



UNIVERSITAT DE BARCELONA

**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EN
EDUCACIÓ**

**Programa de Doctorat: Qualitat Educativa en un Món Plural
(Bienni 2002- 04)**

TESI DOCTORAL

**CAP A UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL A
PRIMÀRIA. LA INVESTIGACIÓ-ACCIÓ COM A
METODOLOGIA I LA CANÇÓ COM A
DESENCADENANT DEL CANVI**

Doctoranda: Olga Gonzàlez Mediel

Directores: Dra. M^a Àngels Marín
Dra. Marta Sabariego

Barcelona, 2008

CAPITOL 1. LA DIVERSITAT CULTURAL A L'ESCOLA

INTRODUCCIÓ

A principis d'aquest nou segle XXI, a Catalunya, com en molts altres llocs, ens trobem immersors/es en un nou context social, enormement pluricultural, amb un constant increment de persones procedents d'altres països. Aquesta pluralitat de cultures es suma a la diversitat que, per diferents factors, des de sempre ha estat present en les societats i, consegüentment, també a les aules. Per aquesta raó, començarem conceptualitzant en aquest capítol els dos principals termes que durant tot el procés ens aniran acompanyant: cultura i diversitat cultural.

També dediquem aquest capítol a conèixer quines són les actituds i els models educatius que es poden plantejar davant d'aquesta realitat social, així com les orientacions que les darreres lleis orgàniques en educació de l'estat espanyol tenen previstes per donar resposta a aquesta nova situació, aterrant específicament en les directrius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Aquesta nova situació, que no només es mantindrà en els pròxims anys, sinó que sembla que anirà en constant augment⁴, ha donat lloc a un nou context escolar, on es viu una situació molt nova de multiculturalitat, entesa com a multiplicitat de cultures, que comparteixen un mateix espai.

⁴ Segons el padró de l'INE, (Instituto Nacional de Estadística), la població estrangera a Catalunya ha passat de 97.783 persones l'any 1996 a 765.825 el 2005.

Capítol 1.

Dedicarem part del capítol a conèixer les dades respecte a l'evolució i el nombre d'alumnat estranger present a les aules i que avala la necessitat de treballar des d'altres enfocaments culturals, i amb noves eines educatives.

Un cop conegut el marc legal que sustenta qualsevol actuació que vulguem emprendre, coneixerem algunes dades que ens ajudaran a caracteritzar l'alumnat de primària, subjecte final que serà del nostre treball d'investigació. L'etapa d'educació primària (7 a 12 anys) és l'espai educatiu on més elevat és el nombre d'alumnat estranger. D'altra banda, és també l'etapa on amb més naturalitat s'introdueixen els coneixements i s'accepten els canvis, així doncs esdevé un immillorable moment per conèixer i reconèixer la diversitat cultural present a les escoles.

1. CULTURA I DIVERSITAT CULTURAL

Sabem que les cultures són transmeses pels individus i no poden manifestar-se més que a través dels seus intermediaris. Així, en ser susceptibles d'adaptació i evolució en funció del moment, els individus i els grups, les cultures són dinàmiques (Abdallah-Preteille, 2001, Jordán, 1996).

Sastre i Navarro (2002), plantegen un interessant recorregut per les diferents accepcions del terme "cultura". Així, coneixem que l'ús de la paraula ha variat al llarg dels segles. En el llatí parlat a Roma significava inicialment "cultiu de la terra", i després, per extensió i metafòricament, "cultiu de les espècies humanes". Alternava amb civilització, que també deriva del llatí i s'usava com oposat a salvatgisme, barbàrie o almenys rusticitat. Civilitzat era l'home educat. Des del segle XVIII, el romanticisme va imposar una diferència entre civilització i cultura. El primer terme es reservava per a nomenar el desenvolupament econòmic, el material; el segon per a referir-se a "l'espiritual", és a dir, el "cultiu" de les facultats intel·lectuals. En l'ús de la paraula "cultura" cabia, llavors, tot el que tingués a veure amb la filosofia, la ciència, l'art, la religió, etc. A més, s'entenia la qualitat de "culte" no tant com un tret social sinó com individual. Per això podia parlar-se de, per exemple, un home "culte" o "inculte" segons hagués desenvolupat les seves condicions intel·lectuals i artístiques. Aquesta accepció és avui molt freqüent, tal com també ens fa saber Aguirre (1997).

Les noves corrents teòriques des de la sociologia i l'antropologia contemporànies van

redefinir aquest terme⁵, contradient la conceptualització romàntica. S'entén *cultura* en un sentit social. Quan es diu cultura xinesa o cultura maia es fa un ús molt distint d'aquell, es refereix als diversos aspectes de la vida en aquestes societats. En general, avui es pensa en la cultura com el conjunt total dels actes humans en una comunitat donada, ja siguin aquests pràctiques econòmiques, artístiques, científiques o qualsevol altre. Tota pràctica humana que superi la naturalesa biològica és doncs, una pràctica cultural.

Aquest sentit de la paraula cultura implica una concepció molt més respectuosa dels Éssers Humans. Primer, impedeix la discriminació entre "homes cultes" i "homes incultes" que el terme podia tenir des del romanticisme; es parlarà de diferències culturals, en tot cas. Segon, també evita la discriminació de pobles que, com els nadius d'Amèrica, van ser vistos pels europeus com a "salvatges" pel sol fet de tenir una "cultura" diferent.

Des de les ciències socials, el sentit de la paraula cultura és més ampli, ja que la cultura abasta el conjunt de les produccions materials (objectes) i no materials d'una societat (significats, regularitats normatives creences i valors).

Per a l'antropologia, la cultura ha d'incloure: béns materials, béns simbòlics (idees), institucions (canals per on circula el poder: escola, família, govern), costums (reunir-se per sopar entre gent amiga o familiar), hàbits, lleis i poder (ja que aquest també és part de la cultura).

Llavors podem dir que tota societat reflecteix una cultura, i tota cultura és posada en pràctica, per les persones que s'interrelacionen. Tota cultura es manifesta en una societat. I són dues cares de la mateixa moneda. La cultura no és una cosa que es té (com generalment es diu), sinó que és una producció col·lectiva i aquesta producció és un univers de significats que està en constant modificació. La cultura no pot ser vista com alguna cosa apropiable. És una producció col·lectiva d'un univers de significats que són transmesos a través de les generacions

La cultura no només té un aspecte social, també té un aspecte individual. Sobre la base d'aquests aprenentatges de la socialització, les persones anem diferenciant els nostres gustos, els nostres valors relatius, la nostra forma de veure la vida i la nostra pròpia

⁵ Mes endavant, en aquest mateix punt s'exposen exemples d'aquestes visions més contemporànies del terme.

Capítol 1.

escala de valors, encara que aquesta última canvia en el temps i en la societat .

És el procés mitjançant el qual una persona arriba a ser individu. És el procés que ens permet acumular i transformar tot allò que prenem en l'aspecte social, és a dir tamisem el que aprenem. D'aquesta manera ens anem transformant en éssers diferents dels altres. El filòsof romàntic alemany Herder, (1744-1803), afirmava que cada poble té una cultura pròpia, perquè en ella s'expressa un aspecte de la humanitat. Aquesta concepció és anomenada particularista perquè suposa que cada cultura és particular i irrepetible. Comença a parlar de cultures i no de cultura.

Per ajudar-nos a visualitzar les diferents perspectives que es poden adoptar per presentar el terme *cultura*, presentem ara un recull de definicions de diferents sociòlegs i antropòlegs contemporanis que ens permetran, no trobar la millor conceptualització del terme, sinó adonar-nos de la seva complexitat (García Castaño, 1993, Gombrich, 2004).

“La cultura consisteix en la major part de les reaccions motores, els hàbits, les tècniques, idees i valors apresos i transmesos i les conductes que provoquen...és el poder especial i exclusiu de l'home, i és la qualitat que ho distingeix en el cosmos”

KROEBER(1876-1960)

“La cultura és tot el que inclou totes les manifestacions dels patrons socials d'una comunitat, les reaccions de l'individu en la mesura que es veuen afectades pels costums del grup que viu, i els productes de les activitats humanes en la mesura que es veuen determinades per aquests costums”.

BOAS(1858-1942)

“La cultura inclou els artefactes, béns, procediments, idees, hàbits i valors heretats...el llenguatge forma part integral de la cultura...no només un sistema d'eines, sinó més aviat un cos de costums orals.”

MALINOWSKY(1884-1942)

“Cada cultura és un tot comprensible només en els seus propis contextos i constitueix una mena de matriu que dóna sentit a l'actuació del individu en una societat.”

BENEDICT (1887-1948)

“El terme cultura se refereix precisament a la funció social de la mateixa. El supòsit bàsic és que tots els elements d'una societat (entre els quals la cultura és un més) existeixen perquè són necessaris”

DURKHEIM (1858-1917)

“La cultura pot dividir-se en tres nivells: tecnològic, sociològic i ideològic, i consisteix en eines, invents, ornaments, costums, institucions, creences, jocs, obres d'art, llenguatge”.

WHITE(1900-1975)

“La cultura és bàsicament un sistema de signes produïts per l'activitat simbòlica de la ment humana”

LÉVI-STRAUSS (1908-)

“Cultura és el producte de les relacions històriques entre un grup humà i el seu mitjà ambiental”

STEWART (1902-1972)

“La cultura es defineix com idees basades en l'aprenentatge cultural de símbols i defineix les cultures com a mecanismes de control –plans, receptes, regles, construccions-, el que els tècnics en ordinadors anomenarien programes per regir el comportament”.

GEERTZ(1926-2006)

Abdallah-Preteille (2001), ens presenta una altra fonamentació, en aquest moment, sobre l'ús del terme. La cultura té, en realitat, dues funcions: una funció ontològica que permet al ser humà significar-se davant dels altres, i una funció instrumental que facilita l'adaptació als nous entorns produint comportaments i actituds. En les societats tradicionals, la funció ontològica (de la cultura), prima sobre les adaptacions i els ajustaments culturals que són relativament rars i lents, així, la definició de la identitat i la definició cultural estan estretament relacionades. Per contra, en les societats modernes, la funció instrumental o pragmàtica està considerablement desenvolupada a fi de respondre a les necessitats de l'entorn: augment constant dels contactes, canvis molt ràpids, complexitat creixent, etc. Aquesta evolució posa de manifest la inconsistència de la definició de cultura basada en el criteri de la referència.

Capítol 1.

Les cultures estan en la confluència d'una doble determinació: una lògica de la pertinença que actua en les nocions d'estructures i de codis i una lògica de la relació que suggereix la idea de procés i de dinàmica. La segona és, sens dubte, més operativa per a adonar-se dels canvis culturals actuals.

L'aculturació, procés complex, varia segons les circumstàncies. És necessari recordar que el fenomen de l'aculturació no només afecta a la població immigrant, sinó que pertoca a tots els individus, en circumstàncies i de maneres distintes. En realitat, la dinàmica de l'aculturació és un procés habitual d'evolució i d'adaptació, i en cap manera pot considerar-se un procés de degeneració de les cultures. Aquesta dinàmica trenca el dinamisme inherent a tot grup social, doncs l'aculturació és la que transforma les societats tancades en societats obertes: la confluència de civilitzacions, el mestissatge, les interpenetracions són factors de progrés.

La possibilitat de pertànyer, simultàniament i/o cronològicament, a diversos grups i, per tant, de ser partícip de diverses subcultures⁶ és el resultat de la democratització de les societats. Per altra banda, suposa el reconeixement de l'individu com a subjecte.

D'ara endavant, cultura i identitat són proclius a la pluralitat en societats modernes, mentre en les societats tradicionals una pertinença exclou a unes altres. Però es dona una circumstància curiosa, mentre d'una banda cada vegada hi ha més grups petits (regió, classe, barri, associació, edat...) per una altra, cada vegada els grups humans són més grans (Europa, món...). No n'hi ha prou amb conèixer o aprendre a conèixer als altres en relació amb una identitat única i homogènia, sinó d'aprendre a reconèixer-ho.

L'individu no és només producte de la seva pertinença als diferents grups, sinó també actor, productor i autor. La cultura no està integrada només per codis i signes, sinó per símptomes d'una relació, d'una posada en pràctica en un context, en una situació. Tots els fets culturals adquireixen sentit en un context i poden ser actualitzats de molt distinta manera.

⁶ S'entén per subcultures la diversitat de cultures regionals, sexuals, generacionals, professionals, religioses, etc.

Ens parla Abdallah-Preteceille (2001), de com la cultura o, més exactament, els trets culturals, són utilitzats en les interaccions, en la posada en escena de la vida quotidiana. El concepte tradicional de cultura⁷ no pot abastar la complexitat del mestissatge, dels préstecs, sense caure d'una o altra manera en el culturalisme, i subratlla, de nou, el fet que la cultura està en continu moviment, no és hermètica, i que el més important són els trets culturals i no les estructures.

En l'actualitat, la noció de cultura és reemplaçada pel principi de la diversitat cultural (Abdallah-Preteceille 2001, Aguado et alt. 2005), com a concepte central de les investigacions relatives a allò cultural, d'acord amb les conseqüències que aquesta té en el comportament, la socialització, l'aprenentatge i la comunicació; els quals només poden comprendre's si s'inscriuen en el marc basat en la barreja, la variació, i no en la diferència.

Quant al concepte de diversitat cultural⁸, adoptem amb Aguado et alt. (2005), que la visió de la diversitat cultural és antropològica. S'entendria així com el conjunt d'estratègies i comportaments imaginats i desenvolupats pels éssers humans, en qualsevol lloc, per sobreviure com a grup, i perpetuar-se com a tal a través dels seus descendents, tant en el temps com en l'espai. Des d'aquesta perspectiva, qualsevol diferència en estil de vida, normes de comportament o valors que ens permetin entendre el comportament de les persones, ha de ser entesa com a part o producte de la diversitat cultural. Tots i totes som diferents i la pluralitat de les identitats que caracteritzen els grups i les societats que componen la humanitat esdevenen font d'intercanvis, d'innovació i de creativitat. La diversitat cultural és, per al gènere humà, tan necessària com la diversitat biològica per als organismes vius. En aquest sentit, constitueix el patrimoni comú de la humanitat i ha de ser reconeguda i consolidada en benefici de les generacions presents i futures. (Declaració de l'UNESCO sobre *diversitat cultural*, 2004).

⁷ Ens referim a la definició de l'antropòleg Edward Tylor (1832-1917), per ser l'accepció més estesa i la primera en formular-se amb un abast tan ampli. "La cultura o civilització, és tot aquell complexa que inclou el coneixement, les creences, l'art (inclosa la tecnologia), la moral, el dret, els costums i qualsevol altres hàbits i capacitacions adquirides per l'home quant a membre d'una societat".

⁸ Adoptem el terme de diversitat cultural, d'acord amb l'objectiu d'aquest treball de tesi, essent conscients que el terme *diversitat* abastaria un espectre molt més ampli i que es podria enfocar des de diferents vessants. Recomanem la lectura de dos interessants i complets treballs sobre el tema de Essomba (2003, 2005).

Capítol 1.

És interessant aquesta reflexió que ens porta directament a un plantejament que es mostrarà molt valuós en la vessant educativa, ja que, si tots som diferents en alguns aspectes, també haurem de ser semblants en d'altres. Aquesta cerca d'elements culturals comuns, d'una banda, i la reflexió sobre el que ens distingeix, afavorirà una perspectiva molt útil de treball en el procés d'aprenentatge.

2. ENFOCAMENTS DAVANT LA DIVERSITAT CULTURAL

Un cop conceptualitzats els termes de cultura i diversitat cultural, i adoptant aquest últim com a més operatiu, anem a intentar conèixer els diferents enfocaments educatius o maneres de gestionar aquest tipus de diversitat a les escoles.

“En educació les minories lluiten per mantenir les seves diferències ètniques, les majories lluiten per imposar la seva cultura com exclusiva. El sistema educatiu juga paper fonamental en aquesta trobada.” (De Miguel 1992)

La nostra intenció seria la d'esbrinar: quina resposta dona i com gestiona l'escola aquesta diversitat cultural a les aules.

La resposta a aquesta pregunta és força complexa, ja que les diferents respostes que des del món educatiu s'han donat a aquesta conscienciació de diverses visions culturals en un mateix espai educatiu són molt difícils de presentar, degut no només que els termes emprats per referir-se a cada tipus d'enfocament educatiu són diversos, i que no en tots els enfocaments les mateixes paraules representen els mateixos significats (el cas del terme multiculturalisme a Europa i Amèrica és el més clar exemple), sinó també que no estem parlant de processos lineals, sinó fluctuants en el temps i en l'espai (en relació directa als diferents contextos socials on apareguin).

Diversos autors han presentat reculls que intenten agrupar els diferents enfocaments que la comunitat educativa ha adoptat o pot adoptar per aconseguir gestionar satisfactòriament la diversitat cultural present a les aules, des de diferents perspectives (Siguán, 1992, García Castaño 1993, Beltran et. alt. 2002, Besalú 2002, Bartolomé, coord. 1997).

2.1. CONCRECIÓ DE MODELS

Nosaltres adoptarem la classificació que fan Bartolomé (coord. 1997), i que recull la majoria de programes i models educatius que podem trobar en el marc escolar, amb el criteri fonamental de presentació d'acord al **seu objectiu final**, independentment del seu origen, la seva vigència actual o el seu ús en el nostre país:

- **Mantenir** la cultura hegemònica d'una societat determinada
- **Reconèixer** l'existència d'una societat multicultural
- **Fomentar** la solidaritat i reciprocitat entre cultures
- **Denunciar** la injustícia provocada per una asimetria cultural i lluitar contra illa.
- **Avançar** cap a un projecte educatiu global que inclogui l'opció intercultural i la lluita contra la discriminació

El següent quadre ens permetrà visualitzar els diferents models educatius d'acord amb el seu objectiu final les característiques d'alguns dels programes que els adopten, i que tot seguit coneixerem en la taula 1.1.

Taula 1.1 Enfocaments, models i programes d'actuació -adaptat de Bartolomé (1997) i Marín (2003)

ENFO-CAMENTS	MODELS	ALGUNS PROGRAMES I POLÍTIQUES D'ACTUACIÓ
CAP A L'AFIRMACIÓ HEGEMÒNICA DE LA CULTURA DEL PAÍS D'ACOLLIDA	ASSIMILACIONISTA: L'alumnat de minories ètnica s'incorporarà al sistema escolar normal que no contempla les peculiaritats de la seva identitat cultural d'origen.	Programa d'immersió lingüística en la llengua del país d'acollida.
	COMPENSATORI: Les diferències culturals es consideren un dèficit que no li permet assolir al que ho té arribar a l'èxit escolar. Es veu necessària un recuperació amb programes d'educació compensatòria	-Programa d'educació compensatòria. - Programa remedial. (Suport per a l'aprenentatge de la llengua del país d'acollida).
	SEGREGACIONISTA: En una societat clarament fragmentada es relega a les minories ètniques a escoles especials impeding o dificultant el seu accés al sistema educatiu de la cultura dominant.	Organització de col·legis per minories ètniques marginades.

CAP AL RECONeixEMENT DE LA PLURALITAT DE CULTURES EN ASPECTES PARCIALS O GLOBALS DINTRE DEL MARC ESCOLAR	<p>CURRICULUM MULTICULTURAL: Modificació total o parcial del currículum escolar per la introducció de continguts multiculturalmentals.</p>	<p>- Currículum additiu. Incorporació d'alguns aspectes ètnics sense revisió global de currículum. - Programa infusionista. La multiculturalitat es planteja com eix transversal. - Programa de transició. Suposa reconèixer la llengua materna com a pas per a l'aprenentatge de l'idioma del país d'acollida.</p>
	<p>PLURALISME CULTURAL: Reconeixement del dret a l'expressió pròpia de la identitat cultural de la minories ètniques de l'escola. Es proposa la separació total o parcial de les institucions educatives o la possibilitat de tenir currículums separats.</p>	<p>- Creació de col·legis per a grups minoritaris orientats a preservar la seva cultura peculiar. - Programa de manteniment de la llengua materna al llarg de tota l'escolarització, juntament amb la llengua de la cultura majoritària.</p>
	<p>ORIENTACIÓ MULTICULTURAL: Es vincula l'orientació personal al desenvolupament de la identitat cultural.</p>	<p>Programa de desenvolupament del autoconcepte.</p>
CAP A UNA OPCIÓ INTERICULTURAL BASADA EN LA SIMETRIA	<p>EDUCACIÓ NO RACISTA: S'ha de procurar evitar la transmissió de valors i conductes racista, No es qüestiona la dimensió ideològica</p>	
	<p>INTERCULTURAL Respecta la diversitat cultural i promou la comunicació i el diàleg entre grups culturals diversos. És per a tot l'alumnat. Prioritat per a la solidaritat i reciprocitat entre cultures.</p>	<p>- Programa orientat cap a les relacions humanes. - Programa orientat a valorar la diferència i viure la diversitat. - Programa multicultural lingüístic. Estudi de la llengües dintre d'un marc multicultural més ampli.</p>
CAP A UNA SOCIETAT MÉS JUSTA, LLUITANT CONTRA L'ASIMETRIA CULTURAL, SOCIAL I POLÍTICA	<p>HOLÍSTIC DE BANKS: Aborda l'educació multicultural en el col·legi des d'un enfocament institucional. Incorpora elements de denúncia i lluita contra la discriminació i el racisme.</p>	
	<p>ANTIRACISTA: Denuncia les arrels estructurals del racisme. Pretén una formació de sensibilització per a tots, la promoció del professorat de minories ètniques i discriminació positiva.</p>	
	<p>RADICAL: Acció de sensibilització en l'anterior de les minories culturals marginades. Vincula processos educatius, organitzatius i polítics.</p>	<p>Programa d'educació d'adults des d'aquest enfocament.</p>
ENFOCAMENT GLOBAL: INCLOU L'OPCIÓ MULTICULTURAL I LA LLUITA CONTRA TOTA DISCRIMINACIÓ	<p>PROJECTE EDUCATIU GLOBAL: Intenta valorar la diversitat i promoure la igualtat. Educar per a la ciutadania en una societat multicultural.</p>	<p>Programa d'educació per a la responsabilitat social.⁹</p>

⁹ Avui ja podríem parlar aquí del concepte d'educació per a la ciutadania

Una vegada presentats els diferents models d'acord a aquesta classificació per objectius que Bartolomé proposa i que ens permet situar-nos dintre del complex món conceptual de l'educació en contextos multiculturals, i, que d'alguna manera, reflecteix una certa evolució educativa, anem a ressaltar els trets més característics de cada grup, remarcant aquells models més implementats en el nostre sistema educatiu.

2.1.1. Cap a l'afirmació hegemònica de la cultura del país d'acollida

La cultura dominant es presenta com la norma, ja que es considera la millor, així doncs, las cultures minoritàries s'interpreten com a deficitàries, amb el que es justifica no compartir res amb elles.

L'objectiu és adaptar a l'alumnat a la cultura dominant, perdent aquest la seva identitat. Existeixen tres nivells d'aplicació: **assimilacionista, compensatori i segregacionista**.

El model *assimilacionista* entroncarà amb la millor tradició etnocèntrica i justificarà, per una mal entès concepte d'igualtat davant la ciutadania, l'oferir i exigir a tot l'alumnat el mateix (Bartolomé coord.1997, Marín coord. 2003).

El paradigma del model assimilacionista, serà durant molt de temps el model educatiu francès d'acord amb la seva política republicana d'igualtat de la ciutadania, encara que actualment ja assaja diverses modificacions educatives. (Siguán 1992).

El model *compensatori*, encara compartint la idiosincràsia general del assimilacionisme, vol reforçar la mal entesa "deficiència" de l'alumnat (evidentment identificant-la amb "diferència"), i pretén compensar el dèficit de coneixements de les nenes i nens per a poder reinserir-los posteriorment al grup en igualtat de condicions, i fa ús de programes específics, bàsicament, de reforç de la llengua vehicular.

Espanya va adoptar cap a l'any 1983 un programa d'aquestes característiques (Besalú 2002), amb l'objectiu final de l'escolarització i seguiment del grup ètnico-cultural dels gitanos, i, posteriorment, ho va ampliar a la resta de grups que s'han anat sumant al col·lectiu escolar (com veurem, en la majoria de casos és el que efectivament es va anar aplicant en la pràctica educativa del nostre entorn, fins fa molt poc temps, segons ens fa saber Bartolomé coord.1997).

Finalment, parlariem de l'estadi més extrem del model assimilacionista, que seria el model *segregacionista* -Besalú (2002) ho anomenarà racista o segregador-, i on a l'alumnat se li separarà per la seva procedència racial o cultural.

Dintre d'aquest enfocament, podríem incloure, com a casos extrems, les escoles per a blancs i negres a Amèrica del Nord i a Sud-àfrica, i, durant uns anys, a Alemanya i la seva política educativa enfocada a veure als immigrants i els seus fills com "hostes temporals" del país, als quals acollia i educava en la seva pròpia llengua i cultura sense plantejar una integració del col·lectiu.(Siguán 1998).

Ambdues situacions semblen estar avui dia superades (almenys de forma legal), la qual cosa és d'agrair, ja que, a diferència dels anteriors models, aquí no s'accepta ni a la cultura ni al grup que la representa..

2.1.2. Cap al reconeixement de la pluralitat de cultures

Aquest enfocament defensa que la diversitat cultural de la societat és font de riquesa, i que els centres educatius deuen preservar el pluralisme cultural i estendre'l, assolint:

- que la societat accepti l'existència d'aquesta diversitat cultural
- que no hi hagi jerarquització de cultures.
- que la condició social afavoreixi la interacció entre els grups
- que la societat valori la diversitat cultural com a font de riquesa.
- igualtat d'oportunitats polítiques, educatives i econòmiques per a tots els grups.

Considera que en els centres educatius es poden i deuen potenciar aquests principis, construint a més un bagatge cultural hereditari per a l'alumnat, preservant la seva identitat cultural, i construint un espai comú amb elements comuns.

Des d'aquest enfocament apareixen els models: **currículum multicultural i el pluralisme cultural** (Bartolomé coord.1997, Selby 1992 i Besalú 2002).

El pluralisme cultural, el qual va ser defensat pel Regne Unit durant tota una època com manera de superar la situació d'assimilacionisme existent en el marc escolar (i en la societat), tenia com a objectius els anteriorment citats, però a poc a poc es va anar

adonant que, en realitat, sempre se supeditava la resta de cultures a la cultura dominant, que es tornava a erigir en la norma i model.

Des d'aquesta situació, es va avançar una mica més, incloent en els currículums suficients especificacions per demostrar que realment es treballava en una situació de coneixement i reconeixement cultural de l'alumnat, així va néixer, l'anomenat model de *currículum multicultural* (Bartolomé coord.1997, Marín coord. 2003, Selby 1992 i Besalú 2002)

2.1.3. Cap a una opció intercultural basada en la simetria cultural

Va més enllà que els anteriors, fomentant la solidaritat i reciprocitat entre cultures, implicant a la societat: denunciant les polítiques de marginació, implicant a tots els centres (multiculturals o no), en l'enfocament intercultural, estenen l'enfocament educatiu intercultural en un projecte polític i social global, i vol eliminar els prejudicis que durien a una jerarquitització de les cultures (perquè no passi com en el cas del pluralisme anglès).

Pertanyen a aquest enfocament: **el model d'orientació multicultural, l'educació intercultural, el model holístico de Banks**, i tots ells comparteixen **un enfocament humanista**.

Segons Espín et al. (1998), la característica principal d'aquest enfocament és que estan basats en el diàleg i les característiques principals són:

- Reconèixer la diversitat ètnica i cultural com a element positiu
- Potenciar la diversitat cultural com a riquesa
- Familiaritzar a tots els grups culturals amb les característiques dels altres (interactuar)
- Ensenyar l'alumnat a valorar la seva pròpia identitat cultural i les dels altres
- Reconèixer la diversitat de valors com a força positiva de desenvolupament cultural.

Aquí inclouríem també el model *de relacions humanes o de comprensió mútua* que

detalla Besalú (2002), el qual comparteix els objectius presentats a més de fomentar l'autocrítica .

2.1.4. Cap a una opció més justa que aconsegueixi superar l'asimetria cultural

És un enfocament sociocrític (també anomenat *multiculturalisme crític*), el qual critica enfocaments anteriors per considerar-los poc pràctics i realistes (massa "idíl·lics")

Creu que hi ha massa desigualtat en la societat com per parlar d'interrelacionar cultures, amb el que vol una *transformació social* (Besalú 2002), que conscienciï a l'alumnat per comprendre i poder lluitar en un procés de transformació social. .

En aquest enfocament trobaríem els models **antiracistes i radicals**

El model antiracista denuncia les arrels estructurals del racisme. Pretén una formació de sensibilització per a tots, la promoció del professorat de minories ètniques i accions de discriminació positiva.

El model radical proposa prendre accions de sensibilització en l'interior de les minories culturals marginades. Vincula processos educatius, organitzatius i polítics.

2.1.5. Avançar cap a un projecte educatiu global

Afegeix als models interculturals els principis d'equitat social, a més de fomentar l'aprenentatge cooperatiu com una eina fonamental per portar a terme aquesta proposta.

Aquí situem l'educació **per a la ciutadania**¹⁰ en un context social i cultural plural que busca també solucionar els conflictes gràcies a l'assoliment comú (Bartolomé coord.1997, Marín coord.2003).

Besalú (2002) ho anomenarà model *holístic o global* (en la línia amb el model holístic

¹⁰ En els darrers temps, el Grup de Recerca en Educació Cultural (GREDI) del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat de Pedagogia de la UB ha desenvolupat aquest model, realitzant nombroses investigacions en aquest sentit.

de Banks (1997), però afegirà l'objectiu d'educar a la futura ciutadania en una societat multicultural on confluïssin les demandes de tots.

Es planteja canviar el currículum però també el procés, els materials, l'avaluació, el currículum ocult...

3. POLÍTIQUES EDUCATIVES PEL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

La Unió Europea ha recollit aquesta necessitat de donar resposta a aquesta diversitat, des de la comunitat educativa, afegint alguns canvis en les directrius de l'ensenyament obligatori i que es podrien resumir en sis punts bàsics (Eurydice, 1997):

- Intentar desenvolupar la igualtat d'oportunitats.
- Oferir una educació bàsica sana a tants joves com sigui possible.
- Promoure el canvi, l'estabilitat social i la integració.
- Preparar als joves per a tots els aspectes de la vida adulta: treball, oci, família i societat.
- Motivar els joves a aprendre i preparar-se per a un món canviant.
- Nodrir el benestar dels joves mentre estiguin en el sistema educatiu.

Les respostes a aquestes línies generals, són adaptades pels diferents estats membres de diverses maneres, adoptant polítiques comprensives o selectives.

Així, a l'estat espanyol, aquesta adequació de les anteriors directrius es va emprendre pel govern socialista central durant els anys 80 i 90, quan, basant-se en les ideologies educatives igualitaristes i pluralistes, va introduir una sèrie de reformes que proposaven la transformació progressiva del sistema educatiu espanyol en un sistema alhora comprensiu i diversificat.

En un primer moment, es va voler assegurar el principi d'*educació per a tothom*, democratitzant també el funcionament de les escoles amb la participació de diversos estaments de la comunitat educativa. És una etapa centrada en aspectes "quantitatius":

Capítol 1.

increment de places escolars, gestió dels recursos, etc., i es concreta en l'articulat de la LODE (1970).

Una segona etapa va ser amb la reforma que recull la LOGSE (1990), ara ja centrada en aspectes més "qualitatius" i que va posar l'èmfasi en el currículum comú, en l'allargament de l'ensenyament obligatori i en l'actualització de les finalitats i dels principis del sistema amb referents progressistes.

Amb el canvi de govern i de color polític, s'emprenen una sèrie de reformes que no s'han pogut arribar a concretar ja que, un cop aprovada la nova llei (LOCE), -la qual basava els seus esforços en aconseguir superar el elevat nombre de "fracàs escolar"-, un nou canvi fa prorrogar l'aplicació de la LOGSE fins que una futura nova llei educativa (LOE)¹¹ sigui aplicada.

Encara que, com dèiem, en el moment de redactar aquest marc teòric encara està vigent la Ley Orgànica General de Educación (LOGSE)¹², ens interessa fer un comparatiu entre els articles de les tres lleis (LOGSE, LOCE i LOE), que es refereixen concretament al tractament de la diversitat, ja que ens farà adonar que hi ha, més enllà del color polític que les envolta, un augment de la necessitat d'abordar aquesta temàtica, encara que, com veurem, amb diferents graus de sensibilitat.

3.1. EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT EN LA LOGSE, LA LOCE I LA LOE

Coneixem doncs les intencions generals de les tres lleis educatives, d'acord amb l'objectiu d'avaluar la sensibilitat cap a la gestió educativa de la diversitat cultural i conèixer el marc legal en el qual s'inscriu el nostre treball d'investigació.

La LOGSE

Ja des del preàmbul, la LOGSE destaca objectius significativament pluralistes i d'atenció individualitzada de l'alumnat, parlant d'una formació que permeti a l'alumnat

¹¹ Aprovada el 4/05/2006.

¹² Ley Orgànica de Ordenación General del Sistema Educativo de España. (L.O.G.S.E.)1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).

assolir la seva pròpia i essencial identitat dins una societat plural, destacant valors de tolerància i solidaritat i de lluita contra la desigualtat i la discriminació.

***Preàmbulo**¹³: El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar (...) una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad¹⁴ (...) dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un origen familiar o social; se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.*

Són diversos els articles que recull la llei on es fa referència, implícitament, al tractament de la diversitat, encara que en cap moment s'explicita aquest terme. Els primers articles de la llei fan esment de principis i finalitats que parlen del desenvolupament integral de l'alumnat d'acord amb la seva personalitat, en entorns lliures i tolerants, destacant els conceptes d'igualtat de drets i el rebuig a qualsevol tipus de discriminació i promovent el respecte a totes les cultures.

***Artículo 1:** El sistema educativo español (...) se orientará a la consecución de los siguientes fines:*

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- c) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y la solidaridad entre los pueblos.*

***Artículo 2:** La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:*

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, social y profesional.*
- b) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.*
- c) La relación con el entorno social, económico y cultural.*

Aquests objectius generals encara s'ajusten més en el moment d'establir els objectius i continguts de les diferents etapes del sistema educatiu. Si analitzem ara els

¹³ Els paràgrafs corresponents a les lleis no es tradueixen per evitar qualsevol canvi de sentit en la traducció.

¹⁴ Els subratllats són meus.

Capítol 1.

ensenyaments mínims corresponents a l'educació primària, veiem que el Real Decreto 1006/1991 fa esment, en diverses ocasions, a l'*educació integral* de l'alumnat, tenint presents el context i bagatge que cada persona presenta.

*Preámbulo: (...) las enseñanzas mínimas deben asegurar una educación no discriminatoria, que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales
(...) estas enseñanzas mínimas deben responder a las demandas de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma su aprendizaje contribuirá al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural al que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables.*

Artículo 2: (...) los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos:

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

J) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Específicament, a les diferents àrees de coneixement podem trobar diverses referències que encabeixen aquesta línia de treball, i que coneixerem al proper capítol.

Encara que, de manera global, qualsevol tipus de desigualtat és expressament refusada en l'enfocament de la llei general, al capítol cinquè, trobem explícitament dos apartats que demostren quins tipus de "diversitat" es tenien presents en el moment de redactar-la, ja que ens parla, només d'*Educació especial*, y *De la compensación de desigualdades en la educación*. És en aquest últim apartat (artículo 63-2), on s'albira millor que les actuacions previstes davant la diversitat (cultural i d'altres tipus), es redueixen a actuacions de tipus compensatori, identificant, implícitament, *diferència amb deficiència*.

Artículo

63

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Com veiem, encara que sembla haver un alt grau de sensibilització cap a la igualtat, el puntal per aconseguir aquesta igualtat es basa en l'ús de mesures "compensatòries", com ja reflecteixen les primeres investigacions en aquest àmbit (Bartolomé, coord.1997), i es pot fer una lectura respecte a la identificació del terme "diferència" amb "deficiència".

La LOCE

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)¹⁵ es planteja, com dèiem, uns objectius encaminats, més aviat, a prevenir el fracàs escolar, però substitueix el discurs anterior d'igualtat (encara que d'enfocament compensatori), pel d'*integració*, com explicita ja des del començament:

La reforma tiene los siguientes objetivos:

- *Prevenir y combatir el fracaso escolar, que actualmente es del 25% en nuestro país, por encima de la media de la Unión Europea*
- *Elevar el nivel de formación y de conocimientos de los alumnos que, según informes nacionales e internacionales, presenta carencias en las materias básicas*
- *Impulsar un sistema efectivo de oportunidades para todos, que garantice el máximo grado de integración*

Independentment de la lectura política que es podria fer, queda clar que el terme *integració* es refereix, en tot moment, a una assimilació de la diversitat als nostres propis referents culturals.

On si es veu un avenç significatiu, és en la presa de consciència respecte a la necessitat de donar resposta, des de l'educació, a un tipus de diferència estretament lligada a la arribada d'alumnat immigrant, tant és així que, explícitament, es refereix, en diversos paràgrafs, a aquesta necessitat, subratllant la necessitat la necessitat de fer servir *instruments normatius* que facilitin la seva "integració".

Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España, y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto:

¹⁵ Ley Orgánica., Madrid, 23 de diciembre de 2002.

Capítol 1.

el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración.

Específicament recomana el treball en les etapes d'educació infantil i primària com el context idoni per tenir present a l'hora de donar resposta a aquesta diversitat.

Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la..., sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás.

Evidentment, deixa palès la LOCE que un dels grups amb “necessitats educatives específiques” és el dels alumnes estrangers, junt a l'alumnat superdotat i l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Con la denominación de necesidades educativas específicas, la Ley, ...presta especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales —bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos— estableciendo un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar, en todos los casos, una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren.

Ens adonem, si ajustem més la nostra recerca dins l'esmentada llei, que recull tres tipus de diversitat dins l'alumnat amb necessitats educatives especials, i, per primera vegada, apareixen les persones estrangeres en l'enunciat (punt 6), i parla de programes específics per aconseguir afavorir la seva “integració”.

Alumnos extranjeros

- *Se desarrollarán programas de aprendizaje para facilitar la incorporación de los*

alumnos extranjeros al sistema educativo.

- *Igualmente, se introducen programas específicos de Lengua y Cultura para la población inmigrante en edad adulta, con el fin de favorecer su integración.*
- *Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren.*
- *Se promoverán actuaciones de formación del profesorado para la atención educativa de estos alumnos.*

Per esbrinar com es volia concretar aquesta atenció a l'alumnat estranger, la llei té una secció on fa menció específica (2^a, article 42)¹⁶, on parla sempre de facilitar el coneixement de la cultura i la llengua espanyola per facilitar la seva integració, però posa l'èmfasi en ressaltar que l'alumnat i "els pares" de l'alumnat han de conèixer els drets, deures i oportunitats del sistema educatiu espanyol.

La LOE

D'altra banda, l'esborrany de la nova llei prevista d'aplicar en un futur immediat (LOE)¹⁷, sí que sembla que ha canviat el discurs, de manera que, ja des dels seus primers enunciats, inclou un dels termes més ambiciosos respecte al model educatiu proposat: *l'educació inclusiva*, i introdueix també el concepte *d'equitat* (Principios y fines, artículo 1), de *ciudadanía*, de *flexibilidad per atender la diversidad*, *educación integral*, *educación en valores*, *l'educació "compartida"*, *l'autonomia de centres i comunitats autònomes*, *l'educació per a la prevenció i gestió de conflictes i la igualtat en tots els casos*.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la

¹⁶ BOE núm. 307 Martes 24 diciembre 2002

¹⁷ Ley Orgánica de Educación. En vigor en el moment de finalitzar aquesta tesi.

Capítol 1.

tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Evidentment, la resta d'orientacions i objectius de la llei van d'acord amb aquests principis d'actuació, i s'aprecia un canvi notable d'actituds respecte a les anterior polítiques educatives.

Si comparem les dues lleis aprovades en el moment de fer aquesta recopilació teòrica, podríem fer èmfasi en l'avenç que representa el fet que la comunitat educativa, des de les més altes instàncies, s'hagi fet ressò de la necessitat de contemplar diferències diverses, més enllà de la "deficiència", encara que la resposta, tant en el cas de la LOGSE (amb mesures de tipus *compensatori*), com de la LOCE (de caire més *asimilacionista*). Cap d'elles no semblarà preparada per donar una resposta efectiva a la "diferència" cultural de l'alumnat.

L'avantatge però, és la flexibilitat que permetia la lectura de la LOGSE (recordem encara en vigor al estar suspesa l'aplicació de la LOCE), que permetia encabir

actuacions com les que acabaria adoptant el sistema educatiu català¹⁸, abans de la entrada en vigor de la nova llei educativa (LOE), que sembla constituir-se en un marc molt més procliu a adoptar un model d'educació de caire intercultural..

3.2. LA DIVERSITAT CULTURAL I EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

Per intentar conèixer les polítiques educatives que Catalunya ha dut ha terme en els darrers anys, per donar resposta a la diversitat cultural a les aules, ens ajudarem del treball de LLevot (2005), que planteja el mateix objectiu, i que fa un recorregut des del programa d'educació compensatòria al nou pla per a la llengua i la cohesió social.

3.2.1. L'etapa d'educació compensatòria

A l'Estat espanyol, l'educació compensatòria s'hi inicia l'any 1983 (Reial Decret de 27 d'abril de 1983, BOE de l'11 de maig), amb la creació d'un programa específic que té l'objectiu prioritari de prestar una atenció pedagògica preferent en aquelles zones geogràfiques o grups de població que, per les seves característiques peculiars, ho requereixin. Les actuacions que principalment havia de realitzar el nou programa eren, entre d'altres (CIDE, 1992): la creació de serveis de reforç amb seu als centres de recursos ubicats en zones d'acció educativa preferents per a ajuda escolar; la incentivació de la continuïtat del professorat destinat a vacants de provisió difícil; l'organització de cursos de formació ocupacional per a joves no escolaritzats entre els catorze i els quinze anys; l'eradicació de l'analfabetisme i la creació de modalitats específiques per a l'estudi.

En un sentit ampli, Muñoz Sedano (1989), es refereix a la política educativa compensatòria, com ara les actuacions polítiques, econòmiques, socials i escolars de discriminació positiva aplicades a una població afectada per la pobresa econòmica, social i cultural, de forma que s'afavoreix la reducció i l'anul·lació dels desavantatges en el sistema educatiu. Durant el curs 1987-1988, es van desenvolupar a l'Estat

¹⁸ I que coneixerem al següent apartat del treball

espanyol un total de cinc programes dins del marc del programa global anteriorment mencionat, en el què es troba el Programa de Minories Culturals per la consideració del seu diferent sistema sociocultural i el desarrelament en què freqüentment es troben immersos, (CIDE, 1992). A **Catalunya**, la circular del 15 de setembre de 1988, adreçada als centres que acollien alumnes en risc de marginació social, concretava l'existència del Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria del Departament d'Educació¹⁹, que atendria els alumnes amb *escolarització deficient* motivada per (Departament d'Educació, 1988): matriculació tardana, absentisme elevat i condicions de vida i de vivenda molt degradades. **L'objectiu que es pretenia assolir era assegurar una escolarització tan normalitzada com fos possible, amb una integració adequada.** Per ajudar a aconseguir-ho, el programa proporcionava suport educatiu amb professorat d'ensenyança general bàsica, recursos materials per a les aules i, si era possible, suport social a les famílies mitjançant l'actuació del treballador social i algunes ajudes que afavorien l'escolarització.. Quan es va crear el curs 1983-1984 (Jordán, 1992) —amb caràcter de provisionalitat i amb tres mestres en comissió de serveis—, atenia els nens gitanos del barri barceloní de La Perona i a poc a poc es va anar ampliant:

Uns quants anys més tard, el 19 de desembre de 1990, el Departament assumia l'execució de les actuacions respecte a l'educació compensatòria a Catalunya, i l'objectiu principal del Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria (Montano, Castilla i Pérez, 1992), era donar ajuda per a la **plena integració escolar de l'alumnat amb problemes de marginació social**, ja fos per raons econòmiques, culturals i/o ètniques.

Totes aquestes necessitats es van concretar en una sèrie d'orientacions i d'actuacions (Departament d'Educació, 1996b) que es van elaborar per al conjunt de mestres i treballadors socials del Programa d'Educació Compensatòria (PEC) de la Generalitat: respecte a les orientacions per als centres davant l'escolarització de nens en risc (destacant el respecte i comprensió vers la seva cultura), i referent a les actuacions o línies de treball dels professionals.

¹⁹ Encara que en el moment de realitzar aquest treball era anomenat Departament d'Ensenyament, hem procurat unificar totes les denominacions com a Departament d'Educació.

3.2.2. El procés d'evolució cap a una educació intercultural

A mesura que va passant el temps, segons ens explica LLevot (2005), els responsables del PEC han anat modificant la seva orientació. La seva aplicació d'aquest programa responia a diferents nivells (Palaudàrias, 1998): escola, tutors, claustre, actuacions per zones, adaptació de continguts i de materials i formació permanent del professorat

El programa també ha participat en un projecte de la Comissió Europea del Programa Sòcrates, anomenat Comènius II²⁰, acció **que es basa en projectes transnacionals d'educació intercultural**. Les actuacions portades a terme s'han realitzat dins de l'atenció d'alumnes immigrants procedents de països àrabs i la promoció de l'educació intercultural (Departament d'Educació, 1996a).

Analitzant amb més profunditat les orientacions d'aquest programa, el curs 1999-2000, quant a intervencions i actuacions als centres veiem que: El PEC no intervé en totes les institucions escolars que reben alumnat d'origen immigrant, sinó en els centres que han cursat una demanda oficial, generalment, via Inspecció, que decidirà els centres en què treballarà aquell curs. S'estableixen atencions puntuals i, atès el gran volum de centres que opten per aquest servei, es consideren preferents els que reben per primera vegada alumnes immigrants. Per això, és habitual que els mestres del PEC no vagin cada curs als mateixos centres.

El nombre d'escoles que atén el PEC varia d'acord amb les orientacions generals que arriben del Departament. A l'inici de la seva creació, s'intentava respondre a totes les demandes, però des del curs 1998-1999, es limita a un determinat nombre de centres, i cada vegada pren més pes l'assessorament i l'orientació amb la finalitat que fossin els mateixos centres els què assumissin la nova situació.

Les actuacions als centres del PEC es centraven en col·laborar amb el professorat en **la**

²⁰ El Programa Sòcrates de la Unió Europea va ser establert l'any 1995 per un període de quatre anys per a la cooperació en l'àmbit de l'educació i inclou el capítol II, acció 2: Comènius, que constitueix la primera innovació de programa amb la introducció de la cooperació europea en l'ensenyament escolar. Concretament, el Comènius II cerca la promoció d'una relació tan completa com sigui possible en les activitats i en la igualtat d'oportunitats dels nens de treballadors immigrants, així com de fills de persones que exerceixen una professió itinerant, viatgers i d'ètnia gitana; bàsicament es dona suport a les associacions entre centres, els intercanvis de professors i la formació contínua (Gomis, 1996).

integració escolar d'alumnes amb risc de marginació social i/o alumnes estrangers que presentin necessitats educatives especials associades a situacions socials o culturals desfavorables, amb accions com l'acollida dels nousvinguts, el suport temporal directe a aquells que ho necessitin, l'ajuda en les diferents formes d'organització d'aula per atendre la diversitat, l'adaptació de materials, la proposta d'estratègies i d'activitats per fomentar la diversitat cultural al centre i uns altres temes de naturalesa semblant.

Totes aquestes accions es porten a terme en coordinació amb els professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògics (EAP) i els del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) que intervenen en els mateixos centres, amb intervencions transitòries (3 cursos fora de motius excepcionals).

El PEC ha anat rebent, segons ens fa saber LLevot, (2005), progressivament, més concreció pel que fa a les seves primeres orientacions i prioritats, que, darrerament, s'havien concretat en tres àmbits:

1. Línies prioritàries d'actuació dels mestres: Col·laborar en les actuacions relacionades amb l'acollida d'alumnes, atendre directament els alumnes, facilitar orientacions als mestres i professors sobre l'aprenentatge del català per part dels alumnes d'incorporació tardana, facilitar els materials didàctics adaptats a les necessitats, col·laborar en la realització i posada en pràctica de crèdits variables de reforç, ajudar en la gestió d'ajudes econòmiques, i fomentar l'educació intercultural en el centre

2. Línies d'actuació dels treballadors socials. Atendre les famílies dels alumnes amb risc de marginació, cooperar amb els centres i amb els serveis socials en l'atenció als alumnes, en situació d'alt absentisme o abandó escolar, col·laborar i vetllar per l'aplicació de programes de salut escolar, coordinar-se amb els treballadors socials dels EAP

3. Respecte a la formació dels professionals, els del PEC poden participar en les activitats de formació permanent que s'ofereixen als docents de la zona, on intervenen en les mateixes condicions que la resta del professorat, tot i que disposen d'un pla de formació específica per assegurar el correcte desenvolupament de les funcions

encomanades, (sobretot la intervenció a secundària, on sovint **es responia a les necessitats més imminents dels alumnes i s'hi introduïen pocs elements - superficials i anecdòtics- de caràcter intercultural**).

Llevot (2005), i el seu grup de treball analitza la trajectòria d'aquest programa i **considera que hauria de consolidar-se com a referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat cultural a l'escola**. Però, per això, aquest grup creia que el PEC havia de realitzar una sèrie de modificacions:

- Canviar-se el nom per un de més complet i menys segregador, per exemple, aposten pel de Servei Educatiu per a la Igualtat d'Oportunitats i l'Educació Intercultural (SEIO).
- Consolidar el programa com a servei permanent, això garantiria més professionalitat i més interès per part dels professionals que hi treballessin.
- Definir i concretar les línies, les orientacions i les tasques del programa per a totes les delegacions, tot i que després podria adaptar-se a cada territori.
- Intensificar el reciclatge i els itineraris d'especialització dels professionals que hi treballen.
- Distribuir els professionals d'acord amb les necessitats i avaluar els resultats des d'òptiques diferents.

També Carbonell (2000), creia que aquest programa ha de reorientar la seva línia de treball i actuació a fi de consolidar-se com a marc de referència per a la prevenció de l'exclusió social i el tractament de la diversitat a les institucions escolars, abandonant la provisionalitat i professionalitzant la gent que hi treballa

Aquest fet, conjuntament amb les crítiques dels mateixos professionals, l'augment d'alumnat en risc de marginació social i cultural a les institucions educatives, etc., va comportar que es creés²¹ el Programa d'Educació Compensatòria adscrit al Servei d'Educació Especial i Programes Educatius, amb la finalitat d'assessorar i donar suport als centres de **cara a la prevenció de qualsevol forma d'exclusió social i a l'educació intercultural dels alumnes**.

²¹ Segons el Decret de reestructuració del Departament d'Ensenyament, (ara Educació), de 27 de setembre de 2000.

Capítol 1.

Els equips docents dels centres en col·laboració amb els professionals del PEC van definir els procediments pel que fa a l'avaluació inicial i els criteris de selecció de l'alumnat destinatari de les actuacions educatives (Departament d'Educació, 1999), que atendien l'ordre de prioritats següent:

1. Desfasament escolar significatiu i dificultats d'inserció educativa derivades d'abandó familiar o de situacions de marginació.
2. Minories ètniques o culturals en situació de desavantatge que presenten desfasament escolar significatiu pel que fa a:
 - Alumnat gitano amb necessitats de suport derivades d'una escolarització tardana i d'absentisme escolar.
 - Alumnat immigrant amb necessitats de suport derivades del coneixement del català i/o del castellà o de la incorporació tardana al nostre sistema educatiu.
 - En situació de risc d'abandó del sistema educatiu, que, per les seves condicions sociofamiliars, presenta desfasaments escolars molt significatius i generalitzats

Darrerament²², el Programa d'Educació Compensatòria promovia i assessorava l'elaboració d'un pla general d'acollida destinat a les escoles que prioritzava (Alegre i Herrera, 2000), l'admissió d'alumnes de famílies acabades d'arribar, la dels alumnes d'incorporació tardana i la de les famílies nombroses.

Una altra iniciativa que també es promovia consistia en la posada en marxa de centres comarcals de recursos pedagògics dedicats tant a la programació i a la coordinació de criteris d'actuació sobre les escoles, com en l'organització de grups de treball per elaborar materials concrets (acollida, lluita contra la xenofòbia, etc.).

En aquesta línia d'atenció a la diversitat, sempre seguint el treball de Llevot (2005), coneixem que s'endegaren els Tallers de Llengua (amb els objectius que l'alumnat assolís capacitació lingüística i coneixement cultural). Aquests tallers van evolucionar (a partir del curs 1998-1999), cap a una nova modalitat: els tallers d'adaptació escolar i d'aprenentatges instrumentals bàsics.

²² El treball de Llevot (2005), no detalla les dates concretes, ja que el procés dinàmic del PEC d'anar adoptant modificacions per adaptar-se a les necessitats sorgides, fa que no es puguin establir principis i finals, sinó veure el desenvolupament del procés.

Globalment, el Programa Educació per al quadrienni 2000-2004 (Departament d'Educació, 2000), abastava un seguit d'accions que obeïen en la seva execució al principi **d'atenció prioritària a l'alumnat amb necessitats educatives específiques derivades de situacions socioeconòmiques i culturals desfavorides**. Adoptava nous conceptes dins del discurs educatiu que en substituïen d'altres: el de l'**equitat**, que supera el de la igualtat d'oportunitats per a tothom, instituint el dret de tota persona a gaudir d'oportunitats coincidents amb les seves capacitats; el de la **cohesió**, que substitueix el de la tolerància, i el de **la integració, que reemplaça l'actuació compensatòria**.

Finalment, Llevot (2005), sintetitza l'evolució d'aquest programa cap a l'educació intercultural, seguint l'anàlisi de Besalú (2002), qui ens fa saber que l'èxit de les actuacions previstes pel programa no s'ha pogut mantenir a llarg termini, ja que la igualtat educativa no és la via principal ni directa cap a la igualtat social. Per tant, segons Besalú (2002), per assolir aquest objectiu són necessàries altre tipus de mesures, que ataquin directament a les causes de la desigualtat social. Besalú valora, però, les polítiques compensatòries en l'àmbit escolar, entenen que tenen indubtablement efectes positius a nivell personal i són una mostra de la preocupació de la societat per a fer efectiva la igualtat d'oportunitats

Llevot (2005), entén que aquestes actuacions han estat insuficients per atendre les necessitats actuals d'inclusió social i escolar, i no obrien un camí clar per fer donar un tomb a la tendència d'exclusió social que presenten alguns centres educatius, sobretot per la concentració d'alumnat en risc de marginació en determinats centres públics, sense crear uns programes de formació específics per als professionals que hi treballen, ni una comissió de seguiment, ni una organització de coordinació i intercanvi.

Una solució que s'albirava era l'obligatorietat pels centres sostinguts amb fons públics —els concertats també— de fer una reserva de places per donar cabuda a aquells alumnes que presentin necessitats educatives especials o necessitats específiques en funció de la seva situació sociofamiliar.

El resultat ha estat, però, que mentre els centres concertats reben com a màxim aquests quatre alumnes, les escoles públiques de les zones més deteriorades continuen acollint,

quasi exclusivament, la resta d'estudiants amb més dificultats (Llevot, 2005).

Cal afegir també a aquesta situació que, en les dues dècades anteriors, malgrat algunes amenaces latents, els avenços aconseguits per a la normalització de la cultura i la llengua catalanes han estat evidents a l'escola, mitjançant l'aplicació dels programes d'immersió lingüística. No obstant això, la llengua catalana encara no ha assolit una plena ni autèntica normalització en l'actual context social, on es fa més evident encara la seva fragilitat.

3.2.3. El naixement del pla LIC

Seguint el treball de Llevot (2005), sabem que, recollint els suggeriments fets en les propostes de millora del sistema educatiu formulades per la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 (2002) dins de la Secció III, d'Atenció a la Diversitat, el Departament d'Educació va elaborar i va iniciar el **Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006 (PAANE)**. Aquest pla atenia sobretot els aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la llengua, i no tenia en compte suficientment aspectes fonamentals de l'acollida, i de cohesió social que incideixen sobre tot l'alumnat. Per aquesta raó, el Departament va elaborar un nou pla —que s'emmarcarà de nou dins el Pla Interdepartamental d'Immigració— amb una visió més global de proporcionar i **consolidar la llengua pròpia com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe i d'un model educatiu intercultural, amb la finalitat d'assolir la cohesió social, el Pla per a Llengua i la Cohesió Social.**

Davant els nous reptes que planteja l'acollida i la integració de l'alumnat nouvingut al sistema educatiu català, es crea, mitjançant el decret 282/2004, dins del Departament d'Educació, la **Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social**, amb la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat, de respectar la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat. La Subdirecció General disposa de dues unitats administratives: el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS), que, de manera coordinada, impulsaran i faran un seguiment del Pla en

els territoris, on hi haurà un equip de suport i assessorament de llengua, interculturalitat i cohesió social.

Una de les aportacions d'aquest Pla és que **l'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat amb risc de marginació sociocultural, sinó que ha d'esdevenir un element fonamental del currículum de tot l'alumnat**, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i democràtic, respectuós amb els drets de les minories. D'acord amb això, l'objectiu general és el de potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe.

Amb aquest objectiu, s'intenta afavorir els factors d'inclusió mitjançant les línies d'intervenció que se sintetitzen tot seguit (Departament d'Educació, 2004): garantir l'aprenentatge de la llengua catalana com a eix vertebrador dins del marc d'una societat multilingüe i l'adaptació als paràmetres culturals bàsics de la societat catalana a les famílies dels alumnes; afavorir la desconcentració d'alumnat en el procés de preinscripció i matriculació; formar els diferents estaments de la comunitat educativa per a l'acollida, la interculturalitat i les habilitats socials; fomentar la participació de les famílies; promoure la convivència i la implicació en les activitats de lleure; adequar l'oferta a les noves necessitats i als nous interessos; promoure el diàleg entre tots i cercar actituds interculturals i ciutadanes.

El *Pla per a Llengua i la Cohesió Social* s'estructura al voltant de diferents eixos d'actuació, que es concreten en :

1. Pla d'acollida i d'integració
2. Projecte lingüístic
3. Educació intercultural
4. Aula d'acollida
5. Taller d'adaptació escolar
6. Plans d'entorn
7. La formació per a les aules d'acollida

D'acord amb els objectius del nostre treball d'investigació, detallem els tres eixos

Capítol 1.

d'actuació que més interès presenten en la fonamentació de la nostra recerca²³: *El Pla d'acollida i d'integració, el d'educació intercultural i el de l'aula d'acollida*²⁴.

Pla d'acollida i d'integració

És el document més general, i ens diu que l'acollida i integració escolar de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, és una de les primeres responsabilitats del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen.

Cal entendre el Pla d'acollida i d'integració com el conjunt sistemàtic d'actuacions del centre per atendre la incorporació de tot l'alumnat, que s'han de derivar del seu projecte educatiu i que es despleguen en els altres documents de gestió específicament les marcades en el projecte lingüístic pel que fa les actuacions lligades a l'ensenyament i l'ús de la llengua.

Els eixos bàsics del pla d'acollida i d'integració han de ser l'assumpció com a centre de la interacció cultural amb alumnat procedent d'altres països i el conjunt d'estratègies que afavoreixin la plena integració de tot l'alumnat al centre, les quals hauran d'estar recollides al Pla d'acció tutorial.

El pla d'acollida i d'integració ha d'incloure:

- Un protocol d'actuació amb tot l'alumnat de nou ingrés al centre.
- Les mesures específiques per atendre les necessitats comunicatives de l'alumnat.
- Les estratègies organitzatives i metodològiques per a l'atenció a la diversitat.
- El foment entre tot l'alumnat del coneixement i respecte envers la diversitat cultural i lingüística.
- El foment, entre tot l'alumnat, de pautes d'ús de la llengua catalana.
- La sensibilització de tota la comunitat escolar per a l'educació intercultural.

²³ Tot i que el document que recull el desenvolupament del Pla LIC va arribar a les escoles, inclòs el centre on es va realitzar la investigació, a les acaballes del curs 2004-2005, diverses actuacions (com hem vist anteriorment), ja es portaven a terme.

²⁴ La informació al respecte de les tres línies d'actuació presentades es troben als annexos 1, 3 i 4 del pla LIC (2004)

- Les estratègies per potenciar la participació de totes les famílies en la vida del centre.
- Les mesures per garantir la igualtat d'oportunitats.
- Els criteris d'avaluació de les mesures d'acollida i d'integració.

En relació amb l'alumnat procedent de la immigració i davant el xoc emocional que per a aquest alumnat pot suposar l'arribada a un entorn social i cultural completament nou, el centre ha de preveure mesures específiques per tal que pugui sentir-se ben acollit i percebre el respecte envers la seva llengua, cultura i creences, i que, en un temps raonable, pugui seguir amb normalitat el currículum i adquirir l'autonomia personal dins l'àmbit escolar i social.

Entre les mesures específiques que cal tenir en compte, hi haurà les següents:

o En el moment de l'acollida inicial:

- Assegurar una acollida afable i càlida.
- Donar informació sobre el sistema educatiu i el centre d'una manera clara, concisa i entenedora.
- Garantir una comunicació òptima amb la família, utilitzant el servei de traducció si escau, per tal de poder copsar totes les necessitats de l'alumne/a (físiques, afectives, emocionals, cognitives i socials).
- Fer l'avaluació inicial de l'alumne/a, en la mesura que sigui possible, en la llengua familiar o d'escolarització.
- Vetllar per una correcta adscripció de curs i grup, preferentment al nivell que correspondria atenent la seva edat cronològica.
- Garantir el traspàs d'informació al tutor/a i a l'equip docent per afavorir la incorporació de l'alumne/a a l'aula.
- Facilitar el coneixement del Centre.

o En el disseny de l'itinerari d'integració escolar:

- Elaborar el pla de treball individual intensiu per garantir l'aprenentatge de la llengua catalana, l'accés al currículum comú i els processos de socialització.
- Preveure la tutorització efectiva, vetllant pels aspectes afectius, emocionals i relacionals.

Capítol 1.

o En l'organització dels suports específics:

- Garantir l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana amb els recursos que el centre disposi (aula d'acollida).
- Establir els criteris metodològics i materials curriculars per a la integració de l'alumne/a a les aules ordinàries des del primer moment.
- Fer les adaptacions o modificacions curriculars, si escau.

o En les mesures de seguiment i avaluació:

- Preveure com i quan es portarà a terme i informar la família del progrés de l'alumne/a.
- Fer el seguiment de les mesures educatives previstes per tal de determinar el grau de coherència amb les intencions educatives.

o En relació amb el procés de reflexió i debat:

- Aprofundir en els marcs teòrics i pràctics que ajudin a millorar la convivència, l'èxit educatiu i la pràctica docent.
- Detectar necessitats i impulsar processos formatius de la comunitat educativa.

L'aprenentatge de la llengua de l'escola és una de les primeres necessitats de l'alumnat que, sense conèixer-la, s'incorpora a les escoles de Catalunya. Per això, a més de les activitats docents dedicades directament a l'ensenyament de la llengua catalana, tota la comunitat educativa ha de vetllar especialment per facilitar-li'n l'aprenentatge adreçant-s'hi habitualment en català, utilitzant les estratègies adequades per facilitar la comunicació, a fi de donar-li models d'ús i integrar-lo progressivament en els aprenentatges de les diferents àrees del currículum.

Educació intercultural

Respecte a l'educació intercultural, l'apartat específic del pla LIC ens diu que implica un model educatiu que potencia la cultura del diàleg i de la convivència i ajuda a desenvolupar el sentiment d'igualtat com a condició prèvia per al coneixement i el respecte de les diferències culturals en el marc de la nostra realitat escolar.

Des d'aquest punt de vista, podem dir que el sistema educatiu té com a objectiu

fonamental que tots els alumnes assoleixin una sòlida competència cultural, és a dir, que desenvolupin actituds i aptituds per viure en una societat multicultural i multilingüe com la nostra.

Els objectius de l'educació intercultural als centres són:

o Desenvolupar la consciència d'igualtat

- Afavorir per l'adquisició d'una autoestima personal, cultural i acadèmic positiu de tots els alumnes. Això implica mostrar expectatives positives respecte a les possibilitats dels alumnes de cultures minoritàries.
- Valorar les aportacions dels alumnes procedents d'altres cultures diferents.
- Afavorir la integració escolar de tots els alumnes, vetllant per obtenir el màxim rendiment escolar amb l'aportació d'estímul rics, variats i complementaris

o Conèixer i respectar les diverses cultures.

- Valorar els aspectes positius de totes les cultures.
- Identificar-se amb la pròpia tradició cultural, però mantenir una actitud oberta que permeti incorporar els elements positius d'altres models culturals
- Superar prejudicis respecte a persones i grups d'ètnies diferents
- Desenvolupar un esperit crític i constructiu que permeti analitzar els aspectes positius i negatius tant de la cultura d'origen com de les altres.

o Potenciar la cultura del diàleg i la convivència

- Desenvolupar els processos d'autoregulació de la conducta que impliquen el respecte i la tolerància envers les diferències.
- Educar per a la resolució positiva dels conflictes
- Vetllar per la comunicació entre alumnes i famílies de diferents cultures.
- Potenciar les habilitats socials per facilitar una convivència harmònica.
- Aconseguir la integració socioafectiva de tot l'alumnat

Aquests objectius no han d'implicar que es multipliquin els continguts i les activitats, sinó que s'han d'inserir en el marc curricular del centre, només cal vetllar perquè les pràctiques educatives siguin coherents amb els objectius declarats. Cal revisar i avaluar aquestes pràctiques per afavorir una veritable educació intercultural.

Aula d'acollida

L'aula d'acollida, tal com la planteja l'apartat corresponent del pla LIC, és un marc de referència i un entorn de treball obert dins del centre educatiu que facilita l'atenció immediata i més adequada de l'alumnat nouvingut i que ajuda el professorat davant els nous reptes educatius.

Aquesta estructura organitzativa permet tenir previstes una sèrie de mesures curriculars i metodològiques, materials curriculars, etc., que garanteixen l'aprenentatge intensiu de la llengua i la progressiva incorporació de l'alumnat a l'aula ordinària.

A l'ensenyament secundari pot ser un espai físic, però en altres nivells es pot considerar com el conjunt d'estratègies del centre en relació amb:

- El nomenament d'un tutor o tutora d'acollida, preferentment amb destinació definitiva al centre.
- La gestió del temps curricular de l'alumnat, tenint en compte una dedicació aproximada de 12 hores per a l'aprenentatge intensiu de la llengua. Caldrà vetllar que no interfereixi en aquelles matèries que faciliten el procés de socialització de l'alumne/a.
- La creació d'un fons documental que reculli els materials didàctics a utilitzar i propostes metodològiques per optimitzar-ne l'ús.
- Les pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural: estructures lingüístiques, vocabulari bàsic, competència comunicativa, coneixement de l'entorn...
- L'avaluació inicial per permetre el disseny de programacions adaptades.
- El seguiment dels alumnes i l'acció tutorial que garanteix la coordinació amb l'equip docent i la incorporació progressiva de l'alumne a l'aula ordinària.
- La comunicació amb la família per establir lligams de col·laboració.
- La coordinació amb els serveis externs al centre.
- La coordinació de tots els docents implicats.

El tutor d'acollida ha de ser per a l'alumne/a el referent més clar. Això no obstant, no

hem d'oblidar que és tot el centre el responsable del tipus de resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i que la seva incorporació al centre no és únicament una "responsabilitat" del tutor o tutora d'acollida, sinó de tota la comunitat educativa.

Entenem que amb aquesta revisió sobre el desenvolupament d'actuacions del Departament d'Educació que hem realitzat ajudats pel treball de Llevot (2005), i la revisió dels diferents punts del pla LIC, queda palesa la sensibilitat vers el tema de l'educació intercultural a Catalunya²⁵ i l'encaix que el nostre propi treball investigador presenta quant a objectius i interessos comuns.

3.3. LA DIVERSITAT CULTURAL A LES ESCOLES DE CATALUNYA

Encara que centrem el nostre interès en conèixer l'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya, no hem d'oblidar que, al nostre entorn hi ha hagut també, des de sempre, un altre tipus de diversitat cultural a les aules. En aquest grup podríem trobar les conegudes com a "minories ètniques" (gitanos), i l'alumnat provinent de la immigració interior d'altres parts de l'estat cap a Catalunya, i encara podem començar a parlar avui dia d'alumnat fill d'immigrants que viu "entre cultures" (Massot, 2003).

3.3.1. Alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació

Aquest no és un grup homogeni, sinó que és fruit d'una diversitat enorme de circumstàncies com ara l'edat, el bagatge escolar i el social, la qual cosa obliga, tal com senyala l'esmentat Pla per a la llengua i la Cohesió social, a elaborar estratègies educatives que tinguin en compte qüestions com l'edat d'incorporació al nostre sistema educatiu, la llengua d'origen, el coneixement o no d'una o de les dues llengües oficials, quin és el bagatge escolar anterior o si es troba en una situació especial de risc d'exclusió social.

²⁵ Segons coneixem pel recull del CIDE (2005), Catalunya és de les poques autonomies amb competències educatives que sembla haver superat l'enfocament "compensatori".

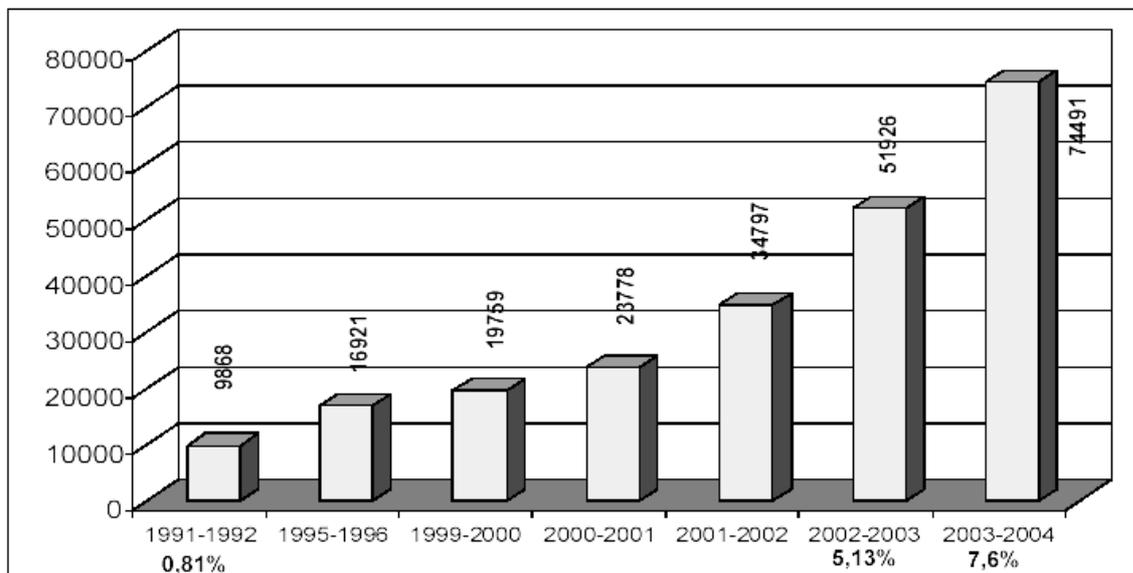
Capítol 1.

Unes estratègies que pretenen un doble objectiu: l'acollida i la integració. Així, doncs, les actuacions no estan centrades únicament en el primer curs d'incorporació a l'escola, sinó que abasten un període més ampli, especialment si la incorporació es produeix en els darrers cursos de l'escolarització obligatòria.

Les directrius del Departament d'Educació ens diuen que l'alumnat que s'incorpora en els darrers cursos de l'educació primària o en l'educació secundària té una doble necessitat: l'aprenentatge de la llengua catalana i el seguiment del currículum escolar, que li suposarà una dificultat més o menys gran segons el grau d'escolarització prèvia, de la proximitat o distància del currículum seguit en el país d'origen amb el nostre, del tipus d'escolarització..., a més de totes les altres circumstàncies culturals i personals.

Consultant el servei d'Estadística i Documentació del Departament d'Educació (2004), obtenim les següents dades i ens adonem que el nombre total d'alumnat estranger ha experimentat un increment considerable en els últims deu anys: en el curs 1991-1992 hi havia 9.868 alumnes d'origen estranger sobre una població escolar total –ensenyament obligatori i postobligatori- de 1.218.879 i en el 2003-2004, n'hi ha 74.491 sobre un total de 974.3813, com es pot veure en el gràfic 1.1.

Gràfic 1.1 Evolució alumnat estranger escolaritzat a Catalunya(font: Departament d'Educació. Servei d'estadística i documentació.2004)



Sembla patent la gran evolució al alça d'aquest nou tipus d'alumnat, ja que el percentatge s'ha multiplicat per nou, arribant a un 7,6% del global.²⁶

La taula 1.2 també confeccionada a partir de les dades del servei d'Estadística del Departament d'Educació (2004), representa l'evolució dels últims cinc cursos pel que fa a l'educació infantil, primària i secundària.

Taula 1.2 Evolució nombre d'alumnat, en les tres etapes educatives, als últims cinc anys(font: Departament d'Educació. Servei d'estadística i documentació.2004)

Curs	Educació infantil			Educació primària			ESO		
	Alumnat estranger	Total alumnat	Mitjana	Alumnat estranger	Total alumnat	Mitjana	Alumnat estranger	Total alumnat	Mitjana
1999-2000	3.678	208.820	1,76%	8.002	347.457	2,30%	6.338	266.467	2,38%
2000-2001	4.804	216.393	2,22%	9.618	346.604	2,77%	8.177	267.318	3,18%
2001-2002	7.519	224.892	3,34%	14.656	348.665	4,20%	11.103	253.340	4,38%
2002-2003	9.640	177.219	5,44%	22.634	354.075	6,39%	15.002	254.232	5,90%
2003-2004	15.088	187.368	8,05%	32.760	362.872	9,03%	20.267	257.031	7,89%

Aquesta evolució feia preveure que el curs 2004-2005 (quan es realitzaria la part pràctica del nostre treball investigador), si el flux migratori continuava al mateix ritme, s'assoliria un percentatge del 10% en termes totals²⁷. Encara que no hem d'oblidar que el repartiment d'aquest alumnat no es fa de forma equitativa entre tots els centres educatius, ja que la mateixa font consultada ens indica que la majoria (84,6%), es matricula en centres públics i irregularment respecte a les zones i comarques, arribant fins i tot a constituir un 60% en algun centre del districte de Ciutat Vella de Barcelona.

Taula 1.3 Evolució de l'alumnat matriculat als cinc últims cursos en centres públics i privats (font: Departament d'Educació. Servei d'estadística i documentació.2004)

²⁶ En el moment de finalitzar aquesta tesi, les mateixes fonts ens donen dades del curs 2006-2007, on aquest percentatge ha pujat fins un 11'38%. Mantenim però les dades anteriors, ja que va ser en aquest context que vam realitzar el nostre treball.

²⁷ Finalment, les mateixes fons consultades en el moment de finalitzar aquesta tesi, van fer emergir una mitjana del 8'36% per el curs 2004-2005.

Capítol 1.

Curs	Sector públic			Sector privat			% d'alumnat estranger sobre el total d'alumnat
	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total	
1999-2000	(*) 16.293	448.884	3,6%	(*) 3.466	329.856	1,0%	2,2%
2000-2001	20.278	446.353	4,5%	3.500	326.104	1,1%	2,7%
2001-2002	29.355	451.651	6,5%	5.442	324.281	1,7%	4,0%
2002-2003	43.370	465.194	9,3%	8.556	324.224	2,6%	6,0%
2003-2004	62.992	596.873	10,6%	11.499	377.508	3,0%	7,6%

Després de conèixer les dades numèriques respecte a aquest alumnat, ara, sempre amb dades obtingudes del mateix servei d'estadístiques, coneixerem les zones d'origen d'aquests nois i noies dels tres últims cursos dels quals es poden consultar les dades (taula 1.4).

Taula 1.4 Origen de l'alumnat estranger matriculat els últims anys a Catalunya en les tres etapes d'educació obligatòria. (font: Departament d'Educació. Servei d'estadística i documentació.2004)

Curs 2001-2002	Ed. Infantil*	Educació primària	ESO	Total alumnat estranger	% global sobre l'alumnat estranger
	Alumnat estranger	Alumnat estranger	Alumnat estranger		
Resta Unió Europea	717	1.116	816	2.649	7,96%
Resta Europa	500	1.055	742	2.297	6,90%
Magrib	2.477	5.166	4.392	12.035	36,17%
Resta Àfrica	584	663	248	1.495	4,49%
Amèrica del Nord	72	110	77	259	0,78%
Amèrica Central i del Sud	2.615	5.632	4.026	12.273	36,88%
Àsia i Oceania	554	914	802	2.270	6,82%
Total alumnat estranger	7.519	14.656	11.103	33.278	4,02%
Total alumnes	224.892	348.665	253.340	826.897	

Curs 2002-2003	Ed. infantil*	Educació primària	ESO	Total alumnat estranger	% global sobre l'alumnat estranger
	Alumnat estranger	Alumnat estranger	Alumnat estranger		
Resta Unió Europea	696	1.433	854	2.983	6,31%
Resta d'Europa	774	1.968	1.289	4.031	8,53%
Magrib	2.899	6.302	4.903	14.104	29,83%
Resta d'Àfrica	657	999	309	1.965	4,16%
Amèrica del Nord	59	146	62	267	0,56%
Amèrica Central i del Sud	4.064	10.591	6.594	21.249	44,95%
Àsia i Oceania	491	1.195	991	2.677	5,66%
Total alumnat estranger	9.640	22.634	15.002	47.276	6,02%
Total alumnes	177.219	354.075	254.232	785.526	

Curs 2003-2004	Ed. infantil*	Educació primària	ESO	Total alumnat estranger	% global sobre l'alumnat estranger
	Alumnat estranger	Alumnat estranger	Alumnat estranger		
Resta Unió Europea	911	1.834	1.048	3.793	5,6%
Resta d'Europa	1.234	2.872	1.929	6.035	8,9%
Magrib	4.735	8.768	5.607	19.110	28,1%
Resta d'Àfrica	1.045	1.399	442	2.886	4,2%
Amèrica del Nord	73	162	84	319	0,5%
Amèrica Central i del Sud	6.308	15.978	9.673	31.959	46,9%
Àsia i Oceania	782	1.747	1.484	4.013	5,9%
Total alumnat estranger	15.088	32.760	20.267	68.115	8,4%
Total alumnes	187.368	362.872	257.031	807.271	

*No inclou el primer cicle.

Veiem que destaca l'alumnat procedent del Magrib i de l'Amèrica Central i del Sud en totes les etapes, però que, en els últims anys no ha estat un augment progressiu de totes les nacionalitats per igual, ja que destaca el fort augment de la immigració sud-americana que ha superat amb escreix a la magribina, a diferència dels primers cursos explicats.

3.3.2. Altres tipus d'alumnat “culturalment divers”

Convenim amb Vila (en premsa), que el criteri de nacionalitat, únicament, resulta insuficient per a caracteritzar la multiculturalitat present en les aules. Per exemple, existeixen altres condicions associades als projectes migratoris de l'alumnat que configuren els seus referents culturals.. Un dels elements a considerar per a caracteritzar la multiculturalitat present en els centres educatius, i també en la societat en general, són les ètnies o cultures històricament presents en el context espanyol i català, i que des d'algunes perspectives es denominen *minories ètniques*.

Amb aquest concepte es coneix, per exemple, el poble gitano. Segons Aguado et al. (2005), hi ha uns 600.000 gitanos i gitanes que viuen a Espanya, i aproximadament un 20% a Catalunya. A pesar d'aquestes dades, en l'actualitat, quan es parla de multiculturalitat sembla fer-se sovint, referència únicament al fenomen de la immigració, afavorint una certa *invisibilitat* del poble gitano (Llopis 2001 i Besalú 2002), o bé un tractament del mateix com una existència *incòmoda i inquietant*. En els centres escolars, sovint, no es disposa d'informació suficient a prop de l'ètnia de l'alumnat (Garriga, 2000), *invisibilitant* encara més si cap a aquest col·lectiu. Des del context espanyol es reconeix l'existència d'aquest col·lectiu i es legisla la seva igualtat jurídica, en la constitució i estatuts d'autonomia. No obstant això, el Programa *de Desenvolupament Gitano*²⁸ creat pel govern central en 1985, mai ha estat publicat oficialment (Llopis, 2001). La vivència d'aquest alumnat en els centres escolars espanyols constitueix una altra font de diversitat cultural en les aules escolars.

Vila (em premsa), ens recorda també que hi ha altres elements que caracteritzen la diversitat cultural present en les aules catalanes, són les persones que protagonitzen moviments migratoris interiors (des d'Espanya), que van ser massius durant les dècades posteriors a la guerra civil, i els anys 60, i decisius per a entendre la Catalunya actual. Van ser els anomenats *altres catalans*. Entre aquest col·lectiu, van destacar històricament per una major presència les persones procedents de Múrcia i d'Andalusia.

Una part important de l'alumnat ha nascut a Catalunya o ha arribat amb molt poca edat,

²⁸ El *Pla de Desenvolupament Gitano*, actualment denominat *Programa de Desenvolupament Gitano*, té tres objectius bàsics: l'eradicació del barranisme, l'escolarització de les i els menors i la promoció del moviment associatiu.

encara que en molts casos, les seves famílies han efectuat el procés migratori. Són alumnes i alumnes que a pesar de no haver experimentat el moviment migratori, viuen *entre cultures* (Massot, 2003). Aquest col·lectiu, cada vegada més nombrós, presenta algunes dificultats i problemàtiques potser més complexes que les de les seves famílies immigrades: a pesar de tenir tota la seva experiència vital vinculada al país d'acollida, senten sovint l'etiquetatge de ser *diferents* (Massot, 2003:106-109). Aquest fenomen sovint s'identifica sota la denominació de *segona o tercera generació*. Encara que aquest concepte resulta molt equívoc ja que inclou persones nascudes aquí o arribades amb menys de catorze anys d'edat, les famílies de la qual són d'origen extracomunitari, comunitari o nacional. Aquesta etiqueta, segons Massot (2003), pot resultar fins i tot una manera de perpetuar l'estigma *de persona immigrant* al llarg de diverses generacions, fomentant la discriminació. En l'actualitat, el col·lectiu més nombrós a Catalunya, d'aquestes característiques, correspon a famílies d'origen llatinoamericà i marroquí, quant als estrangers, encara que els fills i filles de la immigració interior continuen sent el grup més nombrós (Vila, en premsa).

4. LES CARACTERISTIQUES DE L'ALUMNAT D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Les dades sobre el nombre d'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya ens indiquen que aquest es concentra, bàsicament, a l'etapa d'educació primària. Amb el convenciment que, quan abans es comenci a treballar en pro d'un enfocament intercultural més fàcilment s'assoliran els objectius que el model proposa, volen doncs caracteritzar l'etapa educativa d'educació primària.

“Tant l'educació infantil com l'educació primària es configuren com un període decisiu en la formació de la persona, ja que és en aquesta etapa quan s'assenten els fonaments, no només per un sòlid aprenentatge de les habilitats bàsiques en llengua, càlcul i llengua estrangera, sinó que també s'adquireixen, per a tota la vida, hàbits de treball, lectura, convivència ordenada i respecte pels demès.”²⁹

²⁹ Ley orgànica 10/2002, 23 de diciembre LOCE, BOE n° 307, p: 45190

També Díaz-Aguado (1999) justifica la nostra selecció com a etapa idònia per començar a treballar amb l'alumnat el model d'educació intercultural, ja que constata que, al voltant del 8 anys, és l'edat on es produeixen canvis en la comprensió social especialment significatius.

Ens centrarem en els trets de desenvolupament: cognitiu, afectiu, psicosocial i moral, destacant les característiques que justifiquen l'elecció d'aquesta etapa per portar a terme el nostre treball d'investigació

Desenvolupament cognitiu

A partir dels 7 anys sembla que es produeix un canvi qualitatiu, de vegades molt marcat, que va des d'un pensament pre-lògic a un lògic, on el nen o la nena és capaç de raonar enfront de diverses situacions.

Els estudis del desenvolupament cognitiu de J. Piaget (1987), descriuen que aquest és un període en que es desenvolupa la capacitat del nen/a de pensar en forma concreta. El desenvolupament assolit també li permet una flexibilitat del pensament, manifestada per la possibilitat que les operacions mentals siguin reversibles, el que facilita, per exemple, l'aprenentatge de les matemàtiques.

En aquest període el pensament és lògic, i la percepció de la realitat és objectiva, per això és concret. Pot fixar la seva atenció en aspectes de la realitat que són predictibles, el que li ofereix estabilitat, augmentant la seva capacitat d'aprendre. Podrà fixar la seva atenció per a obtenir informació, descobrir i conèixer el món que li envolta.

La relació que estableix amb el seu entorn i el grau de maduresa aconseguit li permeten ampliar el sentit de si mateix com entitat separada, com ésser actiu i pensant en relació amb un altre. Deixen enrere l'egocentrisme de l'etapa anterior. Aquesta característica del desenvolupament cognitiu que apareix en començar l'etapa d'educació primària, justifica el començar a treballar amb l'alumnat a aquestes edats, ja que aprofitem que es comença a obrir al món per, en el nostre cas, oferir-li una visió més ampla del mateix.

Aquests processos es van afirmant durant els anys escolars, permetent que l'alumnat assolixi i compregui els principis de:

° *Conservació*, és a dir comprèn que un element no perd la seva essència encara que canviï la seva condició física.

° *Reversibilitat*, és capaç de comprendre que cadascun dels elements d'un grup hi ha un element i solament un anomenat "invers", que quan és canviat pel primer dóna com resultat l'element d'identitat. Això els permet entendre processos matemàtics per exemple és el mateix $2+3$ que $3+2$, etc.

° *Classificació*, Pot agrupar els objectes segons els seus diferents característiques, color, forma, grandària.

Desenvolupament Afectiu

Els nens van assolint independència dels seus pares o família, però segueixen sent dependents en alguns aspectes quotidians.

Aquest desenvolupament es produeix segons un ordre d'importància: en la llar, el col·legi i el grup d'iguals.

Dos fets importants caracteritzen el desenvolupament afectiu de l'escolar. El primer, la desaparició de l'egocentrisme, propi del preescolar. Ara ja, l'escolar és capaç de pertànyer a grups de diferents característiques, de compartir, i el més important saber col·locar-se en el lloc de les altres persones. Aquesta característica esdevindrà puntal en un enfocament educatiu intercultural i es convertirà en un tipus d'exercici habitual i conduït: reconeixement de l'alteritat.

Treballa cooperativament al costat dels altres i pot entendre les coses que els succeeixen als altres, entenent els seus punts de vista.

Un altre dels fets importants és l'aparició dels sentiments superiors. Dintre d'ells, apareixen aquells com la solidaritat, la bondat, el cooperativisme, la lleialtat, la religiositat, entre molts altres que li donen a l'escolar la seva característica pròpia. A

Capítol 1.

pesar d'això, els nens poden arribar a ser poc sensibles amb els defectes dels altres i poder ferir a l'altre sense una major intencionalitat.

Els escolars en general, solen ser persones extravertides, positives, i adaptades a diverses situacions. L'escolar desenvolupa algunes capacitats com: confiança en si mateix, independència, habilitats socials, acceptació i autoestima.

Com veiem, totes les característiques que apareixen en aquesta etapa quan a desenvolupament afectiu justifiquen la seva selecció com a entorn idoni per a començar a treballar un model educatiu intercultural.

Desenvolupament psicosocial

Segons Erickson (1980), l'etapa que viu l'escolar és la "Indústria" versus la "Inferioritat". Aquesta tasca és important d'assolir perquè els nens i nenes adquireixin seguretat i confiança en les seves capacitats creatives.

Els grups en aquesta etapa es caracteritzen per ser heterogenis en relació a l'edat, es reuneixen per afinitats, i separats per sexes. Tenen normes clares i infrangibles i generalment estan conformats fora de la família.

Els grups en aquesta edat llavors, són molt importants ja que en ells es desenvolupen rituals, s'exerciten normes i adquireixen el sentit de pertinença.

El joc, en aquesta etapa, és un ritual important en el desenvolupament de rols; l'escolar juga amb normes clares i establertes pel grup. Això constitueix un element important per a la tipificació sexual, per exemple.

Els escolars a través de la imitació de models com pares, professors i persones significatives van formant esquemes que li donaran les bases per al comportament futur.

Aquest apartat ens reforça, sens dubte, en la nostra intenció d'aprofitar aquests "iniciis" de comportament psicosocial per a incidir en uns models vàlids de conducta i l'eliminació de prejudicis i estereotips de manera natural.

Desenvolupament moral

L'aparició del judici moral està relacionat amb el desenvolupament del pensament operacional, els sentiments superiors i la desaparició de l'egocentrisme. Segons Piaget (1987), els petits decideixen que un acte és inadequat per les seves conseqüències, per exemple, se li ha de donar més el càstig a qui va trencar 12 tasses per casualitat, que al que va trencar 1 per treure una galeta.

Kohlberg (1992), va prendre el treball de Piaget (1896-1980), i ho va desenvolupar, establint 6 etapes en el desenvolupament moral dels nens i nenes.

Taula 1.5 Les sis etapes del desenvolupament moral

NIVELL	ETAPA	CONTINGUT DE L'ETAPA		PERSPECTIVA SOCIAL DE L'ETAPA
		Què és el correcte	Raons per fer el correcte	
I. Preconven- cional Entre 4 i 10 anys	Moral Heterònoma	Evitar violar regles sustentades en el càstig; obediència per l'obediència mateixa; evitar el dany físic a persones i béns	Evitar el càstig i el poder superior de les autoritats.	Punt de vista egocèntric. No considera els interessos dels altres, ni s'adona que són diferents als propis. És incapaç de relacionar dos punts de vista diferents. Jutja les accions més per les seves conseqüències físiques que pels interessos psicològics dels altres. Confon la perspectiva de l'autoritat amb la pròpia.
	Individualisme, propòsit instrumental i intercanvi	Seguir les regles només quan és per a interès immediat d'un; actuar per a satisfer els propis interessos i necessitats i permetre que uns altres facin el mateix. Correcte és el que és just, un intercanvi equitatiu, un tracte, un acord.	Servir els propis interessos i necessitats en un món on s'ha de reconèixer que altres persones també tenen els seus interessos.	Perspectiva individualista concreta. Està conscient que tot el món té interessos que perseguir i que aquests poden entrar en conflicte amb els dels altres. El correcte és el que sigui just. Integra els interessos propis que estiguin en conflicte amb els altres per mitjà del canvi instrumental de serveis mutus. El just és donar-li a cadascú la mateixa quantitat.

NIVELL	ETAPA	CONTINGUT DE L'ETAPA		PERSPECTIVA SOCIAL DE L'ETAPA
		Què és el correcte	Raons per fer el correcte	
II. Conven- cional Entre 10 i 13 anys	Relacions, expectatives interpersonals mútues, i conformitat interpersonal	Estar a l'altura del que espera la gent que està prop d'un o el que la gent espera en general dels altres en el rol de fill, germà, amic, etc. "Ser bo" és important i significa tenir bons motius, demostrar preocupació pels altres. També significa mantenir relacions mútues, com confiança, lleialtat, respecte i gratitud.	La necessitat de ser una bona persona als propis ulls i als dels altres. Preocuparse pels altres. Desitjar mantenir regles i autoritat que donen suport a la conducta estereotípicament bona.	Perspectiva de l'individu en relació amb altres individus. Té consciència de sentiments, acords i expectatives compartides que prenen primacia sobre els interessos individuals. Relaciona punts de vista per mitjà de la regla d'or "posar-se en el lloc de l'altre". Encara no considera la perspectiva del sistema social més ampli.
	Sistema social i consciència	Complir els deures efectius que un ha acceptat. S'han de respectar les lleis menys en casos extrems que entrin en conflicte amb altres obligacions socials fixes. El correcte també és contribuir a la societat, al grup o a la institució.	Mantenir la institució en funcionament en el seu conjunt, evitant el col·lapse del sistema "si tots ho fessin", o d'imperatiu de la consciència de complir les definides obligacions (que es confon fàcilment amb la creença de les regles i l'autoritat de l'etapa 3)	Diferencia el punt de vista de la societat de l'acord o motius interpersonals. Pren el punt de vista del sistema que defineix els rols i les regles. Considera les relacions individuals en termes del lloc dintre del sistema.

NIVELL	ETAPA	CONTINGUT DE L'ETAPA		PERSPECTIVA SOCIAL DE L'ETAPA
		Què és el correcte	Raons per fer el correcte	
<p>III. Postconven- cional</p> <p>S'arriba als 13 anys, en l'edat adulta primerenca o no s'arriba mai</p>	Contracte o utilitat social i drets individuals	Tenir consciència que la gent posseeix una varietat de valors i opinions, que la majoria dels valors i les regles són relatives al propi grup. Però aquestes regles relatives en general han de ser sostingudes en interès de la imparcialitat i perquè són el contracte social. No obstant això, alguns valors i drets no relatius com vida i llibertat han de ser sostinguts en tota societat i amb independència de l'opinió de la majoria.	Un sentit d'obligació cap a la llei causa del contracte social de fer i respectar les lleis per al benestar de tots i per a la protecció del dret de tota la gent. Un sentit de compromís contractual, contret lliurement, amb la família, l'amistat, la confiança i l'obligació de treballar. Preocupació que les lleis i els deures es basin en el càlcul racional de la utilitat general, "el major bé per al major nombre".	Perspectiva anterior a la societat. Perspectiva d'un individu racional, conscient dels valors i els drets anteriors als lligaments socials i als contractes. Integra les perspectives per mitjà de l'acord, el contracte, la imparcialitat objectiva i el degut procés. Considera punts de vista legals i morals; reconeix que de vegades estan en conflicte i troba difícil integrar-los.
	Principis ètics universals	Seguir principis ètics triats per un. Les lleis o els acords socials particulars solen ser vàlids perquè es basen en tals principis. Quan les lleis violen aquests principis, un actua d'acord amb el principi. Els principis són principis universals de justícia, la de la igualtat dels drets humans i el respecte per la dignitat dels éssers humans com persones individuals.	La creença com persona racional en la validesa de principis morals uni-versals, i un sentit de compromís personal amb ells.	Perspectiva d'un punt de vista moral del que es deriven els acords socials. La perspectiva és la de qualsevol individu racional que reconeix la naturalesa de la moralitat o el fet que les persones són fins en si mateixes i com a tal ha de ser tractades.

Font: Kohlberg Lawrence, (1992).

No hi ha una edat precisa de judici moral sinó nivells per ordre que es presenten de forma gradual en l'etapa escolar.

Pot ser que l'escolar es trobi en les portes de la moral convencional o estar en l'últim estadi de la pre-convencional. Si es troba en la moral pre-convencional, l'escolar, seguirà regles només quan sigui pel propi interès immediat. Actuarà per a complir els propis interessos i necessitats deixant a altres fer el mateix. El bé es mesura a través del just i ell usará l'intercanvi de coses com forma de justícia, mitjançant els pactes i els acords. Quan ell estigui en un estat més avançat, viurà d'acord amb el que espera la gent propera a ell. Si els qui l'envolten esperen que sigui un bon fill, germà, amic, etc., serà important per a ell, alhora això vol dir que en el seu comportament haurà de mantenir relacions mútues de confiança, lleialtat, respecte i gratitud (Kohlberg, 1992).

Hem conegut doncs, que l'etapa d'educació primària esdevé l'entorn més propici per a començar a obrir-se a d'altres visions culturals, necessàries per aconseguir un posterior apressi de les mateixes. Efectivament, l'alumnat d'aquesta etapa reuneix unes característiques que resulten idònies per acceptar naturalment qualsevol innovació, ja que:

- Desapareix l'egocentrisme que caracteritzava l'etapa preescolar.
- Aprèn a compartir i a posar-se en lloc de l'altre.
- Comença a treballar cooperativament amb els altres.
- Apareixen sentiments superiors com la solidaritat, la bondat, la lleialtat, etc.
- Són normalment positius, extravertits i adaptables.
- Desenvolupa la confiança en sí mateix, la independència, habilitats socials, acceptació i l'autoestima.
- El grup esdevé molt important i acostuma a ser heterogeni.
- Comença a desenvolupar el seu propi judici moral.

A TALL DE RESUM

La nostra societat és cada vegada més diversa en tots els sentits, encara que la diversitat cultural és avui més palesa que mai. L'escola ha d'adoptar mesures que ajudin a conèixer i reconèixer aquest nou tipus de diversitat cultural.

Les diferents lleis educatives, LOGSE i LOCE, han recollit aquesta necessitat del canvi ajustant progressivament i qualitativament el marc legal perquè permeti realitzar modificacions que donin resposta a aquesta nova realitat en les aules. La nova llei educativa (LOE), encara es mostra més sensible a aquesta necessitat d'accions educatives específiques.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha demostrat la seva sensibilitat per incidir en la millora de l'educació respectant la nova situació quant a diversitat amb l'establiment, des del curs 2004-2005 d'un pla d'actuació específic: el pla per al desenvolupament de la llengua, la interculturalitat i la cohesió social.

El nostre interès doncs, es centrarà en aquest segon objectiu de l'esmentat pla d'actuació: la interculturalitat, aprofundint en el següent capítol en les característiques que hauria de tenir un veritable model educatiu intercultural.

Les dades que apareixen respecte al nombre i tipus d'alumnat culturalment divers a les aules destaquen, d'una banda, el fet que la concentració de persones estrangeres és molt més gran a les escoles públiques que a les privades i concertades, amb una mitja al nostre entorn més proper del 20%. D'altra banda, els col·lectius més nombrosos són el sud-americà, el marroquí i, darrerament, el romanès.

L'etapa d'educació primària és on més alt és el nombre d'alumnat estranger, i també esdevé l'entorn més propici per a començar a obrir-se a d'altres visions culturals, d'acord al seu natural desenvolupament social. Efectivament, l'alumnat d'aquesta etapa reuneix unes característiques que resulten idònies per acceptar naturalment qualsevol innovació.

Escollim l'etapa d'educació primària com a context educatiu on desenvolupar el nostre treball d'investigació, i adoptem l'enfocament d'educació intercultural com a model a seguir.

