tenir incidència a les programacions de l'organització

*(...) y explicaremos el sentido de la navidad, del Papa Noel o el Tió, o Semana Santa... o explicaremos el día del cordero, e intentaremos incorporarlo a las programaciones y explicarlo a los chavales para que sea explicado en el caso de que lo requiera. (CO\_1\_EE\_1)*

*O bueno alguien nos explica por qué se celebra esa u otra fiesta (...). (CO\_1\_EE\_1)*

**Joves i famílies valoren positivament la metodologia de treball en grup que desenvolupen les organitzacions d'ELLBC i se la relaciona amb diferents tipus d'aprenentatge**

El treball en grup és valorat de manera positiva per part de joves i famílies i se'l relaciona amb diferents tipus d'aprenentatges que agrupem a continuació:

**a. Grup i col·laboració**

Un primer aprenentatge té a veure a aprendre a ajudar-se en grup. Observem que a les dues unitats de significat que reproduïm, en comú els participants posen en valor al grup i alguns dels aprenentatges que ofereix.

*Escaltar-nos entre nosaltres, no només la teva, sinó també la dels altres, no ser el centre del món, també poder respectar, utilitzar i fer un conjunt de les idees del grup... és que activitats en solitari no fem! (CO\_2\_EP\_1)*

*Que pots ajudar i pots ser ajudat, és a dir que quan vas sol ..hi ha una frase a l'escola que diu si vols anar ràpid ves sol, si vols anar lluny ves acompanyat, jo crec que ho defineix perfectament. És el fet aquest que quan vas en grup i ja no pot més sempre hi ha un altre que està disposat a aixecar-te, encara que ell tampoc té forces, doncs les treu d'on pugui per poder- te ajudar. (E\_2\_EP\_1)*

Un segon tipus d'aprenentatge, és aquell que es dona a partir d'activitats col·laboratives que fomenten l'ajuda entre els membres del grup. Observem que els protagonistes d'aquestes tasques col·laboratives són els participants i no es fa referència a l'equip educatiu.

*Sí, por ejemplo, a mí se me dan super bien las mates y a la gran mayoría no. Y si hay un problemilla o así yo voy y ayudo, nunca voy a decir que no. (CO\_1\_EP\_1)*

*Solo no aprendes mucho supongo, en grupo sí. Porqué hay gente que piensa más que tu, o tu piensas más que ellos, es como ver otra persona que haga esto y tu no lo sabías y puedes aprenderlo, y en cambio solo, tu también lo aprendes pero muy lento. (E1\_EP\_1)*

## **b. Grup i valors**

S'evidencien també aprenentatges a través d'una metodologia específica de treball en grup. A continuació, un/a membre/a familiar posa en actiu que en el marc d'activitats en grup els aprenentatges es donen a través d'uns valors específics.

*Y en los juegos es esto, a mí el primer juego que me fascinó es el de los foulards donde van saltando y van saltando cada vez más y no saben que hay un ganador, y cuando les ves en los juegos que hacen nunca hay un ganador, porque yo creo que la idea es esa, si hay un ganador es porque hay un montón de perdedores, y esto lo ves en los juegos, en el compartir (AE\_2\_EF\_2)*

## **c. Grup i intergeneracionalitat**

Un altre aprenentatge que recollim des de la metodologia de treball en grup té a veure amb que a les organitzacions d'ELLBC es conformen grups des de la participació de joves de diferents edats. Al respecte, reproduïm la següent unitat de significat en la que un/a membre/a d'una família valora positivament aquesta dimensió.

*El hecho que un niño de 5 años esté jugando con uno de 17, y que el de 17 esté contento con el pequeño, y en el colegio no lo harían, en el colegio con los de quinto no se juntan y aquí sí, viajan todos juntos en tren, y sacan la guitarra y cantan todos, y a mí esto me maravilla. (AE\_2\_EF\_2)*

**L'aprenentatge dialògic és un principi pedagògic presenta a les activitats educatives de les organitzacions d'ELLBC**

L'aprenentatge dialògic és present a les organitzacions d'ELLBC i té lloc des de dues dimensions que agrupem a continuació:

### **a. Des del diàleg i la reflexió entre joves i equip educatiu**

Aquesta primera dimensió evidencia que la capacitat de diàleg i reflexió entre equips educatius i joves és present al llarg dels espais i activitats que es desenvolupen a les organitzacions d'ELLBC. En concret, al diàleg se l'acompanya de reflexió crítica i s'observa com els significats són construïts col·lectivament. Observem a continuació com un/a educador/a, membre d'una família i un/a jove/a, en comú posen en valor el diàleg i la reflexió:

*Sempre s'intenten fer activitats de reflexionar, de donar voltes a un tema, obrir horitzons als nanos, quan més àmplia tens la visió de les coses més pots ser crític amb les coses que t'envolten. (AE\_1\_EE\_1)*

*(...) de creixement personal de seure's moltes vegades, de reflexionar si perquè a la tarda no ha anat bé doncs perquè no ha anat be, que ha funcionat, que no ha funcionat, el poder un mateix fer valoracions d'actituds de l'activitat (E2\_EF\_1)*

*Amb les activitats, per exemple, quan anem de sortides doncs a l'hora de valorar i tot, veus que hi ha coses que has fet bé o que no, i que hauries de millorar, parlant en grup, revisant, recordant. (AE\_2\_EP\_1)*

Tanmateix, el diàleg compta amb la funció de construir acords davant fets concrets i significatius per a les entitats. Reproduïm a continuació l'opinió d'un/a jove/a que posa en actiu la importància del consens des del diàleg com a camí per construir col·lectivament.

*Per exemple aquí sempre hem d'arribar a un acord, ningú diu, va fem això perquè ho dic jo. Sempre intentem arribar a un acord i sinó acabem votant, però el primer és arribar a un acord (...) (AE\_1\_EP\_1)*

#### **b. Des d'una dimensió activa dels joves**

Aquesta segona dimensió recull evidències en les que es considera als joves com a protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge. En concret, se'ls hi atorga un rol significatiu i de protagonisme, que queda reflectit a través de les següents unitats de significat. La primera és l'opinió d'un/a educador/a i la segona d'un/a jove/a.

*Però promovem molt el tema de projectes, que els propis infants siguin protagonistes del seu propi desenvolupament, de la seva pròpia educació (AE\_2\_EE\_1)*

*(...) y opinar de ello pero no obligarte a hacer una cosa que no quieras. (E\_1\_EP\_2)*

**L'aprenentatge sociocrític és un principi pedagògic present a les organitzacions d'ELLBC a través de la comprensió d'algunes desigualtats socials**

Al conjunt d'organitzacions d'ELLBC es realitzen activitats i es generen espais que tenen per objectiu comprendre l'existència de desigualtats socials, com elements que provoquen injustícia social a l'entorn dels i les joves. En concret, observem en primer lloc com un/a educador/a fa referència a la base de la igualtat com a principi bàsic d'una societat més justa, i com aquest posicionament és present dins l'entitat.

*Que nens i nenes som igual que tots treballem tot, i l'homosexualitat, el compromís, la introspecció, que volem un món millor, que lluitarem per això (AE\_1\_EE\_2)*

A continuació és un/a membre/a d'una família qui fa referència a aquest tipus d'aprenentatge des d'una activitat concreta.

*(...) i aprenen continguts, per exemple amb aquesta xerrada de les presons doncs aprenen realitats sociològiques completament diferents...i també parlen molt del paper que cadascú desenvolupen dins el grup, són com continguts socials, sí que parlen moltes vegades...ens ho han explicat (AE\_1\_EF\_1)*

A la següent unitat de significat és un/a participant qui expressa que a través d'una xerrada és canalitza l'interès col·lectiu sobre realitats específiques.

*Algun cop hem fet coses del medi ambient, o per exemple, ens interessa una cosa, i va venir un senyor a fer-nos una xerrada del medi ambient, o sobre les presons, coses així, que ens interessen a tots, doncs anem-ho a veure. (AE\_1\_EP\_1)*

Finalment, i en el marc d'aquesta pedagogia sociocrítica també recollim resultats fonamentats en una dimensió més conativa:

*(...) i una vegada van fer una recollida pel banc dels aliments (AE\_1\_EF\_1)*

Un segon àmbit del context educatiu té a veure amb el desenvolupament de l'acció comunitària per part de les organitzacions d'ELLBC.

***Els CO valoren que la comunitat del territori coneix el seu projecte educatiu, però esplais i agrupaments escoltes consideren que en molts casos no es coneix suficientment***

En el seu conjunt, els equips educatius dels CO valoren que la comunitat del territori on es situa, coneix el projecte educatiu de l'organització. Observem a continuació com es fa la distinció entre conèixer i reconèixer, relacionant a aquest últim concepte a un coneixement més profund de la tasca que realitza l'entitat.

*Yo creo que sí. Aquí deberíamos preguntarlo fuera igual a otros sitios. Pero yo creo que quien nos conoce nos suele también reconocer, con lo cual eso es el proyecto educativo, eso sucede cuando se conoce un proyecto. Es cierto que no somos la entidad más conocida del barrio. (CO\_2\_EE\_2)*

Per altra banda, la totalitat d'agrupaments escoltes i esplais valoren en comú que als territoris on es situen, no es coneix suficientment el seu projecte educatiu. Observem com les opinions es formulen des d'una visió reactiva o passiva en relació a la pròpia situació. Destaquem l'ús de paraules com "gent", que evidencien un marcador de distanciament al no utilitzar la paraula "comunitat".

*Però a nivell de barri, la gent, doncs encara no ens coneixen gaire. (E1\_EE\_1)*

*Jo crec que això no, tot i que ens deixem veure i tal, en general si preguntéssim en el mateix carrer que estem, sabeu d'algun cau per aquesta zona? No sabrien que és un cau. (AE\_1\_EE\_1)*

***El temps és una condició desfavorable per desenvolupar acció comunitària en els equips educatius i la generació de relacions amb la comunitat és necessària. En comú, quan hi ha dificultats s'atribueix la responsabilitat a factors aliens a l'organització d'ELLBC***

En primer lloc, la variable temps es presenta com una condició desfavorable al desenvolupament de l'acció comunitària. Les raons en poden ser vàries. En concret, pot ser degut a la seva escassetat dins els equips educatius:

*Clar, això és implicació, i temps, i potser et ve molt de gust però no arribes a tot. (AE\_1\_EE\_1)*

Altres opinions apunten que tot i existir temps, si l'acció comunitària no és una prioritat individual el temps esdevé una condició desfavorable:

*Jo penso que sí, que hi ha temps però que no totes les persones estan disposades a utilitzar el seu temps lliure per buscar més o implicar-se més. (GD\_E)*

Finalment recollim a continuació l'opinió d'un/a educador/a que expressa la combinació de diferents raons: manca de prioritat i obligació i importància de l'actitud personal:

*Aquests coses sotils, com que el dia a dia hi ha coses...hi ha problemes, o conflictes, o il·lusions...doncs aquestes coses si que com que no ens porta cap dificultat ni cap feina, ningú ens posa una reunió per parlar d'això i nosaltres ja hem fet una reunió per parlar d'altres coses...és una cosa sutil, està a l'aire, depèn de cada monitor...amb els que tens amistat. La veritat és que no dediquem gaire temps a tot això. (E\_1\_EE\_1)*

En segon lloc, la generació de relacions personals amb altres professionals és una condició necessària pel desenvolupament i sosteniment de l'acció comunitària. Observem a continuació com en el marc del grup de discussió es relaciona l'èxit del treball comunitari amb la facilitat que posa el teixit d'un territori, expressant-ho a través de l'exageració "molt en contacte".

*Jo el treball comunitari trobo que aquí ens ho faciliten bastant les entitats de la comunitat més propera, estem molt en contacte amb les residències, amb els casals, s'han fet projectes d'aprenentatge per servei, intentant facilitar l'accés... (GD\_E)*

A la següent unitat de significat s'evidencia com les relacions personals permeten organitzar-se comunitàriament davant dificultats comunes:

*Sants és un barri amb un teixit associatiu molt fort, amb molts centres socials, casals, etc i sempre que tenim algun problema, aquí et poden donar suport d'això o d'allò altre, i ja està... (GD\_E)*

Destaquem també com les relacions poden afavorir la metodologia de treball, a través d'ajustar els missatges comunicatius i de difusió segons els receptors:

*Sí, i de coneixement de la pròpia xarxa perquè a vegades nosaltres aquí al Raval, hi ha a lo millor, molts serveis que fan coses similars o tal i llavors conèixer dintre de la xarxa, la xarxa de Serveis Socials, els instituts, els centres, el CO, casal, totes aquestes diferències i si no treballes amb xarxa o si no fas una bona difusió amb una escola per exemple, pots tenir la porta oberta o la pots tenir tancada, perquè és com que has de venir tu a l'escola no tinc cap obligació de rebre't i depèn de com hagis treballat en xarxa (GD\_E)*

Observem com es fa referència explícita a que la capacitat de coordinar-se amb determinats recursos té a veure amb l'establiment d'unes relacions prèvies:

*També és veritat que tenim molts nens de l'escola del xxx i fa poc un dels monitors va anar a fer un curtmetratge a l'escola i per tant el vincle amb l'escola hi és i crear algo pot ser fàcil. (AE\_2\_EE\_1)*

Finalment, recollim que davant algunes dificultats pel desenvolupament de l'acció comunitària, s'evidencia que els equips educatius atribueixen la responsabilitat a factors aliens a la seva entitat. En concret, recollim opinions que situen les causes explicatives de no desenvolupar acció comunitària a la comunitat del territori on es situen. Per a justificar-ho, es formulen valoracions negatives del mateix territori, es posa de relleu la seva manca organitzativa com a comunitat, o s'utilitzen diferents exageracions en forma d'imatges estereotipades sobre pròpia comunitat.

*I la feina que feu amb el barri? No això, horrible, perquè no hi ha ni casal de Joves, perquè clar, si tens una entitat, és molt fàcil adherir-te, demanar que pots fer, en que pots ajudar... (AE\_1\_EE\_2)*

*un any va sortir fer un berenar a tot el barri, i vam dir, però aquí al barri fer un berenar? Però qui vindrà? Les mares amb el Chihuahua, vindran? És que es riuran de nosaltres, o trucaran a la policia. Veuran el Turó Parc ple de nens i trucaran a la policia (...) les mares amb el Chihuahua (AE\_1\_EE\_2)*

***Les organitzacions d'ELLBC li atribueixen a l'acció comunitària un sentit de transformació social i la relacionen amb el desenvolupament de la interculturalitat. Específicament, pels CO és una necessitat i per E i AE una estratègia de visibilitat.***

#### ***a. Per la transformació social***

En el seu conjunt, els equips educatius de les organitzacions d'ELLBC atribueixen un sentit de transformació social a l'acció comunitària i que té lloc des de diferents àmbits. Per exemple, des d'una dimensió ideològica, l'educador/a vincula l'acció comunitària a la generació de més quotes de participació social en forma d'espiral:

*(...) o també perquè es conegui la tasca que fem, quan més ens relacionem, més ens coneixeran i tothom en parlarà i més nens participaran i si participen aquí potser aniran participant a un altre lloc i s'aniran educant a la participació. (E1\_EE\_1)*

També, la transformació social es pot catalitzar des de la contribució davant una problemàtica social específica. A través de l'opinió d'un/a jove/a s'observa la importància de l'acció per sobre de la col·laboració (“visita a un recurs hospitalari”), i aquest exercici de priorització queda palès a través de l'ús del connector de restricció “ni que sigui”:

*Llavors si hi ha una cosa molt poc d'acord doncs pots fer un acte de protesta, però sobretot ajudar, anar a un hospital ni que sigui. (AE\_1\_EP\_2)*

Des d'una dimensió descriptiva, determinades accions comunitàries s'han desenvolupat des d'un significat de transformació social:

*O sigui, col·laborem amb el corre-llengua, que és promou la cultura i la llengua catalana, que l'organitzem nosaltres, és una festa oberta al barri, hi ha una sèrie d'activitats i tots els nens poden participar, o sigui, la nostra feina és participar en tot el que puguem, a nivell de barri. (E\_2\_EE\_2)*

#### **b. Com a necessitat**

Pels CO desenvolupar acció comunitària és una obligació que forma part del seu encàrrec institucional, i aquest fet condiona el significat que li atribueixen els seus equips educatius, ja que esdevé una necessitat bàsica pels processos de treball que duen a terme. Per exemple, observem com segons el següent educador/a el treball en xarxa és una obligació i una necessitat:

*O más bien por desgracia, nosotros trabajamos desde la necesidad de la gente, cuando aparece un nuevo recurso en una entidad lo vemos más como un soporte que como un rival o una competencia. Es más, trabajamos en red y los principios fundacionales de cada entidad son bastante diferentes. (CO\_1\_EE\_1)*

A la següent unitat de significat, l'educador/a li atorga a la comunitat un pes important, al situar-la com l'espai natural vivencial i d'integració dels joves amb els que treballa el CO:

*Uno de los objetivos de la entidad es que nuestros chavales no son nuestros, son del barrio, y nuestro objetivo es trabajar para que se integren en el barrio, no en la entidad (CO\_2\_EE\_2)*

#### **c. Com estratègia de visibilitat**

Per agrupaments escoltes i esplais, l'acció comunitària compleix una funció de visibilitat als territoris on es situen. En concret i des de l'ús de diferents temps verbals relacionats amb el verb “conèixer”, observem com es posa de manifest que l'acció comunitària es presenta com una estratègia vàlida i eficient de visibilitat tant per esplais com agrupaments escoltes.



*Home, és important, és interessant, perquè dones a conèixer la feina que fem, els que estem a dins la trobem bastant important sinó no la faríem (AE\_1\_EE\_1)*

*També crec que té importància alhora de donar-nos a conèixer, també a fer veure a la gent que l'esplai està aquí. (E2\_EE\_1)*

També, i des d'un vessant descriptiu, observem la importància d'aquesta visibilitat a través de l'acció comunitària en moments de creixement d'esplais i agrupaments escoltes. En concret, es realitza a través de centres escolars o espais públics, o situant a la geografia territorial elements d'identitat de l'organització.

*Parlant amb el director sí que ens han deixat a tres quarts de cinc 10 minutets per entrar a les classes i explicar què és un esplai. (E1\_EE\_1)*

*Ens posem a les places quan fem creixement, anem els caps i fem jocs, i fem xapes i altres juguem, i després hi ha un cau al carrer, al carrer, obert i amic, toma. Amic vol dir que els joves del cau porten un amic, obert vol dir que pot afegir-se algú en qualsevol moment, i al carrer (AE\_2\_EE\_2)*

Finalment, recollim opinions que relacionen el desenvolupament de la interculturalitat a l'acció comunitària. A la primera unitat de significat l'educador/a posa l'accent en l'intercanvi entre professionals i a la segona, l'accent es posa entre persones de la comunitat.

*Por ejemplo ... a ver, trabajar en red debes poner en juego unos determinados mecanismos que te obligan a ponerte en contacto con el otro, y ese otro puede traer su bagaje, su cultura, sus mil historias, y no todas las entidades son del mismo patrón. En algún momento vas a tener que poner en juego esas cosas cuando te relaciones con otras entidades por ejemplo. (CO\_1\_EE\_1)*

*Sí n'hi ha d'haver-hi per força, perquè no deixes de tractar amb persones i aleshores les persones que tractes del barri si hi ha persones d'altres cultures tractaràs amb elles, i en el moment que tractis amb elles i et dones a conèixer i s'interessin amb el teu projecte educatiu entraran a l'Agrupament i llavors hauràs de treballar aquestes cultures donar a conèixer la seva cultura. (AE\_2\_EE\_1)*

***Els CO fonamenten el treball en xarxa des de coordinacions i espais de treball de caràcter permanent i els AE i E de manera puntual. En comú, el conjunt d'organitzacions expressa tenir dificultats de coordinació amb els centres escolars***

Els CO treballen en xarxa de manera permanent a través de la seva vinculació i participació a espais de coordinació i treball amb altres entitats i serveis del territori. En concret, aquests espais poden concretar-se a través de comissions d'àmbits específics, des de la coordinació amb altres recursos o des de la coordinació no presencial. A continuació reproduïm dues unitats de significat que ho evidencien:

*A ver, nosotros llevamos 13 años en el barrio, y hemos hecho muchas actividades al aire libre que nos ha dado a conocer. El hecho de participar en la comisión de fiestas por ejemplo, ahí se juntan muchas entidades del barrio, hay se juntan desde los amigos del bonsai, hasta los amigos de Cuba, hasta la AAVV. El hecho de relacionarte con muchas escuelas e institutos del territorio te relaciona con muchas AMPAs, con muchos equipos educativos y te da a conocer. Creo que somos un referente en el barrio, estamos bien situados. (CO\_1\_EE\_1)*

*Sí, cada setmana tots els educadors trucades i reunions. (CO\_1\_EE\_2)*

En canvi, els agrupaments escoltes i esplais, treballen en xarxa puntualment i es coordinen amb altres recursos en motiu de situacions específiques. Observem com a la primera unitat de significat, l'educador/a evidencia que la coordinació és puntual a través del marcador temporal “quan”, i a la segona, l'educador/a es refereix a una situació d'un/a infant. En comú, no hi ha evidències de la participació a espais de coordinació amb una temporalitat definida o més intensa.

*O als SS.SS nosaltres ens dirigim a ells quan necessitem informació o ells es dirigeixen a nosaltres quan han de pagar alguna cosa... (E\_1\_EE\_1)*

*Mira, fa dues setmanes, el noi nou que ha vingut que té problemes de llenguatge, fa dues setmanes els caps de llops ho van parlar, amb els pares, la monitora i el seu monitor de menjador. (AE\_2\_EE\_1)*

Per altra banda, el conjunt d'organitzacions d'ELLBC expressa tenir dificultats per a coordinar-se fluidament o permanentment amb els centres escolars. Pel que respecta a agrupaments escoltes i esplais, les relacions amb els centres escolars es limiten, sobretot, en etapes de creixement o ampliació dels participants dins les entitats. Observem com l'element de puntualitat ve definit a través de marcadors de tancament (“ja està”).

*Vine vale m'expliques el teu projecte molt bé i ja està. (AE\_2\_EE\_1)*

*Bé, però vas allà, fas la xerrada, ja està. (AE\_2\_EE\_1)*

A la següent unitat de significat, l'educador/a ho expressa a través de definir la temporalitat des d'un connector temporal:

*Sobretot ens relacionem molt a les escoles alhora de fer creixement (AE\_2\_EE\_1)*

Si bé, i des d'una visió ideològica, els equips educatius valoren com a desitjable una relació més estable i continuada, són conscients d'alguns elements que al seu criteri condicionen la capacitat de coordinació dels mateixos centres escolars. A la primera unitat de significat l'educador/a utilitza l'expressió “tenen molt una manera de fer” i “els hi menja molt el dia a dia” i a la segona es fa referència a l'actitud individual dels docents com a condició favorable o desfavorable per a la coordinació.

(...) però probablement perquè nosaltres no ens hi hem posat més a vegades ens hem plantejat anar a les escoles per a que ens cedeixin el pati, o fer una activitat del cau amb els nens de l'escola també és veritat que a l'escola tenen molt una manera de fer i els hi menja molt el dia a dia i que vingui algú de fora implica més esforç per part teva. (AE\_2\_EE\_1)

(...) sobre todo las dificultades más grandes surgen cuando tienes que entrevistarte con algún tutor y a nivel personal no hay manera, pero a nivel de entidades y tal no hay problema (GD\_E)

**Les accions educatives comunitàries promogudes per les organitzacions d'ELLBC s'orienten a que els joves coneguin el territori o a que generin relacions amb membres de la comunitat**

#### **a. Accions orientades a conèixer el territori**

Recollim diferents plantejaments i accions educatives de base comunitària que tenen per objectiu que els i les joves coneguin el territori on es troba l'entitat. A continuació, reproduïm dues unitats de significat i observem que en comú s'utilitza la primera persona del plural, temps verbal que indica l'existència d'un plantejament organitzatiu del conjunt dels seus membres.

*Sempre intentem sortir d'aquí del local i conèixer els parcs del barri, entenc com entorn Barcelona, sempre intentem anar a llocs comuns, que coneguin altres espais, altres coses que es puguin trobar i per tant lluitem molt per això, se sortir, de sortir de Sarrià, de la Pau, que es diu aquest local, perquè coneguin i perquè descobreixin un cop més, per ells. (AE\_1\_EE\_2)*

*Hacemos algunas de conocimiento del entorno, tanto más cercano como a nivel territorial, hacemos acciones de dinamización del barrio, formamos parte de la comisión de fiestas del barrio, queremos dinamizar historias y formar parte de la vida comunitaria, participamos en actividades de otros servicios, e invitamos a otros servicios a participar en nuestras actividades. (CO\_1\_EE\_1)*

#### **b. Generació de relacions entre membres de la comunitat**

En aquest apartat ens referim a l'existència de plantejaments i accions educatives de base comunitària que generen relacions entre els joves i membres de la comunitat. En primer lloc, ens referim a activitats promogudes per les entitats i obertes al conjunt de la comunitat del territori. En comú, compten amb un component socio-lúdic.

*(...) som un esplai molt treballador en aquest sentit, ajudem i creem activitats, no ja per a nosaltres sinó activitats infantils per al barri, quan es dona el cas, quan hi ha festes i crec que en aquest sentit anem vent en popa i som un bon exemple com a esplai en aquest sentit. (E\_1\_EE\_2)*

*Una altra cosa que vam fer, vam fer una guarderia a l'escola del Carmel mentre els pares feien català i informàtica, els monitors de 5 a 7h per recaudar diners i perquè un dia final aconseguíem parlar amb els pares i els hi explicàvem el projecte. (E\_1\_EE\_1)*

En segon lloc, ens referim a accions orientades a que els joves es relacionin amb altres joves dins o fora el territori i des d'un sentit educatiu.

*Sí, per exemple la més recent és el carnaval, una altre és la llauna, que vam baixar a dormir amb els nostres nens a dormir i després van venir aquí els de l'altre esplai, i els vam adjuntar amb la gent d'ADSIS, nens d'aquí, i ens ajuntem. (E\_1\_EE\_2)*

*Sí es fa una trobada cada any amb tots els esplais que és l'acampada i jo només el vaig fer un any, crec que el primer any, i també hi ha el corre llengua, que eren tots els esplais, que eren el dissabte a la tarda i molt bé i a més acampades allà a l'Espanya Industrial que dius mira, i està molt bé. (E\_2\_EP\_1)*

La gestió del conflicte és també un altre aspecte que en el marc del context educatiu és present en forma de resultat.

***Els equips educatius mostren capacitat d'intervenció davant situacions de conflicte i una estratègia de resolució als CO és la mediació entre iguals***

Davant l'existència de conflictes els equips educatius hi ofereix respostes educatives. Per exemple, a la següent unitat de significat l'educador/a ho acompanya d'un marcadore d'advertència.

*Jo per exemple, si estic amb un nen i s'ha passat, llavors és allò de "bueno va, vale con la broma" (E\_1\_EE\_2)*

A la següent, l'educador/a expressa que davant conflictes on la variable origen cultural hi té incidència la intervenció educativa és necessària.

*I si sorgeixen conflictes alhora de desenvolupar una activitat que té a veure del perquè ets d'una altre cultura llavors l'educador intervé per mediar, i si que sorgeixen de vegades, ens hem trobat que per això estem educant als infants, a vegades ens hem trobat dificultats entre el col·lectiu marroquí i paquistanès, però no pels infants per si mateixos sinó perquè hi ha famílies que ho traslladen als infants. I nosaltres parlem amb ells i intentem que no pensin això, tot el contrari, sinó que valorin la relació entre cultures. No tot és meravellós, de vegades sorgeixen conflictes. I si tu no menges carns ens ho expliques. (CO\_2\_EE\_1)*

En un altre ordre, als CO hi ha situacions de conflictes que són regulades entre les i les joves a través de la mediació entre iguals. En concret, a la següent unitat de significat són també presents alguns elements sinonímics com "compañeros y personas" que evidencien la manera a partir de la que es refereixen els participants per a parlar d'ells mateixos/es.

Aquest resultat és rellevant en el sentit que no observem en el discurs elements de polarització de base cultural.

*No suele pasar mucho pero pasa y cuando pasa se media, mediamos entre nosotros. Por ejemplo, si se pelean 2 compañeros siempre viene un tercero a mediar (...) pues hablan, con la persona que lo hace y con la persona que está y se media. (CO\_1\_EP\_1)*

A continuació observem com el diàleg és una eina efectiva davant la resolució de conflictes entre els i les joves, i realitzant-se de manera espontània.

*Pues solucionar un problema, hablando. Dura 5 o 10 minutos, a veces son bromas tontas que te hacen pero que a ti te ofenden y al otro le puede estar pareciendo que te está haciendo una broma. (CO\_1\_EP\_1)*

#### 8.1.4. Resultats relatius a l'impacte de la interculturalitat

Sobre els drets i deures dels joves:

***Els principals drets i deures que manifesten tenir els joves es relacionen amb l'educació i amb el respecte***

Els joves expressen en primer lloc que els principals drets i deures que tenen es relacionen amb l'àmbit educatiu. En concret, i com a dret principal, assenyalen el fet de rebre una educació i com a deure el fet de realitzar les tasques acadèmiques que se'ls hi encomanen. Reproduïm dues unitats de significat de joves que així ho assenyalen:

*Estudiar és ho principal, com a dret i deure, se que és un dret el fet de poder estudiar, és un dret que ha de tenir tothom, el dret d'educar a l'escola, però per mi també és un deure, és una cosa que he de fer per tenir un futur que vull. I suposo que després ajudar a allò que estigui en les meves mans, i crec que seria els meus dos.... (E\_2\_EP\_1)*

*Mis deberes cumplir ir yendo al instituto y sacarme la ESO y cumplir yendo al cole, haciendo mis tareas... (CO\_1\_EP\_1)*

El respecte és també un àmbit assenyalat en comú pels joves com a dipositor de drets i deures:

*Tinc dret a que em tractin com a igual i com a ciutadana i que se'm respecti i que em facin cas. (AE\_1\_EP\_1)*

*I els deures, respectar a la gent. (CO\_2\_EP\_1)*

*Hombre sí, respetar si, porqué aquí hablan contigo y eso te lo dicen, y el deber a estudiar también te lo dicen, tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro, no juegues no hagas esto. (CO\_2\_EP\_2)*

Sobre el sentit que té pels joves la seva participació a l'organització d'ELLBC:

**El sentit que li atribueixen els joves a participar en una organització d'ELLBC  
té a veure amb una experiència positiva, significativa i densa**

Participar en una organització d'ELLBC suposa pel conjunt de joves una experiència positiva. A través de les següents unitats de significat, destaquem que aquesta visió es fonamenta a través de l'ús de paraules com confiança, seguretat i convivència. Observem també com és freqüent i es repeteix la paraula "família" i com es valora de manera positiva el suport que s'ofereix.

*Desde que llegué aquí me han tratado super bien, me han escuchado, me lo he pasado muy bien la verdad, es que es como si fuera una familia en la que estamos todos y juntos, te escuchan, hablas con ellos, si tienes alguna duda vas y se lo dices, si te sientes triste vas hablas con ellos y te sientes mejor (...). ¿Sabes que me pasa a veces? Que con mi educadora tengo más confianza a veces que con mi madre. Y a mí me gusta un montón la verdad. (CO\_1\_EP\_2)*

*Sí, mucho, mucho la verdad, somos una familia, somos una gran familia (...). (E\_1\_EP\_1)*

*Y aparte es un sitio que también desconectas de los estudios que haces, y al menos en mi caso, yo lo dejo todo en casa, las preocupaciones en todo, y aquí vengo a pasármelo tope de bien, sin ninguna preocupación, es una cosa que quieras o no me alivia mucho, y sobretodo un sábado que va muy bien. (E\_1\_EP\_2)*

*Doncs el cau és un molt bon suport, et dona seguretat. (AE\_1\_EP\_2)*

*Yo creo que sí, hay mucha convivencia, aquí todos nos peleamos y al final estamos de buenas, yo a veces aquí vengo de malas, porque me ha pasado algo en el colegio, o porque me ha pasado esto o lo otro, pero llegas aquí y te empiezas a cagar de risa con los educadores o con algún compañero y se te pasa el enfado. (CO\_1\_EP\_2)*

També, pels joves suposa una experiència significativa i densa, que s'evidència a través de les següents opinions. En elles, s'evidencien alguns dels impactes que a criteri dels joves ha comportat la seva participació a una organització d'ELLBC.

*Jo crec que es nota molt quan una persona va al cau i quan no, perquè una persona quan ha anat al cau sap coses que no es poden fer. (AE\_1\_EP\_2)*

*Sóc una persona que puc anar pel món i que puc respectar i crec que en part és gràcies a l'esplai. (E\_2\_EP\_1)*

*I el que a mi m'agrada és que sóc una persona associativa, sóc una persona que tinc ganes de transformar coses, això m'ho ha donat el cau, ser una nena de cau. (AE\_2\_EE\_2)*

*Sí... esto de no discriminar a nadie, porque yo antes era una pasota, sinceramente (...) ahora el esplai me ha abierto los ojos y he pensado, pues no, son personas iguales que yo, tienen el mismo derecho, y están aquí por algo, porque allí no pueden, y más que dejarlos de lao, ayudarles. (E\_1\_EP\_2)*

Finalment i des d'una dimensió ideològica, els joves valoren com a ideal l'entitat en la que participen i coincideixen en que no hi farien canvis significatius.

*Va, es que para mi el xxx es perfecto, tal y como es. A mi me encanta. (CO\_1\_EP\_2)*

*Aquest cau és bastant ideal, Bueno, sempre hi ha....no existeix la perfecció. (AE\_1\_EP\_1)*

Distingim a continuació els principals motius de coneixença i participació en una organització d'ELLBC.

***Les relacions socials i familiars, experiències prèvies de participació i les derivacions d'altres professionals són els principals motius per a conèixer i participar a una organització d'ELLBC***

#### **a. Relacions socials**

Les relacions socials determinen que un/a jove participi dins l'organització d'ELLBC. Aquestes relacions poden tenir l'origen a diferents espais. Per exemple, al barri:

*Que entren molts nens que entren per coneixença, per boca a boca del barri (...) i en general, un 80% d'ells coneix que és l'esplai (E\_2\_EE\_1)*

*En un inici potser la gent era d'aquí del barri però amics d'amics. (AE\_1\_EE\_1)*

L'opinió d'un parell de joves exemplifica encara més la vinculació entre les relacions socials i la decisió de participar dins l'entitat:

*Pues un amiga empezó de mi cole y iba avisando y yo les seguía a mis amigos, para estar juntos y empezamos a venir cada semana. (E\_1\_EP\_1)*

*Porqué unas amigas mías, venían aquí y me hablaron muy bien de ello, y yo quise probarlo, y me gustó muchísimo. (E\_1\_EP\_2)*

Ahora, aquestes relacions socials a un mateix barri poden reflectir la presència d'un origen cultural específic. Observem a continuació, com un/a educador/a utilitza la metàfora "com una onada" per a referir-se a l'arribada de joves d'una mateix origen cultural i fruit d'unes relacions prèvies.

*Llatinoamericans, filipins, marroquins, etc els que no tenim son filipins, de la resta sí, ens van arribant com una onada perquè es transmet a nivell de barri. I nascuts aquí també, alguns son 3 o 4 generacions, la família originàriament és d'on sigui però ells ja no ho son, han nascut aquí. (CO\_2\_EE\_1)*

Les relacions socials poden donar-se també al centre escolar, que és motiu de decisió per a

la participació a l'organització d'ELLBC:

*boca a boca ens ha ajudat molt, l'anar-se dient, que estem aquí, si t'hi fixes en un grup potser son 25 nanos i 12 van a la mateixa classe, que és molt de eh, m'apunto a xxx i tal i sí que crec que en aquest sentit xxx és bastant conegut. (E\_2\_EE\_1)*

#### **b. Relacions familiars:**

Les relacions entre membres d'una mateixa família son també motiu per a participar a una organització d'ELLBC concreta. En concret, observem en primer lloc com un/a membre familiar evidència que la participació anterior d'un familiar a l'entitat és el motiu de decisió per a que els seus fills/es hi participin.

*Yo el xxx, lo sabía desde hace 25 años, entonces mis sobrinos, hijos de mi hermana, venían aquí, por eso yo lo sé, y yo me fui a Ceuta, quedo todo atrás y cuando tuve a mi hijo, mi hijo iba a otro casal y ese casal lo cerraron, y entonces quedamos una amiga y yo y le dije vamos a llevarlos al xxx y a través de otra amiga, porque ella tenía sus hijos aquí. Y le pregunté, ¿cómo va el xxx? Y me dijo, llévalos al xxx que es fenomenal en todos los sentidos. (CO\_2\_EF\_1)*

#### **c. Participació prèvia:**

La participació prèvia d'un pare o mare és també un motiu de participació:

*(...) i era una cosa que volia transmetre als meus fills, que ells ho poguessin viure. (AE\_1\_EF\_1)*

#### **d. Orientació i/o derivació professional:**

L'orientació o derivació d'un/a professional a una organització d'ELLBC específica, és també motiu de participació. Reproduïm dues unitats de significat en les que una família i un/a educador/a s'hi refereixen:

*Pues a través de la asistenta social del barrio donde vivo. En esa época ella llevaba mi caso, que eran problemas intentaba buscar ayuda, y a mí me preocupa mucho el niño, y de ahí vino la idea de meterlo aquí. (CO\_1\_EF\_2)*

*Els Serveis Socials paguen la quota de l'esplai, insisteixen perquè pensen que serà positiu. (E\_1\_EE\_1)*

Amb menys presència, recollim que un altre motiu de participació és conèixer l'existència d'una entitat a través d'alguns canals de difusió:

*En el libro del Ayuntamiento, de las actividades de verano que publican cada año, que los niños se puedan apuntar a pasar las vacaciones, el casal, colonias, campamentos, y así lo descubrí. (AE\_2\_EF\_1)*

*Yo las traje a mis hijas en diciembre del 2011, cuando yo vi el cartelito de las colonias. (E\_1\_EF\_1)*



A continuació presentem els resultats de l'àmbit de la participació familiar, distingint l'acolliment familiar, els espais de participació, les competències per a la participació de les famílies.

***L'acolliment familiar que realitzen els equips educatius davant la incorporació de nous joves es caracteritza per la seva flexibilitat***

L'acolliment que es realitza a les famílies a l'incorporar-se per primer cop a les organitzacions d'ELLBC es caracteritza per la seva flexibilitat. Al conjunt d'organitzacions, l'acollida flexible s'acompanya d'una plena disponibilitat per part dels equips educatius a adaptar-se a les diferents situacions que es presenten, i s'informa d'inici a les famílies d'algunes qüestions rellevants. En concret, la qualitat de flexibilitat es concreta en diferents maneres i moments que agrupem a continuació des d'unitats de significat que es formulen des d'una dimensió descriptiva:

***a. Abans de formalitzar la inscripció***

Les organitzacions d'ELLBC ofereixen l'opció a joves i famílies a passar un període de prova dins l'organització d'ELLBC per tal de poder comptar amb més elements alhora de formalitzar la inscripció.

*Antes de la incorporación del niño al centro que vengan por aquí, explicarle qué hacemos, quien somos.  
(CO\_1\_EE\_1)*

***b. Per l'abonament de la quota***

Existeix l'opció d'assegurar-se si es vol participar regularment a l'entitat i en conseqüència l'abonament de la quota és flexible.

*No has de pagar el primer dia, primer que vinguin i si s'ho passin bé, després ja parlarem si has de pagar o no...que provin...i això ho has d'explicar.(E\_1\_EE\_1)*

### **c. Incorporació flexible**

Un altre tipus de flexibilitat el trobem en la incorporació del/a jove/a l'organització que pot ser diferent al dia establert inicialment. A continuació un/a membre familiar fa referència a com els seus fills es incorporar abans de la data establerta.

*Era el sábado previo a que empezaran y me comentaron la idea y me dijeron, ves a buscar a los niños y que vengan a probar, y probaron y les encantó.(AE\_2\_EF\_2)*

Finalment, reproduïm la següent unitat de significat en la que s'evidencia la consciència d'un/a educador/a de la importància d'establir unes relacions positives d'inici, per a facilitar la participació familiar.

*Si et ve una familia nova i el primer contacte que té amb els monitors és positiu, és molt més fàcil que després la resposta a qualsevol demanda de l'Agrupament sigui positiva. (AE\_2\_EE\_1)*

***El model de participació familiar a les organitzacions d'ELLBC coexisteix entre l'informatiu i el consultiu. En concret, els espais de participació amb les famílies als CO es conceben des d'uns objectius educatius i als AE i E des de la generació de relacions***

En relació a quin és el model de participació familiar present a les organitzacions d'ELLBC, observem com és coexistent entre un d'informatiu i un de consultiu A continuació els distingim i situem en quin moment s'originen a les entitats.

#### **a. Participació informativa:**

La participació de naturalesa informativa té lloc, sobretot, quan l'objectiu és que les famílies estiguin informades sobre determinats aspectes del projecte educatiu de l'organització d'ELLBC. A continuació reproduïm dues opinions de famílies i una d'un/a educador/a en les que s'evidencia aquesta dimensió informativa de la participació:

*I després els caps quan fan la programació del cau ens ho expliquen una mica. (AE\_1\_EF\_1)*

*(...) y la conversación que tuvimos fue muy buena, y lo primero que me comentaron fue el proyecto educativo. (AE\_2\_EF\_2)*

*Al principi de curs fem una reunió de tots els pares amb els monitors, donem a conèixer l'equip de l'Agrupament i tonem a conèixer els nous monitors de cada unitat. (AE\_2\_EE\_1)*

## **b. Participació consultiva:**

La participació de naturalesa consultiva entre famílies i equips educatius té lloc davant situacions específiques en les que es considera que els fets són significatius o extraordinaris. En primer lloc, reproduïm dues unitats de significat en les que un/a membre d'una família i un/a educador/a coincideixen en la descripció que davant uns fets extraordinaris, es va generar un espai de consulta entre equip educatiu i famílies.

*Sí, una vegada va haver-hi un cas, de fa un temps van detectar que hi havia hagut un porro o no se que, i llavors ens van cridar, ens van convocar als pares, i ens van dir, què fem, què fem? I jo vaig dir, home, és fantàstic que sigueu vosaltres els hi podeu dir això, els pares ho fem, els professors ho fan, els hi parlem del perill de les drogues, però en aquest cas que els hi parlessin ells que fa 3 anys que es trobaven en la mateixa situació. (AE\_1\_EF\_1)*

*Jo penso que no ho fem i ho hauríem de fer sí que s'ha donat fa poc amb els pioners es va donar una situació d'alcohol en els campaments i vam fer una reunió de pares i abans potser havien estat una reunió de pares informatives però aquesta va ser una reunió que vam estar parlant, intercanviant com ho podien fer-ho perquè això no es tornar a donar, i els monitors van sortir dient "ha sigut espectacular" perquè ells mateixos veien què podien fer. (AE\_2\_EE\_1)*

En segon lloc, en el marc del grup de discussió un/a educador/a posa un altre exemple sobre com es pot generar un espai de participació de consulta, tot i que no es tracta d'un fet extraordinari però sí significatiu.

*Es una reunió amb les famílies cada grup es reuneix amb les seves famílies i explica que ha treballat durant el primer trimestre, i ho valoren amb les famílies ho revisen si es un bon treballa si hi volen aprofundir, i que tenen previst tractar com a objectiu de cara el que queda de curs i les famílies poden ser partícips i poden proposar objectius.(GD\_E)*

Per altra banda, i des de la següent unitat de significat, constatem com la satisfacció alhora de valorar, per part d'un/a membre familiar, l'existència d'un espai consultiu amb un/a educador/a:

*Fue un trato entre ella y yo me sentí muy segura, esa seguridad no se si yo la transmití a mis hijas pero me gustó conversar con xxx, me gustó las cosas que ella me explicó, porque yo quería con mis hijas es que cortaramos entre las 3 ese cordón umbilical. (E\_1\_EF\_1)*

Per concloure, direm que des d'una dimensió ideològica, els equips educatius assenyalen com a desitjable més participació familiar i aquesta visió ideal s'emmarca en un model de participació decisòria. Com exemples, reproduïm dues unitats de significat. A la primera, l'educador/a assenjala que les famílies podrien incidir en els pressupostos de l'organització o en alguns aspectes educatius. La dimensió ideològica s'expressa per exemple amb l'expressió "queremos darle una dimensió algo más superior", i alhora s'identifiquen com a condicions que no ho afavoreixen la possibilitat que els equips educatius visquin aquesta

participació familiar com una intromissió professional. Destaquem també l'ús d'un recurs retòric d'exageració amb la funció d'evidenciar certesa amb el plantejament: "aquí se produce probablemente uno de los casos de maltrato institucional más fragantes que se conocen".

*El tema de la participación... participan poco, eh... cuando nosotros les hemos invitado a participar, y aquí se produce probablemente uno de los casos de maltrato institucional más fragantes que se conocen... el hecho de desvincular a la familia de los procesos educativos de su hijo (...) y con las familias lo mismo. Queremos irlo trabajando y nos cuesta más con las familias, quizás por el perfil, pero nosotros tenemos responsabilidad (...) es decir, queremos que en algún momento las familias formen parte del proyecto educativo, queremos que las familias puedan opinar sobre los presupuestos, sobre todo lo que tiene que ver con la educación de sus hijos (...) a veces no estamos preparados para su opinión (...) intentamos abrir esos procesos de canalización. Se van incorporando a la actividad del centro pero queremos darle una dimensión algo más superior. Y trabajamos como los gestores de los derechos de otras personas. Algo no estamos haciendo bien pero lo que pasa es que no es fácil. Venir a decirme lo que yo hago con tus hijos eso nos es difícil como profesionales... porque al fin y al cabo estoy trabajando para ti. (CO\_1\_EE\_1)*

A la següent unitat s'identifica a la creació d'una comissió familiar com estratègia per incloure les visions familiars al projecte educatiu:

*Però és veritat que des de fa molts anys hi ha la idea de poder fer una unitat de pares que la idea és que no només col·laborin aquí sinó que puguin fer altres coses però no s'ha acabat de consolidar, tenim la idea que potser implica més feina per part nostre (...)I aquestes percepcions, les podeu incloure al projecte educatiu? Jo penso que no ho fem i ho hauríem de fer. (AE\_2\_EE\_1)*

A l'hora de distingir quines són les concepcions dels espais de participació familiar existents, observem com en funció del tipus d'organització d'ELLBC són distants. A continuació, les agrupem segons CO i AE i E, relacionant el tipus de concepció que fonamenten els espais.

**a. Als CO els espais de participació amb les famílies es conceben des d'uns **objectius educatius concret**:**

Aquests objectius educatius es treballen en funció de la dimensió temporal del mateix espai. Per exemple, reproduïm en primer lloc la opinió d'un/a membre familiar que descriu un espai permanent en el que l'objectiu era el foment de la relació entre les famílies:

*Participé el año pasado en una obra de familias, eran familias diferentes y el objetivo era trabajar entre familias la relación, el cómo mejorar la relación o educación entre padres e hijos. Y fue una experiencia muy bonita. (...) Era una vez a la semana y fueron varios meses. Cada martes me parece, nos juntábamos en la biblioteca. Al principio éramos muchos, y al final quedamos unos cuantos por cosas de cada uno y la experiencia fue muy bonita.(CO\_1\_EF\_2)*

A continuació un educador/a fa referència a una activitat puntual en la que es treballava l'autonomia de les famílies:

*Es van fent passets per exemple aquest Nadal, el grup de petits i el meu, vam fer una sortida a Barcelona i vam convidar a les famílies, de manera que era un passeig amb els nens i els seus pares o familiars més directes. L'assistència no va ser molt alta però els que van venir ho van agrair moltíssim, dient: "es que como yo no tengo dinero no podemos salir y ahora que lo conocemos, y ahora que hemos visto la catedral otro día vamos a cojer el metro y vamos a venir a pasear todos juntos". I si no els hi dones aquest espai i no els hi dones l'oportunitat de coneixe-ho és difícil que ho facin.(CO\_1\_EE\_2)*

Altres formes de perseguir uns objectius educatius específics té lloc a través d'activitats dins les organitzacions d'ELLBC. A la primera unitat de significat s'evidència com a través de l'observació les famílies poden adquirir pautes educatives, i a la segona la participació es canalitza des del voluntariat.

*El objetivo es que nos vean como actuamos, porque recibíamos muchos mensajes de las familias de "oye, porque a ti te hace caso mi hijo xx a ti no yy", y veíamos que no se trata de sentar a la familia xx explicarle, porque tu les puedes decir lo que quieras y ellas encontrarse igual, sino ven y verlo, y entonces nos han visto actuar con los hijos, X consideramos eso ha sido "ah vale, así les dices las cosas, ahora entiendo". (CO\_2\_EE\_2)*

*Sí, hago de voluntaria, aquí. Pues por ejemplo, dar de comer a los niños, cuando llegan del casal, si a veces me necesitan traer a un niño del colegio, también lo hago. (CO\_2\_EF\_1)*

**b. Als E i AE als espais de participació amb les famílies s'evidència la importància de la generació de relacions:**

Aquestes relacions s'orienten entre les mateixes famílies i entre elles i els equips educatius. Per exemple, a la següent unitat de significat l'educador/a fa referència al que considera un moment vital en la trajectòria de l'organització per a que les famílies hi participin.

*i vam pintar parets, i era un esdeveniment extraordinari i ho vam muntar de manera que poguessin venir les famílies, i és molt important per nosaltres que aquest moment que és històric també sigui històric en les seves memòries, sobretot els nens i joves però sense famílies no hi ha agrupament. (AE\_2\_EE\_2)*

Una altre forma com es generen relacions des de la participació és a través de les comissions de famílies:

*En primer lloc hi ha la comissió de pares i mares, que organitza una excursió conjunta i a part es reuneix, organitza també el carnaval, i ja està, i bàsicament són aquestes coses, i es fa un excursió, però a partir d'aquí es fa relació, els monitors amb els pares, coneixes més, i els nens estan tots en contacte, i això que ho organitza la comissió de pares, els pares interessats participen a través d'això, ho altre és contacte amb els monitors que puguin tenir les reunions de pares, coses així. (E\_2\_EE\_2)*

***Els equips educatius valoren que les famílies amb una situació socioeconòmica vulnerable compten amb unes condicions desfavorables que limiten la seva participació dins l'organització d'ELLBC***

Els equips educatius, fonamenten aquesta valoració en l'existència d'unes condicions que es presenten com a desfavorables cap a la participació de les famílies amb situació socioeconòmica vulnerable. A continuació agrupem i distingim les condicions assenyalades pels equips educatius.

Una primera té a veure amb la variable classe social. A continuació un educador/a hi fa referència expressant com aquesta variable es troba relacionada amb una baixa formació, que és alhora una condició desfavorable per la participació familiar. També, observem com es considera que aquestes condicions conformen una expectativa i significat en la família que l'allunya d'una participació activa.

*El tema social es condicionante del participativo pues le acompaña el formativo...el desarrollo personal... familias con recursos económicos bajos con poca formación tienden a ser menos participativas, porque entienden que no hay espacios para que participen, o porque no se les va a escuchar, el tema social se nota, el tema económico se nota. (CO\_1\_EE\_1)*

Una segona condició té a veure amb quines són les prioritats o necessitats bàsiques de la família. En aquest sentit, observem com un/a educador/a distingeix entre el què li agradaria que passés (dimensió ideològica) amb el que finalment acaba passant (dimensió descriptiva).

*A mi m'agradaria que participessin més, el meu ideal seria un altre, però jo també entenc que hi ha unes dificultats implícites amb les famílies que treballem que fa complicat que hi hagi una participació com ens agradaria a tots, activa o compromesa. (CO\_1\_EE\_2)*

Una tercera condició és el nivell formatiu de les famílies. A la següent unitat de significat, l'educador/a valora que les famílies que participen més són aquelles que han rebut més formació (tot i que utilitzi l'expressió "nivell d'educació").

*Jo m'he trobat els pares que potser participen molt més que son aquells que tenen un nivell d'educació una mica més alt. (E\_1\_EE\_2)*

Finalment i com a darrera condició, identifiquem l'aprenentatge d'unes competències com a requisit per una participació activa. En concret, s'assenyalen elements de naturalesa soci estructural com a generadors d'uns estils o hàbits distants a la participació.

*Nosotros creemos que no se las ha educado en el hecho participativo, no se las ha educado, invitado a participar, a ser agentes críticos y activos de la ciudadanía. (CO\_1\_EE\_1)*

Sobre el significat construït per les famílies en relació a l'ELLBC:

***Els significats construïts per les famílies d' A i E en relació a l'ELLBC posa en valor el compromís de l'equip, la qualitat educativa i el sentit educatiu de les activitats que es desenvolupen***

Les famílies que tenen fills i filles participants d'agrupaments escoltes i esplais, expressen un significat positiu sobre l'educació en el lleure, que posa en valor el compromís, la qualitat educativa i el sentit educatiu de les activitats. A continuació, reproduïm algunes unitats de significat agrupades segons aquestes qualitats.

#### **a. El compromís**

Les famílies valoren de manera positiva el compromís que segons elles, presenta l'equip educatiu en relació al projecte educatiu desenvolupa l'organització d'ELLBC. A les dues properes unitats de significat, les famílies entrevistades realitzen un reconeixement explícit sobre el compromís de l'equip, i destaquem l'ús de paraules com “dedicació, ganes, agradar, contents”. Observem també que en comú es valora el fet que aquest compromís és una alternativa a altres possibles activitats d'oci que l'equip educatiu podria desenvolupar en detriment de la pròpia a l'organització d'ELLBC.

*El que sí veiem és que realment tenen una dedicació molt alta, ho fan amb moltes ganes i ho fan perquè els hi agrada (...) jo trobo que són admirables aquests nois, que s'hi dediquen, i ho fan...veig que sempre estan contents.... (...) jo sempre dic que aquesta gent que tenen 19 anys en comptes d'estar-se rasant la panxa estan aquí, el que has de fer almenys és portar als nens. (AE\_1\_EF\_1)*

*Lo valoro muchísimo, que son jóvenes y que a lo mejor podrían estar yo que sé, en cualquier sitio, tomándose una cerveza o cualquier cosa y dejar su tiempo en esto, para mi, lo valoré mucho, reconocer, lo encontré algo muy positivo. (AE\_2\_EF\_1)*

A continuació, observem com una família fa extens a la resta de famílies el reconeixement, a través de l'ús “i els pares ho valoren molt”.

*Jo penso que sí, que el valoren molt i s'ho prenen molt en serio, ells marquen molt això que és un lloc educatiu, i que no és un pàrquing de nens i inclús un nano si durant 3 dissabtes seguits no ve, truquen a la família dient escolta que tenim llista d'espera, i els pares ho valoren molt (...). (E\_2\_EF\_1)*

## **b. Qualitat educativa**

Les famílies valoren positivament la condició de voluntariat de l'equip educatiu, i l'associen a qualitat educativa dins agrupaments escoltes i esplais. En concret, es defensa que aquesta condició de voluntariat es mantingui i es justifica perquè compleix una doble funció: garantir la qualitat educativa i una identitat organitzativa que dota de singularitat a aquestes entitats i en relació a altres.

*Qualitat educativa? Jo no penso que hi hagi cap tipus de diferència (...) jo penso que en un esplai si poguessin cobrar té una part positiva, en el fet que no tothom però algú que cobrés a nivell d'una dedicació més plena a nivell d'organització, però això per mi perdria tot aquest carisma que té el fet altruista de voler fer-ho perquè t'agrada, perquè tens ganes de dedicar-te als altres, aquesta forma de voluntariat, per mi això és una essència bastant important de l'esplai, perquè sinó barrejaríem per gent que ho fa només pels diners, i mira, per trobar una feineteta fàcil i tot plegat, jo crec que és molt important que aquest sentit altruista duri. (E\_2\_EF\_1)*

*Jo penso que és un plus que no siguin professionals, que aquesta és la gràcia. Perquè professionals ja tenen els professors...models professionals ja n'hi ha a altres llocs, per exemple si van a música, el professional de música ja és un professional, aquí precisament la gràcia és que no ho siguin, ells veuen que això és voluntari que no cobren ni un duro. (AE\_1\_EF\_1)*

## **c. Sentit educatiu de les activitats**

Hi ha famílies que a l'iniciar la participació dels seus fills dins les organitzacions d'ELLBC ja parteixen d'una atribució de significat educatiu a les activitats que s'hi desenvolupen, i d'altres que amb el temps el construeixen.

En relació a les primeres, reproduïm dues unitats de significat en les que s'evidencia que les famílies ja eren conscients del sentit educatiu de les activitats i espais que es generen a un agrupament escolta i esplai.

*El fet de fer una cosa diferent que no sigui només per tu sol divertir-te, que sempre hi ha algun altre objectiu de cara a la societat o al grup, i tot això m'interessava molt que ho poguessin veure (...) quan són més petits van a jugar al parc, i fan jocs, que sempre veiem que tenen algun element (...) però sempre amb un missatge (...) que vegin les dificultats, van a passar uns dies al camp, curteix...els fa treure coses pròpies dels adolescents. (AE\_1\_EF\_1)*

*Yo lo que quería es que ellas mismas se fueran sintiendo seguras, vayan logrando esa seguridad con sus habilidades sociales, para relacionarse con otras personas, y para eso, básicamente yo me las traje al esplai (...)el primer vínculo social que tuvieron mis hijas fue este esplai. (E\_1\_EF\_1)*

Finalment, i en relació al segon grup, observem com aquest membre/a familiar expressa que inicialment no era conscient d'aquest sentit educatiu i que la construït amb el temps:

*Y me llamó mucho la atención porque hay un proyecto educativo (...)no es lo mismo lo que compartes en el banco con tu compañero sentado que lo que compartes en una tienda pequeña 6 durmiendo todos*



juntos, y son de igual a igual. (AE\_2\_EF\_2)

**Els significats de l'educació en lleure varien segons l'origen cultural de les famílies, i els equips educatius ho valoren com a dificultat per a la vinculació i comprensió del què és l'ELLBC**

Els significats que tenen les famílies sobre l'educació en el lleure són variats i en molts casos determinats per experiències prèvies al context sociocultural d'origen. Per exemple, la següent família d'origen estranger fa referència a dos tipus de significat: espais educatius de protecció juvenil o espais més lúdics:

*Que hasta yo sepa no, a lo mejor hay otro tipo de centros que más bien son centros para ayudar al menor, pero no así, es de otra manera, a lo mejor para ofrecerles como casas juveniles... sí que me acuerdo, sí que hay, no exactamente así, hay casos que pueden ser dormir o comer... hay casos que son para hacer actividades, por ejemplo los scouts, los "door shabab" pues aquí les llamamos scouts, y allí son como casa juvenil le llamamos, hacen cante, teatro, hacen salidas, trabajan más sobre la naturaleza, hacen excursiones. (CO\_1\_EF\_2)*

Un altre significat el trobem a partir de la següent família d'origen estranger, que fa referència a que al seu context d'origen l'educació assimilable al lleure no és accessible al conjunt de la població:

*En mi país un esplai te cuesta, aquí es un poco más accesible, se puede decir con los niños de según qué tipo de condición se puede decir hasta económica, puedan asistir. Es más ventajoso, está más a tu alcance, en cambio en mi país no hay, aunque suele decirlo y suene mal depende mucho del grado lo que puede tener o de los conocimientos que un padre o una madre adquiera, por ejemplo de condición económica muy baja, aquí me viene bien porque allí se interrelacionan, conocen amigos (...) Son parecidos, básicamente son los mismos, pero no son adquiridos para todas las condiciones, esa es la principal diferencia entre mi país i acá. (E\_1\_EF\_1)*

Al respecte, recollim valoracions d'educadors/es que entenen que aquests significats no sempre s'ajusten al que es promou i treballa des de les organitzacions d'ELLBC, i aquesta diferència és una condició desfavorable a la vinculació i participació d'algunes famílies d'origen estranger a l'entitat.

En primer lloc, a la següent unitat de significat l'educador/a mostra desacord en l'actuació d'una família i valora que no coneixen que és l'organització on hi van els seus fills/es.

*Ara per exemple m'acabo de trobar amb una pare i mare que son peruans i els hi he hagut d'explicar que estaven al banc d'aliments però que no poden treure als seus fills de les activitats quan vulguin, i no saben què és l'esplai, que no es pot agafar el nen enmig d'una activitat (...) (E\_1\_EE\_2)*

En segon lloc, el següent educador/a fa referència a una situació hipotètica posant l'accent

en allò que suposadament no comparteixen entitats i famílies. La valoració és fonamenta amb contundència utilitzant l'expressió “no encaixarien amb la seva vida”. Alhora, destaquem la categorització i generalització a partir de “aquesta gent immigrant”.

*Si aquesta gent immigrant que entra jo crec que hi hauria un punt de complicació en el sentit de no saber com funciona un esplai, de no saber els horaris, rutines, costums, que potser no encaixarien amb la seva vida. (E\_2\_EE\_1)*

Finalment, reproduïm dues unitats de significat en les que en comú es valora la manca d'experiències prèvies per part d'algunes famílies, com un fet que justifica que no hagin construït cap significat o expectativa cap a l'ELLBC. A la primera, l'educador/a posa de manifest que aquest fet demana més comunicació amb la família, i a la segona que cal una clarificació de rols entre l'equip educatiu i la família.

*Tu sí que perceps que no acaben de saber el què és (...) és el que et deia abans però em sabia greu fer una afirmació tant contundent com et feia abans, en el sentit que els que son de fora només porten el nen a l'esplai perquè ell vol (...) Sí, et dones conta que has de donar més explicacions, molts missatges els tenen entesos diferent i sí, no fem cap treball (...)o potser no ha tingut experiències anteriors que ho hagi viscut bé o el que ha estat participar (...) La sensació meva sutil però o no saben tant el que és o potser ho veuen més com una extraescolar. (E\_1\_EE\_1)*

*Las familias musulmanas muchas veces, o las familias novingudas, no tienen expectativas sobre el centro, porque no hay un igual en su país, no tienen con que comparar. Muchas veces lo ven al principio como una prolongación del cole. Las familias musulmanas nos piden que los sustituyamos en determinadas cosas. Por ejemplo nos han pedido que vayamos a hablar con el profesor, y te transmiten a ti para que hagas de enlace con el colegio. Tienen pocas expectativas de lo que se van a encontrar. Al menos no las manifiestan. (CO\_1\_EE\_1)*

**A major temps de vinculació de les famílies a l'organització s'identifica més participació i la construcció d'uns significats més ajustats al que es considera que és l'ELLBC**

En primer lloc, les famílies expressen que a l'inici de la participació a l'entitat, existeixen dificultats per a comprendre els significats de l'ELLBC. Observem com a través de les següents unitats de significat, les famílies valoren com a condició favorable per a la comprensió ajustada dels significats el pas del temps.

*Con el tiempo, porque cuando te lo explican todo al principio, es mucha información y no te paras a pensar. (CO\_1\_EF\_2)*

*Básicamente tu adquieres lo general y conforme vas avanzando en el tiempo, y tú, no solamente es el niño también es el padre, te vas incorporando junto con ellos, no trabajando porque todo lo hacen ellos, pero tu estás allí, o cuando ellos también te requieren, no solamente es venir jugar y jugar y todo fiesta... (...) Yo no lo sabía, conforme fueron pasando los días, las semanas, lo supe, no fue, algo general, yo pensé al principio, ahí van a jugar, van a saltar, pero no es eso. (E\_1\_EF\_1)*

*No, más tiempo, porqué al principio yo me quedé con dos o tres cosas, me llamó la atención la palabra de tenemos un proyecto educativo, no venimos únicamente a divertirnos o a jugar, no es el colegio, tenemos una educación de valores, esto te llama la atención, pero hasta que no lo ves cuesta mucho, te cuesta al principio entender lo que está pasando. (AE\_2\_EF\_2)*

Aquesta visió coincideix amb l'opinió dels equips educatius que valoren que a través del temps la participació de les famílies augmenta i els significats s'ajusten més. Observem com el primer educador/a es refereix implícitament a la confiança i el segon/a evidència una transformació en el significat que es té de l'entitat.

*Hi ha gent que porta el nen aquí ja fa anys i no li fa tanta mandra o vergonya, i ja sap, i participa. (E\_1\_EE\_1)*

*La familia no tiene esta información general de lo que supone en realidad un Centro Abierto, al principio solo creen que es un espacio donde sus hijos van a estar bien, les van a cuidar, o van a hacer cosas que con ellas van a hacer (CO\_1\_EE\_1)*

En segon lloc, els equips educatius expressen que una condició favorable a la participació i a comptar amb uns significats més ajustats és haver participat anteriorment en una organització d'ELLBC.

*Jo crec com he dit abans, hi ha desconexió en aquest cas de pares que porten els seus fills al cau i que realment no saben el que és, el compromís que comporta, el treball que hi ha al darrera, i això es nota molt sobretot en el cas amb pares que si que ho saben perquè porten molt de temps al cau o havien anat a un cau de joves, i son conscients de tot això, i prioritzaran que el seu fill vagi a una excursió en comptes de trucar-te dient que el seu fill que fa 1 ESO té exàmens, saps? Li donen una importància diferent en funció dels anys o si entenen bé que és el que es fa, com es treballa i el compromís que comporta això. (GD\_E)*

*Sí, identifico les famílies que han estat vinculades a l'escolisme anteriorment a que els seus fills hi fossin. (AE\_2\_EE\_2)*

## **8.2. Principals resultats de l'anàlisi documental**

L'anàlisi documental s'ha realitzat a partir de l'anàlisi dels següents tres documents:

- D.1 Relatiu al CO\_1 "Projecte educatiu elaborat al 2010"
- D.2: Relatiu al CO\_2 "Projecte educatiu elaborat al 2011"
- D.3: Relatiu a l'E\_1 "Ideari i projecte educatiu de centre (2010-2013)"

Des d'aquest anàlisi i relacionant les dades obtingudes a partir de les dimensions a analitzar, presentem els següents resultats. L'ordre en la seva presentació es contextualitza en la

matriu presentada a l'apartat 6.2., que té relació alhora amb els àmbits utilitzats per l'anàlisi de la resta d'instruments per a la recollida de les dades.

*En relació a l'àmbit “**nova identitat**”:*

Com a elements constituents de la identitat s'identifiquen un seguit de valors, que són convergents amb els valors que fonamenten la interculturalitat.

*En l'ideari de valors apareixen conceptes com la diversitat cultural i la interculturalitat (C.O.-2, pàg 6).*

*S'identifiquen altres valors que es relacionen amb els que fonamenta la interculturalitat: coeducació, respecte, sensibilització social. (C.O.-1, pàg 5).*

*S'identifiquen valors concrets: les activitats són similars a les que fem durant el curs, però potenciant els valors de la convivència, l'amistat i la natura. (E\_2, pàg 12)*

*Identifiquem expressions que caldria aprofundir o descriure el seu contingut: “Valors ètics socialment reconeguts” “Educació com a transmissió de valors”, “valors democràtics” (C.O.-1, pàg 6).*

En el seu conjunt, no es relacionen els principals canvis del territori i que en l'actualitat formen part de l'actual plantejament estratègic de l'entitat.

Es fa referència a la base religiosa de l'entitat, i en un d'ells se la pot relacionar indirectament al desenvolupament de la interculturalitat a l'entitat:

*“valors evangèlics són la nostra inspiració adoptant una postura de no adoctrinament respecte de cap religió (...)*

*D'altra banda, els centres facilitaran l'accés al coneixement del fet religiós i la pràctica de la vivència religiosa als infants i joves que ho desitgin i/o mostrin interès. (C.O.-2, pàg 7);*

*“a l'àmbit del jo transcendent viure els valors evangèlics” (pàg.19).*

*En relació a l'àmbit “**mercantilització**”:*

No es fa referència a la gratuïtat com un element de fortalesa i identitari. No obstant això, sí que identifiquem posicionaments que fan referència al perfil social dels seus participants, i que es troba en relació directa amb la gratuïtat: contribuir a la promoció, formació i inserció humana i cultural dels infants i famílies en situació d'alta pobresa i marginació

*(...)no pretén només dur a terme projectes per a afavorir col·lectius en situació de marginació i pobresa sinó que, al mateix temps, vol fer conscient la societat en general respecte la situació d'injustícia social que pateixen aquests col·lectius (C.O.-2, pàg 5).*

*En relació a l'àmbit “**relacions amb l'administració local**”:*

*En conjunt es fa explícit l'establiment de relacions amb l'administració local " Es dona prioritat a aquells infants que es troben en seguiment per part dels Serveis Socials Municipals (C.O.-1, pàg 5).*

En relació a l'àmbit **"representacions socioculturals familiars sobre el valor educatiu del lleure"**:

En un dels documents analitzats es fa referència directa a les famílies però no s'especifiquen quines són les representacions socioculturals sobre el lleure o estratègies per a aprofundir-hi:

*Cal conèixer el context familiar, sent conscients que l' infant forma part d'aquesta família. És important que coneguem també quines són les expectatives de les famílies treball de mediació entre les famílies i els seus fills i filles (C.O.-1, pàg 9).*

Alhora, les expectatives vers les famílies estan definides (i es mostren com a baixes):

*"Tenint en compte les situacions familiars i socials que pateixen molts dels menors amb els quals intervenim i que contribueixen a desestructurar i/o dificultar els seus processos evolutius i socialitzadors, entenem que, des del centre obert, la nostra actuació vol ser normalitzadora tenint en compte el quotidià". (C.O.-1, pàg 8).*

En relació a l'àmbit de **"l'educació comunitària"**:

Als documents analitzats es fa referència a l'anàlisi territorial però des de diferents graus:

- Referències generals i aproximatives (elaborades per l'entitat)
- Referències exhaustives sobre el context d'intervenció, el territori, la població i la població diana.

En relació a la descripció de l'acció comunitària, en conjunt es reconeix la importància del treball amb l'entorn però aquest es situa des d'una dimensió de coordinació amb alguns actors educatius i socials del territori:

*És la coordinació i abordatge conjunt amb tots aquells professionals de diferents disciplines que estan implicats en un mateix seguiment (Serveis Socials, EAIA, CSMIJ, tutors dels CEIP i IES, recursos d'inserció laboral, etc.). (C.O.-1, pàg 9).*

En relació a promoure accions educatives comunitàries, existeix una referència a un document que en forma d'objectiu s'orienta a que els participants coneguin determinats espais de l'entorn:

*"Promoure el coneixement i ús dels espais d'oci del barri i de la ciutat. (C.O.-2, pàg 36).*

Existeixen apartats específics que concreten en que consisteix el treball en xarxa amb actors del territori:

*“Per a cadascuna d'aquestes famílies caldrà parlar amb Serveis Socials per saber si la família pot afrontar el pagament del curs i/o les colònies. En cas contrari, serà Serveis Socials qui corri amb les despeses” (E\_1\_pàg. 70).*

**En relació a l'àmbit “visió intercultural de l'equip educatiu”:**

Existeixen referències específiques en relació a la interculturalitat, però el seu grau d'aproximació és divergent:

*Educació intercultural com a educació que afavoreix el coneixement, la convivència i la relació entre les diverses cultures i pobles. (C.O.-1, pàg 6)*

*Per garantir un dels objectius generals, la socialització i la integració social dels infants i les seves famílies, en la dinàmica dels projectes es duu a terme un treball actiu vers la interculturalitat. És a dir, un treball orientat a fomentar les adequades relacions entre els infants i entre les famílies de diverses cultures que conviuen al barri.(C.O.-2, pàg 6)*

*La interculturalitat, el respecte a les diferències i altres temes relacionats haurien de cobrar importància en l'activitat del esplai, en preveure una creixent quantitat i diversificació de la procedència dels infants. (E\_1., pàg 16)*

No s'identifiquen quines són les necessitats formatives en interculturalitat, però a un document sí que es fa referència a la importància de la formació i de l'actualització pedagògica de l'equip.

Es fa referència a les expressions de la diversitat presents a l'entitat, però d'una manera divergent:

*Respecte i la valoració de la diversitat i les diferències d'opinions, opcions i orientacions persona(C.O.-1, pàg 7)*

*La nostra societat és cada cop més plural i acull una gran diversitat de persones amb cultures i religions diferents. Aquesta diversitat es fa més evident en un barri com és el Raval de Barcelona i molt més en un centre de les nostres característiques. Donada la nostra tasca i el col·lectiu amb què treballem, considerem que un valor important per a l'entitat ha de ser el respecte per la diversitat de cultures, religions i opcions de vida. (C.O.-2, pàg 6)*

**En relació a l'àmbit “mesures específiques pel foment de la interculturalitat”:**

En el seu conjunt no es fa referència a cap mesura específica pel foment de la interculturalitat. A un document analitzat es fa detalla que l'avaluació dels objectius tindrà 3 moments: diagnosi, procés i resultats.

**En relació a l'àmbit “fonaments pedagògics interculturals”:**

Sobre continguts etnocèntrics, així com prejudicis o imatges estereotipades no identifiquem referències.

Sobre el foment d'un aprenentatge significatiu, trobem les següents referències:

*Els principis metodològics en què es basa la nostra acció pedagògica són els següents: Basada en el procés d'aprenentatge: Capacitats, procediments, conceptes, actituds, valors i normes per arribar a ser un aprenentatge significatiu. (C.O.-1, pàg 6)*

*Centre Obert Adolescent Àmbit competències socials Desenvolupar i dur a terme l'autonomia personal necessària per gestionar el seu quotidià. (C.O.-2, pàg 41)*

*Àmbit personal del jo (E\_1, pàg 17).*

Sobre el foment de la dimensió socio-simbòlica, trobem les següents referències:

*“Dinàmiques de participació” Implicació dels infants i adolescents en la dinàmica del centre de manera que puguin ser protagonistes del procés individual i grupal i fomenti la seva autonomia: planificació d'activitats tenint en compte els seus interessos, assemblees periòdiques de grup, valoracions diàries(...) (C.O.-1, pàg 12)*

*La manera en què el grup aprèn a resoldre els problemes, les decisions consensuades, els diàlegs a les assemblees, són, entre d'altres, part integrant del procés d'aprenentatge d'habilitats socials, necessàries per a la convivència en societat. És important, per tant, el coneixement, l'acceptació i la interiorització de les normes i pautes (normativa) que són el marc regulador de la convivència global (C.O.-1, pàg 8)*

*Àmbit competències socials (41): Generar un esperit crític en base als valors fonamentals per a la convivència. (C.O.-2, pàg 41)*

Sobre referències a les necessitats socials com a finalitat de l'entitat per a donar-hi resposta:

*Els principis metodològics en què es basa la nostra acció pedagògica són els següents: Educació compensadora: Entesa com a procés educatiu que ha d'ajudar el menor a superar les seves deficiències i trastorns en condicions d'igualtat d'oportunitats. Caldrà, doncs, atendre de forma prioritària els aspectes més deficitaris del menor per tal de possibilitar un creixement harmònic de l'individu. (C.O.-1, pàg 6)*

*(apartat Justificació) “Tot i l'esforç realitzat, els infants i famílies del barri (...) no tenen, encara, les mateixes oportunitats que la resta dels nens de la nostra ciutat. Necessiten ajuda i suport per garantir la seva igualtat d'oportunitats i afavorir la seva integració social. Viuen en el que s'anomena “quart món”, les bosses de pobresa i marginació que hi ha en les grans ciutats dels països més desenvolupats. És un món que sovint no és prou conegut i que es troba just al nostre costat afectats per adicions, dificultats econòmiques, deficiències de formació, paro laboral, etc. En altres, l'origen migratori i les problemàtiques legals, socioeconòmiques o les diferències culturals i de formació que l'acompanya, dificulten la integració de moltes de las famílies i dels seus fills. (C.O.-2, pàg 32)*

No identifiquem estratègies de treball cooperatiu i col·laboratiu entre els participants, però sí que es fa referència al grup com a element central de l'acció educativa.

En relació a l'àmbit **“participació familiar a l'entitat”**:

Identifiquem diferents referències sobre què s'entén per participació familiar a l'entitat:

*(com a objectius específics): Afavorir la socialització i la integració social dels menors i les seves famílies en el seu entorn més proper. / Acompanyar i orientar les famílies en els processos educatius que afecten els seus fills i filles. (C.O.-1, pàg 5)*

*“Participació de les famílies” Participació al centre obert: (C.O.-1, pàg 5)*

*a partir de diferents exposicions, representacions teatrals, intercanvis culturals i familiars i altres recursos que impliquin la seva participació.*

*Espai de trobada: creació, si escau, d'un espai de trobada / taller de famílies per treballar temes concrets de reflexió i formació respecte a l'educació dels seus fills i filles. Comunicacions escrites: butlletins, revistes, circulars...*

*Com a mínim s'han de realitzar les següents reunions de pares i mares: reunió d'inici de curs; reunió per informar de les beques de colònies. Pot ser en el segon o en el tercer trimestre, depenent de quan surti la convocatòria de beques; reunió de colònies. L'últim dia del tercer trimestre. E\_1 (p.58)*

Àmbit competències socials: (C.O.-2, pàg 37)

*Donar a conèixer a la família la importància de uns hàbits d'higiene i salut adequats que afavoreixin el desenvolupament del nen/a, i de les conseqüències de una mala pràctica d'aquests.*

*Assessorar a la família sobre recursos existents per tractar temes de salut i higiene.*

*Recolzar el treball de la família a partir d'uns hàbits quotidians per tal que els nens/es aprenguin uns hàbits d'higiene i salut adequats a l'edat.*

A mode de resum, a continuació presentem en forma de punts els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi documental:

- Els valors es troben delimitats i identificats i són coherents amb la interculturalitat
- Els valors que es presenten tenen a veure amb la identitat de base de l'entitat.
- Els valors segueixen sent els mateixos i no es fa referència a canvis produïts pel nou context social.
- No es fa referència a elements diferenciadors de l'entitat en relació a altre oferta d'educació no formal
- Es fa referència a la condició de gratuïtat davant situacions específiques
- Es fa referència a la interculturalitat però des d'un punt de vista genèric i superficial.
- No s'integra la interculturalitat com a prioritat o model de gestió de la diversitat
- Des de diferents intensitats es contempla la dimensió comunitària de les entitats
- Els fonaments pedagògics que es proposen són coherents amb la pedagogia intercultural
- No es fa referència a mesures específiques pel foment de la interculturalitat



- No es fa referència a conèixer les representacions socioculturals de les famílies sobre el valor de l'ELLBC
- Es fa referència a la participació familiar des d'una dimensió informativa i consultiva.

### ***Idees clau del capítol***

- Fruit de l'anàlisi de les entrevistes realitzades a equips educatius, joves i famílies, i del grup de discussió conformat per membres d'equips educatius, s'han obtingut un total de 42 resultats.
- La distribució dels resultats obtinguts és de la següent forma: 12 al context organitzatiu, 11 relatius a les variables de diversitat, que inclou elements d'exclusió, 10 del context educatiu i 9 en relació a l'impacte de la interculturalitat.
- Fruit de l'anàlisi documental s'han identificat un seguit de resultats a partir dels que hem agrupat i extret un seguit de punts comuns.

## **CAPÍTOL 9: *Discussió dels resultats***

### ***Introducció***

A continuació presentem la discussió dels resultats obtinguts i anteriorment presentats, a partir de la seva relació en forma de convergència o divergència, amb el que s'assenyala als fonaments teòrics d'aquest treball de recerca. Per a fer-ho, ens basem en l'estructura ja establerta alhora de diferenciar la discussió segons el context organitzatiu, variables de diversitat, context educatiu i impacte de la interculturalitat. Finalment direm que en l'elaboració d'aquesta discussió hem tingut en compte els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi documental i la realització de les entrevistes i grups de discussió.

## 9.1. Discussió dels resultats relatius al context organitzatiu

*Sobre la seva tipologia de les organitzacions d'ELLBC, agrupem la discussió segons el tipus d'entitat:*

Als Centres Oberts (CO) identifiquem consens en els equips educatius en relació al fet que la finalitat d'un CO s'orienta a donar resposta a les necessitats educatives i socials dels joves i famílies. Aquesta univocitat es correspon amb l'encàrrec específic d'aquestes entitats i queda recollit als fonaments teòrics de la recerca (Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància, et al., 2011; Xarxa de Centres Oberts de Barcelona, et al., ?).

Existeix consens en els equips educatius alhora d'identificar un perfil homogeni familiar caracteritzat per la seva necessitat i alguns dèficits. Aquesta univocitat evidencia una tensió amb la literatura sobre la temàtica (Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància, et al., 2011; Xarxa de Centres Oberts de Barcelona, et al., ?). Per una banda té coherència amb les valoracions establertes per part d'equips educatius que en forma de preocupació recent anuncien possibles concentracions de perfils familiars. Per altra banda, té divergència amb el percentatge del 50% que s'estableix com a desitjable o idoni i que hauria de configurar des d'una dimensió més ideològica l'heterogeneïtat familiar als CO.

A agrupaments escoltes i esplais identifiquem consens alhora d'establir la seva identitat organitzativa a través dels eixos participació i transformació, i aquesta visió sobre el seu encàrrec coincideix amb el que es recullen a diferents referències sobre la missió i identitat d'aquest tipus d'organitzacions (Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, et al., 2009; Fundació Catalana de l'Esplai, et al., 2009 i Fundació Pere Tarrés, et al., 2011).

Finalment, identifiquem univocitat en la identificació d'un perfil familiar homogeni des del punt de vista de la posició socioeconòmica de les famílies que tenen els seus fills i filles en aquestes organitzacions. En concret, s'assenyala un perfil mig i alt i aquest consens es correspon amb el que s'apunta a l'estudi recent elaborat (ESPLAC, et al., 2013).

*Sobre l'espiritualitat al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Al conjunt d'organitzacions identifiquem univocitat en evidenciar dificultats tant en la definició com en l'aplicació de l'espiritualitat a les organitzacions. L'espiritualitat queda recollida als projectes educatius d'agrupaments escoltes i esplais (Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, et al., 2009 i Fundació Catalana de l'Esplai, et al., 2009). També, a l'entrevista realitzada per Pallarés i Pérez (et al., 2010). En conseqüència assenyallem una discrepància

que és de naturalesa conceptual, atenent a que els equips educatius no compten amb suficients elements per a distingir i comprendre la definició i aplicació d'aquest concepte.

*Sobre els **valors** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Al conjunt d'organitzacions identifiquem univocitat en evidenciar dificultats en la definició dels valors a partir dels que es fonamenta la seva acció educativa. Al respecte, observem una tensió amb la bibliografia que assenyalava la naturalesa identitària dels valors en les organitzacions d'ELLBC (Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància, et al., 2011; Fundació Pere Tarrés, et al., 2011; Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, et al., 2009 i Fundació Catalana de l'Esplai, et al., 2009; Xarxa de Centres Oberts de Barcelona, et al., ?), i considerem a aquesta discrepància de naturalesa semàntica atenent a que la dificultat en la concreció dels valors evidencia un exercici de naturalització dels mateixos.

Un altre aspecte comú al conjunt d'organitzacions el trobem en el fet que els equips educatius assenyalen uns mateixos valors a les organitzacions independentment a la configuració de nous contextos multiculturals al territori. Al respecte es preveuen que els valors que fonamenten l'acció educativa de les organitzacions seguiran essent els mateixos, i aquest fet el relacionem amb allò que s'assenyala a la bibliografia (Essomba, et al., 2011b i Herrera, Albaigés i Garet, et al., 2003) sobre la forta identitat organitzativa d'aquestes entitats.

Alhora de relacionar els valors propis de l'organització amb aquells amb els que es basa i promou la interculturalitat, identifiquem una visió multiculturalista que expressa un discrepància de naturalesa conceptual. Situem el seu origen amb la dificultat per part de molts membres d'equips educatius alhora de definir amb claredat els conceptes d'interculturalitat i multiculturalitat. Al respecte, Herrera, Albaigés i Garet et al. (2003) identifiquen dificultats per a treballar la interculturalitat a l'ELLBC.

*Sobre les **mesures d'atenció a la diversitat**, agrupem la discussió segons el tipus d'entitat:*

Als CO es promouen algunes mesures d'atenció a la diversitat (acollida flexible o facilitats en el pagament de les quotes) però són insuficients per a promoure una configuració de la diversitat més representativa de l'existent al territori. Alhora, també s'identifica ineficàcia davant l'aplicació d'altres mesures (per exemple, oferir activitats d'esplai el cap de setmana) ja que la representació de la diversitat segueix essent molt limitada (des del punt de vista sociocultural). Fruit de la revisió bibliogràfica, no hem identificat recomanacions

per a la concreció de mesures d'atenció a la diversitat a l'ELLBC, ni per una major representació de la diversitat dins els CO. No obstant, considerem del tot necessàries aquestes mesures pel foment de la interculturalitat.

Tant a agrupaments escoltes com esplais, identifiquem univocitat alhora d'assenyalar com a prioritats que hi hagi el màxim de joves participant-hi. No obstant això, identifiquem motius de diferent naturalesa per tal de justificar la inexistència de mesures d'atenció a la diversitat, com per exemple de discriminació positiva amb l'objectiu de comptar amb majors quotes de representació de la mitjana de la diversitat sociocultural del territori a dins les entitats. En el seu conjunt, identifiquem una discrepància amb allò que s'assenyala a la bibliografia revisada (Minyons Escoltes i Guies de Catalunya et al., 2010), alhora de la conveniència de desenvolupar mesures d'atenció a la diversitat. Referint-nos de nou a l'origen d'aquestes posicions, agrupem les següents: trobem que són de naturalesa ideològica (educadors/es que s'oposen a promoure mesures de discriminació positiva); naturalesa conceptual (educadors/es que no saben com desenvolupar mesures de discriminació positiva); naturalesa semàntica (educadors/es que no comprenen el significat de desenvolupar mesures de discriminació positiva).

També, identifiquem dos elements únics al conjunt d'organitzacions d'ELLBC: en primer lloc, existeix la possibilitat que les organitzacions d'ELLBC posin facilitats pel pagament de les quotes a algunes famílies. Aquestes mesures es corresponen amb el que s'assenyala a la bibliografia revisada (Generalitat de Catalunya et al., 2010). En segon lloc, es valora de manera comuna que la diversitat és font d'enriquiment i aquesta valoració es correspon amb allò que assenyala la bibliografia sobre la temàtica (Abdallah-Pretceille et al., 2006; Vilà, et al., 2008 o Aguado et al., 2009). També, s'evidencia que les organitzacions i equips educatius necessiten temps per a comprendre la importància d'aplicar mesures d'atenció a la diversitat, així com per adquirir competències pel seu desenvolupament. En concret, aquesta necessitat de temps es correspon amb el que s'assenyala a la bibliografia sobre el caràcter processual de la interculturalitat, la vivència de la diversitat i l'aprenentatge organitzatiu per a la seva gestió (Consell Europa et al., 2008 o Essomba et al., 2011a).

#### *Sobre la **formació intercultural** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem univocitat en els equips educatius alhora de valorar que no es troben formats en interculturalitat. Aquesta valoració es correspon amb anteriors informes (Generalitat de

Catalunya et al, (2010) o estudis com els d'Herrera, Albaigés i Garet et al., (2003), en els que s'assenyala el dèficit en formació intercultural per part dels equips educatius.

Identifiquem univocitat alhora de valorar i relacionar la formació en interculturalitat per part dels equips educatius, amb una major desenvolupament de la interculturalitat dins les organitzacions d'ELLBC. Aquesta constatació coincideix amb aportacions assenyalades a la fonamentació teòrica (Minyons Escoltes i Guies de Catalunya et al., 2010 i 2011). Identifiquem univocitat en els equips educatius alhora de valorar com a insuficient la formació rebuda en interculturalitat en el marc de les formacions inicials (titulacions com educació social). Identifiquem també univocitat en els equips educatius alhora d'identificar uns continguts desitjables i comuns en una possible formació en interculturalitat. Aquests serien la combinació dels següents elements: bases conceptuals; estratègies per la intervenció de la interculturalitat des de l'acció educativa; estratègies organitzatives per la promoció de la interculturalitat; estratègies per la comprensió de grups culturals específics i en el marc d'una formació ajustada a la realitat socioeducativa de cada organització. Aquest plantejament es correspon amb el que assenyala la bibliografia sobre la temàtica alhora d'identificar com a necessari dos elements: formació interna i combinació teoricopràctica de la formació en interculturalitat (Ruiz de Lobera, 2004).

## **9.2. Discussió dels resultats relatius a les variables de diversitat des d'una perspectiva de complexitat**

*Sobre la visió de la diversitat social i cultural al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Existeixen diferents visions sobre la diversitat i la seva gestió des del punt de vista educatiu. Aquestes concepcions es donen també de manera diferent dins un mateix equip educatiu, fet que expressa l'existència d'una coexistència de formes i posicionaments alhora d'interpretar la diversitat sociocultural dins les organitzacions d'ELLBC. En comú direm que moltes d'aquestes visions evidencien també una discrepància en allò que es planteja com a recomanable a la literatura científica, i que defensen la interculturalitat com a visió i forma de gestió de la diversitat (Delgado, et al., 1994 i 2004).

Agrupem en 3 les visions sobre la diversitat presents en els equips educatius: intercultural, multiculturalista i assimiladora. En totes elles hi ha variacions i els educadors/es evidencien posicions que es corresponen amb alguns dels elements característics que fonamenten cada una d'aquestes visions.

En primer lloc i en relació a una visió intercultural i complexa de la diversitat sociocultural, identifiquem una correspondència entre allò que assenyala la literatura i les posicions educatives que apunten en aquesta mateixa direcció (Carbonell, et al., 2005a o Sales et al., 2011). Valorem que la naturalesa de la coherència és de tipus conceptual i ideològica ja que per un costat els educadors/es compten amb competències per a definir i aplicar la perspectiva intercultural, i per un altre costat ho fan des de la convicció que aquest és el model de gestió o visió a desenvolupar.

En segon lloc i en relació a l'existència d'una visió multiculturalista de la diversitat sociocultural, identifiquem que s'origina a través de discrepàncies de naturalesa conceptual, fonamentades a partir de visions estàtiques, naturalistes o culturalistes de la diversitat cultural present dins les organitzacions. Aquestes discrepàncies s'originen al referir-se a aspectes relatius a la interculturalitat des d'uns paràmetres multiculturalistes, ja que els educadors/es que ho formulen no compten amb els suficients elements i competències per a definir amb claredat la perspectiva intercultural a l'acció educativa. Destaquem alhora, una discrepància de naturalesa ideològica que s'origina alhora de formular plantejaments essencialistes sobre la diversitat i que en el context d'una visió més multiculturalista evidencien una posició més conscient o volguda per part dels educadors/es que les projecten. El conjunt d'aquestes consideracions, tenen a veure amb el que assenyala la literatura científica sobre la temàtica quan s'identifiquen confusions entre la perspectiva intercultural i la multiculturalista (Giménez i Malgesini, et al., 2000, 2008 o Delgado, et al., 1999).

En tercer lloc i en relació a l'existència d'una visió assimiladora de la diversitat sociocultural, identifiquem que s'origina a través de la combinació de discrepàncies de naturalesa ideològica amb conceptual. En relació a les primeres les situem amb posicions assimiladores més reactives, utilitaristes o problemàtiques de la diversitat cultural. Per exemple, davant experiències negatives o d'amenaça hi ha educadors/es que conscientment plantegen una visió més reactiva o problemàtica de la diversitat cultural. En relació a les segones les situem en plantejaments més igualitaristes o homogenis de la diversitat cultural i evidencien la mancança de competències alhora de definir i aplicar la perspectiva intercultural. Aquestes consideracions es relacionen amb el que assenyala la literatura científica sobre la temàtica, quan s'identifiquen confusions entre la perspectiva intercultural i l'assimilacionista (Durán, et al., 2011o Megías et al., 2008).

*Sobre la visió de la **identitat cultural** dels joves al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*



Identifiquem en els joves i educadors/es la coexistència de dues visions sobre els processos de construcció de la identitat cultural. Una primera té a veure amb la capacitat flexible i dinàmica de les identitats culturals i expressada des de diferents posicionaments o des d'alguns joves i per a referir-se a altres joves. Una segona, des d'una visió de les identitats que evidencia determinisme de l'origen cultural dels mateixos joves i en molts casos s'evidencia que els joves que les formulen ho fan des de plantejaments ideològics. En el seu conjunt, la literatura científica revisada contempla l'existència d'aquest tipus de visions sobre la identitat (Torrabadella i Tejero, et al., 2005; Barreto, et al., 2007; Comas i altres, et al., 2008 i Roca, et al., 2013).

*Sobre la visió del gènere al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem la coexistència de diferents visions al conjunt d'organitzacions en relació a la definició i aplicació de la perspectiva de gènere a les activitats educatives. Aquesta manca d'univocitat evidencia diferents discrepàncies que a continuació comentem. En primer lloc, són minoritàries les visions que ofereixen una definició i situen el desenvolupament del gènere des d'una perspectiva de complexitat i des de la relació amb la interculturalitat. Aquestes opinions es situen des d'una posició ideològica. En segon lloc, identifiquem posicions igualitaristes, naturalistes i essencialista que no es corresponen amb el que s'identifica a la literatura científica en relació a la definició i aplicació de la perspectiva de gènere (Lojo, et al., 2005; Bou, et al., 2013; Rodó-de-Zárate, et al., 2013). Observem també que la naturalesa d'aquestes discrepàncies és conceptual al evidenciar manca de competències per part dels educadors/es en aquest àmbit. Finalment i en tercer lloc, s'expressen obertament dificultats alhora de definir què és el gènere i evidencien una discrepància de naturalesa conceptual

En un altre ordre, situem la relació establerta per part d'alguns educadors/es entre rols de gènere i orígens culturals específics en el marc d'una discrepància d'origen ideològic. En ella, els educadors conceben l'existència d'unes determinades desigualtats únicament en uns orígens culturals específics i des d'una carrega valorativa, que considerem com a conscient i amb càrregues etnocèntriques. Tanmateix, aquest plantejament és també una discrepància amb allò assenyalat a la literatura científica en la que des d'una perspectiva intercultural s'identifica l'existència de desigualtats de gènere relacionats amb orígens i contextos culturals específics (Colás i Villaciervos, et al., 2007). En el llenguatge dels equips educatius identifiquem elements que segons la literatura científica sobre la temàtica poden ser considerats sexistes i que necessiten corregir-se i superar-se (Lledó et al., 2011).

Finalment identifiquem algunes condicions presents al conjunt d'organitzacions d'ELLBC com a desfavorables en relació al desenvolupament de la perspectiva de gènere a la seva acció educativa. Així, la manca de formació i la manca d'estratègies comunes dins les organitzacions són obstacles pel seu desenvolupament i aquesta evidència es relaciona a estudis com el comentat per Fernández Enguita (et al., 2008).

*Sobre els posicionaments **etnocèntrics** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem diferents formes de fonamentar aquests posicionaments o carregues etnocèntriques per part d'educadors/es i joves, i totes elles es relacionen amb la caracterització recollida a la literatura sobre la temàtica. En concret, trobem coincidències quan s'assenyala que l'etnocentrisme compleix una funció de jerarquització, es formula des d'un judici i valoració, compta amb una funció de cohesió social i reforç de la pertinença al propi grup cultural, i es tracta d'una pràctica universal (Giménez i Malgesini, et al. 2000). A més, valorem que aquest conjunt de càrregues etnocèntriques combina elements ideològics.

*Sobre elements que caracteritzen a l'**islamofòbia** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem elements que són característics i configuren una visió amb elements relacionats amb l'islamofòbia i diversitat religiosa i cultural. Aquests elements es corresponen amb els assenyalats per Runnymede Trust (et al., 1997) on es caracteritza l'islamofòbia i són els següents: visió monolítica i homogènia, concepció de la religió islàmica com un cos independent i de no interacció en un context de diversitat religiosa, i una posició d'hostilitat cap a la mateixa religió. Al respecte, considerem que aquestes posicions són de naturalesa ideològica ja que els educadors/es que les formulen, no fan referència als mateixos aspectes en altres contextos o orígens culturals.

*Sobre la **discriminació** i el **racisme** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem univocitat per part d'equips educatius i joves alhora de valorar que dins les organitzacions d'ELLBC no hi ha racisme. Aquest plantejament es contradiu amb les referències trobades al context escolar (Vives, et al., 2009). No obstant, identifiquem una discrepància de naturalesa conceptual davant l'existència de situacions de discriminació a través del llenguatge i la seva interpretació en clau de naturalització per part dels equips educatius. Aquest tipus de discriminació no la podem considerar com a racisme, però sí com una forma de discriminació a partir de la que es reproduïxen els estereotips socials de la majoria social.

### 9.3. Discussió dels resultats relatius al context educatiu

#### *Sobre la pedagogia intercultural al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem univocitat alhora d'assenyalar alguns dels principis pedagògics que conformen la pedagogia intercultural a les organitzacions d'ELLBC. En concret, és present el treball cognitiu per a promoure nous coneixements sobre aspectes relatius a la diversitat i aquest es correspon amb les referències en les que s'identifica la conveniència de generar activitats per a la comprensió de la diversitat des d'una dimensió cognitiva (Aguado et al., 2003; Vives et al., 2009). No obstant observem com aquest aprenentatge cognitiu s'orienta únicament cap als joves i no cap als equips educatius, plantejament que difereix de plantejaments com els de Sales et al., (2011) que defensen que és també l'equip educatiu qui ha de participar dels processos d'introspecció.

És present la metodologia de treball en grup al conjunt d'organitzacions d'ELLBC i aquest plantejament metodològic coincideix amb el tipus de pedagogia que s'assenyala com a necessària pel foment de la interculturalitat. Més en concret, els aprenentatges que identifiquen tant a joves com famílies coincideixen amb els assenyalats en referències anteriors: el grup com a motor de l'ajuda, el grup com a espai per l'aprenentatge d'uns valors específics i el grup com a eina per la relació intergeneracional (Essomba et al., 2011b).

És present l'aprenentatge dialògic a les organitzacions d'ELLBC i aquest principi pedagògic queda recollit a la literatura que fa referència a les bases de la pedagogia intercultural (ESPLAC et al., 2009; Carbonell et al., 2005). Més en concret, es formula des del diàleg i la reflexió entre els joves i els equips educatius, i promou una dimensió activa en els joves com a protagonistes del seu procés d'aprenentatge.

Finalment, direm que també és present el foment d'un principi pedagògic sociocrític, i aquest coincideix amb els plantejaments de la pedagogia intercultural. En concret, es desenvolupen activitats de conscienciació o comprensió sobre les desigualtats socials, i activitats des d'una vessant conativa en les que els joves s'impliquen directament en alguna realitat social. Aquestes dues tipologies d'activitats queden recollides a referències com Aguado et al. (2009) i Essomba et al. (2008).

#### *Sobre la gestió del conflicte al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem univocitat en els equips educatius alhora d'intervenir educativament en situacions de conflicte entre els joves. No obstant, no hem distingit conflictes que els

equips educatius valorin que el seu origen és de naturalesa cultural. (Canimas i Carbonell, 2008).

***Sobre l'acció comunitària agrupem la discussió segons el tipus d'entitat:***

Pel que respecta als Centres Oberts identifiquem univocitat alhora de valorar que la comunitat del territori on es situa coneix el seu projecte educatiu. Aquesta valoració té correspondència amb les referències que assenyalen que dins l'encàrrec d'un CO l'acció comunitària ocupa un paper central (Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància, 2011).

Així, podem interpretar aquest resultat com un indicador que es desenvolupa l'acció comunitària encomanada i en aquest sentit es pronuncien els equips educatius d'aquestes organitzacions, alhora d'assenyalar que l'acció comunitària que desenvolupen és una necessitat i obligació. Un altre aspecte identificat i unívoc el situem en la valoració que formulen els equips educatius dels CO, alhora d'assenyalar que la intensitat i qualitat dels espais de coordinació que disposen són periòdics i permanents. Aquesta valoració té també correspondència amb referències sobre aquesta temàtica (Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància, et al. 2011 i FEDAIA et al., 2006).

Pel que respecta als Esplais i Agrupaments Escoltes, existeix consens en els seus equips educatius alhora de valorar que en moltes ocasions la comunitat del seu territori no coneix el seu projecte educatiu. També, identifiquem univocitat alhora de valorar les coordinacions que realitzen amb altres actors educatius del territori com a puntuals. En comú, s'assenyala el factor temps com un element que dificulta el desenvolupament de l'acció comunitària. La naturalesa d'aquestes valoracions són coincidents en el que s'apunta a referències específiques sobre aquesta qüestió (Essomba et al., 2009) i sobre altres estudis anteriors (Herrera i altres et al., 2003).

Tanmateix, els equips educatius d'aquestes organitzacions li atribueixen un sentit de transformació social a l'acció comunitària i aquest significat té correspondència amb algunes consideracions elaborades anteriorment, i que posen de relleu el passat i present identitari i de transformació social des de la visió comunitària d'aquestes organitzacions (Generalitat de Catalunya et al., 2010). Un altre sentit atribuït a l'acció comunitària té a veure amb la funció de visibilitat en el territori que li proporciona a les organitzacions la pròpia acció i presència comunitària. Al respecte, valorem que té relació amb el dèficit de referència que valoren tenir aquestes organitzacions en la comunitat dels territoris on són.

En relació al fet d'atribuir responsabilitats externes com elements que justifiquen la manca d'acció comunitària en una organització específica, considerem que evidencien una discrepància de naturalesa conceptual amb allò que assenyala la literatura sobre la temàtica. (Essomba et al., 2009). Finalment, identifiquem univocitat al conjunt d'organitzacions d'ELLBC alhora de promoure activitats educatives comunitàries. Aquestes, tenen coherència amb allò que assenyala la literatura sobre la temàtica i s'orienten a conèixer el territori i a generar relacions entre els membres de la comunitat. (Fundació Pere Tarrés et al., 2011 i Minyons Escoltes i Guies de Catalunya et al., 2010).

#### **9.4. Discussió dels resultats relatius a l'impacte de la interculturalitat**

##### *Sobre els **drets i deures dels joves** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem univocitat per part dels joves alhora d'identificar quins són els seus principals drets i deures. En concret, els situen en el terreny de l'educació i de la convivència, i aquests dos àmbits queden recollits com a prioritaris en referències anteriors (Fundació Pere Tarrés et al., 2007; VVAA et al., 2002). Més en concret, els joves coincideixen que els principals drets i deures que tenen són rebre una educació i estudiar, i respectar i ser respectats. Aquests dos àmbits de drets són bàsics des d'un punt de vista axiològic en la perspectiva intercultural i queden recollits en nombroses referències (Carbonell et al., 2005; Consell d'Europa et al., 2008).

##### *Sobre el **sentit de participar** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem univocitat alhora d'identificar quin és el sentit de la participació pels joves a les organitzacions d'ELLBC. En concret, valoren la participació en termes d'experiència positiva, i ressalten la seva significativitat i densitat del procés de participació. Aquestes valoracions són compartides en referències com (Essomba et al., 2011b i Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, et al., 2011).

##### *Sobre la **motivació de participar** al conjunt d'organitzacions d'ELLBC:*

Identifiquem diferents tipologies de motivació per les que els joves participen a una organització d'ELLBC. Aquestes són les relacions socials (a través del grup d'iguals del centre escolar o la xarxa social), les relacions familiars, la participació prèvia d'un/a familiar a una organització d'ELLBC i la derivació o orientació professional. Al respecte, identifiquem

coincidència en les causes assenyalades en altres estudis elaborats sobre aquest àmbit (ESPLAC, et al., 2013).

*Sobre la **participació familiar** agrupem la discussió segons el tipus d'entitat:*

Pel que fa als Centres Oberts identifiquem com unívocament la participació familiar es concep en el marc d'una visió educativa a través d'uns objectius específics de treball (per exemple, autonomia o habilitats parentals). Aquesta visió coincideix amb l'encàrrec professional amb el que compten aquest tipus d'organitzacions i recollit en referències (FEDAIA, et al., 2006).

Pel que fa als Agrupaments Escoltes i Esplais identifiquem com unívocament la participació familiar es concep, principalment, com un instrument per la generació de relacions entre famílies, i entre aquestes i els equips educatius. Aquesta visió coincideix amb la funció que es recull a anteriors aportacions (Fundació Pere Tarrés et al., 2011 i Minyons Escoltes i Guies de Catalunya et al., 2010).

En comú, i en el conjunt d'organitzacions identifiquem coincidència alhora de plantejar l'acolliment a les noves famílies i joves des de la flexibilitat i obertura i aquesta posició és recollida en recomanacions com Centres Oberts d'Atenció a la Infància (et al., 2011). També existeix coincidència en que la posició socioeconòmica de les famílies i el seu nivell formatiu es presenta com un element que dificulta la mateixa participació familiar a les organitzacions. Aquestes visions són coincidents amb altres referències en les que s'assenyala la hipòtesi del dèficit sociocultural, a partir de la percepció que existeix un únic perfil familiar i que no té interès en participar (Collet i Tort, 2011).

Identifiquem que el model de participació familiar al conjunt d'organitzacions es situa entre una visió informativa i una de consultiva sobre la participació familiar. En relació a la primera, es disposen d'espais per a informar a les famílies sobre aspectes concrets, i en relació a la segona, identifiquem que s'habiliten espais per a consultar amb les famílies alguns fets extraordinaris o significatius. Aquests dos models són recollits a la recerca INCLUDED et al. (2011), i són els dos primers estats dels cinc total que s'identifiquen. Tanmateix, els equips educatius i des d'una vessant ideològica assenyalen al model de participació decisor com el desitjable.

Sobre els **significats familiars** en relació a l'ELLBC agrupem la discussió segons el tipus d'entitat:

Pel que fa als Agrupaments Escoltes i Esplais identifiquem univocitat en les famílies alhora de valorar en positiu alguns elements i atributs que es corresponen amb la condició de voluntariat dels equips educatius. Aquests són el seu compromís, la qualitat educativa de les activitats i el sentit educatiu de les mateixes. Tots aquests elements són coincidents amb referències en les que s'identifica que la condició de voluntariat és en sí una garantia per a preservar l'essència i qualitat educativa en aquestes organitzacions (Ruiz de Gauna i Vallory et al., 2011 i Essomba et al., 2011b).

En comú, els equips educatius valoren que les famílies d'origen estranger no compten amb referents anteriors sobre el què és l'educació en el lleure, i això suposa no disposar de significats i expectatives prèvies sobre el què s'ofereix en aquestes organitzacions. Aquest fet és valorat com una desavantatge o condició desfavorable a la participació i vinculació familiar a les organitzacions, però és discrepant amb algunes consideracions recollides en publicacions anteriors: s'acostumen a tenir expectatives sobre el que faran els seus fill/es però s'identifica que un obstacle són les percepcions de comptar amb diferents creences sobre la participació o estils de vida. (Hornby i Lafaele et al., 2011). Finalment, un altre aspecte plenament coincident entre equips educatius i famílies el trobem en la valoració que el temps és un factor que facilita la vinculació i la construcció d'uns significats més ajustats a allò que és l'educació en el lleure. Aquestes valoracions són coincidents amb la dimensió processual de la participació i interculturalitat (Giménez et al., 2012).

### ***Idees clau del capítol***

- Fruit de la discussió entre els resultats obtinguts (capítol 8) i els fonaments teòrics presentats (capítol 1, 2 i 3) constatem l'existència d'elements coincidents i d'elements divergents.
- Cal aprofundir i situar-se en els diferents àmbits d'anàlisi per a la seva identificació.



## **CAPÍTOL 10: *Principals conclusions i propostes de recerca***

### ***Introducció***

Al present capítol presentem les conclusions de la recerca. Per a fer-ho i en primer lloc, les relacionem amb els objectius que han guiat aquest procés de recerca per tal d'identificar si s'han assolit o no. En segon lloc, presentem i justifiquem quin és el model de canvi organitzatiu, a partir del que ens basem amb el propòsit de superar aquelles conclusions que es relacionen a una condició desfavorable a la interculturalitat, i mantenir aquelles que són una condició favorable. Específicament, presentem diferents taules on d'una manera sistematitzada aprofundim en cada una de les conclusions específiques i que són agrupades segons els context organitzatiu, educatiu i impacte de la interculturalitat. Cada conclusió, es justificada segons evidències i conclusions més específiques i s'identifiquen accions que seguint el model de canvi organitzatiu triat, són de naturalesa formativa, organitzativa o per la seva sostenibilitat. Finalment, tanquem el capítol amb un seguit de punts en forma de conclusions generals.

### **10.1. Conclusions en relació als objectius de la recerca**

Des d'una visió global, pensem que amb aquest treball de tesi doctoral contribueix a enfortir la dimensió intercultural a l'ELLBC i a la generació de processos de naturalesa inclusiva. Per tant, afirmem que dona resposta a la finalitat inicialment plantejada.

Des d'una visió més específica i situant-nos en cada un dels objectius específics que han guiat el present treball de recerca, en fem les següents valoracions:

#### **En relació a l'objectiu 1:**

*Elaborar un marc teòric caracteritzant les condicions que actualment afavoreixen i dificulten la generació de processos que permetin desenvolupar la dimensió intercultural de la seva acció educativa.*

Considerem haver assolit aquest objectiu, ja que hem elaborat l'apartat del marc teòric de la recerca, a partir de tres capítols on s'identifiquen els principals fonaments teòrics sobre la temàtica, i es desprenen les condicions que afavoreixen o dificulten la generació de processos per a la interculturalitat.

#### **En relació a l'objectiu 2 i 3:**

*Analitzar, a partir del treball de camp, quines són les condicions que afavoreixen i dificulten la generació de processos que permetin desenvolupar la dimensió intercultural des de la seva acció educativa.*

*Identificar quines són les principals condicions que cal enfortir i/o mantenir i/o superar, per a la generació de processos que permetin desenvolupar la dimensió intercultural des de la seva acció educativa.*

Valorem haver realitzat l'objectiu 2 i 3 respectivament i a la llum d'haver realitzat la fase de treball de camp, a partir de la que hem pogut identificar i analitzar quines són les condicions que afavoreixen i dificulten la interculturalitat a l'ELLBC. En concret, les condicions identificades que són desfavorables al desenvolupament de la interculturalitat, i que són alhora conclusions específiques, són:

- Constatem que l'espiritualitat no es trasllada sempre a la dimensió educativa de les organitzacions d'ELLBC **(conclusió 1)**
- Constatem dificultats per part d'equips educatius per identificar els valors específics que fonamenten des de l'acció educativa. En concret, és una condició desfavorable a la interculturalitat ja que pel seu desenvolupament és necessari identificar amb antelació uns valors específics **(conclusió 3)**
- Constatem que l'actual crisi socioeconòmica supera la capacitat organitzativa dels CO per a promoure mesures que facilitin una major representació de la diversitat sociocultural del territori. En conseqüència i dins les organitzacions, identifiquem situacions amb més presència d'alguns perfils socioeconòmics en comparació amb la mitjana dels que són presents al territori **(conclusió 4)**
- Constatem que la construcció que elaboren els equips educatius d'AE i E sobre les dimensions de diversitat (cultural o social) no parteix d'un procés explícit i conscient. Tampoc es comparteix el plantejament intercultural d'aproximar-se a través dels joves i famílies de l'organització, a la mitjana de la diversitat sociocultural present al territori **(conclusió 5)**
- Constatem que els equips educatius no es troben formats en interculturalitat i els educadors/es reproduïen visions sobre la diversitat des d'elements característics del multiculturalisme i l'assimilacionisme **(conclusió 6)**
- Constatem que és necessari que els equips educatius d'AE i E es formin en la perspectiva de gènere i relacionin de manera conscient i explícita gènere i interculturalitat a través de l'acció educativa **(conclusió 8)**
- Constatem que en funció de la tipologia d'entitat es du a terme un procés d'acció comunitària diferenciat: de manera regular, els CO el realitzen conjuntament amb professionals del territori i la comunitat educativa reconeix el procés de treball; de manera puntual, AE i E, tenen relació amb els professionals del territori i el factor temps és una condició desfavorable per a l'acció comunitària. En comú, es fomenta l'educació comunitària des d'activitats educatives **(conclusió 10)**
- El conjunt d'equips educatius valora com a desitjable una major participació familiar i aquesta univocitat ideològica es relaciona amb factors endògens i exògens a l'organització de l'ELLBC **(conclusió 13)**

Tanmateix, les condicions identificades com a favorables al desenvolupament de la interculturalitat, i que són alhora conclusions específiques, són:

- Constatem que l'experiència dels equips educatius i el temps de dedicació més elevats en equips professionals que en voluntaris, permet un desenvolupament més ampli i profund de l'espiritualitat **(conclusió 2)**
- Constatem que les discrepàncies de naturalesa conceptual en el si dels equips educatius per construir un sentit intercultural de l'acció educativa no són obstacle per evidenciar univocitat de naturalesa ideològica vers l'atenció a la diversitat **(conclusió 7)**
- Constatem que la pedagogia que es desenvolupa a l'ELLBC presenta elements metodològics i pedagògics coincidents amb la pedagogia intercultural, però no ens hi podem referir des de l'existència d'un plantejament educatiu que sigui intercultural i global al conjunt de l'organització **(conclusió 9)**
- Constatem que pel conjunt de joves participar a una organització d'ELLBC és una experiència positiva, significativa i densa i s'emmarca en la dimensió processual de la convivència en un context de diversitat cultural **(conclusió 11)**
- Constatem que per tal de generar una relació de qualitat (des de l'establiment de vincles i la construcció conjunta del sentit educatiu) entre equips educatius i famílies, els equips educatius han de preveure i disposar de temps per la construcció d'aquesta relació **(conclusió 12)**

#### **En relació a l'objectiu 4:**

*Proposar un seguit de recomanacions per a generar processos que enforteixin la dimensió intercultural a les organitzacions educatives.*

S'ha assolit aquest objectiu ja que presentem a l'apartat de conclusions específiques un seguit de recomanacions per a superar les condicions que dificulten la interculturalitat, o fer sostenibles aquelles que la promouen.

## **10.2. Model utilitzat per la implementació del canvi organitzatiu a partir de les conclusions**

A continuació fem referència al model que hem utilitzat en aquest treball de recerca, per a fer operatives les conclusions específiques que més endavant presentem, des d'una visió del canvi organitzatiu. És a dir, justifiquem els passos a partir dels que ens proposem superar aquelles condicions que assenyalen com a desfavorables a la interculturalitat, o dotar d'elements per a la sostenibilitat, d'aquelles conclusions favorables a la interculturalitat.

Al respecte, partim de les propostes de Gairín i Armengol (2005) i Gairín (2010) que en forma de model aborden el canvi i la innovació als centres escolars. El motiu que ho justifica és per una banda estructurar i classificar la informació de manera que ens permeti avançar en la redacció i anàlisi de les conclusions i propostes, i per altra vincular i contextualitzar les conclusions a un model de canvi organitzatiu ja validat científicament.

Així, les seves diferents fases i els continguts i accions que s'hi assenyalen respectivament, ens permeten situar-nos al context de l'ELLBC per tal d'identificar la manera d'implementar i relacionar les conclusions que es desprenen d'aquesta tesi doctoral. Cal dir, que al tractar-se la proposta original al context de l'educació formal, hem unificat algunes de les fases originàries d'aquest model i hem seleccionat aquelles accions i recomanacions que segons el nostre criteri, poden ser més viables i útils a un context educatiu com el nostre àmbit d'estudi. L'objectiu així, és relacionar les conclusions d'aquest apartat amb un procés de canvi organitzatiu i contextualitzant-ho a l'educació en el lleure de base comunitària.

Més específicament i segons Gairín i Armengol et al. (2005) aquest model "permet utilitzar avaluacions externes mitjançant una metodologia que integra i contextualitza les problemàtiques més rellevants que es plantegen a l'hora d'impulsar compromisos institucionals de canvi a centres educatius" (p.38)

A continuació reproduïm i ordenem part de les dues aportacions anteriorment citades:

### **a) Fase d'informació, contextualització i planificació**

Durant aquesta fase es preten:

- Crear les condicions òptimes pel desenvolupament del canvi

- Identificar possibles obstacles en el clima relacional per la implicació en la millora de les resistències
- Identificació d'aspectes susceptibles de millora en la diagnosi
- Formular els objectius per a la millora
- Determinen els instruments necessaris per a la implementació de la millora
- Elaborar la planificació del procés de canvi o innovació a seguir

Les accions que es proposen són:

- Determinar l'origen de la demanda / identificar la finalitat de la innovació i del canvi: canvi de valors, millora de les activitats, cohesió de l'equip, aspectes organitzatius
- Conèixer els factors d'èxit i fracàs en relació a la temàtica triada des d'un punt de vista educatiu i organitzatiu.
- Comptar amb una presentació (documentació escrita) sintètica i que es basi en aspectes fonamentals de l'àmbit d'estudi i que es preten canviar.
- Situar el grau de motivació en relació al canvi: actituds (obertura, flexibilitat), dinàmica grupal de treball, capacitat d'acomodar-se a situacions d'incertesa, nivell de sintonia per a crar visions compartides, existència de lideratges amb capacitat de dinamitzar.
- S'interpreten les dades aportades des del contrast amb percepcions, informació o experiències personals. L'anàlisi de la realitat institucional, es contrasta amb amb les pràctiques, processos i resultats que té l'organització educativa.
- Es tracta d'afavorir l'apropiació de les avaluacions externes relacionant la informació que proporciona, amb plantejaments personals i amb les pràctiques organitzatives i professionals existents.
- Les estratègies que cal emprar han de permetre en aquest cas el contrast de les informacions amb les idees personals i amb els resultats reals que l'organització obté.

- L'ús de grups de discussió, de taules de debat i d'entrevistes col·lectives busca l'apropiació de les dades a partir de la seva contextualització.
- Determinació de la naturalesa dels continguts a millorar i per tant, a generar procés de canvi: estructurals / operatius.
- Definició de rols i funcions dels implicats: acordar el procés i mecanismes de participació i control, movilització de recursos i temporalització, necessitats de formació, valoració dels costos, riscos i oportunitats de la innovació, adequació del tipus d'estratègies i instruments més adequats amb els objectius.
- Es defineix la metodologia de treball: inclou terminis, actuacions.

### ***b) Fase de canvi i avaluació***

Durant aquesta fase es preten desenvolupar el pla d'acció

Les accions que es proposen són:

- La contextualització dels resultats dels informes ha de portar a compromisos de millora, delimitats com a objectius específics i concretats en actuacions a incorporar al pla anual o al plantejament estratègic que l'organització educativa tingui definida.
- Es tracta de generar compromisos d'acció que es tradueixin en propostes concretes relacionades amb les millores de rendiment, el desenvolupament d'equips pedagògics, l'avaluació de processos interns o altres que el procés de discussió generi. Es tracta d'iniciar un procés adreçat a transformar la realitat.
- Els canvis que interessin no són només els vinculats a pràctiques pedagògiques puntuals, sinó els que també afecten concepcions culturals sobre les maneres d'ensenyar, d'aprendre i de gestionar acords col·lectius que puguin tenir gran incidència en la permanència dels canvis i en la seva institucionalització definitiva.
- El desenvolupament de les propostes de millora, el seu seguiment i la introducció de canvis a partir de les disfuncions detectades ha de permetre instaurar millores que amb el temps s'hauran d'institucionalitzar.

### **c) Institucionalitació i difusió**

Les accions que es proposen són:

- Incorporar nous hàbits i tècniques al clima organitzatiu i relacional de l'organització educativa i a la seva pràctica educativa i organitzativa.
- Establiment de nous mecanismes de recolzament
- Els avenços significatius de les organitzacions importants en sí mateixos, constitueixen un bagatge experiencial que seria important socialitzar, afavorint així que altres organitzacions i comunitats educatives se'ls fessin seus.
- S'inicia així un compromís amb la disseminació dels resultats, que tracta de millorar i ampliar el coneixement social i professional que es tingui sobre la temàtica.
- Les dades generades des de la reflexió i/o des de la pràctica han d'ajudar a modificar les dades i situacions inicials no satisfactòries, sedimentant processos de canvi i obrint l'oportunitat al desenvolupament de nous processos.

A través de les següents taules (apartats 10.2.1, 10.2.2 i 10.2.3) presentem les conclusions agrupades segons l'àmbit organitzatiu, educatiu i d'impacte de la interculturalitat. Com es veurà, els resultats relatius a les variables de la diversitat, i presentats anteriorment, degut a la naturalesa coincident amb les conclusions, s'han integrat entre els contextos organitzatius i d'impacte.

En relació a l'estructura de les taules, s'hi distingeix en primer lloc el títol de la conclusió i la valoració sobre si es tracta d'un aspecte que afavoreix o dificulta la interculturalitat. Alhora d'argumentar la conclusió, s'utilitzen elements que en forma de conclusió són específics en aquest àmbit. S'acompanyen d'aspectes a tenir en compte i que corresponen amb la fase a (informació, contextualització i planificació) del model referenciat anteriorment. A les següents columnes hi distingim propostes de naturalesa formativa, organitzativa o per a la seva sostenibilitat en el temps. Hem utilitzat la naturalesa formativa i organitzativa perquè a la llum de la naturalesa de les estratègies i accions assenyades per Gairín i Armengol (et al., 2005) i Gairín (et al., 2010) la seva atenció és del tot necessària i pertinent, per l'impuls de canvis i innovacions a les organitzacions educatives. És a dir, la naturalesa de les estratègies a desenvolupar en forma de proposta a una organització educativa que persegueix el canvi en àmbits o àrees específiques, es desenvolupa a través de canvis en el conjunt organitzatiu i des d'atendre a aspectes d'organització o clima, i des de l'aprenentatge i a través



d'aspectes formatius. A les taules, aquestes propostes són identificades com a fase b (fase de canvi i avaluació). Finalment, elaborem propostes que persegueixen que el canvi quedi institucionalitzat i sigui sostenible en el temps dins l'organització. Les identifiquem com a fase c (institucionalització i difusió).

#### **10.2.1. Conclusions i propostes específiques sobre l'àmbit organitzatiu**

A continuació presentem les conclusions i propostes que es situen a l'àmbit organitzatiu. En total són 7 conclusions.

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT ORGANITZATIU (1)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURALESA :		
1. <i>Constatem que l'espiritualitat no es trasllada sempre a la dimensió educativa de les organitzacions d'ELLBC</i>		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.La definició de l'espiritualitat des d'un punt de vista organitzatiu s'ha realitzat de manera clara, i és present a l'ideari de les organitzacions i en referències documentals.</p> <p>.Les organitzacions d'ELLBC han construït un espai comú des de diferents punts d'origen: tant les entitats de base confessional com les de base laica li atorguen reconeixement a l'espiritualitat com a eix transversal en l'acció educativa.</p> <p>.No obstant i a la pràctica educativa, hi ha equips educatius que no reconeixen a l'espiritualitat com a present i necessària. Aquest plantejament s'origina per dues raons que en comú evidencien una confusió conceptual fruit d'assimilar espiritualitat a religió: es defensa que el lloc de la seva pràctica ha de ser privat (àmbit familiar) i no social o públic (a l'entitat), i que la introspecció que demana ha de ser d'una part (qui practica una religió) i no del conjunt (joves i equips educatius a l'entitat).</p> <p>.Tanmateix i des d'una visió global de l'ELLBC existeix heterogeneïtat ja que hi ha organitzacions en les que els seus equips educatius desenvolupen des de la pràctica educativa l'espiritualitat.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Atendre a l'existència d'obstacles en el clima relacional per a la seva comprensió</p> <p>.Comprendre i treballar en equip els factors d'èxit que aporta: per exemple, enfortir la dimensió introspectiva a la organització i adquirir clarificació conceptual sobre la temàtica</p> <p>.Realitzar una sessió informativa sobre què és l'espiritualitat i perquè cal aplicar-la.</p>	<p><b>DESFAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b> Espai de formació continuat per abordar l'espiritualitat des tres dimensions: transversal al conjunt de l'organització; conceptual i pràctica (des de l'acció educativa).</p>	<p><b>Fase b:</b> Aplicació d'estratègies organitzatives que connectin els idearis (allò que es recull als documents) amb el discurs educatiu (allò que succeeix a l'acció educativa)</p>	<p><b>Fase c:</b> L'espiritualitat s'ha incorporat com a plantejament educatiu i organitzatiu a l'organització.</p> <p><b>Fase c:</b> L'espiritualitat queda recollida al projecte educatiu de l'organització.</p> <p><b>Fase c:</b> Incorporar a la web de l'organització que educativament s'aborda l'espiritualitat com a eina d'instrospecció i creixement personal.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT ORGANITZATIU (2)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURALES A :		
2. <i>Constatem que l'experiència dels equips educatius i el temps de dedicació més elevats en equips professionals que en voluntaris, permet un desenvolupament més ampli i profund de l'espiritualitat</i>		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.Els equips educatius amb professionals són més estables en el temps en comparació amb els conformats per voluntaris, i en conseqüència es dona una major experiència i temps de dedicació.</p> <p>.Aquest factor assenyalat és una condició favorable per al desenvolupament de l'espiritualitat.</p> <p>.La comprensió de l'espiritualitat es construeix al llarg del temps i demana d'un constant exercici de reformulació sobre aspectes relacionats amb la interioritat, recerca de sentit i introspecció que d'una manera fragmentada en el temps resulta difícil d'assolir.</p> <p>.Així, aquells educadors/es que tenen més treballats i interioritzats conceptes com l'espiritualitat, són aquells que es mantenen més temps a les estructures de les organitzacions, ja que han pogut elaborar més reflexió i treball sobre aquest àmbit específic.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Valorar l'existència a l'equip educatiu de la relació experiència, professionalitat – comprensió de l'espiritualitat</p> <p>.Conèixer experiències dins l'equip educatiu que posen en pràctica la perspectiva d'espiritualitat, i comprendre col•lectivament els factors d'èxit que aporta (enfortir la dimensió introspectiva a l'organització i adquirir clarificació conceptual sobre la temàtica)</p>	<p><b>FAVORABLE</b></p>			<p><b>Fase c:</b> L'espiritualitat s'ha incorporat com a plantejament educatiu i organitzatiu a l'organització.</p> <p><b>Fase c:</b> L'espiritualitat queda recollida al projecte educatiu de l'organització.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT ORGANIZATIU (3)		PROPOSTES DE NATURESA :		
3. Constatem dificultats per part d'equips educatius per identificar els valors específics que fonamenten des de l'acció educativa. En concret, és una condició desfavorable a la interculturalitat ja que pel seu desenvolupament és necessari identificar amb antelació uns valors específics	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.Els equips educatius d'AE i E no han treballats continguts interculturals en la formació realitzada com a monitor/es (no es disposa de temps material per a fer-ho).</p> <p>.Els educador/es amb més trajectòria i estabilitat cerquen estratègies per a suplir la manca de formació des de l'experiència educativa i des de la participació en espais de formació que tot i que pròpiament no siguin interculturals, permeten vincular continguts teòrics i pràctics.</p> <p>.Ideològicament el conjunt d'equips educatius voldria estar format en interculturalitat però a nivell pràctic no ho està.</p> <p>.Els equips educatius de CO han rebut una formació inicial que pot incloure l'abordatge d'alguns continguts aproximatiu a la interculturalitat.</p> <p>.Les experiències formatives més significatives pels educador/es són aquelles que es relacionen a qüestions pràctiques i reals.</p> <p>.Els educadors/es evidencien confusió conceptual ja que per a referir-se a plantejaments interculturals ho fan des de paràmetres multiculturalistes i d'assimilació cultural.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Establir quin és el punt de partida en base a una discussió entre: aspectes fonamentals de la visió sobre la diversitat des d'una perspectiva de la interculturalitat amb les visions presents a l'equip.</p> <p>.Interpretació i relació a partir d'un anàlisi que conforma i suma la realitat més institucional amb la conceptual.</p> <p>.Identificar la incorporació de nous continguts a l'espai (a través dels altres punts que en forma de conclusió es presenten).</p> <p>.Definició dels membres de l'equip a formar-se i metodologia de formació (tipus: externa, interna, comunitària, etc).</p>	<p><b>DESFAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b> L'equip educatiu ha generat un espai de formació a partir de l'intercanvi amb un altre equip educatiu sobre com s'aborda aquesta qüestió.</p> <p><b>Fase b:</b> L'equip educatiu ha demanat suport extern per a poder relacionar alguns valors de base intercultural amb els que es promou des de l'organització educativa i poder així enfortir l'acció educativa.</p>	<p><b>Fase b:</b> L'equip educatiu ha prioritzat 4 o 5 valors que en els propers 2 anys seran una prioritat a l'acció educativa.</p>	<p><b>Fase c:</b> S'ha incorporat a la web de l'organització quins són els valors prioritaris amb els que es treballa des de l'acció educativa.</p> <p><b>Fase c:</b> S'han incorporat als documents específics de l'organització (pla estratègic, pla anual o projectes específics) els valors prioritaris i que són la base de l'acció educativa.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT ORGANITZATIU (4)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURALESA :		
4. Constatem que l'actual crisi socioeconòmica supera la capacitat organitzativa dels CO per a promoure mesures que facilitin una major representació de la diversitat sociocultural del territori. En conseqüència i dins les organitzacions, identifiquem situacions amb més presència d'alguns perfils socioeconòmics en comparació amb la mitjana dels que són presents al territori		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.Des d'una dimensió ideològica els equips educatius voldrien comptar amb més representació de diversitat social i cultural dins les organitzacions, de manera que es representés la mitjana o diversitat present al territori.</p> <p>.Des d'una dimensió descriptiva, la realitat socioeconòmica actual determina el perfil de les famílies i joves dins les organitzacions. A aquest fet se li suma l'encàrrec institucional d'aquestes organitzacions alhora d'atendre a famílies en situació de vulnerabilitat.</p> <p>.En concret, i des del punt de vista cultural, als Centres Oberts hi ha més presència d'uns determinats orígens culturals, però no són una representació de la diversitat cultural del territori.</p> <p>.En concret, i des del punt de vista social, als Centres Oberts hi ha més presència de famílies en situacions de vulnerabilitat socioeconòmica, però no són una representació de la diversitat social del territori.</p> <p>.En concret, i des del punt de vista organitzatiu, els Centres Oberts presenten llistes d'espera i el seu marge d'acció organitzatiu per a promoure mesures d'atracció a quotes de diversitat sociocultural específiques és inexistent o no s'explora.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Des d'una perspectiva intercultural, identificar i aprofundir reflexivament, en les implicacions educatives i socials d'aquestes representacions.</p> <p>.Recolzar-se de plataformes, federacions, etc que hagin elaborat documentació específica al respecte.</p> <p>.Identificar altres organitzacions educatives amb situacions similars.</p> <p>.Delimitar en equip quina és l'estratègia a desenvolupar al respecte (tipus de suport extern i aliances a desenvolupar).</p>	<b>DESFAVORABLE</b>	<p><b>Fase b:</b> L'equip educatiu participa a un procés formatiu que aborda continguts com: segregació i concentració educativa a l'ELLBC; mesures organitzatives i educatives per la representació de la diversitat cultural i social a l'organització.</p>	<p><b>Fase b:</b> s'informa a les administracions educatives de la situació</p> <p><b>Fase b:</b> es sol·licita suport a la comunitat científica: disseny de recerques que des d'una dimensió local i territorial ofereixin eines organitzatives i comunitàries pel disseny de nous itineraris educatius.</p> <p><b>Fase b:</b> es sol·licita suport a la comunitat educativa: desenvolupament de projectes específics per part de les organitzacions que des d'una visió comunitària, generen aliances amb el teixit socioeducatiu per tal de generar relacions entre la diversitat social del territori.</p>	<p><b>Fase c:</b> s'incorpora com a eix a treballar al proper pla estratègic de l'organització i al pla anual</p> <p><b>Fase c:</b> es recullen en forma d'informe totes les accions desenvolupades al respecte</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT ORGANITZATIU (5)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURALES A :		
5. <i>Constatem que la construcció que elaboren els equips educatius d'AE i E sobre les dimensions de diversitat (cultural o social) no parteix d'un procés explícit i conscient. Tampoc es comparteix el plantejament intercultural d'aproximar-se a través dels joves i famílies de l'organització, a la mitjana de la diversitat sociocultural present al territori</i>		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.Existeix desconeixement per part d'equips educatius alhora de situar o conèixer la tipologia i presència de la diversitat sociocultural present al territori.</p> <p>Es desenvolupen campanyes específiques davant necessitats puntuals per a incorporar a joves a les organitzacions, però no són mesures organitzatives que siguin permanents i des d'un plantejament d'atenció a la diversitat.</p> <p>.La situació majoritària existent a l'ELLC queda representada a partir de joves i famílies que no representen la realitat de diversitat sociocultural present als diferents territoris on son les organitzacions.</p> <p>.Els equips educatius evidencien en alguns casos imprecisions i en d'altres manca de consciència, alhora de situar i relacionar la diversitat interna a través dels joves i famílies, amb la diversitat present al territori.</p> <p>.Les dificultats que s'evidencien pel desenvolupament de mesures organitzatives al respecte són de naturalesa conceptual, ja que les mesures de discriminació positiva són enteses com a mesures discriminadores per a l'interès del conjunt de joves.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Identificar quines són les implicacions educatives i socials d'aquestes dificultats de naturalesa conceptual i de la manca de consciència en relació a la presència de la diversitat.</p> <p>.Recolzar-se de plataformes, federacions, etc que hagin elaborat documentació específica al respecte.</p> <p>.Identificar altres organitzacions educatives amb situacions similars.</p> <p>.Atendre a l'existència d'obstacles en el clima relacional per a la seva comprensió.</p> <p>.Formular una primera aproximació a les implicacions de conceptes com: educació – diversitat – igualtat – equitat.</p> <p>.Posicionar-se com a equip educatiu sobre el sentit d'aproximar-se a representacions de la diversitat sociocultural més properes a la mitjana del territori.</p>	<p><b>DESFAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b> l'equip educatiu participa a un un espai formatiu de naturalesa comunitària amb els següents continguts: implicacions ideològiques per l'anàlisi i la interpretació de la diversitat; relacions entre les representacions de la diversitat a l'educació i la cohesió social; identificació i desenvolupament d'estratègies organitzatives comunitàries.</p>	<p><b>Fase b:</b></p> <p>.L'organització participa en experiències d'intercanvi amb altres organitzacions educatives de diferents contextos locals</p> <p><b>Fase b:</b></p> <p>.L'organització aplica un pla de comunicació i relació amb el teixit del territori que inclou: oferir-se als Serveis Socials com a un recurs òptim per a que hi orientin altres joves de famílies amb situació de vulnerabilitat; oferir-se als centres escolars com a un recurs òptim per a que hi orientin altres joves de famílies amb situació de vulnerabilitat</p>	<p><b>Fase c:</b> S'ha elaborat una breu categorització de diferents perfils familiars i de joves que és tinguda en compte alhora de relacionar-se amb el territori i per tal de representar la seva diversitat sociocultural.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT ORGANIZATIU (6)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURALESA :		
6. <i>Constatem que els equips educatius no es troben formats en interculturalitat i els educadors/es reproduïxen visions sobre la diversitat des d'elements característics del multiculturalisme i l'assimilacionisme</i>		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.Els equips educatius d'AE i E no han treballats continguts interculturals en la formació realitzada com a monitor/es (no es disposa de temps material per a fer-ho).</p> <p>.Els educador/es amb més trajectòria i estabilitat cerquen estratègies per a suplir la manca de formació des de l'experiència educativa i des de la participació en espais de formació que tot i que pròpiament no siguin interculturals, permeten vincular continguts teòrics i pràctics.</p> <p>.Ideològicament el conjunt d'equips educatius voldria estar format en interculturalitat però a nivell pràctic no ho està.</p> <p>.Els equips educatius de CO han rebut una formació inicial que pot incloure l'abordatge d'alguns continguts aproximatiu a la interculturalitat.</p> <p>.Les experiències formatives més significatives pels educador/es són aquelles que es relacionen a qüestions pràctiques i reals.</p> <p>.Els educadors/es evidencien confusió conceptual ja que per a referir-se a plantejaments interculturals ho fan des de paràmetres multiculturalistes i d'assimilació cultural.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Establir quin és el punt de partida en base a una discussió entre: aspectes fonamentals de la visió sobre la diversitat des d'una perspectiva de la interculturalitat, amb les visions presents a l'equip.</p> <p>.Interpretació i relació a partir d'un anàlisi conformat des d'una visió organitzativa i la visió conceptual de la interculturalitat</p> <p>.Identificar la incorporació de nous continguts al procés d'anàlisi (relació amb altres conclusions, per exemple 7).</p> <p>.Definició dels membres de l'equip a formar-se i metodologia de formació (tipus: externa, interna, comunitària, etc).</p>	<p><b>DESFAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b></p> <p>A la llum dels resultats obtinguts, l'equip educatiu participa a un procés formatiu intercultural i amb la comunitat educativa, en el que hi són presents els següents continguts: Bases conceptuals i fonaments teòrics de la interculturalitat; estratègies per la intervenció de la interculturalitat des de l'acció educativa; estratègies organitzatives per la promoció de la interculturalitat; estratègies per la comprensió de grups culturals específics i contextualitzada a la realitat educativa de l'entitat.</p>	<p><b>Fase b:</b> L'organització cerca aliances pel desenvolupament dels processos formatius: relacions comunitàries, grups de treball, grups de recerca d'universitat, equips de formació, etc.</p>	<p><b>Fase c:</b> es disposa d'un pla específic en formació intercultural que ha estat incorporat a la planificació anual de l'organització.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT ORGANITZATIU (7)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURALESA :		
7. <i>Constatem que les discrepàncies de naturalesa conceptual en el si dels equips educatius per construir un sentit intercultural de l'acció educativa no són obstacle per evidenciar univocitat de naturalesa ideològica vers l'atenció a la diversitat</i>		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.S'evidencia en la seva globalitat una actitud positiva per l'atenció a la diversitat.</li> <li>.La prioritat del conjunt d'organitzacions d'ELLBC és atendre al màxim nombre d'infants, joves i famílies.</li> <li>.Es desenvolupen mesures orientades a que s'atengui el màxim nombre d'infants, joves i famílies.</li> <li>.S'ha construït un sentit positiu de la diversitat com a font d'enriquiment i aprenentatge.</li> </ul> <p><b>Fase a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Atendre a l'existència d'elements facilitadors i desfavorables en el clima relacional per a l'actitud positiva davant la diversitat</li> <li>.Identificar estratègies d'èxit d'atenció a la diversitat en altres contextos (nacionals i internacionals).</li> </ul>	<p><b>FAVORABLE</b></p>		<p><b>Fase b:</b> se li dona especial importància al clima de l'equip com element que facilita una actitud positiva d'atenció a la diversitat</p>	<p><b>Fase c:</b> la organització aprova una declaració que forma part del seu ideari i que fa referència a que és reconeixedora i defensora de la diversitat</p>



### **10.2.2. Conclusions i propostes específiques sobre l'àmbit educatiu**

A continuació presentem les conclusions i propostes que es situen a l'àmbit educatiu. En concret queden conformades a través de 3 conclusions específiques.

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT EDUCATIU (1)		PROPOSTES DE NATURALESA :		
8. <i>Constatem que és necessari que els equips educatius d'AE i E es formin en la perspectiva de gènere i relacionin de manera conscient i explícita gènere i interculturalitat a través de l'acció educativa</i>	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.S'evidencien confusions conceptuals sobre què és i com es desenvolupa el gènere.</p> <p>.S'evidencien dificultats per a desenvolupar la perspectiva de gènere a les organitzacions.</p> <p>.Es projecte visions amb elements característics de l'assimilacionisme per a referir-se al gènere.</p> <p>.Es construeix un significat de les desigualtats de gènere que es vincula únicament a orígens culturals o contextos religiosos específics i des de càrregues etnocèntriques.</p> <p>.Els equips educatius no compten amb les suficients competències per a relacionar des de l'acció educativa, el gènere i la interculturalitat.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Establir quin és el punt de partida en base a una discussió entre: aspectes bàsics de la perspectiva de gènere i la coeducació, amb les visions presents a l'equip.</p> <p>.Interpretació i relació a partir d'un anàlisi que conforma i suma la realitat institucional amb la conceptual.</p> <p>.Definició dels membres de l'equip a formar-se i metodologia de formació (tipus: externa, interna, comunitària, etc).</p>	<p><b>DESFAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b> A la llum dels resultats obtinguts, l'equip educatiu participa a un procés formatiu, en el que hi són presents els següents continguts: conceptualització i pràctica de la perspectiva de gènere; coeducació / relació entre el gènere i el desenvolupament de la interculturalitat / pràctica etnocèntrica com a estratègia desfavorable a la interculturalitat</p>	<p><b>Fase b:</b> L'organització cerca aliances pel desenvolupament dels processos formatius: relacions comunitàries, grups de treball, grups de recerca d'universitat, equips de formació, etc.</p>	<p><b>Fase c:</b> es disposa d'un pla específic de formació en gènere que ha estat incorporat a la planificació anual de l'organització.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT EDUCATIU (2)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURESA :		
9. Constatem que la pedagogia que es desenvolupa a l'ELLBC presenta elements coincidents amb la pedagogia intercultural, però no ens hi podem referir des de l'existència d'un plantejament educatiu que sigui intercultural i global al conjunt de l'organització		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Els elements metodològics i pedagògics que són característics a l'acció educativa de l'ELLBC tenen a veure amb el treball en grup, l'aprenentatge des de la introspecció, i l'aprenentatge dialògic i sociocrític.</li> <li>.Les activitats que es desenvolupen s'emmarquen des d'una planificació educativa però no s'han concebut o es contextualitzen des d'un plantejament educatiu intercultural.</li> </ul> <p><b>Fase a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Establir quin és el punt de partida en base a una discussió entre: aspectes fonamentals de la pedagogia intercultural amb els fonaments bàsics de la pedagogia organitzativa.</li> <li>.Interpretació i relació a partir d'un anàlisi que conforma i suma la realitat organitzativa a la proposada per la pedagogia intercultural.</li> <li>.Definició per part dels membres de l'equip de les estratègies a seguir (amb atenció a l'aprenentatge cooperatiu)</li> <li>.Contemplar la presentació d'experiències educatives a través de pedagogia intercultural (nacional i internacional).</li> </ul>	<p><b>FAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b> s'apliquen les estratègies metodològiques formatives que s'acorden.</p>	<p><b>Fase b:</b> Es desenvolupen estratègies per a que els aprenentatges no únicament s'orientin cap als joves sinó cap a l'equip educatiu. Es fomenta des d'un plantejament permanent l'aprenentatge cooperatiu com a principi pedagògic de l'organització.</p>	<p><b>Fase c:</b> es disposa d'un pla pedagògic de naturalesa intercultural.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES AL CONTEXT EDUCATIU (3)		PROPOSTES DE NATURALES A :		
<p>10. Constatem que en funció de la tipologia d'entitat es du a terme un procés d'acció comunitària diferenciat: de manera regular, els CO el realitzen conjuntament amb professionals del territori i la comunitat educativa reconeix el procés de treball; de manera puntual, AE i E, tenen relació amb els professionals del territori i el factor temps és una condició desfavorable per a l'acció comunitària. En comú, es fomenta l'educació comunitària des d'activitats educatives</p>	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.Els CO evidencien dificultats en aspectes específics, però en el seu conjunt realitzen acció comunitària: des de la coordinació i treball en xarxa permanent amb altres professionals i membres de la comunitat, i des del desenvolupament d'accions educatives amb els joves de l'entitat i/o amb altres joves.</p> <p>.Els AE i evidencien dificultats per a la coordinació amb altres professionals i membres de la comunitat, produïdes en moltes ocasions per la manca de temps. En conseqüència hi ha un dèficit de comunicació amb professionals del territori i també, per la construcció d'un sentit conjunt alhora de compartir processos de treball i des de la generació de relacions prèvies.</p> <p>.Aquests elements porten a no reconèixer suficientment i per part de la comunitat educativa la tasca dels AE i E.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Establir quin és el punt de partida en base a una discussió entre: aspectes bàsics de l'acció comunitària amb la visió i materialització de l'acció comunitària des de l'organització.</p> <p>Identificació dels sentits de l'acció comunitària per l'equip educatiu; d'elements específics favorables i desfavorables pel seu desenvolupament i relacions entre l'acció comunitària i la interculturalitat.</p> <p>.Definició d'estratègies i metodologia de treball específica a seguir per E i AE.</p>	DESFAVORABLE	<p><b>Fase b:</b> l'equip educatiu participa dels espais de formació generats amb dos objectius principals: generar consciència de la importància de l'acció comunitària i l'adquisició d'estratègies pràctiques pel seu foment.</p>	<p><b>Fase b:</b> es desenvolupen estratègies específiques d'apropament als Serveis Socials, centres escolars i altres entitats del territori.</p>	<p><b>Fase c:</b> L'equip educatiu valora que ha superat les condicions desfavorables al desenvolupament de l'acció comunitària. S'ha incorporat al projecte educatiu o pla anual l'acció comunitària com a eix prioritari de treball.</p>

### **10.2.3. Conclusions i propostes específiques sobre l'impacte de la interculturalitat**

A continuació presentem les conclusions i propostes que es situen en l'impacte de la interculturalitat. En concret queden conformades a través de 3 conclusions específiques.

CONCLUSIONS RELATIVES A L'IMPACTE DE LA INTERCULTURALITAT (1)		PROPOSTES DE NATURESA :		
<i>11. Constatem que pel conjunt de joves participar a una organització d'ELLBC és una experiència positiva, significativa i densa i s'emmarca en la dimensió processual de la convivència en un context de diversitat cultural</i>	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.La participació a una organització d'ELLBC és una experiència positiva pel conjunt de joves.</p> <p>.La comprensió dels significats del què suposa participar a l'ELLBC demana temps per part dels joves.</p> <p>.La comprensió dels significats del què suposa generar processos educatius a l'ELLBC en un context de diversitat cultural demana temps per part dels equips educatius.</p> <p>.Tots aquests aspectes són coherents amb la dimensió de projecte en el temps a partir de la que es fonamenta la perspectiva intercultural.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Establir contrastos entre les experiències significatives d'alguns joves i aquelles vivències que no ho són.</p> <p>.Establir una reflexió profunda en relació a la variable temps com a factor facilitador per a la comprensió de significats de la participació.</p>	<p><b>FAVORABLE</b></p>		<p><b>Fase b:</b></p> <p>Es desenvolupa una estratègia que recull les vivències d'aquells joves que decideixen no participar més a l'entitat.</p> <p>S'aplica un protocol de sortida per aquestes situacions.</p>	

CONCLUSIONS RELATIVES A L'IMPACTE DE LA INTERCULTURALITAT (2)		PROPOSTES DE NATURALESA :		
12. Constatem que per tal de generar una relació de qualitat (des de l'establiment de vincles i la construcció conjunta del sentit educatiu) entre equips educatius i famílies, els equips educatius han de preveure i disposar de temps per la construcció d'aquesta relació	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions específiques</b></p> <p>.Hi ha famílies que no comprenen d'inici que hagin d'estar en contacte o amb comunicació permanent amb l'organització d'ELLBC: en el cas d'algunes famílies d'origen estranger la raó pot ser, pel fet de no comptar amb experiències prèvies de participació a una organització d'ELLBC; en el cas d'algunes famílies autòctones, pot ser amb comptar amb experiències prèvies no positives.</p> <p>.També, hi ha famílies que comprenen que la relació o comunicació s'ha de donar amb el centre escolar i no amb l'organització d'ELLBC.</p> <p>.En el seu conjunt, el procés de vinculació a l'organització d'ELLBC necessita d'un espai i un temps de qualitat.</p> <p>.Aquest temps s'ha d'emmarcar en un procés que, des de la comunicació, es pugui construir conjuntament el sentit i significats del què és l'ELLBC.</p> <p>.És així que es supera l'esbiaix d'atribuir a unes determinades famílies segons el seu origen cultural, quotes de participació (baixes o altes) independentment si hi ha comptat o no amb experiències de participació prèvies, o si s'ha donat o no, un procés de comunicació en el que s'hagi treballat conjuntament amb la família els significats i sentit conjunt.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Establir contrastos a partir de l'eix "expectatives de participació" entre les visions de l'equip i aspectes fonamentals de la participació amb famílies (recollits a estudis, publicacions, o opinions d'experts).</p> <p>.Delimitar factors d'èxit o de dificultat en el marc de la participació amb famílies a l'organització.</p> <p>.Situar el grau de motivació de l'equip en relació al treball amb famílies.</p> <p>.Interpretació del conjunt d'aquests aspectes per a la clarificació de la demanda, dels objectius i de les estratègies a desenvolupar (amb el suport d'un/a expert/a sobre la temàtica).</p> <p>.En resum, s'identifica clarament l'objectiu: comptar amb un model de participació familiar específic i en conseqüència fomentar la participació de les famílies.</p>	<p><b>FAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b> es desenvolupen espais de formació específics segons els objectius identificats (i amb el suport de les aliances establertes des de l'àmbit organitzatiu)</p>	<p><b>Fase b:</b></p> <p>.Es cerquen les aliances necessàries per a desenvolupar l'estratègia de canvi a seguir: grup de recerca universitat, expert/a en l'àmbit, comissió específica, etc.</p> <p>.Es desenvolupen les mesures necessàries per respondre als objectius identificats (comptar amb un model de participació familiar específic i en conseqüència fomentar la participació de les famílies).</p>	<p><b>Fase c:</b></p> <p>.Es compta amb un model específic de participació familiar.</p> <p>.Es constata que la participació familiar s'apropa a les expectatives de l'equip educatiu.</p>

CONCLUSIONS RELATIVES A L'IMPACTE DE LA INTERCULTURALITAT (3)	CONDICIONS per la INTERCULTURALITAT	PROPOSTES DE NATURESA :		
13. El conjunt d'equips educatius valora com a desitjable una major participació familiar però hi ha dificultats per a l'establiment d'un model de participació familiar que ho fomenti		Formativa	Organitzativa	Per a la sostenibilitat
<p><b>Conclusions especíiques</b></p> <p>.Les organitzacions d'ELLBC coexisteixen entre els models de participació familiar informatiu i consultiu, però veuen com a desitjable una major participació equiparable a un model decisor.</p> <p>.Com a obstacles a la visió que es té de la participació, i també a un foment de la mateixa, identifiquem:</p> <p>a).Existeix una sobre-valorització de la participació familiar: és a dir, identifiquem una visió global que per definició situa la participació familiar com a millorable. Al respecte, són inexistents les visions d'acceptació en relació a que hi ha famílies que participen i d'altres que simplement no ho fan.</p> <p>b). Els equips educatius no identifiquen amb claredat les condicions i estratègies necessàries per una major participació, ni el sentit de la participació en sí mateix.</p> <p>c).L'experiència d'alguns educador/es i/o el seu grau de maduresa personal és una variable que condiona les relacions que s'estableixen amb les famílies: en alguns casos existeixen dificultats per comptar amb les eines i habilitats suficients per tenir la relació sòlida i profunda amb les famílies.</p> <p>c).Existeix una tendència a interpretar la participació familiar des de paràmetres deterministes de la diversitat cultural i social (visió homogènia de la diversitat familiar en funció de l'origen cultural o la posició socioeconòmica de la família): s'atribueix més o menys participació en funció de l'origen cultural de la família o la seva posició socioeconòmica.</p> <p><b>Fase a:</b></p> <p>.Establir contrastos a partir de l'eix "expectatives de participació" entre les visions de l'equip i aspectes fonamentals de la participació amb famílies (recollits a estudis, publicacions, o opinions d'experts).</p> <p>.Delimitar factors d'èxit o de dificultat en el marc de la participació amb famílies a l'organització.</p> <p>.Situar el grau de motivació de l'equip en relació al treball amb famílies.</p> <p>.Situar el valor atribuït a les variables origen cultural i classe social i contrast amb elements conceptuals i pràctics sobre aquestes variables.</p> <p>.Interpretació del conjunt d'aquests aspectes per a la clarificació de la demanda, dels objectius i de les estratègies a desenvolupar (amb el suport d'un/a expert/a sobre la temàtica).</p> <p>.En resum, s'identifica clarament l'objectiu: comptar amb un model de participació familiar específic i en conseqüència fomentar la participació de les famílies.</p>	<p><b>DESFAVORABLE</b></p>	<p><b>Fase b:</b></p> <p>Es desenvolupen espais de formació específics segons els objectius identificats (i amb el suport de les aliances establertes de de l'àmbit organitzatiu)</p> <p>S'intercanvien experiències de participació amb famílies amb altres organitzacions com a espai de formació.</p>	<p><b>Fase b:</b></p> <p>.Es cerquen les aliances necessàries per a desenvolupar l'estratègia de canvi a seguir: grup de recerca universitat, expert/a en l'àmbit, comissió específica, altres organitzacions d'ELLBC, etc.</p> <p>.Es desenvolupen les mesures necessàries per respondre als objectius identificats (comptar amb un model de participació familiar específic i en conseqüència fomentar la participació de les famílies).</p>	<p><b>Fase c:</b></p> <p>.Es compta amb un model específic de participació familiar.</p> <p>.Es constata que la participació familiar s'apropa a les expectatives de l'equip educatiu.</p>



### 10.3. Conclusions generals de la recerca

Es desprenen fruit d'analitzar les conclusions específiques presentades, els següents punts a mode de conclusions generals:

- Els equips educatius no evidencien ni expressen posicions conscients i de naturalesa ideològica que siguin contràries a la interculturalitat. En canvi, sí que s'evidencien i expressen diferents confusions que des d'una base conceptual, esdevenen a la pràctica factors que dificulten el foment de la interculturalitat a les organitzacions d'ELLBC. Al respecte, és necessari la generació d'espais interns de formació, debat i reflexió, per a la presa de consciència d'aquest tipus de condicions, així com per la clarificació conceptual per a superar-les.
- Els equips educatius evidencien i expressen posicions ideològiques favorables a l'atenció a la diversitat. En el seu clima relacional no hi ha visions ni posicions contràries a l'atenció a la diversitat i el foment de la interculturalitat, des d'una base ideològica i conscient.
- Els equips educatius no han construït ni compartit una visió global sobre la interculturalitat a l'educació en el lleure de base comunitària. Al respecte, i com a primer pas són indispensables les formacions en interculturalitat que des d'una visió més local i específica, es tractin continguts bàsics i comuns relacionats amb l'espiritualitat, els valors, els diferents models de gestió de la diversitat, la interculturalitat i la cohesió social, el gènere i la coeducació, la pedagogia intercultural, l'acció comunitària i els diferents models de participació familiar.

#### **10.4 Noves vies de recerca a la llum dels resultats i conclusions**

Com a noves vies de recerca i a la llum dels resultats i conclusions presentats, assenyallem les següents:

- Assenyallem com a pendent la concreció, validació i desenvolupament final de la proposta d'instrument que presentem al capítol 11.
- Aprofundir en les implicacions i visions del gènere a l'ELLBC pel foment de la interculturalitat.
- Aprofundir per a la superació de les condicions desfavorables pel foment de l'acció comunitària a l'ELLBC.
- Aprofundir en l'anàlisi i establiment d'un model de participació familiar coherent a la interculturalitat.

### ***Idees clau del capítol***

- Com a primera conclusió, considerem que hem assolit els objectius inicials de la recerca.
- Presentem 7 conclusions relatives a l'àmbit organitzatiu, 3 a l'educatiu i 3 sobre l'impacte de la interculturalitat.
- Utilitzem un model de canvi organitzatiu específic per a situar les conclusions específiques al context de l'ELBLC, identificant 3 fases pel canvi organitzatiu.
- Relacionem a les conclusions específiques proposades de naturalesa formativa, organitzativa i per a la seva sostenibilitat.

## ***CAPÍTOL 11: Proposta d'instrument pel diagnòstic de la interculturalitat des d'una perspectiva del desenvolupament organitzatiu a l'ELLBC***

### ***Introducció***

En el següent capítol i com a producte final de la recerca, presentem una proposta d'instrument que s'orienta al diagnòstic de la interculturalitat des d'una perspectiva del seu desenvolupament organitzatiu. En ella, s'hi identifiquen diferents indicadors que la seva resposta i a partir dels àmbits analitzats a la recerca, situen a l'organització en potencialment 4 escenaris possibles.

Cal destacar que es tracta d'una proposta pendent de validar així com de construir els mecanismes suficients per a una aplicació rigurosa i completa.

### 11.1. Justificació

A continuació presentem una proposta que pretén esdevenir en un instrument que té per finalitat el diagnòstic de la interculturalitat des d'una perspectiva del desenvolupament organitzatiu a les organitzacions d'ELLBC.

La justificació de la seva construcció es situa en vèries naturaleses:

- Des d'una dimensió pràctica persegueix que les organitzacions que ho desitgin puguin conèixer i per tant, establir, el seu estat de desenvolupament organitzatiu en relació a la interculturalitat. En altres paraules, determinar que a prop o que lluny es troben en la construcció de la interculturalitat a través de la seva acció educativa i plantejaments organitzatius.
- Des d'una dimensió científica, cal dir que la totalitat d'indicadors que configuren aquesta proposta d'instrument es relacionen amb l'apartat de resultats de la tesi doctoral. És a dir, els àmbits que estructurin aquest instrument d'autoavaluació, i els indicadors que el conformen es vinculen amb els resultats presentats a la tesi doctoral i que són fruit de l'anàlisi intens del treball de camp.
- Des d'una dimensió operativa, direm que aquesta proposta d'instrument és autoavaluat ja que l'equip educatiu que ho desitgi pot fer-ne ús i a partir de les indicacions que més endavant presentem.
- Des d'una dimensió funcional, direm que és encara una proposta ja que encara cal ajustar i aprofundir en alguns dels seus aspectes. Fins al moment, s'ha validat el contingut dels seus indicadors en dos moments: a través del grup de discussió amb experts i a través de l'equip educatiu d'un Centre Obert<sup>49</sup>. No obstant, cal fer una altre validació des del punt de vista de la metodologia qualitativa en relació al pes i valor dels indicadors per àmbits i des del punt de vista dels resultats que proporcionin i s'obtinguin. També, cal aprofundir en la configuració dels diferents escenaris que es proposen, en el seu contingut i en la manera de relació els resultats que s'obtinguin amb la seva ubicació en els quatre estadis, així com en el contingut

---

<sup>49</sup> Ens referim a l'entitat AEI Raval (Associació Educativa Integral del Raval).

específic dels mateixos. Per tots aquests elements, el considerem una proposta i no un instrument plenament definit i validat.

Són prolífiques les aportacions que des de diferents àmbits i contextos científics, s'aborda la interculturalitat en forma d'avaluació, i s'atenen a alguns dels aspectes que la conformen. Per exemple, trobem aportacions que mesuren el grau d'aculturació en les persones. En concret, Albert (2004) presenta més de deu escales que mesuren l'aculturació, entre elles les proposades per Hazuda, HP; Stern, MP i Haffner, SM (1998) o Stephenson (2000). També, són extenses les aportacions que en forma de diferents instruments mesuren el que s'anomena intel·ligència cultural. Aquests instruments són propis de contextos anglosaxons. Per exemple:

- 
- Des del Cultural Intelligence Center<sup>50</sup>, s'ha elaborat un instrument per a mesurar la intel·ligència cultural, entenent-la com un conjunt de capacitats que es consideren importants per l'èxit de la interacció intercultural. Es relacionen cultures i habilitats necessàries per l'èxit en entorns multiculturals.
- Des de la Diversity Awareness Profile<sup>51</sup> (DAP), s'ha elaborat un instrument que mesura el perfil de la consciència de la diversitat. Es tracta d'una eina d'autoavaluació amb l'objectiu de millorar les relacions entre companys de treball i clients i des del treball de la consciència.
- Des del Cultural Mapping Assessment<sup>52</sup>, s'ha elaborat un instrument que examina les dinàmiques interculturals en l'àmbit laboral, essent un inventari en línia per a la creació de perfils des de diferents dimensions de la cultura i altres dimensions que influeixen en el comportament.
- Des de l'Argonaut<sup>53</sup>, s'ha elaborat un instrument que pretén millorar l'eficàcia intercultural, i orientat a professionals i organitzacions crea una cartera de serveis interculturals.

---

<sup>50</sup> [www.culturalq.com/](http://www.culturalq.com/)

<sup>51</sup> [www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787995541.html](http://www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787995541.html)

<sup>52</sup> [www.knowledgeworkx.com](http://www.knowledgeworkx.com)

<sup>53</sup> [www.argonautonline.com](http://www.argonautonline.com)

En un altre àmbit, trobem el que s'anomena sensibilitat intercultural,. En concret, Vilà (2006) compta amb una proposta que pretén identificar la base o dimensió afectiva en el marc de la competència comunicativa intercultural amb joves. Per altra banda, Ruiz – Bernardo, M. (2012) va presentar recentment un instrument per l'estudi de la sensibilitat intercultural des de diferents àmbits (quotidià, domèstic o relacional)

Finalment i des d'un àmbit més organitzatiu, ja hem referenciat a autors que proposen diferents estadis organitzatius per la interculturalitat, des de la perspectiva del currículum i acció comunitària (Michael et al., 1997, Banks et al., 1998, Essomba, et al., 2008).

No obstant, són inexistents els instruments que situant-nos a l'ELLBC i al context específic a Catalunya, abordin el grau de desenvolupament de la interculturalitat des d'una perspectiva ampla i vinculat a una recerca científica.

## 11.2. Caracterització

A continuació presentem la caracterització d'aquesta proposta d'instrument que específicament consta de dues parts. La primera, té a veure que l'equip educatiu respongui a un seguit d'ítems que en forma d'indicadors cal marcar segons sigui la resposta. En concret, els àmbits amb els que s'agrupen aquests indicadors, són:

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1) <i>Valors</i>                            | 2) <i>Espiritualitat</i>    |
| 3) <i>Mesures d'atenció a la diversitat</i> | 4) <i>Formació</i>          |
| 5) <i>Activitats interculturals</i>         | 6) <i>Gènere</i>            |
| 7) <i>Activitats educatives</i>             | 8) <i>Acció comunitària</i> |
| 9) <i>Participació de les famílies</i>      |                             |

En concret, i pel seu ús i resposta, els equips educatius han de considerar les següents orientacions i comentaris, que es vinculen amb el que es demana a l'instrument.

**A nivell d'equip:** Marcar una "X" en el "SI" o "NO" d'aquesta columna suposa que l'equip es veu identificat en alguna d'aquestes situacions:

- El contingut que planteja l'indicador ha estat abordat o està essent abordat en espais de treball de l'equip educatiu.
- El contingut que planteja l'indicador és una decisió o acord a nivell d'equip.
- El contingut que es planteja és un plantejament organitzatiu de l'entitat.
- El contingut pot no haver estat abordat totalment en un espai d'equip però al moment de respondre hi ha univocitat en la resposta.

**A nivell individual:** Marcar una "X" en el "SI" o "NO" suposa que algun o membres de l'equip educatiu es veuen identificats en alguna d'aquestes situacions:

- El contingut que planteja l'indicador és una opinió d'un o varis membres de l'equip però no un acord o plantejament d'equip.

Així, en relació a un mateix indicador no es poden marcar les opcions "equip" i "individual" al mateix moment.

**S'hauria de promoure més:** Marcar una "X" en aquesta columna suposa que quan l'equip respon a l'indicador, ja sigui valorant que es dona a nivell d'equip com individual:

- Igualment l'equip valora que el contingut que planteja l'indicador s'hauria de desenvolupar o abordar a nivell d'equip i organitzatiu.
- Suposa que l'equip assumeix aquesta "X" com "tasques pendents a desenvolupar".
- Suposa que l'equip es situa des d'una posició més ideològica i de projecte des d'allà on li agradaria arribar.
- És compatible respondre aquesta casella a partir d'un "SI" perquè vol dir que l'equip tot i fer allò que diu l'indicador valora que ho hauria de fer més.

**Queda referenciat en algun document de l'entitat:** Marcar una "X" en el "SI" o "NO" suposa que l'entitat recull el contingut de l'indicador en algun document propi. Això vol dir:

- Marcar una "X" en aquesta columna és al marge del que s'hagi marcat en les anteriors.



- Només es marcarà quan el contingut de l'indicador quedi recollit en algun document elaborat per l'equip o per alguna federació o òrgan de gestió vinculat i que dona suport a l'entitat.
- Aquests documents poden ser: plans estratègics, projectes anuals, projectes educatius, etc.
- La manera de fer-hi referència ha de ser explícita; és a dir: realment ha de reflectir (no textualment) el sentit del contingut que anuncia l'indicador.

La segona part, té a veure amb la figura que es presenta a continuació i que situa cada un dels resultats de cada àmbit a l'estadi allà on correspongui. Els estadis creats són el reactiu, proactiu, expressiu i expansiu, i evidencien de desenvolupament organitzatiu de la interculturalitat en relació als àmbits abans referenciats i configurats a través de les diferents variables.

També, cal considerar que aquests estadis són la fusió dels següents dos eixos:

- Socioeducatiu: conformat per plantejaments col·lectius i d'equip en relació al que es faci referència o a través de plantejaments o visions individuals.
- Visió de la realitat: conformat per una visió complexa o una visió més focal o simple. Per complex, entenem que incorpori el màxim de variables relacionades amb la realitat o element específic al que es refereix l'indicador. Per simple o focal ens referim a que l'enfoc no permet aprofundir en la totalitat d'elements que hi estan relacionats.

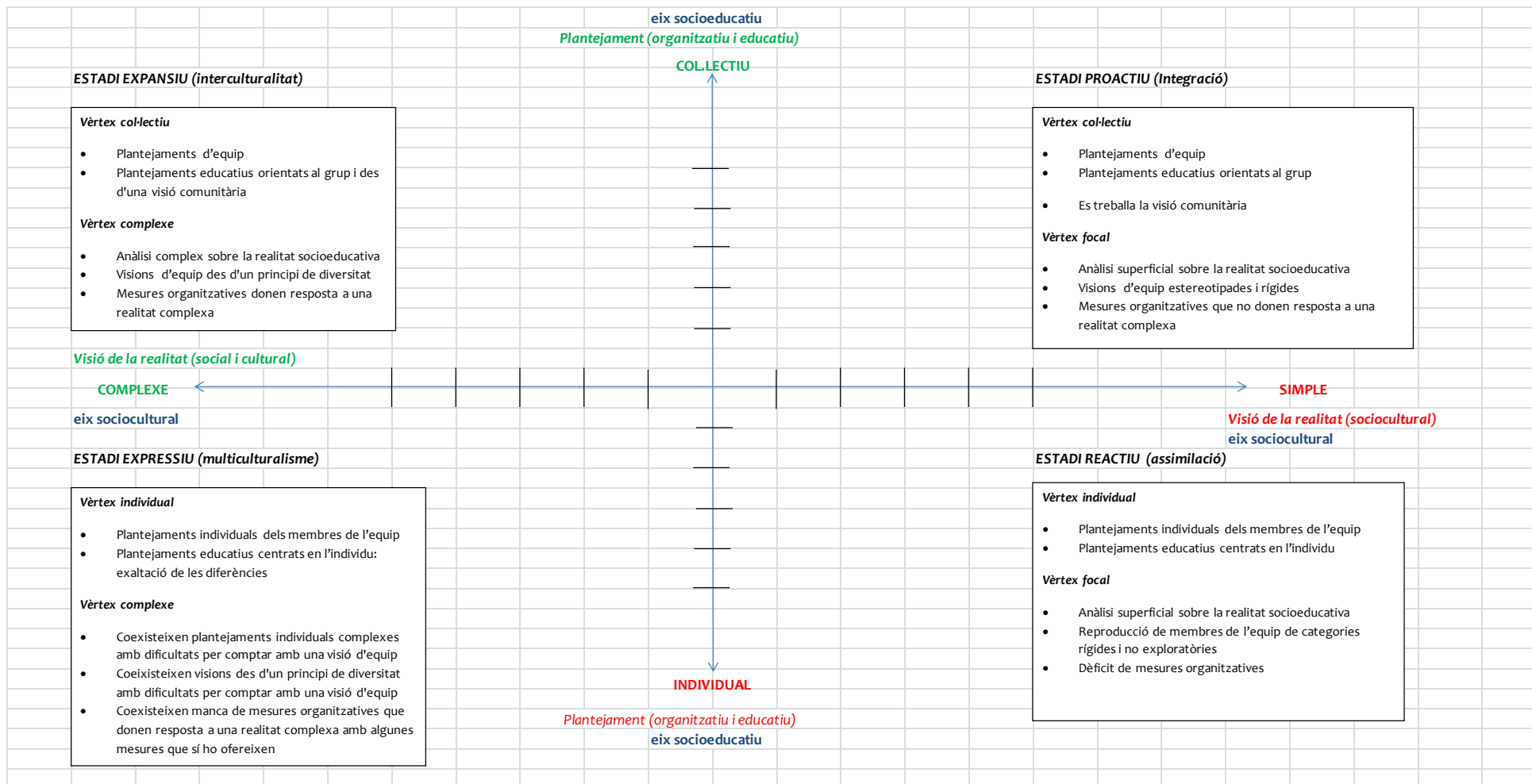
En funció de quina sigui la relació entre els dos eixos, configurem aquests quatre estadis i queden caracteritzats a la següent figura.

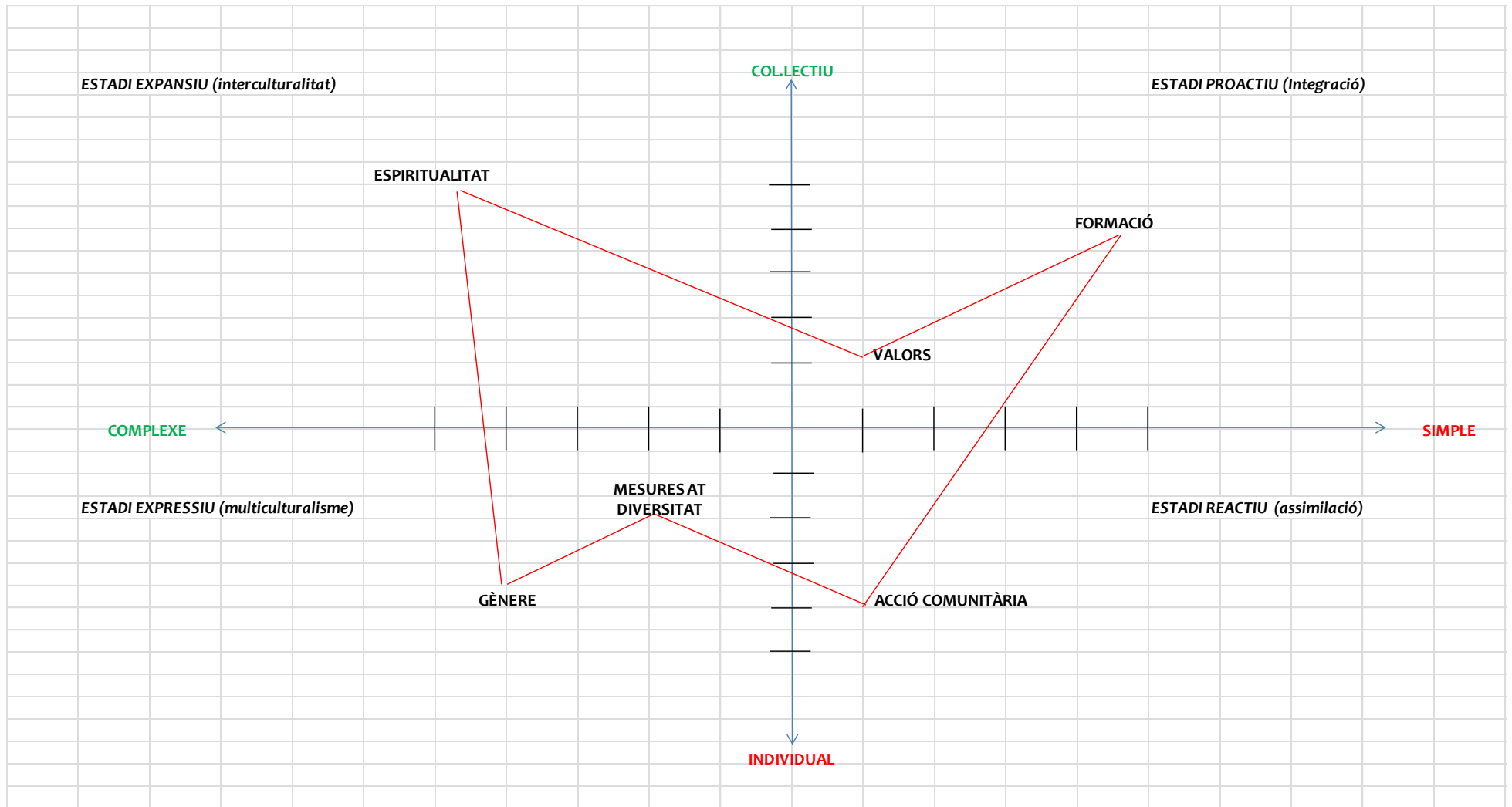
Finalment direm que resta pendent en aquesta proposta d'instrument la manera de poder relacionar des del punt de vista numèric i de valor, els resultats que s'obtinguin a través de respondre als indicadors per a situar-los a una matriu que ofereixi el resultat interpretatiu.

A continuació presentem dues matrius. A la primera es caracteritzen els diferents estadis de desenvolupament organitzatiu de la interculturalitat a l'ELLBC. Són (de menys a més interculturalitat) reactiu, proactiu, expressiu i expansiu. Es troben en relació amb dos eixos (col·lectiu / individual – complex / simple). A la segona, sense cap mena de validesa

educativa, presentem un simulacre ho escenari hipotètic del que seria el resultat gràfic a una organització d'ELLBC, posteriorment a l'haver contestat als indicadors.

Finalment, presentem el seguit d'indicadors als que han de respondre els equips educatius pel diagnòstic de la interculturalitat des d'una perspectiva del desenvolupament organitzatiu.





		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
SOBRE ELS VALORS		SI	NO	SI	NO			
1.1	Es troben definits i es compta amb estratègies pel seu desenvolupament							expansiu
2.1.	S'han identificat diferències significatives entre els valors que es promouen en diferents activitats o entre membres de l'equip educatiu (per exemple: col·lectivitat vs individualisme, o diversitat vs homogeneïtat)							expressiu
3.1.	Sempre han sigut els mateixos i ho seguiran sent independentment de l'origen cultural dels joves i famílies que participen a l'entitat							reactiu
4.1.	Sempre han sigut els mateixos però no ens tanquem a incorporar-ne de nous en funció de l'origen cultural de joves i famílies que participen a l'entitat							proactiu
5.1.	Sempre han sigut els mateixos i no és possible introduir-ne de nous perquè els joves de família d'origen estranger presenten uns valors molt diferents als de l'entitat							expressiu
6.1.	Hí ha valors que són l'essència de l'entitat i d'altres que els hem anat incorporant a partir de l'origen cultural dels joves i famílies que participen a l'entitat							expansiu
7.1.	Incorporar a nous joves de família d'origen estranger suposa incorporar nous valors al projecte educatiu de l'entitat							expansiu

		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
SOBRE L'ESPIRITUALITAT		SI	NO	SI	NO			
1.2	Es troba definida i comptem amb estratègies pel seu desenvolupament							expansiu
2.2.	Té sentit desenvolupar-la en el cas que entre els joves i famílies hi hagi diversitat religiosa i cultural, ja que així poden expressar les seves tradicions i confessions							proactiu
3.2.	Té sentit desenvolupar-la sempre, independentment de quina sigui la diversitat religiosa i cultural en els joves i famílies de l'entitat							expansiu
4.2.	Té sentit desenvolupar-la en aquelles entitats que són de base confessional, ja que així es reconeix la confessió religiosa majoritària							reactiu
5.2.	Té sentit desenvolupar-la a totes les entitats d'educació en el lleure, amb independència de quina sigui la seva base (confessional o laica)							expansiu
6.2.	És un procés d'instrospecció i creixement personal que s'orienta a la reflexió col.lectiva entre tots els joves i educadors/es de l'entitat							expansiu
7.2.	És un procés d'instrospecció i creixement personal que només s'orienta a aquells joves que siguin d'alguna confessió religiosa							expressiu
8.2.	És una estratègia per a integrar a l'entitat a aquells joves que siguin d'alguna confessió religiosa							proactiu

		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT		SI	NO	SI	NO			
1.3.	S'ha promogut que dins l'equip educatiu hi hagi educadors/es de diferents orígens culturals							expansiu
2.3.	S'ha reflexionat si els joves que hi ha dins l'entitat, són una representació dels diferents orígens culturals i realitat social que hi ha al territori							expansiu
3.3.	No té sentit desenvolupar mesures de discriminació positiva ( <i>apropar-nos a col.lectius culturals específics</i> ) ja que l'entitat ja es troba oberta al conjunt de joves del territori							reactiu
4.3.	És desenvolupen mesures de discriminació positiva amb l'objectiu que dins l'entitat hi hagi una major representació de la realitat social i orígens culturals presents al territori							expansiu
5.3.	No es desenvolupen mesures de discriminació positiva degut a que no es compta amb suficients eines per a fer-ho							proactiu
6.3.	No es desenvolupen mesures de discriminació positiva perquè a l'entitat hi ha llista d'espera de nous joves per a participar-hi							expressiu
7.3.	Sempre que és possible s'acull amb agilitat a nous joves o famílies que s'adrecen a l'entitat							expansiu
8.3.	S'ofereix l'opció que els joves passin un període de prova dins l'entitat, per tal que disposin de més criteri abans de formalitzar la inscripció							expansiu
9.3.	S'ofereix l'opció de facilitar l'abonament de les quotes a aquelles famílies que presentin dificultats de pagament							expansiu
10.3.	S'ofereix l'opció de flexibilitzar el primer abonament de les quota per a que els joves i famílies tinguin més criteri sobre la seva participació regular a l'entitat							expansiu
11.3.	Es rep suport extern per a difondre millor el projecte educatiu de l'entitat, i adreçar-se a col.lectius culturals específics del territori							expansiu
12.3.	Es disposa d'un pla específic per a difondre el projecte educatiu de l'entitat que engloba diferents espais i equipaments del territori ( <i>plACES públiques, centres escolars, Serveis Socials, entitats educatives, associacions culturals, etc</i> )							expansiu

		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
		SI	NO	SI	NO			
<b>SOBRE LA FORMACIÓ EN INTERCULTURALITAT</b>		SI	NO	SI	NO			
1.4.	La formació en interculturalitat rebuda fins al moment és adequada per la gestió de la diversitat cultural i social present a l'entitat							expansiu
2.4.	El desenvolupament de la interculturalitat és una prioritat i també ho és la formació en interculturalitat a l'entitat							expansiu
3.4.	La formació en interculturalitat no és necessària perquè dins l'entitat no hi ha joves de família d'origen estranger							reactiu
4.4.	La formació en interculturalitat és necessària però no és una prioritat perquè ara mateix no hi ha problemes de convivència dins l'entitat							expressiu
5.4.	La formació en interculturalitat és necessària però no és una prioritat perquè no hi ha les condicions necessàries per a formar-se ( <i>manca de temps o altres prioritats formatives</i> )							proactiu
6.4.	Els membres de l'equip que s'han format en interculturalitat ho han fet a partir de l'ofertament de l'entitat							expansiu
7.4.	La participació en espais de treball amb altres actors socioeducatius del territori ( <i>professionals, voluntaris, entitats, ciutadania, etc</i> ) s'aprofiten com a formació en interculturalitat							expansiu
8.4.	Una formació en interculturalitat ha de comptar amb els següents continguts i/o requisits:							
	Bases conceptuals i fonaments teòrics de la interculturalitat							
	Estratègies per la intervenció de la interculturalitat des de l'acció educativa							
	Estratègies organitzatives per la promoció de la interculturalitat							
	Estratègies per la comprensió de grups culturals específics							
	Formació externa, a través d'un espai extern ( <i>postgrau, màster, etc.</i> ) on la titulació és oficial							
	Formació interna, a través d'un procés intern on l'equip de formació coneix més d'aprop la realitat educativa de l'entitat							



		A l'acció educativa					Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual		S'hauria de promoure més		
		SI	NO	SI	NO			
	<b>Perquè una activitat sigui intercultural... :</b>							
1.5.	Es desenvolupen activitats que promouen que els joves de diferents orígens culturals posin de manifest allò que tenen en comú (semblances, valors, idees, visions, pràctiques culturals)						expansiu	
2.5.	Es desenvolupen activitats que promouen que els joves de família d'origen estranger posin de manifest allò que tenen de singular o diferent des del punt de vista cultural						expressiu	
3.5.	Es desenvolupen activitats que promouen un mateix tracte educatiu als joves amb independència de quin sigui el seu origen cultural o religió						reactiu	
4.5.	Es desenvolupen activitats que promouen que el conjunt de joves expliquin quins són els elements característics de la seva cultura						proactiu	
5.5.	No es desenvolupen activitats específiques perquè la interculturalitat és un fet natural dins l'entitat a través de la convivència entre els joves						reactiu	
6.5.	Es desenvolupen activitats només en el cas que hagin sorgit conflictes de naturalesa cultural entre els joves						reactiu/ proactiu	
7.5.	Es desenvolupen activitats que permeten comprendre el significat d'algunes visions i tradicions culturals dels joves que hi participen						expansiu	
8.5.	La diversitat (cultural, social, lingüística, religiosa) present a l'entitat són elements que faciliten l'acció educativa						expansiu	

		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
		SI	NO	SI	NO			
	<i>Pel desenvolupament del gènere...</i>							
1.6.	Es troba definit i es compta amb una estratègia per desenvolupar-lo des de les activitats							expansiu
2.6.	No es desenvolupen activitats específiques perquè el gènere és un fet natural dins l'entitat a través de la participació de nois i noies conjuntament i des de la manca de discriminació per raons de gènere							reactiu
3.6.	Es desenvolupen activitats que promouen un mateix tracte educatiu als joves amb independència de quin sigui el seu origen cultural o religiós							reactiu
4.6.	Les desigualtats de gènere tenen a veure només amb joves que són de grups culturals específics i es desenvolupen activitats per a la seva integració a la resta del grup							proactiu
5.6.	Hi ha joves que degut a alguns factors culturals evidencien més desigualtats de gènere en les seves relacions socials							expressiu
6.6.	Es desenvolupen activitats orientades al conjunt de joves per generar identificar i reflexionar en relació a quines pràctiques pròpies poden generar desigualtat de gènere							expansiu
7.6.	Els educadors/es revisen el llenguatge que utilitzen per evitar així la reproducció d'expressions sexistes o estereotipades							expansiu
8.6.	La formació en gènere rebuda fins al moment és suficient per la gestió de la diversitat cultural i religiosa present a l'entitat							expansiu
9.6.	El desenvolupament de la perspectiva de gènere és una prioritat i també ho és la formació en gènere a l'entitat							expansiu
10.6.	La formació en gènere no és necessària perquè dins l'entitat no hi ha situacions de desigualtat de gènere							reactiu
11.6.	La formació en gènere és necessària però no és una prioritat perquè no hi ha les condicions necessàries per a formar-se (manca de temps o altres prioritats formatives)							proactiu
12.6.	Existeix relació entre la perspectiva de gènere i el desenvolupament de la interculturalitat							expansiu

SOBRE LES ACTIVITATS EDUCATIVES		A l'acció educativa				Queda referenciat en algun document de l'entitat		
		A nivell d'equip		A nivell individual				S'hauria de promoure més
		SI	NO	SI	NO			
<b>Situacions específiques... :</b>								
1.7.	Es compten amb suficients instruments d'intervenció davant situacions de discriminació entre els joves						expansiu	
2.7.	Els joves de l'entitat han estat formats per a que alguns dels conflictes que es donen entre ells puguin ser resolts des de la seva pròpia mediació						expansiu	
3.7.	Dins l'entitat no hi ha conflictes que tinguin a veure amb l'origen cultural o condició social dels joves						reactiu	
4.7.	Els joves utilitzen entre ells i com a forma de comunicació estereotips i no sempre és necessari intervenir-hi						expressiu	
5.7.	Hi ha conflictes que es donen dins l'entitat que tenen a veure amb la manera d'interpretar la realitat d'alguns joves i això ve determinat pel seu origen cultural						proactiu	
<b>Desenvolupament d'activitats... :</b>								
6.7.	<b>Es desenvolupen activitats que promouen que els joves coneguin nous aspectes relacionats amb la convivència en un context de diversitat (per exemple, l'etnocentrisme, els prejudicis o els estereotips)</b>						expansiu	
7.7.	<b>Es desenvolupen activitats que promouen la reflexió i el diàleg entre els joves i sobre aspectes que tenen a veure amb la seva quotidianitat (s'exploren les seves inquietuds o interessos / es negocien amb ells algunes decisions que els afecten com a grup/ són els protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge)</b>						expansiu	
8.7.	<b>Es desenvolupen activitats que promouen que els joves comprenguin i actuïn davant algunes desigualtats socials que es donen dins i fora del seu territori (es reflexiona sobre els seus drets i deures / es generen debats sobre realitats concretes / es participen en projectes específics de transformació social)</b>						expansiu	
9.7.	<b>Es desenvolupen activitats de treball cooperatiu que segueixen la metodologia específica de l'aprenentatge cooperatiu. Per exemple: (identificació de reptes educatius / ajuda i cooperació entre el grup / creativitat del grup per a donar-hi resposta / avaluació final amb el grup sobre el procés d'aprenentatge durant l'activitat)</b>						expansiu	
10.7.	<b>La metodologia de treball a les activitats és en grup, i des de la conformació de grups heterogenis (es componen de diferents edats i sexe / de diferents condicions socials i orígens culturals/de diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge)</b>						expansiu	

		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
SOBRE LES ACTIVITATS EDUCATIVES		SI	NO	SI	NO			
Aprentatges de les activitats... :								
11.7.	Només es posen en comú si hi ha aspectes destacables que tenen a veure amb la diferència cultural							expressiu
12.7.	Es posen en comú en equip però no permeten aprofundir en aspectes que tenen a veure amb la diversitat del grup. Per exemple: (relació entre el desenvolupament de l'activitat i diferents significats que tenen pels joves alguns elements treballats a l'activitat i en funció del seu origen cultural)							proactiu
13.7.	Els aprenentatges producte de les activitats són pels joves, ja que com a equip ja les hem realitzat amb anterioritat							reactiu
14.7.	Es posen en comú en equip i ens permeten comprendre aspectes que tenen a veure amb la diversitat del grup. Per exemple: (relació entre el desenvolupament de l'activitat i diferents significats que tenen pels joves alguns elements treballats a l'activitat i en funció del seu origen cultural). En conseqüència, ens permeten millorar la programació d'activitats i elaborar unes activitats més complexes							expansiu

		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
SOBRE L'ACCIÓ COMUNITÀRIA		SI	NO	SI	NO			
1.8.	L'acció comunitària és una prioritat i es cerquen les maneres i estratègies de poder-la fer viable							expansiu
2.8.	L'acció comunitària s'orienta a la transformació social del territori on es troba l'entitat							expansiu
3.8.	L'acció comunitària és una obligació i forma part de l'encàrrec que té l'entitat							
4.8.	L'acció comunitària és una estratègia per donar visibilitat a l'entitat dins el territori							proactiu
5.8.	Les principals comunitats culturals del territori coneixen l'existència de l'entitat							expressiu
6.8.	L'acció comunitària és interessant però no es desenvolupa perquè no es donen les condicions per a fer-ho (manca de temps o el teixit del territori no ho facilita)							reactiu
7.8.	Les relacions establertes amb la comunitat (teixit socioeducatiu i ciutadania) faciliten que l'entitat desenvolupi l'acció comunitària que es proposa							expansiu
8.9.	El treball en xarxa (coordinacions, reunions de treball, etc) amb altres membres de la comunitat (professionals del teixit socioeducatiu i ciutadania) és continuat i permanent							expansiu
9.9.	El treball en xarxa (coordinacions, reunions de treball, etc) amb altres membres de la comunitat (professionals del teixit socioeducatiu i ciutadania) és puntual							proactiu
10.9.	El treball en xarxa permet ampliar les visions i informacions que es tenen dels joves i famílies de l'entitat							expansiu
11.9.	Es desenvolupen activitats educatives orientades a que els joves coneguin amb més coneixement i seguretat el seu territori							expansiu
12.9.	Es desenvolupen activitats educatives orientades a que els joves es relacionin amb altres joves de diferents orígens culturals i condicions socioeconòmiques del territori							expansiu
13.9.	Es reflexiona sobre el desenvolupament d'aquestes activitats i la relació amb la cohesió social del territori de l'entitat							expansiu

		A l'acció educativa				S'hauria de promoure més	Queda referenciat en algun document de l'entitat	
		A nivell d'equip		A nivell individual				
		SI	NO	SI	NO			
	<b>SOBRE LA PARTICIPACIÓ FAMILIAR</b>							
1.10..	S'informa a les famílies sobre aspectes relacionats amb el projecte educatiu o sobre fets específics de l'activitat educativa de l'entitat							reactiu
2.10.	Es consulta a les famílies davant situacions concretes relatives a l'activitat educativa de l'entitat							proactiu
3.10.	Es decideix conjuntament entre equip educatiu i famílies (davant fets significatius o extraordinaris, i/o de manera permanent)							expressiu
4.10.	Les famílies participen dins l'entitat (puntualment o regularment), a través d'activitats o espais, i com a actors educatius en el procés d'aprenentatge dels joves							expansiu
5.10.	Es construeixen conjuntament amb les famílies el sentit de l'acció educativa							expansiu
6.10.	Es treballen amb les famílies uns objectius educatius específics (per exemple, autonomia o habilitats parentals)							expansiu
7.10.	Es promouen accions i/o espais per a que les famílies es relacionin amb altres famílies							expansiu
8.10.	Les famílies de l'entitat comparteixen un mateix perfil social i cultural (condició social i origen cultural)							reactiu
9.10.	Les famílies d'origen estranger inicialment no comprenen el sentit de l'acció educativa això és una dificultat per a la seva vinculació a l'entitat							reactiu
10.10.	Les famílies autòctones inicialment comprenen el sentit de l'acció educativa i això és un avantatge per a la seva vinculació a l'entitat							reactiu
11.10.	Amb el temps, tant les famílies d'origen estranger com les autòctones comprenen millor el sentit de l'acció educativa							expansiu
12.10.	La vinculació de les famílies que tenen una situació socioeconòmica vulnerable és inferior a aquelles famílies que es troben en una millor situació							reactiu

### ***Idees clau del capítol***

- Hem presentat una proposta que pretén esdevenir en un instrument amb l'objectiu de diagnosticar la interculturalitat des d'una perspectiva del desenvolupament organitzatiu a les organitzacions d'ELLBC.

## CAPÍTOL 12: Referències

### 12.1. Referències bibliogràfiques

- Abercrombie, N; Hill, S. i Turner, B. (eds.). (1990). *Dominant ideologies*. Londres: Unwin Hyman
- Abbas Tashakkori, A. i Teddile, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage: ThousandOaks, C.A.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*. Congreso Internacional de Educación Intercultural. Madrid: Servicio Publicaciones UNED, a [www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural)
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. Dins Aguado, T. i Del Olmo, M. (eds.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*.
- Aguilera, P. (2008). Citizenship Education en Inglaterra (2002-2008). IV Jornades d' Educació Emocional. Educació per la ciutadania: la dimensió emocional. Barcelona, 6 i 7 de març de 2008.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*: 307.
- Albaigés, B., Selva M, i Baya, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Ajuntament de Barcelona.
- Albert, M. (2004). *Las escalas como técnica para la medición del proceso de aculturación o competencia intercultural*. 4º Congreso sobre la inmigración en España. Ciudadanía y participación. Girona.
- Alegre, M.A. (2013). Elecció escolar: un breu marc de referència. Dins Tarabini (coord.). *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat* (informes breus 38). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.



- Álvarez, E. (2009). Diversidad cultural y libros de texto. Dins Aguado, T. i Del Olmo, M. (eds.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*.
- Alvarez, J.L. i Essomba, M. (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Andréu, J. ; Pérez, A. (2006). Análisis de contenido cualitativo. *Revista de Investigación Aplicada Social y Política*, 1, p. 131-141.
- Aneas, M.A. (2005) Competencia intercultural. Concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/5.
- Archer, L. (2005). Muslim adolescents in Europe. Dins: Fülöp, M. i Ross, A. (coords.). *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Ayala, S. i Alonso, R. (2013). *(De) Construint identitats!* Col·lecció Tambali: Recursos per educar en valors. Escoltes Catalans. Barcelona: Graó.
- Balibar, E. (2002). *Politics and the order scene*. Londres: Verso.
- Banks, J.A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Dins Banks, J.A. i McGee Banks, C.A. (eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nova York: Macmillan Publishing Company, 3-24.
- Banks, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Barreto, C. (2007). Identitats en trànsit, immigració femenina i cultures corporals. *Temps d'Educació*, 33, pp. 11-24
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 7-28.
- Bauman, Z. (2004). *Identitat. Converses amb Benedetto Vecchi*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Berry, J.W. (1990). Psychology of Acculturation. Dins J. Berman (ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 457-488). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis: Madrid
- Booth, T. (2002). Inclusion and Exclusion in the city: concepts and contexts. Dins P.Potts and T. Booth (eds). *Inclusion in the city*. Londres: Routledge.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2004). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.
- Bonal, X., Essomba, M.A. i Ferrer, F. (2004). *Polítiques educatives i igualtat d'oportunitats. Col·lecció polítiques*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Bonal, X. i Alegre, M.A. (2003). *Aproximacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Bonal, X. (2012). (dir). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local. Polítiques, 78*. Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X. (2013). Unes notes sobre segregació escolar. Dins Tarabini (coord.). *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat (informes breus, 38)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bou, J.. (2013). *La coeducación y la gestión de la diversidad en las aulas. Un dossier dirigido al profesorado de primaria y secundaria, a <http://www.educacionsinfronteras.org/files/1063467>*
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Dins Vasta, R. (Ed.). *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. Jessica Kingsley Publisher: Bristol.
- Byram, M. i Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. Dins Byram, M. i Zárate, G. i Neuer, G. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Estrasburg: Council of Europe.
- Canimas, J i Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals. Primum non nocere (Sobretot no fer mal)*. Col·lecció Conciutadania Intercultural, 5. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Calsamiglia, H. i Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- Carbonell, F. (2003). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- Carbonell, F. (2005a). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: MEC y Los libros de la Catarata.
- Carbonell, F. (2005b). Decálogo para una educación intercultural. a <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DECALOGO.pdf>
- Carrasco, S., Ballestín, B., Bertran, M. i Bretones, E. (2001) Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, n. 14. p. 50-66.
- Casas, M. 2003 (coord.). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Finestra Oberta, 38. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Casacuberta, M. i Vázquez, G. (2008). L'Hospitalet, una ciutat i moltes llengües. Aproximació a una gestió de la diversitat lingüística. Dins: *Aportacions al voltant de la immigració estrangera a l'Hospitalet. Quaderns d'estudi Centre d'Estudis*, 1987, n.20. p. 45 – 64: *L'Hospitalet de Llobregat*.
- Castells, M. (1997). *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo, S. i Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de Agentes y Ámbitos de Intervención Socioeducativa*. Madrid: Prentice Hall-Pearson.
- Caune, J. (2009). Prácticas culturales y modalidades de comunicación. Construcción de un mundo común y de las condiciones de convivencia. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 13-24.
- Colás, P. i Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, n.1, p. 35-58
- Colectivo Ioé (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Universitat de València.

- Colectivo Ioé (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?*. Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- Colectivo Ioé (2010) ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *Revista de metodología de ciencias sociales*. 19, 73-99.
- Collet, J. i Tort, A. (coord.) (2011) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Col·lecció Informes Breus, nº 35. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- Conferencia Internacional d'Educació (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia: UNESCO a, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Consell d'Europa (2000). *Diversidad y cohesión: Nuevos retos para la integración de los inmigrantes y las minorías*. Estrasburg.
- Consell d'Europa (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburg: Ministerio de Cultura, Gobierno de España.
- Colom, J (2003). Calidad y equidad en la educación formal y no formal. Dins *Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*, San Sebastián.
- Comas, M; Molina, E., Tolsanas, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Conciudadanía intercultural, 6. Fundació Jaume Bofill. Vic: Eumo.
- Cortina, A. (1998) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Coombs, P.H. (1985) *The world crisis in education*, New York: Oxford University Press.
- Del Arco, I. Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas. (Tesi doctoral, Universitat de Lleida, 1998).
- Daniels, H. i Gartner, P. (2001). *Inclusive education*. Londres: Kogan Page.

- Duran, D. i Vidal, V. (2004). *Tutoria entre iguals: de la teoria a la pràctica*. Barcelona: Graó.
- Duran, D. Giné, C. i Marchesi, A. (2010). *Guia per l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Delgado, M (1999). *Anonimat i ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans*. Barcelona: Institut Català d'Antropologia
- Delgado, M. (2004). Multiculturalismo y Sociedad. *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*, 15, 97-110.
- Durán, R. (2011). Migraciones y gestión de la diversidad. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. Vol. 10. N. 2, 131-153.
- Espín, J., Marín, M. Ángeles, Rodríguez, M. i Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, n. 315, p. 227 – 249.
- ESPLAC (2013). *Els esplais en xifres. La realitat d'esplais catalans*. Fundació Ferrer i Guardia.
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *Diez ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. *Revista de Educación*, n. 346, p. 217 – 243.
- Essomba, M.A. i Iglesias, E. (coord.). (2008). *XIV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona: El diàleg Intercultural BARCELONA DIÀLEG! Propostes per a una ciutadania intercultural*. Dossier pedagògic 2008 – 2009. Barcelona: IMEB. Ajuntament de Barcelona.

- Essomba, M.A. (2009). De l'educació en el lleure a l'educació comunitària. Avançant cap a la inclusió social. Dins. *Educació Comunitària*. Col·lecció Parlem-ne. Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Essomba, M.A. (2011a). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2011b). Educar en el temps lliure? Simplement educar. *Revista Barcelona Educació*, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 8, 13 -15.
- Essomba, M. A. (¿) *Inmigración y educación en el tiempo libre: avanzando hacia la plena inclusión social de los niños y jóvenes de familias inmigradas*.
- FEDAIA (2006). *Definició de Centre Obert amb criteris de qualitat*. a [http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/101001\\_llibret\\_\\_model\\_centres\\_oberts\\_fedaia.pdf](http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/101001_llibret__model_centres_oberts_fedaia.pdf)
- Feixa, C.; Costa, C. i Pallarés, J. (2002). *Movimientos juveniles en la península ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Madrid: Ariel.
- Fernandez, M (?) *De l'assimilacionisme al multiculturalisme... i del multiculturalisme cap a on? a* <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1877>
- *Fernandez Enguita (2008). Etnia, clase y género en la educación: paradojas en la escolarización de los alumnos y las alumnas marroquíes y romanís a: Julio Vera (coord.) Propuestas y experiencias de educación intercultural*, Madrid: SM.
- Fundació Catalana de l'Esplai (2009). *Els centres d'esplai, Ara i aquí. Les 10 questions clau per impulsar l'educació en el lleure*. Barcelona: Fundació Catalana de l'Esplai.
- Fundació Pere Tarrés (2007). *Drets dels infants. 20 + 1. Educant Infants, defensant els seus drets*, a <http://www.peretarres.org/>
- Fundació Pere Tarrés (2011). *L'esplai Inclusiu. Campanya MCEC 2011-2012. Moviment Centres Esplais Cristians*.
- Gadamer, H.-G. (1998) *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.

- Gairín, J. (2010). “Innovación y cambio en las instituciones educativas”. A Medina, A. i altres: Diseño, desarrollo e innovación curricular. Madrid: Universitas, capítulo 2.
- Gairín, J i Armengol, C (2006). La utilització de l'avaluació externa per a la millora contínua dels centres educatius. *Quaderns d'avaluació*, núm.5, p. 33.
- García Huidobro, E. (2008). *La educación inclusiva como inclusión a la ciudadanía*. CIDE: Santiago de Chile.
- Generalitat de Catalunya (2010). *Mesures de foment, reconeixement i suport de l'educació en el lleure de base comunitària*. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.
- Gimenez, C. i Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los libros de la Catarata: Madrid.
- Gimenez, C. (2006). El impulso de la convivencia ciudadana intercultural en los barrios europeos. Marco conceptual y metodológico. Red Cien
- Giménez, C. (2008). Interculturalismo. Elaboraciones y propuestas desde un equipo universitario teórico-aplicado. Dins Mantovani, G. (ed). *Intercultura e Mediazione. Teorie ed esperienze*. Carocci Editori.
- Giménez, C. (2009) (coord.). *Educació, Ciutadania i Immigració*. Documents per al debat, 2. Barcelona: Fundació Catalana de l'Esplai.
- Gimenez, C. (2012) Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”? Dins Díe, L. (coord.). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de educación intercultural*. Valencia: Ceimigra.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gil-Jaurena, I. (2002) *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Treball de recerca inèdit.
- González Yuste (L). (¿) Por una educación antirracista. A [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ed\\_antirracista.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ed_antirracista.pdf)

- Grupo Eleuterio Quintanilla (2006). *Lengua y diversidad cultural. Actividades para el aula*. Madrid: Talasa.
- Guba, E. Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. A: N. Denzin i Y, Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon: Cromwell Press Ltd.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Herrera, D.; Albaigés, B i Garet, M. (2003). *La immigració i el treball intercultural a les entitats d'educació en el lleure a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.
- Hornby, G. i Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63:1, 37-52.
- Huinton, S. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfirmación del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista Atención Primaria*, Vol. 23, nº 8, 496-502.
- Jahanbegloo, R. (2008). *L'imperatiu intercultural*. Barcelona: Arcàdia.
- Junyent , C. (2002). *Gimcana de les llengües*. Ajuntament de Masquefa. Grup d'Estudi de Llengües Amenazades. Barcelona: Octaedro.
- Kim, Y. (1998). Contexts of Cross-Cultural Adaptation. En Howard Giles & Cheri Kramarae (Eds.). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory* Clevedon: MultilingualMatters LTD, 3-31.
- Kottak, C. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research*. Londres: Sage publications.



- Kymlicka, W. (1999). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: UOC i Proa.
- Lojo, M (2005). *Atenció a la diversitat de l'ESO des d'una perspectiva de gènere. Butlletí La Recerca*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- López-Villanueva, C. (2012). *Nous comportaments residencials a les llars catalanes. Informes breus, 36*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Lledó, E. (2011). *Nombrar a las mujeres, describir la realidad: la plenitud del discurso*. Dins *Uso del lenguaje en el mundo laboral*, País Vasco: Gobierno Vasco y Fondo Social Europeo.
- Llei 12/2009 d'Educació de Catalunya, a [http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0coe1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000boc1e0aRCRD&applianceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca\\_ES&newLang=ca\\_ES](http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0coe1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000boc1e0aRCRD&applianceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca_ES&newLang=ca_ES)
- Lluch, X. (2003). *La multiculturalidad en los libros de texto: invisible, retórica, políticamente correcta, exótica, lejana, racial*. *Cuadernos de pedagogía*, 328.
- Lluch, X. (2005). *Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar*. Dins Fernández, G. i Molina, G., *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza: Editorial.
- Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Marchioni, M. (2001) (coord.). *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza: Libros Certeza.
- Marchioni, M. (1997). *Planificación Social y Organización de la Comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.

- Marín, M.A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 21, n. 29, p. 1 – 28.
- Martínez, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13. p 285 – 317.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología, UNMSM, vol. 9 – nº 1, 123-146.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brower.
- McCauley, C; Stitt, C. i Segal, M. (1980). Stereotyping: From prejudice to prediction. *Psychological Bulletin*, 87, 195-215.
- Mc Millan, J i Shummacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5 ed). New York: Addison Wesley Longman.
- MEC (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Includ-Ed Consortium. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.gob.es.
- Megías, J. (2008). Asimilación e interculturalidad en la política de integración social europea. El trasfondo doctrinal. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, n. 8, p 73 – 96.
- Miles, M.B. i Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. NewburyPark, CA: Sage.
- Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (2009). *Enfoca't. Projecte educatiu d'agrupament. Equips d'agrupament*. Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (2010). *Calidoscopi Enllà. Equip Finestra d'Interculturalitat*. Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (2011). *Perspectiva 10 – 11. Escola de formació*. Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.

- Monge, F. (2009) A vueltas con el relativismo cultural. Dins Aguado, T. i Del Olmo, M. (eds.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*.
- Muñoz Justícia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Versió 2.4. Document digitalitzat. Bellaterra: UAB.
- Nash, M (2001). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género. Dins: Nash, M. i Marre, D. (Eds.) *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Objectiu Inclusió (2003). *Document estratègic*. Barcelona: document intern.
- Objectiu Inclusió (2007). *Valors, condicions i propostes per una ciutadania inclusora*. Barcelona: document intern.
- Objectiu Inclusió (2012). *Guia per a una escola inclusora*. Barcelona: document intern.
- Opertti, R. (2009). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, a [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2009/09\\_06Pamplona/Simposio\\_Pamplona-09\\_presentacion.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/09_06Pamplona/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf)
- Orlando, J. (2007) *Jóvenes educadores. Tribus urbanas entre los lugares y las redes*. Barcelona: Graó.
- Pajares, M. (2000). *Inmigración y ciudadanía en Europa. La inmigración y el asilo en los años dos mil*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pallarés, G., i Pérez, R.(2010). *Escoltisme i espiritualitat*. Diàleg entre Sònia Fuentes d'Escoltes Catalans i Eduard Pla, de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya. *Revista Dialogal*, 30.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101.118.

- Platform for Intercultural Europe (2008). RAINBOWPAPER. *Diálogo intercultural: de la práctica a la política y viceversa*. Versió traduïda de l'anglès.
- Pole, K. (2006). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones: Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, (60)1.
- Plog i Bates (1980). *Cultural Anthropology*. NewYork: Alfred A. Knopf.
- Potter, J. i Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage Publications.
- Pujolàs, P. (2005). Inclusió escolar. Principis i estratègies per fer-la possible. *Àmbits de psicopedagogia*, 15, 14-20.
- Ribera, R. (2004). Espiritualitat: entre l'exploració i l'entroncament amb les tradicions. *Els monogràfics de B.MM. Fòrum Barcelona*, 2004, 4, 98-103.
- Roca, N. (2013). Joves adults d'origen extracomunitari a Barcelona. Construcció de la identitat i processos d'inclusió i exclusió social. *Revista Papers*, 98/2. p. 331 – 364.
- Rodó-de-Zárate, M. (2013). Gènere, cos i sexualitat. La joventut, l'experiència i l'ús de l'espai públic urbà. *Revista Papers*, 98/1, 127-142.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Runnymede Trust (1997). *Islamophobia, A Challenge for Us All*. Intelligence for a Multi-ethnic Britain.
- Ruiz, C. (2008). Retos de la Inclusión Educativa en los Próximos Años en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 45-57, A:<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art4.pdf>. Consultado el 20/02/2011
- Ruiz – Bernardo, M. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón*. Tesis doctoral: Universidad Jaume I de Castellón.

- Ruiz de Gauna i Vallory, E. (2011). Entrevista. *Revista Barcelona Educació*, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. nº 8. pp. 18 -21.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Sales, A. (2011). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, 1, 113-132.
- Sánchez Parga, J. (2006). El culturalismo: atrofia o devastación de lo social. *Perfiles latinoamericanos*, 27, gener – juny, 2006. P. 193 – 225.
- Sandín, P. (2013). *Taller Atlas – Ti. Documento de trabajo*. Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Sandín, P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Guía para el profesorado. Primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Santibáñez, R. i Maiztegui, O. (eds.) (2006). *Inmigración: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social*. Serie Migraciones Internacionales, n.3. Bilbao: Universidad de Deusto
- Selva, M. (2005). *Espai de ciutadania*. Col·lecció l'Esmolet, 2. Barcelona: ESPLAC.
- Shain, F. (2001). *The schooling and identity of Asian girls*. Stoke on Trent:Trentham Books.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2008). La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya, a [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio\\_escolar\\_web.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf).
- Sirvent, M. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, Buenos Aires: OPFYL i Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Skrtic, T. (1991). Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum. Dins M. Ainscow (Ed.) *Effective schools for all*, 20-42, London: David Fulton.

- StainbAck, S. (2001). La educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5 (1), p. 18-25.
- Subirats, J. (2004) (dir). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. *Colección Estudios Sociales*, 16. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Subirats, J. (2005). (dir). *Perfils d'exclusió social a Catalunya*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Suarez-Orozco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Reseach Agenda. *Harvard Educational Review*, 71, 3, p. 345-365.
- Tójar, J. (2006). *La investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torradabella, L. i Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Fundació Caixa Sabadell i Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Col·lectiu d'Estudis Biogràfics (CEB).
- Trilla, J. (1992). *El sistema de educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. Dins Sarramona, J. (ed). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC, 9-50.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operation framework*. París: UNESCO.
- Zapata Barrero, R. i altres. (2008). *El discursopolítico en torno a la inmigración en España y en la UE*. UNICEF, Convenció sobre els drets de l'infant. Versió adaptada per a joves. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valles, M. (1998). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.
- Vallory, E. (2010). *L'escoltisme mundial*. Barcelona: Proa.
- Van Dijk, T. A. (2000). *The discourse like social interaction*. Vol. II, pp. 19-66. Gedisa: Barcelona.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso. Una Introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Van Dijk, T. A. (2006). Discurso, poder y cognición social. *Conferencias de Teun A. van Dijk. Maestría. Cuadernos n.2, año 2. Octubre 1994.*
- Vazquez Aguado, O. (2010). Reflexiones en torno a la construcción de la interculturalidad. Lección inaugural curso académico. Curso 2010-2011. Universidad de Huelva. Huelva: Servicio de publicaciones Universidad de Huelva.
- Viché. M. (2009). Evaluación y calidad en educación no formal. *Revista Práticas de Animação, 2, 1-14.*
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa, Vol. 24-2, p 353-372.*
- Vilà, R. (2008) ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud, 77- 93.*
- Vives, N. (2009). *Racisme als centres educatius: eines per prevenir-lo i combatre'li.* Conciudadanía intercultural; 7. Fundació Jaume Bofill. Vic: Eumo.
- VV.AA (2002). *L'educació de la gent jove: Una declaració a l'alba del segle XXI.* Barcelona: Coordinació Catalana de Colònies; Casals i Clubs d'Esplai; Escoltes Catalans; ESPLAC; Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.
- VVAA (2013). Diversitat familiar: apunts des de l'antropologia social. *Revista de Treball Social . Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, abril 2013, n. 198, p. 30-40.*
- Walsh (2002 ) (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas des de la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. Dins Fuller, N. (ed.) *Interculturalidad y Política.* Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 115-142.
- Wood, P. i Landry, C. (2008). *The intercultural city. Planning for diversityadvantage.* Londres: Earthscan.
- Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància (2011). *Construint el model de Centres Oberts per a la ciutat de Barcelona.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

- Xarxa de Centres Oberts de Barcelona (?). *Els centres oberts a la ciutat de Barcelona.*  
Barcelona: Ajuntament de Barcelona.



### **12.2. Índex de figures**

- Figura 1: Mapa conceptual i aplicatiu de la recerca **pàg. 20**
- Figura 2: Fonaments socioculturals per al desenvolupament de la interculturalitat a l'ELLBC **pàg. 72**
- Figura 3: Fonaments sociopolítics pel desenvolupament de la interculturalitat a l'ELLBC **pàg. 84**
- Figura 4: Relacions entre el culturalisme i l'essencialisme cultural **pàg. 102**
- Figura 5: Les competències interculturals a l'ELLBC **pàg. 134**
- Figura 6: Nuclis per la competència organitzativa i intercultural a l'ELLBC **pàg. 143**
- Figura 7: Triple trajecte pel desenvolupament de la competència intercultural a l'ELLBC **pàg. 149**
- Figura 8: La competència comunitària a l'ELLBC **pàg. 163**
- Figura 9: Objecte de recerca **pàg. 198**
- Figura 10: Seqüència per l'anàlisi crítica del discurs **pàg. 214**

### **12.3. Índex de taules**

- Taula 1: Elements específics de l'educació no formal **pàg. 26**
- Taula 2: Principis i característiques de l'ELLBC **pàg. 44**
- Taula 3: Síntesi de mesures pràctiques pel foment del principi d'inclusió socioeducativa a l'ELLBC **pàg. 64**
- Taula 4: Distinció entre convivència i coexistència **pàg. 85**
- Taula 5: Fonaments i implicacions de l'assimilacionisme cultural a una organització d'ELLBC **pàg. 105**
- Taula 6: Distinció entre escola inclusiva i inclusora **pàg. 108**

- Taula 7: Tipus d'organitzacions educatives des del punt de vista de l'atenció a la diversitat **pàg. 10**
- Taula 8: Principals crítiques a la perspectiva intercultural **pàg. 111**
- Taula 9: Fonaments i conseqüències de l'etnocentrisme **pàg. 115**
- Taula 10: Bases de l'Islamofòbia **pàg. 117**
- Taula 11: Possibles relacions de la segregació i concentració educativa a l'àmbit de l'ELLBC **pàg. 124**
- Taula 12: La competència axiològica a l'ELLBC **pàg. 135**
- Taula 13: Estadis de desenvolupament organitzatiu des de la perspectiva intercultural **pàg. 139**
- Taula 14: Dimensions per les competències organitzatives i interculturals a l'ELLBC **pàg. 144**
- Taula 15: Principis interculturals orientadors de l'acció educativa segons Guíllherme (2002) **pàg. 146**
- Taula 16: Principis pedagògics pel desenvolupament d'accions educatives interculturals **pàg. 150**
- Taula 17: Principis bàsics per l'acció comunitària i l'establiment de les competències per l'acció comunitària des d'una perspectiva intercultural a l'ELLBC **pàg. 161**
- Taula 18: Caracterització dels àmbits per a desenvolupar la competència intercultural a l'ELLBC: fonamentació, condicions i exemples **pàg. 164**
- Taula 19: Relació dels drets a la infància segons la Convenció del 1989 **pàg. 178**
- Taula 20: Models de participació familiar segons la recerca INCLUDED, 2011 **pàg. 183**
- Taula 21: Justificació de la problemàtica de recerca **pàg. 191**
- Taula 22: Jutges que formen part del procés de validació de la matriu i dels instruments per a la recollida de la informació **pàg. 201**
- Taula 23: Mostra del treball de recerca **pàg. 209**
- Taula 24: Estructura de la matriu d'anàlisi confeccionada **pàg. 211**

- Taula 25: Caracterització de les entrevistes semi-estructurades i tractament metodològic **pàg. 215**
- Taula 26: Caracterització de l'anàlisi documental i tractament metodològic **pàg. 216**
- Taula 27: Caracterització dels grups de discussió i tractament metodològic **pàg. 217**
- Taula 28: Estratègies de triangulació **pàg. 218**
- Taula 29: Cronograma de treball general **pàg. 219**
- Taula 30: Panoràmica general de la fase de treball de camp **pàg. 222**
- Taula 31: Super codis i codis creats pel tractament de les dades recollides **pàg. 224**
- Taula 32: Relació del marc teòric amb els codis creats **pàg. 227**
- Taula 33: Elements per a l'anàlisi crítica del discurs utilitzats **pàg. 230**
- Taula 34: Elements per a l'anàlisi crítica del discurs utilitzats **pàg. 231**

## 13. Annexes

## Annex 1: Campus Ítaca



**Nom activitat:** Conviure amb gent de diferents orígens

### Desenvolupament:

- Es distribueix al grup-classe o participants en grups de 5 o 6 membres.
- Es contextualitza l'activitat però no es comenta que es treballaran prejudicis i imatges estereotipades.
- S'entrega un full i es demana que cada grup es posi d'acord en dir si cada una de les afirmacions és veritat o falsa.
- S'escriuen tots els resultats dels grups a la pissarra.
- S'inicia un debat – reflexió comentant els resultats. En aquest darrer punt és important tenir informació complementària per acompanyar el debat d'informació. També, considerar que no acostuma a haver-hi consens entre els grups en les respostes.

1. *Un ciutadà immigrant sense papers és un delinqüent*
2. *S'està produint una invasió de persones estrangeres en aquest país*
3. *Un ciutadà estranger que acaba d'arribar es pot considerar automàticament com espanyol*
4. *Un ciutadà immigrant xinès s'integra més fàcilment que un marroquí*
5. *Els alumnes de família immigrada baixen el nivell del rendiment escolar de les escoles*
6. *En un context de crisi econòmica com l'actual és lògic que es retallin alguns drets socials de les persones estrangeres*
7. *Els ciutadans immigrants s'emporten tots els ajuts socials dels ajuntaments per davant dels nascuts al país*
8. *Un musulmà té els mateixos drets de llibertat religiosa que un catòlic*
9. *Els estrangers que arriben a Catalunya haurien d'aprendre català i castellà alhora*
10. *Els petits comerços regentats per ciutadans estrangers no paguen impostos municipals*
11. *Només hi ha convivència si els ciutadans estrangers practiquen totes les costums del país d'acollida.*
12. *Catalunya és un país racista.*

## Annex 2. Document de permisos i compromisos amb l'organització educativa

..... de 2012, Barcelona

El següent document té per objectiu poder detallar alguns dels aspectes rellevants sobre la participació de l'espai educatiu XXXX, amb la tesi doctoral titulada "L'educació intercultural a les organitzacions d'educació en el lleure de base comunitària: propostes per enfortir la dimensió intercultural des de la seva acció educativa", dirigida pels dr. Miquel Àngel Essomba i el dr. Joaquín Gairín, i realitzada per l'Edgar Iglesias.

En concret i com a objectiu general, aquest treball de tesi doctoral pretén identificar quines són les principals condicions que avui en dia, faciliten o dificulten la interculturalitat als espais de lleure de base comunitària. Alhora i com a resultats se'n desprèn: l'elaboració de propostes específiques per a desenvolupar la interculturalitat, i l'elaboració d'una guia per desenvolupar i/o enfortir la dimensió intercultural en els espais de lleure de base comunitària.

**El compromís a partir de la participació de l'espai educatiu durant la fase de treball de camp, consistirà en donar informació a l'investigador, a partir de:**

- Anàlisi documental: l'espai educatiu farà arribar la documentació que consideri per a realitzar-ne un anàlisi (període maig 2012 – maig 2013)
- Entrevista al director/a de l'espai educatiu: es trobarà el moment que millor s'ajusti a les possibilitats de l'espai educatiu durant el període del setembre 2012- maig 2013)
- Entrevista a un/a membre de l'equip educatiu: es trobarà el moment que millor s'ajusti a les possibilitats de l'espai educatiu durant el període del setembre 2012- maig 2013)
- Entrevista a 2 joves que participen a l'espai educatiu: es trobarà el moment que millor s'ajusti a les possibilitats de l'espai educatiu durant el període del setembre 2012- maig 2013).
- Entrevista a 2 famílies de joves que participen a l'espai educatiu: es trobarà el moment que millor s'ajusti a les possibilitats de l'espai educatiu durant el període del setembre 2012- maig 2013)
- Grup de discussió amb 5 o 6 membres de l'equip educatiu i directiu: es trobarà el moment que millor s'ajusti a les possibilitats de l'espai educatiu durant el període del setembre 2012- maig 2013)

**Els compromisos per part de l'investigador són:**

- A tractar la informació que s'obtingui únicament a partir de la finalitat i objectius de la recerca.
- A tractar confidencialment tota la informació que s'obtingui, a partir de:
  - Destruir / eliminar els documents lliurats per l'espai educatiu un cop hagi finalitzat la tesi doctoral i en presència del director/a del XXX.
  - No fer públic cap nom o dades personals de les persones que participen durant el procés de treball de camp.
  - Preguntar a l'espai educatiu si vol fer pública la seva participació a la tesi doctoral.
- A fer una devolució del treball realitzat, fent arribar al XXX una còpia del treball de tesi doctoral.
- Disposició d'anar al XXX, si així ho demana, per tal de clarificar, complementar o comentar allò que sigui necessari sobre els resultats, conclusions o propostes que s'assenyalen a la tesi doctoral.

Moltes gràcies,

Edgar Iglesias Vidal

### Annex 3: Guió d'entrevista a l'equip educatiu

N. o.	Qüestions a plantejar	Relació amb els continguts específics
1	1.1. Quins són els <b>valors</b> que fonamenten la identitat o ideologia, del què és avui en dia l'educació en el lleure? 1.2. I a l'entitat, canvis com la multiculturalitat de l'entorn, han suposat canvis en els vostres valors? 1.3. I l'aparició de noves iniciatives de lleure que promouen valors diferents, us afecten? Quins són aquests valors diferents?	1.1. Identitat, valors i canvis en l'entorn
2	2.1. Què és per tu la <b>interculturalitat</b> ? 2.2. I a l'entitat, penses que hi ha interculturalitat? Amb l'equip heu pensat en millorar o potenciar algun aspecte? 2.3. Quina relació hi veus entre els valors de la vostra entitat i els que promou la interculturalitat? 2.4. Consideres que seria convenient un espai de formació en educació intercultural? 2.5. Hi ha relació entre l'espiritualitat i la interculturalitat a l'entitat?	6.1. Significat de la interculturalitat 1.2. Identitat, valors i interculturalitat 6.2. Formació intercultural 1.3. Espiritualitat i interculturalitat
3	3.1. Què és per tu la <b>diversitat</b> ? 3.2. I a l'entitat, què la configura aquesta diversitat? Penses que representa significativament la diversitat que caracteritza l'entorn? 3.3. Quina relació penses que té aquesta representació amb el desenvolupament de la interculturalitat a l'entitat? Caldria impulsar alguna acció?	6.3. Expressions de la diversitat: entitat i entorn
4	3.2. Penses que algunes entitats d'educació en el lleure presenten processos de <b>concentració i segregació educativa</b> ? 3.3. I a la teva entitat, això succeeix? 3.4. Penses que hi ha alguna relació entre la <b>gratuïtat</b> de les activitats i els perfils dels infants i joves que participen a l'entitat? 3.5. Quina relació hi veus amb el desenvolupament de la interculturalitat a l'entitat?	2.1. Concentració i segregació educativa 2.2. Gratuïtat
5	3.2. Què és per tu l' <b>educació comunitària</b> ? 3.3. I a l'entitat, penses que es dona? Quina relació penses que té aquesta acció comunitària amb el desenvolupament de la interculturalitat dins l'entitat? 3.4. Com valoren els espais existents de coordinació amb el teixit socioeducatiu de l'entorn? 3.5. Com valoren la coordinació i treball conjunt amb els tècnics de l'administració local? Us facilita la interculturalitat dins l'entitat? 3.6. Desenvolpeu activitats educatives fora l'entitat? I activitats conjuntes amb grups d'infants i joves d'altres entitats? 3.7. Penses que al territori es coneix suficientment el vostre projecte educatiu?	5.1. Educació comunitària intercultural 5.2. / 5.3. 3.1 / 3.2 / 3.3 5.4. Accions educatives comunitàries

6	6.1. Quines <b>mesures específiques</b> s'impulsen a l'entitat pel foment de la interculturalitat? I quines de noves s'haurien d'impulsar?	7.1. Mesures específiques pel foment de la interculturalitat
7	7.1. Des de quins <b>fonaments pedagògics</b> s'haurien de basar les activitats d'una entitat per a considerar-les interculturals? 7.2. Les activitats que desenvolupeu es basen en aquests fonaments? Pots posar exemples a través d'activitats que desenvolupeu? 7.3. En concret, heu treballat possibles <b>prejudicis o estereotips</b> expressats pels infants i joves? I per l'equip educatiu? 7.4. En alguna ocasió, ha calgut introduir algun canvi en quant als continguts de les activitats amb la finalitat de reduir possibles continguts etnocèntrics, prejudicis o mirades estereotipades? 7.5. Quin és i com s'ha construït el marc normatiu i de convivència a l'entitat? 7.6. En el marc d'aquesta acció educativa, quina relació hi veus entre <b>l'equitat educativa</b> i la interculturalitat?	8.2 / 8.3. /8.4. / 8.5. / 8.6. / 8.7. / 8.8 / 8.9  8.1. Foment d'una visió que reflecteix la diversitat del grup 6.4.4. Equitat educativa i interculturalitat
8	8.1. Quina relació penses que hi ha entre la <b>participació familiar</b> i el desenvolupament de la interculturalitat a l'educació en el lleure? 8.2. En concret, a l'entitat caldria millorar o potenciar algun aspecte? 8.3. S'explicita a la família que la interculturalitat forma part del projecte educatiu de l'entitat? 8.4. Identifiques diferents graus de participació familiar en funció de variables com l'origen cultural, el temps de residència, ser membres d'una minoria, el nivell d'estudis o la situació econòmica? Ho heu treballat en equip? 8.5. Quina importància tenen per tu els <b>significats i valors que construeixen les famílies</b> sobre el què és l'educació en el lleure? 8.6. A l'entitat, identifiques valors o significats <b>diferents</b> en funció del context cultural de les famílies? 8.7. Penses que haurien de quedar reflectits al projecte educatiu?	9.1. Participació familiar i interculturalitat 9.2. Construcció de coneixement en equip vers la participació familiar 4.1. Coneixement del significat i valors 4.2. Incorporació al projecte educatiu



#### Annex 4: Guió d'entrevista als participants

Nº	Qüestions a plantejar	Relació amb els continguts específics
1	<p>1.1. Quins trets característics hauria de tenir per tu una <b>entitat perfecte o ideal</b>?</p> <p>1.2. I a l'entitat en la que participes, quins penses que són els principals <b>valors</b> que la defineixen? I d'aquests valors, quins són els més importants per tu? I penses que s'haurien d'incorporar nous valors o noves característiques a l'entitat?</p> <p>1.3. Per quins motius hi participes? Participes a altres entitats o activitats a part d'aquesta? Què t'aporten de diferent?</p>	10.1. Entitat i identitat
3	<p>3.1. Amb la resta de companys/es quins són els principals aspectes que us fan <b>diferents</b> uns dels altres? I els que us fan <b>semblants</b>?</p> <p>3.2. I quin pes té per tu en aquestes similituds i diferències ser d'una altre cultura? Penses que això facilita o dificulta les relacions entre vosaltres?</p> <p>3.3. D'on és el teu grup d'amics i amigues, on l'has fet? Entre ells i elles, hi ha nois i noies d'altres cultures? Penses que l'entitat és un bon espai per a conèixer a nois i noies d'altres cultures?</p>	10.2. Alteritat i relacions interculturals
4	<p>4.1. Què és per tu la <b>convivència</b>? I a l'entitat, aquesta convivència hi és? Quins serien per tu els principals obstacles per a la convivència dins l'entitat?</p> <p>4.2. Què és per tu la <b>discriminació</b>? A l'entitat, trobaries algun exemple on n'hi hagi hagut? I com valdria aquesta situació?</p> <p>4.3. Al llarg de les activitats, a vegades es produeixen <b>conflictes</b> entre els teus companys/es? Què fa l'equip educatiu al respecte? I existeix la possibilitat que un altre jove faci de mediador perquè s'arregli el problema? Creus que caldria millorar alguna cosa? I</p>	10.3. Convivència, discriminació i conflictes
5	<p>5.1. Com a ciutadà jove, quins són per tu els teus principals <b>drets i deures</b>? I a l'entitat, aquests drets i deures els apliques? Ho has parlat amb l'equip d'educadors/es?</p>	10.4. Drets i deures
6	<p>6.1. Quins són els <b>objectius</b> de les activitats en les que participes a l'entitat?</p> <p>6.2. Les activitats et serveixen per aprendre coses importants per a tu? Pots posar exemples sobre coses que has après i que et serveixen fora, a la teva vida diària?</p> <p>6.3. Què t'aporta a nivell d'aprenentatge realitzar activitats en <b>grup</b>? Penses que t'aporten coses diferents en relació a si fessis l'activitat sol/a? Quan realitzeu les activitats en grup, en què acostumes a ajudar a la resta de companys/es? I la resta de companys/es, en què acostumen a ajudar-te?</p> <p>6.4. Pots posar exemples sobre realitats o fets que hi ha al <b>barri</b> i que no t'agraden? Penses què com a ciutadà jove hi podries fer alguna cosa? I amb</p>	10.5. Fonaments pedagògics interculturals

	<p>l'equip d'educadors/es ho heu parlat? Heu fet alguna acció o activitat al respecte? Què has après?</p> <p>6.5. Quan realitzeu <b>activitats fora l'entitat</b>, què tenen de diferents amb les que feu dins? Et permeten conèixer a altres nois i noies? I què t'aporta això a nivell personal?</p>	
--	--	--

## Annex 5: Guió d'entrevista a les famílies

N. o.	Qüestions a plantejar	Relació amb els continguts específics
1	<p>1.4. Per quin motiu va el teu fill/a a l'entitat? Què hi aprèn?</p> <p>1.5. Coneixes els <b>valors</b> que promou l'entitat on va el teu fill/a?</p> <p>1.6. Com els has conegut? Estàs d'acord amb que es promoguin aquests valors? Penses que caldria promoure'n d'altres?</p> <p>1.7. Quins són els valors que aquest tipus d'entitats promouen al teu país d'origen? En comparació amb l'entitat del teu fill/a, hi trobes diferències? I similituds?</p> <p>1.8. Com valores el tracte que té l'equip educatiu cap als joves que hi ha a l'entitat, pel fet de ser noi o noia?</p> <p>1.9. Com valores que a l'entitat es promogui la participació dels joves?</p> <p>1.10. Com valores que a l'entitat es promogui que els joves puguin anar decidint cada cop més per ells/elles mateixos?</p> <p>1.11. Com valores que es treballa a l'entitat la obediència cap a l'adult? I qüestions com el respecte entre els joves?</p> <p>1.12. Has pogut parlar d'aquestes qüestions amb l'equip educatiu?</p>	<p>1.2. Identitat, valors i interculturalitat</p> <p>4.1. Significat i valors del què és l'educació en el lleure</p>
2	<p>2.1. Coneixes com l'entitat es finança?</p> <p>2.2. Saps si els educadors/es cobren per a realitzar la seva tasca?</p> <p>2.3. Penses que aquestes qüestions tenen relació amb la qualitat educativa de l'entitat?</p>	<p>10.1. Gratuïtat</p>
3	<p>3.1. Coneixes les <b>activitats</b> que realitza el teu fill/a a l'entitat?</p> <p>3.8. Per a què creus que li serveixen?</p> <p>3.9. Algunes coses de les que aprèn li serveixen fora?</p> <p>3.10. Realitza activitats fora l'entitat amb l'equip d'educadors? En què són diferents per al teu fill/a en relació a les que fa dins?</p>	<p>8.6. Foment d'un aprenentatge significatiu</p> <p>5.4. Accions educatives comunitàries</p>
4	<p>4.1. Com vas conèixer l'entitat?</p> <p>4.2. En què <b>participes</b> a l'entitat?</p> <p>4.3. T'agradaria participar-hi més o és suficient així?</p> <p>4.4. Quina relació o comunicació tens amb l'equip educatiu?</p> <p>4.5. I amb altres famílies, hi tens relació? Amb quines? Que tenen en comú? I amb les que no tens relació, per quin motiu?</p> <p>4.6. Quan el teu fill/a va començar a l'entitat, et van explicar el seu funcionament?</p> <p>4.7. Què és el que et va cridar l'atenció? Penses que s'hauria d'haver fet alguna cosa diferent?</p>	<p>9.3. Participació familiar i interculturalitat</p> <p>9.4. Construcció de coneixement en equip vers la participació familiar</p> <p>7.1. Mesures específiques</p>

		pel foment de la interculturalitat
5	<p>5.1. Com valors que a l'entitat hi hagi joves d'altres països i cultures?</p> <p>5.2. Penses que això ajuda o dificulta la tasca dels educadors/es?</p> <p>5.3. I la relació entre els joves, penses que és més fàcil o difícil?</p> <p>5.4. Com valors què és la <b>convivència</b> entre els nois i noies a l'entitat?</p> <p>5.5. Coneixes si a vegades hi ha conflictes entre ells? I els motius? I com valors el treball que fan els educadors/es al respecte?</p> <p>5.6. Quins són els <b>drets i deures</b> que té el teu fill/a a l'entitat?</p> <p>5.7. El barri on vius és molt divers, ja que hi ha presència de moltes cultures diferents. Penses que aquestes estan representades a partir dels joves que hi ha a l'entitat? Com ho valors?</p> <p>5.8. Parles d'aquestes qüestions amb el teu fill/a? Per què?</p> <p>5.9. I amb l'equip educatiu? Per què?</p>	<p>6.1. Significat de la interculturalitat</p> <p>8.4. Foment d'un aprenentatge i afectiu</p> <p>6.3. Expressions de la diversitat</p> <p>8.7. Foment d'un aprenentatge i socio-simbòlic</p>

## Annex 6: Guió d'anàlisi documental

Dimensió	Qüestions a analitzar a partir de l'AD	Relació amb continguts específics	Document analitzat a l'entitat	Informació i comentaris a partir de l'anàlisi
Nova identitat	Els <b>valors</b> a partir dels que es defineix l'entitat són coincidents amb els que promou la interculturalitat	1.2		
	S'identifiquen els principals <b>canvis del territori</b> i formen part de l'actual plantejament estratègic de l'entitat	1.1		
	Es relaciona la contribució de l' <b>espiritualitat</b> al desenvolupament de la interculturalitat a l'entitat	1.3		
Mercantilització	Es fa referència a la <b>gratuitat</b> com un element de fortalesa i identitari	2.2		
Relacions amb l'administració local	Es fa referència als espais de coordinació i recursos tècnics de l' <b>administració local</b>	3.1		
Representacions socioculturals familiars	Es fa referència als <b>valors i significats</b> que construeixen les <b>famílies</b> en relació al que representa l'educació en el lleure. També, es recullen les <b>necessitats i expectatives</b> familiars, considerant aspectes relacionats amb la <b>classe social i les noves configuracions familiars</b>	4.2		
L'educació comunitària com a condició i conseqüència de la interculturalitat	Es compta amb una <b>descripció i anàlisi del territori actualitzat</b> (propri o a partir d'altres estudis, informes o diagnòstics) que inclou els espais de coordinació existents i el teixit socioeducatiu de l'entorn	5.2 / 5.3		
	Es descriu l' <b>acció comunitària</b> que desenvolupa l'entitat	5.1		
	Es dissenyen <b>accions educatives comunitàries</b>	5.4		

Dimensió	Questions a analitzar a partir de l'AD	Relació amb continguts específics	Document analitzat a l'entitat	Informació i comentaris a partir de l'anàlisi
Visió intercultural de l'equip educatiu	Existeixen referències específiques en relació a com es desenvolupa la <b>interculturalitat</b> a l'entitat	6.1 / 9.2		
	S'identifiquen quines són les <b>necessitats formatives</b> en interculturalitat	6.2		
	Es fa referència a les expressions de la <b>diversitat</b> presents a l'entitat	6.3		
Mesures específiques pel foment de la interculturalitat	Es contemplen o es desenvolupen <b>mesures específiques</b> per fomentar la <b>interculturalitat</b> a l'entitat (pla d'acollida, pla de sortida, materials didàctics interculturals, educadors/es d'origen immigrant, avaluació d'activitats i projectes diversificada, participació d'infants i joves en l'elaboració del projecte educatiu, participació d'infants i joves en la normativa)	7.1		
Fonaments pedagògics interculturals	Al disseny dels projectes no s'identifiquen <b>continguts etnocèntrics, així com prejudicis o imatges estereotipades</b> en relació a algunes de les expressions de la diversitat amb les que treballa l'entitat	8.1		
	Al disseny dels projectes s'identifiquen activitats on es fomenta un <b>aprenentatge significatiu</b> . Per exemple: sortides a l'entorn, discussió sobre temes d'actualitat o realitats que afecten directament als participants i al barri	8.6		
	Al disseny dels projectes es contemplen activitats on es desenvolupa la <b>dimensió socio-simbòlica</b> dels participants, fent referència a quins són els seus drets i deures i estratègies per l'atenció d'aspectes afectius	8.4 / 8.7		
	Al disseny dels projectes es fa referència a les <b>necessitats socials</b> com a finalitat de l'entitat per a donar-hi resposta	8.8		
	Al disseny dels projectes es contemplen estratègies de <b>treball cooperatiu i col.laboratiu</b> entre els participants	8.5		
	Al disseny dels projectes es fa referència a <b>altres fonaments pedagògics</b> que fomenten la interculturalitat des de les activitats educatives	8.2 / 8.3 / 8.9		
Participació familiar a l'entitat	Es fa referència a estratègies que tinguin per objectiu la <b>participació del conjunt de famílies</b> al projecte educatiu de l'entitat	9.1		

## Annex 7: Guió grup de discussió a membres equips educatius

Nº	Àmbits a aprofundir
1	S'han identificat diferents visions sobre la diversitat
2	Manca de formació en interculturalitat
3	Dificultat pel foment d'algunes mesures d'atenció a la diversitat
4	Dificultats pel foment de la perspectiva de gènere
5	Dificultats per l'acció comunitària
6	Models de participació amb les famílies i construcció sentit conjuntament

