

Pep Gratacós i Guillén / Pilar Ugidos Franco

Diversitat cultural i exclusió escolar

Dinàmiques educatives, relacions
interpersonals i actituds
del professorat

Diversitat cultural i exclusió escolar

Dinàmiques educatives, relacions
interpersonals i actituds del professorat

Conciutadania Intercultural és un projecte de la Fundació Jaume Bofill que té per finalitat oferir al professorat de primària i secundària una col·lecció de materials per a la gestió de la diversitat sociocultural.

Coordinació del projecte:
Roser Argemí i Fathia Benhammou

Direcció de la col·lecció:
Francesc Carbonell

Consell assessor de la col·lecció:
Marta Casas, Marta Comas, Joan Maria Girona, Pep Gratacós, Encarna Molina, Hamid Benhammou, Núria Terés, Mònica Tolsanas i Pilar Ugidos.

Podeu accedir a tots els volums de la col·lecció a:
www.fbofill.cat/conciutadaniaintercultural

Pep Gratacós i Guillén
Pilar Ugidos Franco

Diversitat cultural i exclusió escolar

Dinàmiques educatives, relacions
interpersonals i actituds del professorat

Disseny de la coberta: Eumogràfic
Maquetació: Clic Traç, sccl

Primera edició: setembre 2011
© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill. C. de la Provença, 324. 08037 Barcelona
www.fbofill.cat – fbofill@fbofill.cat

Imprès a Gramagraf sccl

Dipòsit legal: B. 29281-2011
ISBN: 978-84-85557-84-4

Sumari

INTRODUCCIÓ	7
PRIMERA PART. PRÀCTIQUES EDUCATIVES, EXCLUSIÓ I FRACÀS ESCOLAR DE L'ALUMNAT D'ORIGEN CULTURAL MINORITARI	11
L'ESCOLA COMPRENSIVA COM A MARC DE REFERÈNCIA	13
LA COMPENSACIÓ EDUCATIVA I LA PERVERSIÓ D'UNA ESTRATÈGIA PEDAGÒGICA PER AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT	18
COMPENSACIÓ O INCLUSIÓ?	28
LA GESTIÓ D'AULA I DE CENTRE EN ELS PROCESSOS D'INCLUSIÓ I EXCLUSIÓ DE L'ALUMNAT	33
1. Teoria educativa inclusiva i pràctiques excloents	33
2. Formes relacionals i actituds de marginació passiva ...	43
3. Coneixement escolar i exclusió cultural	50
LES MANIFESTACIONS I LES CONSEQÜÈNCIES DE L'EXCLUSIÓ ESCOLAR	61
1. De l'exclusió al fracàs escolar	61
2. Exclusió, fracàs escolar i construcció de la identitat ...	67
3. De l'escola al món laboral. Exclusió escolar i exclusió social	72

SEGONA PART. EL ROL DEL PROFESSORAT EN LA CREACIÓ D'OPORTUNITATS I L'ÈXIT EDUCATIU DE L'ALUMNAT D'ORÍGEN CULTURAL MINORITARI	77
ELS EFECTES DELS FACTORS INTRAPERSONALS EN L'APRENTATGE	79
1. La subjectivitat i les relacions socials escolars	79
2. Importància de les formes d'interacció social professorat-alumnat	87
EL REpte DEL CANVI EN LES ACTITUDS I EL COMPOR-TAMENT DELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ	92
1. Resistències i motivacions per al canvi actitudinal ...	94
2. Processos d'aprenentatge i canvi, i modificació d'actituds	100
ENTRE BAMBOLINES: CREENCES, JUDICIS I MODELS MENTALS	103
1. Models mentals i comportament	104
2. Els mapes mentals i la percepció de la realitat	112
SOBRE L'ESCENARI: SISTEMES DE COMUNICACIÓ I INTERACCIÓ A L'AULA	121
QUAN CAU EL TELÓ: A TALL DE RESUM I CONCLUSIÓ ...	136
BIBLIOGRAFIA	143

Introducció

La gran diferència entre l'èxit escolar de l'alumnat segons l'origen social i cultural és un dels grans reptes que té el sistema educatiu actual. És evident que els alumnes de determinades minories ètniques i els fills i les filles de famílies amb ingressos econòmics baixos o en situació de desestructuració són els que tenen més dificultats a l'hora d'assolir l'èxit escolar que els capaciti per a una futura integració social en igualtat de condicions. La Llei d'Educació de Catalunya (LEC) parla del model educatiu com a «oportunitat clau per superar les desigualtats i per descobrir i aprofitar tots els talents de la societat», i proposa l'equitat i l'excel·lència com a referències fonamentals. Però una mirada atenta a la realitat dels nostres centres i les nostres aules posa en evidència que, sovint, aquests dos valors entren en contradicció. Per assegurar l'excel·lència d'alguns, el sistema, de vegades, esdevé inequitatiu per als altres. I aquests uns i altres ja sabem qui són: els triomfadors i els fracassats, els que toquen l'èxit i els que no l'atrapen mai, els inclosos i els exclosos, aquests darrers molt ben dibuixats per Daniel Pennac al llibre *Mal d'escola*: «Els nostres “mals alumnes” (alumnes considerats sense futur) no vénen mai sols a l'escola. Allò que entra a la classe és una ceba: capes de malestar, de por, de neguit, de rancúnia, de ràbia, de desitjos insatisfets, de renúncia furiosa, acumulades sobre un fons de passat vergonyós, de present amenaçador, de futur condemnat. Mireu-los, ja vénen, amb el seu cos a mig fer i la seva família a coll, a la motxilla. En realitat la classe no pot començar fins que no deixin el fardell a terra i no haguem pelat la ceba. Això és difícil d'explicar, però sovint n'hi ha prou amb una mirada, una paraula amable, una frase d'adult confiat, clar i estable, per dissoldre aquestes penes, alleugerir aquests esperits, instal·lar-los en un present rigorosament d'indicatiu» (PENNAC, 2009: 60).

El llibre que teniu a les mans intenta aportar elements d'anàlisi i comprensió dels processos educatius rellevants relacionats amb l'exclusió i el fracàs escolar de l'alumnat de minories ètniques, fonamentalment al voltant de tres aspectes: en primer lloc, es repassen algunes conclusions que la investigació etnogràfica ha elaborat sobre

la qüestió i les aportacions que s'hi han fet en els últims anys des de l'antropologia, la psicologia, la sociologia i la pedagogia; segonament, es comenten algunes pràctiques escolars generadores d'exclusió, i finalment, es destaca la importància de les idees, conductes i accions del professorat per influir positivament en les condicions escolars que contribueixen a l'èxit educatiu de tot l'alumnat. Pensem que conèixer els resultats de les investigacions en aquest àmbit, més enllà de les opinions subjectives, per una banda, i reflexionar sobre la incidència de les pràctiques i les relacions que s'estableixen en el marc escolar i les idees, actituds i creences que les expliquen, per una altra, ajudarà a provocar el canvi necessari per eliminar les causes del fracàs i l'exclusió escolar i a desenvolupar plans d'actuació orientats a mitigar-les. En tot cas, però, el llibre no planteja propostes concretes d'acció, ni receptes ni estratègies d'actuació, sinó elements de reflexió sobre les qüestions presentades per intentar dibuixar l'estat de la qüestió.

Algunes de les preguntes que ens hem fet i a les quals hem intentat buscar resposta són: Quin és el paper de l'escola en la reproducció de les desigualtats socials? Quin paper juguen les estructures socioeconòmiques, socioculturals i altres agents educatius externs a l'escola en el fracàs escolar? Quina relació es pot establir entre els estils i les pràctiques docents i l'èxit escolar de l'alumnat de cultures minoritàries? Com influeixen les idees, les creences i les actituds del professorat en les representacions que es fan dels alumnes minoritaris i en les expectatives i conductes que desenvolupen a l'aula? Com determinen aquestes conductes i accions dels docents el procés d'èxit i inclusió de l'alumnat de minories ètniques?

En la primera part s'analitza de quina manera l'àmbit de l'educació formal està connectat amb altres elements de la societat, especialment els econòmics i els culturals, i de quina manera els models socioculturals propis dels individus influeixen en les seves conductes escolars. En aquesta part del llibre es contrasta l'anàlisi que fem amb l'estudi, entre altres, de Carles Serra, *Antropologia de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació* (SERRA, 2002), en el qual a partir de l'ús de l'etnografia de l'educació es revisen les investigacions desenvolupades sobre el que succeeix al voltant de les escoles, la família, els grups d'iguals i les condicions socioeconòmiques i culturals de la comunitat per analitzar els

processos d'èxit/fracàs i inclusió/exclusió escolar. El llibre de Serra conté una síntesi brillant del llarg nombre de recerques que s'han fet sobre la qüestió des de la perspectiva etnogràfica i ens ha dibuixat, amb molta precisió, el marc conceptual i referencial on ubicar la nostra exposició: per això en aquest nostre llibre citem aquest treball repetidament. Tant és així que advertim el lector que els treballs i recerques d'autors estrangers esmentats en aquesta primera part sense referència són d'aquest treball de Carles Serra.

Un cop analitzades aquestes teories, també ens hem preguntat quines pràctiques contribueixen a l'exclusió i al fracàs: en aquesta primera part del llibre també s'observen i s'analitzen algunes pràctiques i interaccions que es construeixen a l'entorn escolar, ja que com diu Serra «tot i que tenim present que ni l'educació és exclusivament escolar, ni tot el que passa a les escoles s'explica pel que succeeix en els límits estrictes d'aquesta institució, hem de tenir present que l'àmbit escolar és l'espai d'incidència més important que tenim els docents» (SERRA, 2002: 15). Intentarem, doncs, relacionar les diferències en el rendiment escolar de l'alumnat de minories culturals amb la influència del currículum explícit i ocult, també amb alguns sistemes de gestió i control de l'aula i, finalment, amb les pràctiques metodològiques docents. Encara que aquests aspectes de la tasca dels ensenyants s'han analitzat sovint, és necessari remarcar que no sempre s'han obtingut els resultats esperats a l'hora de transformar les realitats escolars i millorar els resultats relacionats amb la inclusió i l'èxit dels alumnes minoritaris.

És per això que a la segona part del llibre considerem necessari analitzar les relacions profundes, els processos causals i els mecanismes generatius, molt sovint invisibles per als mateixos actors, relacionats amb els sistemes de comunicació i de relació existents a l'aula, que fan que l'aplicació exclusivament tècnica de determinades pràctiques escolars no sigui suficient a l'hora d'aconseguir els resultats esperats. En aquesta part del llibre analitzem com els comportaments, les estructures socials i els models interaccionals i de creences influeixen en les representacions que el professorat té dels alumnes. Una de les premisses de l'interaccionisme simbòlic (BLUMER, 1982) és que les persones interactuen amb altres persones a partir de les representacions que se'n fan, i que aquestes idees intervenen en la construcció de les conductes. Les persones seleccionen, organitzen

i transformen les informacions a través de processos d'interpretació en funció d'expectatives i propòsits. Es fa necessària, per tant, una mirada a allò que hi ha subjacent en aquests processos per entendre com es desenvolupen, per què i com es poden alinear amb la missió i els objectius fonamentals de la professió docent en l'etapa de l'educació obligatòria: *la inclusió i l'èxit educatiu per a tot alumnat*. En aquesta segona part, doncs, s'insistirà en la importància del mestre i de la seva actitud i acció personal en el procés educatiu. Això no vol dir que obviem l'evidència que la tasca docent ha de ser en bona mesura una feina grupal i de treball col·lectiu, i que la coordinació constant entre tots els professionals de l'educació i amb el seu context social és un condicionant imprescindible. Tanmateix, en aquesta segona part optem per centrar-nos en la relació mestre-alumne, perquè és el punt sobre el qual volem centrar la reflexió i que complementa l'abundant bibliografia que ja existeix sobre l'educació com a treball col·lectiu i transversal.

La conclusió del treball ens porta a pensar que si és cert que el sistema educatiu no transmet només la cultura pròpia d'una societat, sinó que també contribueix a reproduir una determinada estructura social i les formes de desigualtat que li són pròpies, caldrà que els professionals que hi treballem estiguem ben atents a modificar aquest fet, assumint la responsabilitat que ens pertoca en aquesta tasca i concentrant els nostres esforços allà on podem ser més eficaços. Això sense oblidar que les causes del problema tenen l'origen fora del nostre abast. Per tot plegat, aquest llibre és una invitació als docents a replantejar-nos la feina educativa en el marc d'una escola comprensiva on, de manera real, la igualtat d'oportunitats i l'equitat es tradueixin en pràctiques pedagògiques que obrin a tots els infants i joves la possibilitat d'un aprenentatge sòlid i significatiu. I, sobretot, un present i un futur esperançadors per a ells.

Volem agrair el seguiment que ens ha fet el consell assessor de la col·lecció. L'acompanyament de les persones del consell ha facilitat la revisió crítica del treball i les seves aportacions i comentaris han enriquit el text final. Esperem que la lectura convidi a reflexionar sobre la preocupació que, tant als autors com als membres del consell assessor, ens ha motivat a publicar les pàgines següents: els processos d'inclusió i exclusió escolar de l'alumnat de minories culturals.

PRIMERA PART
PRÀCTIQUES EDUCATIVES,
EXCLUSIÓ I FRACÀS ESCOLAR
DE L'ALUMNAT D'ORIGEN CULTURAL
MINORITARI

L'escola comprensiva com a marc de referència

La Llei d'Educació de Catalunya (LEC), aprovada pel Parlament el dia 1 de juliol de 2009, al *Títol Preliminar* dibuixa un mapa de principis molt clar pel que fa a l'orientació que vol donar a l'educació obligatòria del nostre país. Al seu article 2 desglossa els *principis rectorors del sistema educatiu* en tres apartats: principis generals, específics i organitzatius. Quan exposa els principis generals i específics escriu un enfilall de vint-i-sis criteris, deu dels quals, en una lectura atenta, es refereixen a la construcció d'un model educatiu comprensiu: solidaritat, igualtat, equitat, pluralisme, inclusió escolar, cohesió social, convivència, igualtat d'oportunitats, drets humans, ciutadania... Paraules citades explícitament al text legislatiu i a les quals l'ús comú repetit ha despulat dels seus sentits fonamentals, però paraules imprescindibles que cal rescatar per pensar en una societat humana harmònica i cohesionada capaç de viure en pau.

Recuperant, doncs, el sentit real d'aquests mots d'alt contingut moral que es converteixen en llei, el nostre Parlament ens proposa una opció ètica per a l'etapa de l'educació obligatòria: la legislació que la defineix ens suggereix la mirada deontològica en la feina d'educar. Ja al principi, la LEC exposa unes idees que apunten cap al model d'escola comprensiva inclusiva, una opció escolar que busca facilitar l'aprenentatge i el creixement cultural i personal de tot l'alumnat a partir dels criteris bàsics d'equitat, inclusió i excel·lència.

Si la Llei i la reflexió ètica sobre el fet de ser mestre ens conviden a pensar en una escola per a tothom en uns moments històrics de canvis veloços, on la mescla (demogràfica, cultural i social) s'ha convertit en la característica distintiva de l'època i on les desigualtats són elements estructurals de l'organització social neoliberal on vivim, cal que la institució escolar i els que hi treballem repensem el rol d'escoles i mestres en el context de l'engranatge *líquid i complex* (BAUMAN, 2003; MORIN, 1995) en què ens hem d'inserir de forma significativa. I aquest repensar s'ha de fer des de la perspectiva inclusiva, perquè és mitjançant la inclusió que assumirem aquest món divers i polièdric on ens ha tocat de viure: heus aquí l'escola adaptant-se a la seva cir-

cumstància social i històrica. Només fent que l'escola prepari infants i joves per a la realitat calidoscòpica i impredecible on hauran de desenvolupar-se esdevindrà una institució amb rellevància i sentit per a l'organització de la societat.

El mestre i l'escola han d'encaixar que la renovació i la readaptació a l'època, a la diversitat, a la complexitat i a la fluïdesa del món que

*El mestre i l'escola
han d'encaixar
la renovació
i la readaptació
a l'època i al món
que ens envolta*

ens envolta és un imperatiu, i que al centre escolar ja no valen fórmules antigues per donar-hi resposta. En aquesta reflexió, si aspirem a una societat més justa i equilibrada, la pauta de la comprensivitat inclusiva ens ha de fer de guia: en l'etapa obligatòria cal una escola que aplegui tots els estudiants en la construcció d'una cultura comuna i compartida que asseguri la cohesió social i que fomenti, alhora, el progrés de cada infant i jove a partir de les seves capacitats i destreses fins arri-

bar a les seves màximes possibilitats d'excel·lència. L'opció que apuntem depassa l'àmbit merament pedagògic i s'acosta a l'ètica, perquè l'educació és un dret fonamental per a una societat que es vulgui de veritat democràtica i que respecti els drets humans, ja que un sistema educatiu que prioritzi el progrés individual i competitiu, que fomenti la meritocràcia com a únic camí per progressar acadèmicament i no compregui tothom en una clara estratègia inclusiva no està al servei d'una comunitat democràtica. Si es vol una societat justa, equitativa i solidària, l'escola ha de preparar per a la justícia, l'equitat i la solidaritat.

L'orientació pedagògica cap a la comprensivitat i la inclusió, a més de ser una opció ideològica determinada, té fonamentació objectiva:

*Els països amb
itineraris acadèmics
diferenciats a l'inici
de la secundària
tenen problemes
greus d'equitat
educativa*

Ferrer, Castel i Valiente, en les conclusions del seu detallat estudi de les xifres de l'informe PISA 2006, escriuen que «Catalunya té un grau de desigualtat més baix que altres països europeus de rellevància internacional. El model comprensiu d'ensenyament secundari a Catalunya és el factor explicatiu fonamental. L'explotació de les dades de Catalunya en la comparativa internacional posa de manifest que, en bona part dels indicadors emprats, la nostra educació té un grau d'equitat millor

que la mitjana de la mostra emprada. Aquest fet obeeix a diversos factors. Això no obstant, n'hi ha dos que són prou importants. El primer és l'aposta feta al moment oportú per un model comprensiu a l'ESO (que es correspon en el context internacional amb el primer cicle de secundària). Les dades demostren molt clarament que aquells països que tenen itineraris acadèmics institucionals diferenciats a edats primerenques de l'etapa secundària tenen problemes greus d'equitat educativa». Tot i així, els investigadors de l'informe PISA introdueixen un matís important a l'hora d'analitzar l'equitat educativa referida a l'alumnat nouvingut: «en tot cas, una excepció important al que s'està assenyalant és l'anàlisi de l'equitat educativa des de la perspectiva de les diferències entre els fills de famílies immigrants i la resta de la població escolar...» (FERRER, CASTEL i VALIENTE, 2009: 264).

*La comprensivitat
inclusiva exigeix
una actitud bàsica
d'acollida*

Ens aproparem ara, des de les premisses que acabem de comentar, a la realitat de les nostres escoles, per analitzar els moments i els espais on es produeixen processos d'exclusió en alumnes que formen part de minories culturals, malgrat el marc normatiu de l'escola comprensiva. Aquesta comprensivitat inclusiva exigeix, en primer lloc, una actitud bàsica que es posa de manifest des del primer contacte de l'alumnat i la seva família amb el centre educatiu: l'actitud d'acollida.

Francesc Carbonell, reflexionant sobre l'actitud d'acollida que l'escola ha de tenir per als alumnes nouvinguts que arriben de països llunyans, escriu «... una bona acollida facilita moltíssim una bona escolarització posterior, i tots sabem per pròpia experiència que un bon professor, en el moment oportú (i el moment de l'arribada és un moment de crisi important), pot canviar el destí d'una persona» (CARBONELL, 2006: 25). No hi ha dubte que les actituds i les idees que els professionals de l'educació tenim sobre tots els elements de la realitat escolar on treballem cada dia condicionen de manera determinant els resultats de la nostra feina (a la segona part d'aquest llibre es reflexiona detalladament sobre aquest fet).

*Una bona acollida
facilita una bona
escolarització.
Un bon professor
en el moment oportú
pot canviar el destí
d'una persona*

El tema ha estat estudiat i dibuixat amb precisió: la *imatge social reflectida* teoritzada per Suárez-Orozco ens parla dels efectes clarament nocius que provoca, sobre un jove o infant, el retorn de la mirada negativa que li projecta, com un mirall, el seu context relacional i social (SUÁREZ-OROZCO i SUÁREZ-OROZCO, 2003). Per un altre costat la psicologia ens ha explicat, per mitjà de l'anomenat efecte *Pigmalió*, ben estudiat per Rosenthal i Jacobson, de quina manera les expectatives de mares, pares i mestres tendeixen a complir-se quan l'estudiant s'hi acomoda de forma inconscient, a través d'un procés psicològic subtil, un cop les ha percebut, i converteix la mirada valorativa i sovint apriorística que sobre ell fa l'adult en una realitat: *sóc com es pensen que sóc* (ROSENTHAL i JACOBSON, 1968 i 1975).

La importància determinant de la imatge que projectem els mestres dels estudiants i del seu procés escolar no és gens acceptada



La importància determinant de la imatge que projectem els mestres dels estudiants i del seu procés escolar no és gens acceptada ni reconeguda: el col·lectiu docent tendeix —en general, és clar— a traspasar tota la responsabilitat dels processos d'aprenentatge i dels seus resultats a l'alumne. És ell qui aprova o suspèn, ell qui ha de fer deures, estudiar i superar un examen, ell qui ha d'escoltar i mantenir una actitud interessada. Ell és qui construeix, de vegades sembla que gairebé sol, l'autovia per on avança el seu procés d'escolarització o el camí ple de sots i forats per on fracassa... I el mestre? Està clar que a part de les responsabilitats més evidents relacionades amb el control de l'assistència, el desenvolupament dels continguts i amb posar notes, el seu horitzó professional ha d'apuntar, també, a la necessitat de construir relacions positives i sinèrgiques amb els alumnes per afavorir-los en el seu procés d'aprenentatge. La influència del mestre i l'escola es perfilen com a variables fonamentals i determinants en les trajectòries acadèmiques d'aquest alumnat. Vygotsky ja assenyalava que el tema del fracàs escolar ha de ser llegit amb la mirada posada en el context social, econòmic i polític del seu moment i que, en tot cas, allò que falla és un sistema. Però, tot i assumint aquesta mirada global, recuperem la responsabilitat i la influència directa i immediata que té el professorat en la tasca educativa. I aquesta influència, per bé i per mal, la defineix l'encert i la categoria de la relació que el mestre estableix amb joves i infants, que entenem que ha de ser bàsicament d'acollida: educar és, en primer lloc, rebre amb obertura. Acollir positivament els nostres alumnes a l'escola en un horitzó d'expectatives bones i esperançades és el primer pas per posar-los a l'autopista del coneixement i del creixement personal.

*La influència
del mestre i l'escola
són determinants
en les trajectòries
acadèmiques
d'aquest alumnat*

La compensació educativa i la perversió d'una estratègia pedagògica per al tractament de la diversitat

A Catalunya, el sistema educatiu disposa, des de ja fa anys, d'un recurs específic destinat, teòricament, a ajudar els estudiants que presenten dificultats d'aprenentatge, i entre els quals sovint se situa els alumnes d'incorporació tardana: l'educació compensatòria, un recurs que actualment funciona amb l'etiqueta d'"atenció a la diversitat". Al començament la compensació havia de reparar aquelles mancances de partida —i en teoria a priori— que presentava la majoria d'alumnes de determinades minories culturals. Els objectius inicials pretenien que aquests alumnes, amb un treball específic, unes estratègies especials i una atenció individualitzada recuperessin un temps i uns coneixements no assolits i necessaris per al seu progrés acadèmic normalitzat i així poder-se integrar, amb garanties, als circuits

El concepte de compensació és subjacent a la majoria d'estratègies que s'apliquen per atendre la diversitat

educatius ordinaris. Aquests objectius inicials, però, en la pràctica quotidiana i en la seva execució s'han anat pervertint, i de vegades en lloc de ser un recurs per a la inclusió escolar la compensació educativa ha estat una eina per obrir i eixamplar l'exclusió i la segregació. Tot i que, com hem dit, el tecnicisme actualment en ús és el d'atenció a la diversitat, en aquest capítol nosaltres ens referirem al concepte de compensació, ja que aquest és el concepte realment subjacent a la majoria d'es-

tratègies que s'apliquen a moltes de les nostres escoles per atendre la diversitat.

En primer lloc, analitzarem quins eren els sentits i objectius inicials d'aquest instrument, la compensació educativa (entesa com tots aquells recursos i estratègies que pretenen donar resposta a necessitats educatives especials o específiques de tot ordre a la nostra escola), que buscava avançar cap a la igualtat d'oportunitats i la inclusió, i de quina manera no sempre els resultats han apuntat justament cap aquí. Vegem-ho.

L'educació compensatòria s'iniciava a l'Estat espanyol l'any 1983. El mes de maig d'aquell any, el BOE publicava el Reial Decret

1174/1983, a través del qual es proposava l'inici legal d'aquesta proposta educativa. El decret comença així: «*La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política educativa tenga una proyección compensatoria e integradora. Si bien tal proyección debe constituir una referencia permanente de dicha política, difícilmente se evitará la reproducción de la referida desigualdad si no se presta una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece.*

La educación compensatoria aparece así como necesaria garantía para conseguir unos niveles mínimos de prestación del servicio público educativo en todo el territorio español y para lograr la desaparición de las desigualdades apuntadas» (la rodona és nostra).

Hem copiat aquest fragment inicial del decret perquè ja només de començar explícita molt clarament amb quina voluntat va néixer l'educació compensatòria a l'Estat espanyol. Vint-i-set anys després, on estan plantejats de manera clara els recursos compensatoris en funció de la inclusió escolar? On es té clar que els grups adaptats, les atencions individualitzades, els grups de reforç, els desdoblaments, els plans individualitzats i tota la variada bateria d'estratègies per a l'atenció a la repetida diversitat han de buscar «la desaparició de les desigualtats» tal com diu el text legislatiu referit?

Pel que fa a Catalunya, és al Decret 320/2000, de 27 de setembre d'aquell any, on es van definir per primera vegada les funcions del Programa d'Educació Compensatòria (PEC): «...l'elaboració de propostes, criteris i actuacions, l'assessorament i el suport als centres en els projectes i les activitats encaminades a la prevenció de qualsevol forma d'exclusió social i a la promoció d'una interculturalitat basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat». El text, per la seva brevetat, encara és més precís a l'hora de definir els objectius del programa que no pas el redactat de la normativa estatal del 1983 (LLEVOT, 2005). Igual com hem fet amb el text originari del Ministeri

*A Catalunya,
les funcions
del Programa
d'Educació
Compensatòria
(PEC) es van
definir per primera
vegada al Decret
320/2000, de 27
de setembre*

d'Educació, a partir d'aquestes ratlles tan clares caldria preguntar-se on s'han aplicat aquests criteris i en quins centres tots els dispositius d'ajut per a alumnes de minories culturals, i altres amb necessitats educatives especials, apunten cap aquestes funcions.

Com veiem, i a partir dels textos legals constitutius, la compensació neix amb una voluntat decidida de ser un recurs per eliminar

*La compensació
neix amb la
voluntat decidida
d'eliminar
desigualtats*

desigualtats. Els sentits i objectius originaris són ben explícits, i coincideixen als centres de decisió política de Madrid i Barcelona. Què ha passat, però, amb aquesta voluntat decidida per a l'equitat i la inclusió quan l'estratègia compensatòria s'ha dut a la pràctica? Analitzem ara els sentits i els objectius reals en la pràctica dels recursos compensatoris, per fer-ne una mirada contrastada que permeti treure conclusions valoratives sobre la

pràctica actual de la compensació a les escoles i instituts.

Com senyala Serra, les anomenades *teories del dèficit* van constituir, durant temps, l'explicació més estesa del fracàs escolar dels alumnes de cultures minoritàries (SERRA, 2002: 105-109). Aquestes teories postulaven que el fracàs existia perquè en aquests infants i joves hi havia algunes mancances inicials que els feien quasi intrínsecament inferiors, quasi incapacitats per a l'aprenentatge formal.

*Les anomenades
teories del dèficit van
constituir, durant
temps, l'explicació
més estesa del
fracàs escolar dels
alumnes de cultures
minoritàries*

Fins i tot, a través d'explicacions genetistes pseudocientífiques, s'arribava a una visió racista del fet: la genètica els limitava les possibilitats per al coneixement. Cap als anys seixanta, una nova mirada complementava la que acabem de descriure: la teoria del *dèficit cultural*. Ara era l'entorn social, familiar i cultural del seu món de naixença, afegit a les dificultats de comunicació pel fet de disposar d'una llengua i d'unes estructures de participació diferents de les de la societat d'acollida, el que limitava l'accés al coneixement que els proposava l'escola. El seu procés d'enculturació impedia que mestres i centres educatius els obrissin la porta al

saber (lògicament, per saber s'entenia allò que des d'una visió etnocèntrica occidental era la cultura del grup social dominant, i en cap cas es donava l'oportunitat a l'existència d'altres coneixements i com-

petències, com les que provenien dels mons socioculturals d'aquests infants i joves minoritaris). S'apuntava que la vida familiar i comunitària d'aquests estudiants i els valors que s'hi transmetien eren un llast negatiu del qual no es podien desprendre i, per tant, un pes feixuc i paralitzant per a l'èxit escolar, ja que actuava a la contra dels ensenyaments reglats i formals que es treballaven als centres educatius. Finalment, per acabar de reblar el clau, l'antropòleg Oscar Lewis proposava, entre els anys seixanta i setanta, el concepte de *cultura de la pobresa*: un estil de vida que es transmet per generació basat en la desorganització familiar, la desintegració grupal i els valors del fatalisme i la resignació. Com podem veure, tot plegat idees que han anat influint molt (i influeixen encara) determinades mirades sobre la presència d'alumnes nouvinguts a les nostres escoles i que condicionen de manera, ara sí determinant, les seves possibilitats i horitzons acadèmics i fan real allò de les profecies de compliment obligat: les expectatives projectades sobre aquests estudiants generalment es converteixen en realitat.

*Les expectatives
projectades sobre
els estudiants de
cultures minoritàries
generalment
es converteixen
en realitat*

No cal dir també que aquestes teories van tenir, ja en aquell moment, opositors i refutacions. Entre elles, Serra destaca les d'alguns estudiosos i investigadors de formació antropològica: Eleanor B. Leacock va rebutjar el concepte de *cultura de la pobresa* plantejant que la relació entre individu i cultura és flexible i complexa, i per tant el dinamisme de la relació trencava el determinisme que insinuaven les teories del dèficit cultural. John U. Ogbu es mostrava en desacord amb el fet d'entendre la cultura com una llista de trets que amaga la complexitat real de la qüestió. Pilar Monreal observava que la teoria de la *cultura de la pobresa* no distingeix entre les característiques dels efectes i les causes d'aquesta presumpta cultura, i avisava, a més, que calia parar atenció a la relació entre cultura de la pobresa i determinats grups ètnics. També van venir crítiques per motius ideològics: Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, referint-se a treballs molt anteriors (1937) d'Stonequist, afirmaven que els trets de l'*home marginal* sorgien del conflicte entre dues cultures més que no pas del contingut específic d'una d'aquestes i que, per tant, no calia culpabilitzar la víc-

tima. També Monreal veia en les teories del dèficit una mirada ideològica i política de la diferència: des d'un etnocentrisme occidental i classista s'entenia la diferència com una mancança (SERRA, 2002).

Davant d'aquesta realitat, el sistema escolar havia d'espavilar-se per intentar compensar aquestes deficiències de base que impedièren gairebé de manera determinista els avenços acadèmics de l'alumnat de cultures minoritàries: aquest fou el començament de les primeres polítiques educatives compensatòries, moltes de les quals ja van ser, en aquell moment, un fracàs, i així aquell determinisme implícit a les teories del dèficit es va veure reforçat. Però això no va ser motiu perquè no es continuessin aplicant. Llavors, si davant l'evidència que aquestes estratègies de compensació no aconseguien retornar aquests estudiants marginals al circuit escolar ordinari se seguia amb la seva aplicació, no deu ser que de fons tenien uns altres objectius?

L'ús i l'execució quotidiana dels mecanismes de compensació a molts centres escolars ha perdut alguns dels sentits bàsics que, en el moment inicial i al nostre país, podien haver-los justificat; tot i que, com hem vist, les *teories del dèficit* que les inspiraven en la seva gesta-

Moltes de les propostes que s'estan aplicant són clarament excloents i dissenyen itineraris educatius diferenciats que no busquen la inclusió

ció originària tenien una mirada segregadora i negativa sobre les diferències culturals. Però aquella intenció fonamental que al Decret de 1983 proposava que la compensació treballés per «aconseguir la desaparició de les desigualtats», i a Catalunya el 2000 que facilités «la prevenció de qualsevol forma d'exclusió social i la promoció d'una interculturalitat basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat» sembla haver-se esvaït en la majoria de casos per una deriva cap a la desvirtuació i, fins i tot, la perversió. Actualment, moltes de les propostes que s'estan aplicant en aquest àmbit

tenen un biaix clarament excloent i dissenyen itineraris educatius diferenciats, no pas per buscar oportunitats d'inclusió per als desafavorits, sinó de separació: quan un alumne és assenyalat com a subjecte d'aquests recursos és molt probable que no en surti, i que el seu camí escolar el faci transitar des d'un reforç a una atenció individualitzada, des d'una aula oberta a una aula taller, des d'un grup adaptat a un itinerari professionalitzador, des d'un pla individual a una adaptació diferenciada dins de l'aula... I tot plegat, no amb l'objectiu prin-

cipal de buscar aquelles vies que el retornin al context educatiu normalitzat, sinó amb la finalitat legalista de mantenir-lo escolaritzat en el període obligatori perquè així ens ho manen i sense que provoqui distorsions en un grup-classe que sí que és normalitzat.

Llavors, la compensació esdevé una via morta per la qual circulen infants i joves de forma perifèrica, sense trobar mai el guardaagulles que, amb un cop de palanca ben donat, els reincorpori a la via principal de l'aprenentatge. Els recursos de compensació es converteixen llavors en els de la condemna, ja que per a ells es va dibuixant amb antelació precisa el mapa del seu fracàs escolar i la diferència d'oportunitats s'engrandeix. La compensació arriba al seu final paradoxal: reforça o de vegades fins cronifica les desigualtats que, en origen, volia reduir.

Al darrere de tot això hi ha dos grups-tipus d'actors: alumnes amb un entorn socioeconòmic empobrit i alumnes provinents de minories culturals. Ferrer, Castel i Valiente ens diuen a les conclusions del seu estudi sobre les dades PISA 2006 que «les diferències educatives en funció de la classe social a Catalunya confirmen la tendència general als països de l'OCDE, fet que constitueix una injustícia greu per a aquells alumnes provinents de les famílies menys afavorides. La comparativa amb altres regions europees de nivell socioeconòmic similar al nostre o amb les mateixes comunitats autònomes de l'Estat espanyol confirma una situació de deteriorament de les desigualtats educatives degudes a aquest factor al nostre país», i també afirmen que «la qüestió de les desigualtats educatives produïdes arran del fenomen migratori segueix sent molt preocupant...» (FERRER, CASTEL i VALIENTE, 2009: 268-269). Classe social i immigració són dos factors determinants per a la desigualtat als nostres centres escolars, tal com suggereix la lectura analítica de les dades objectives que ens proposa l'estudi de Ferrer, Castel i Valiente. Els alumnes marcats per algun d'aquests dos factors molt sovint es converteixen

*La compensació
acaba reforçant
les desigualtats
que volia reduir*

*Les desigualtats
educatives derivades
del fenomen
migratori són molt
preocupants. Classe
social i immigració
són determinants
per a la desigualtat
als nostres centres*

en subjectes d'*ajut* compensatori, un *ajut* teòric que, contradictòriament, intensifica encara més la seva desigualtat. Aquesta paradoxa la descriu molt bé François Dubet quan diu que «...l'escola tracta de manera igual a alumnes que ella jerarquitzava, que selecciona i entre els quals provoca les desigualtats. Evidentment, aquestes estan relacionades amb l'estructura social, però aquestes desigualtats plantejades a l'escola problemes de justícia inèdits, perquè els seus mecanismes d'exclusió procedeixen de la seva voluntat d'integrar» (DUBET, 2008: 89).

En aquest sentit, i per acabar d'endevinar quines raons poden justificar el manteniment d'una estratègia educativa que contràriament al seu objectiu inicial el que fa és reforçar la desigualtat dins la institució escolar, ens són útils les paraules de Carles Serra. Des de l'etnografia, ens parla del *principi de correspondència*, segons el qual

Diversos estudis han observat la correspondència entre el sistema educatiu i l'econòmic, i el paral·lelisme organitzatiu i funcional entre el món escolar i el laboral

«tots els sistemes d'educació estan al servei de les respectives societats, de tal manera que les relacions socials, econòmiques i polítiques del sector educatiu reflecteixen amb gran exactitud les de la societat que l'acull». En aquesta línia comenta que «moltes etnografies han mostrat de quina manera les escoles preparen els alumnes per al desenvolupament de les activitats econòmiques que s'espera d'ells en una economia capitalista, simplement subratllant la coherència entre les activitats que es desenvolupen en el terreny educatiu i les que es desenvolupen en el terreny econòmic» (SERRA, 2002: 72). En aquest sentit, també, diversos estudis han observat la correspondència d'estructura i les semblances entre el sistema educatiu i l'econòmic pel que fa a la jerarquia, la

burocràcia i l'autoritat, i el paral·lelisme organitzatiu i funcional entre el món escolar i el món laboral: l'individualisme, la manca de control i l'alienació relativa sobre la pròpia activitat quotidiana (els alumnes sobre les accions d'aprenentatge i els treballadors sobre l'activitat productiva), la rutina en l'ocupació diària, el valor de la disciplina i l'obediència, la recompensa externa com a motivació (notes i salaris), etc.

Aquesta consonància entre els sistemes educatiu i econòmic es manifesta també a través d'un currículum ocult que busca enfortir aquells aprenentatges no estrictament acadèmics i que pretenen, en canvi, oferir una determinada visió del món i preparar els alumnes per a la seva participació futura en l'estructura econòmica. Com exposa Serra, Robert B. Everhart, un altre cop des de la perspectiva antropològica, observa com l'escola presenta un saber que condiona la visió de la realitat dels alumnes i distingeix dos tipus de coneixement escolar: el coneixement reificat i el coneixement regeneratiu. El primer ofereix una percepció estàtica i inalterable de la realitat, essent com és quasi de forma determinista, i davant d'aquesta mirada l'alumne és convidat a entendre allò que se li ensenya sense la possibilitat del qüestionament. El segon, en canvi, ofereix una visió del món dinàmica i canviant amb la intervenció transformadora de les persones i, per tant, s'obre espai a la interrogació i al dubte. En el context del principi de correspondència de què parlem, és interessant de considerar de quina manera l'escola proposa un coneixement reificat i disposa d'un currículum ocult que reforen imperceptiblement la segregació a la qual estan sotmesos una colla d'estudiants de minories ètniques des d'una pràctica compensatòria que, lluny de dotar-los de les mateixes oportunitats de partida dels altres, el que fa és mantenir-los en espais d'atenció específica i segregada de manera permanent. En aquesta línia Bowles i Gintis, en el seu llibre *Schooling in capitalist America* de 1976, a partir d'eines d'anàlisi marxista i en una correspondència establerta entre organització escolar i laboral, veien com l'escola, una altra vegada amb un currículum ocult, entrena les elits, procedents de classes socials mitjanes i altes, en el treball intel·lectual i autònom per situar-se al cim dirigent del sistema social, i els fills de classes treballadores en la docilitat i la conformitat i aprenent destreses de treball manual, per situar-se als llocs subalterns i subsidiaris; tot plegat perquè una societat desigual demana també una pedagogia desigual per assegurar l'estat de coses i anar-se reproduint en favor dels privilegis d'alguns.

*Una societat
desigual demana
una pedagogia
desigual per
assegurar l'estat
de coses i anar
reproduint els
privilegis d'alguns*

Malgrat els arguments i el suport empíric que té, cal dir que el concepte de la *correspondència* també ha estat criticat: s'ha vist un mecanisme i determinisme excessius en la relació economia-escola, que, tot i il·lustrar la relació entre pràctiques educatives i necessitats socioeconòmiques, no arriba a explicar-la. Altres revisions han vist que el model considera les persones com a simples subjectes passius en la vida escolar i econòmica i no explica com es produeix la correspondència entre els dos àmbits, l'econòmic i l'escolar, i només dóna fe de la seva existència. Igualment s'ha vist magnificada la relació entre l'interès de la classe dirigent capitalista i la institució escolar. Segons Serra, aquestes observacions crítiques van fer que en els primers anys setanta es proposessin visions més matisades del concepte: es considerava una certa autonomia de les institucions polítiques i culturals sobre l'economia (Althusser) i també es contemplava com els individus poden actuar de forma transformadora sobre les estructures socials i econòmiques (Bourdieu, Bernstein, Willis) (SERRA, 2002: 80).

Sigui com sigui, les necessitats econòmiques i de mercat i la ideologia del grup dominant interaccionen inevitablement en el disseny de l'educació, i l'ordenació legal dels estudis per a etapes obligatòries no deixa de mirar, en un moment o altre, cap a les necessitats que el món laboral i la realitat econòmica manifesten. La LEC, en el seu preàmbul, exposa quatre raons que justifiquen la seva aparició: educatives, socials, civioculturals i econòmiques, i pel que fa a aquestes darreres diu que «les raons econòmiques són motivades pel requeriment d'una qualificació educativa i professional més elevada de la ciutadania per poder millorar la competitivitat de l'economia catalana i possibilitar el canvi del model econòmic de Catalunya en un entorn global».

És clar que la legislació i la normativa educativa giren els ulls cap a l'ocupació, el desenvolupament, el mercat, les conjuntures socials canviants i les demandes de l'època i es posen al servei de les necessitats estructurals, econòmiques i laborals del moment. És clar que l'educació no pot deixar de considerar aquests aspectes, però ha de fer-ho sense perdre el nord de la igualtat real d'oportunitats per a tothom: justament el model d'educació comprensiva inclusiva pretén compatibilitzar les necessitats economicosocials del context amb les de l'individu. Sovint, aquesta relació entre educació i socioeconomia

no pretén buscar l'equitat i la justícia, sinó que la desigualtat i l'exclusió en favor de l'acumulació de la riquesa promocionen els estudiants que sobresurten acadèmicament i que a través dels mecanismes de la meritocràcia ocuparan uns llocs socials determinats —els llocs dirigents—, i marginen els estudiants amb dificultats que a través de mecanismes excloents n'ocuparan uns altres: els llocs subsidiaris. Aquesta diferència es torna més lamentable quan s'observa que, en la majoria de casos, respon no pas a aptituds individuals sinó a les característiques de l'origen sociofamiliar de cada infant i jove. Llavors, en el context d'aquesta argumentació, l'escola i els seus recursos compensatoris apareixen, com ja hem dit, al servei del manteniment de les desigualtats estructurals d'un sistema social injust.

Compensació o inclusió?

Aquest procés de perversió d'un recurs educatiu, que originàriament s'havia pensat per reduir desigualtats socials des de l'escola i que hem dibuixat de forma breu, es fa evident si fem una mirada propera a la realitat de les escoles i instituts. Quan una mestra d'un grup de reforç d'un centre de secundària comentava "jo vigilo molt quan a l'equip docent parlem de la possibilitat que un alumne de primer curs s'incorpori a la meua classe, perquè ja llavors queda marcat per tot el seu pas a l'institut", estava assumint —probablement de forma inconscient— el rol paradoxal i contradictori que ella, com a responsable d'un recurs teòricament compensatori, havia de tenir: conduir els nois i noies amb dificultats durant la seva estada a l'institut per una via morta cap a la perifèria, fora dels circuits ordinaris, exclosos a priori de l'oportunitat de l'èxit. Llavors, la pregunta és la que encapçala el capítol: en els alumnes amb dificultats d'aprenentatge i en els estudiants de minories culturals que poblen les nostres escoles s'ha de buscar compensar per incloure o potser incloure per compensar?

Una vegada més, la reflexió que ens proposa l'antropologia de l'educació ens pot ajudar a trobar la perspectiva que planteja la pregunta. En el capítol anterior hem parlat de les *teories del dèficit* i del *dèficit cultural* que eren al darrere de la proposta de la compensació educativa. Una altra manera de formular explicacions sobre les difi-

La distància cultural i lingüística causa dificultats per progressar cap a l'èxit escolar

cultats que molts estudiants procedents de minories ètniques presenten a l'escola rau en el concepte de *discontinuitat cultural*. Diverses recerques etnogràfiques —Serra destaca i refereix la de l'antropòloga lingüista Shirley Brice Heath, feta l'any 1983 a les comunitats de Roadville i Trackton, al sud-est dels Estats Units— fan llum sobre el fet que la distància cultural i lingüística és la causa de les dificultats que tenen estudiants de minories

ètniques per progressar cap a l'èxit escolar. La discontinuïtat entre les referències socioculturals i les estructures de comunicació i participació dels infants i joves d'aquestes minories per una part, i els con-

tinguts educatius i les formes d'interrelació i comunicació de la societat d'acollida per l'altra, són la causa principal del seu fracàs escolar, i no pas un teòric desavantatge inicial i inherent a la seva condició ètnica particular, a la seva enculturació i als seus valors socials i tradicions. El fet que aquests infants i joves estiguin ensenyats en habilitats lingüístiques, comunicatives i socials diferents provoca un tall difícil de saltar entre un món —el propi, l'originari, el de la família i la comunitat de referència— i un altre —el d'acollida, nou, complex, desconcertant—. Es perd la coherència entre el pòsit educatiu i socio-cultural de l'infant o jove nouvingut i el nou entorn relacional en què es troba, i la comprensió d'aquest entorn nou tan complex li resulta molt difícil (SERRA, 2002: 137-150).

Ja cap al final dels seixanta, alguns etnògrafs d'orientació sociolingüística proposaven que l'èxit o el fracàs escolar d'alumnes minoritaris depenia en molta part de les diferències culturals en els estils comunicatius: les formes de comunicar-se i d'interactuar feien de barrera. L'any 1972 l'antropòloga Susan Phillips va ser qui va escriure un article, que ha esdevingut clàssic dins aquest model d'interpretació, sobre la influència de les diferències culturals en el món de la comunicació escolar. És ella qui va proposar el concepte que hem utilitzat més amunt d'*estructures de participació*, entès com «la constel·lació de normes, drets mutus i obligacions que regeixen les relacions socials, determinen les percepcions dels participants sobre què està succeint en un intercanvi comunicatiu i influeixen en el resultat de la comunicació i de l'aprenentatge, així com en l'adquisició d'aptituds formals» (Phillips citat a SERRA, 2002: 119). En una línia conceptual similar, Head apunta, després d'una recerca feta amb la minoria indígena de Hawaï, que l'adaptació de les estructures de participació escolar a les estructures de les comunitats objecte dels programes d'ensenyament facilita pautes per vèncer el fracàs escolar d'alumnes minoritaris. Però sabem que a la nostra escola són molt poques les estructures organitzatives, molt escasses les

*A la nostra escola
són molt poques
les estructures
organitzatives,
les pràctiques
pedagògiques
i les actituds
professionals que es
prenen seriosament
la necessitat
d'adaptar-se a les
minories culturals*

pràctiques pedagògiques i rares les actituds professionals que es prenen seriosament la necessitat d'adaptar-se a les necessitats de comunicació i relació social que plantegen els alumnes de minories culturals. Més aviat l'exigència és la contrària: la inclusió passa perquè siguin ells qui sempre i constantment s'adaptin a les formes nostres, molt sovint sense massa concessions a provar de fer, paral·lelament i al mateix temps, la cosa inversa, tal com suggereix Head.

Tot i que el model de la *discontinuitat cultural* també ha rebut objeccions des del mateix context dels investigadors (Erickson apunta

L'escola tendeix a fer responsable del fracàs, l'exclusió i la distància el mateix estudiant

que una cosa és constatar les diferències entre cultures a l'hora d'estructurar la comunicació i la relació social i una altra que aquestes diferències impliquin directament el fracàs escolar d'infants i joves minoritaris), disposa de bon suport teòric i ajuda a reflexionar sobre la reubicació del problema del fracàs escolar i l'exclusió d'aquests estudiants. L'escola tendeix, massa sovint, a fer responsable del fracàs, l'exclusió i la distància al mateix

estudiant, ja que com a institució estàtica que és li costa molt d'encaixar els canvis que la societat dinàmica i en moviment constant li de mana. I llavors és quan la *discontinuitat cultural*, difícil d'entomar per la lentitud de reacció als canvis socials tan característica de la institució escolar, es transforma en *dèficit*: l'escola evadeix la seva responsabilitat i la projecta cap als alumnes que amb la seva minoria cultural

L'alumne minoritari és, a la vegada, víctima i responsable de la seva condició perifèrica

es presenten a fer més complexa la realitat de les aules i la tasca diària dels docents que hi treballen. El fracàs de la institució és derivat cap al fracàs i l'exclusió de l'alumne minoritari, a la vegada víctima i responsable de la seva condició perifèrica.

Per tant, i com a conclusió de la nostra reflexió, si la compensació, per una banda, ha demostrat un fracàs continuat a l'hora de buscar solucions inclusives a les nostres escoles i, per l'altra, es fonamenta en unes *teories del dèficit* amb poca justifi-

cació i refutades científicament, queda en dubte com a estratègia per aconseguir una escola veritablement comprensiva inclusiva. Potser el que caldria fer és canviar la mirada i pensar de quina manera l'escola encaixa la discontinuitat cultural que presenten alumnes

cada vegada més diversos i de quina manera busca la construcció de ponts i camins (podem parlar de noves estructures de participació) que facilitin processos de connexió. Això només es pot fer a partir d'un principi bàsic d'inclusió: l'escola del segle XXI ha de ser capaç d'integrar la diversitat en el seu funcionament ordinari, en la seva mateixa organització i estructura, si vol mantenir-se al costat de la societat per a la qual educa. I la inclusió d'aquests estudiants nous que ens arriben a les aules amb un bagatge cultural diferent, que aterren amb la necessitat de recomençar, amb la pressió de tornar a interpretar altra vegada i amb noves mirades el seu entorn vital, passa per una actitud bàsica positiva i de comprensió per part dels mestres que els rebem cada dia a l'aula. En paraules d'Edgar Morin, potser es tracta d'assumir que «l'ètica de la comprensió és un art de viure que demana, en primer lloc, que compreguem de forma desinteressada. Exigeix un gran esforç, ja que no es pot esperar cap reciprocitat... L'ètica de la comprensió ens demana comprendre la incomprensió» (MORIN, 2001: 120-121).

Tornem doncs a aquella actitud d'acollida de què hem parlat més amunt i que és un element imprescindible per fer bé la feina d'educar. En un primer instant no cal compensació sinó comprensió, i després i com a conseqüència, inclusió. El rol del mestre esdevé fonamental, i la seva manera d'encarar, sense etnocentrismes limitadors, les relacions comunicatives i socials amb els joves i infants minoritaris marcarà en bona part l'èxit o el fracàs de l'itinerari educatiu que faran a l'escola. Cal esperar que la percepció que els mestres tenen de la diversitat cultural sigui dinàmica i que, en algun moment, el dinamisme d'aquestes percepcions els porti a superar tòpics inicials. També hi jugarà a favor o en contra el disseny organitzatiu del centre: plantejaments basats en l'etiquetatge (al qual es tendeix quan es desconeixen les cultures d'origen) i els grups de nivell accentuaran sempre les diferències en l'opció a les oportunitats. Igualment, organitzacions tancades a la

*La compensació
queda en dubte
com a estratègia
per aconseguir una
escola veritablement
comprensiva
inclusiva*

*Els grups de nivell
accentuen les
diferències en l'opció
a les oportunitats*

*Els centres que
tenen força alumnat
d'origen immigrat
tenen més dificultats
en la posada en
pràctica d'estratègies
inclusives*

participació dels alumnes i les seves famílies tampoc facilitaràn una bona integració al sistema escolar. I, per últim, també cal recordar

que els centres que tenen una elevada concentració d'alumnat d'origen immigrat, sovint també tenen més dificultats en la posada en pràctica d'estratègies inclusives per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat.

Per tant, un cop la compensació ha derivat lluny dels seus objectius inicials i ha fracassat en l'intent de reduir diferències i de facilitar la reinserció al món educatiu ordinari dels alumnes que habiten a la perifèria, només queda una alternativa: la inclusió, fonamentada en una voluntat decidida d'acollida i obertura del mestre i en una estructura escolar basada en la comprensivitat inclusiva, tal com l'hem conceptuat a l'inici del llibre.

La gestió d'aula i de centre en els processos d'inclusió i exclusió de l'alumnat

Les actituds, els objectius i les expectatives que els docents tenen davant la seva feina es projecten, directament i en primer lloc, en la manera en què organitzen la gestió de l'aula i del centre educatiu i, després i en conseqüència, en els resultats que assoleixen els seus estudiants. Una classe no és inclusiva perquè sí, ni un centre s'organitza a partir de la comprensivitat per atzar: és la voluntat conscient de conduir el treball pedagògic cap a una o altra direcció la que determina en bona part els resultats integradors o excloents que s'aconsegueixen a l'escola. Els referents ideològics (explícits o implícits) amb què es fa una lectura crítica de la societat són previs a la voluntat de conduir el treball pedagògic en una o altra direcció. Si els referents inclusius no s'expliciten en el treball en grup que hauria de ser l'elaboració del projecte educatiu de centre, si els docents no assumeixen el compromís col·lectiu amb aquest projecte, si no es reflexiona i si no es reforça amb formació específica una proposta educativa inclusiva, pot passar que, de mica en mica i amb les inèrcies inconscients i quotidianes, un sistema educatiu que en la seva normativa opti per la comprensivitat en la seva pràctica acabi treballant per a la selecció.

Aquesta és una realitat molt freqüent en les nostres escoles, on la manca de reflexió sobre la pròpia pràctica ha construït processos ocults de selecció de l'alumnat, processos poc visibles que impliquen exclusions d'alumnes minoritaris pel fet de tenir unes dificultats especials, tal com hem vist al capítol anterior, a l'hora d'establir connexions entre el seu bagatge socio-cultural i l'entorn, tan nou per a ells, on han de desenvolupar-se.

1. Teoria educativa inclusiva i pràctiques excloents

El nostre sistema educatiu passa per una situació paradoxal perquè viu entre uns prin-

El nostre sistema educatiu viu entre uns principis legals integradors i comprensius, i unes pràctiques de vegades segregadores i excloents

cipis normatius i legals integradors i comprensius i unes pràctiques de vegades segregadores i excloents. Ferrer escriu, a partir de dades de la seva recerca, que «una anàlisi detallada de l'ensenyament obligatori a Catalunya ens posa de manifest que tenim, en teoria, un sistema educatiu comprensiu i un model d'escola inclusiva, però que, a la pràctica, aquest fet no es dóna amb la intensitat necessària» (FERRER, 2009: 363). Aquesta situació anòmala té l'origen en tres aspectes:

- a) l'existència d'un sistema ideològicament comprensiu que (i) no ha estat extensament i intensament incorporat en la reflexió i pràctica de molts mestres i educadors i (ii) que ha estat curt de recursos per ser posat en pràctica amb garanties de bon funcionament;
- b) unes propostes de formació inicial i permanent per als docents de vegades allunyades de les necessitats reals i conjunturals que la pràctica educativa inclusiva demana, i
- c) un col·lectiu professional en general poc habituat al treball en equip a partir de l'acció-reflexió.

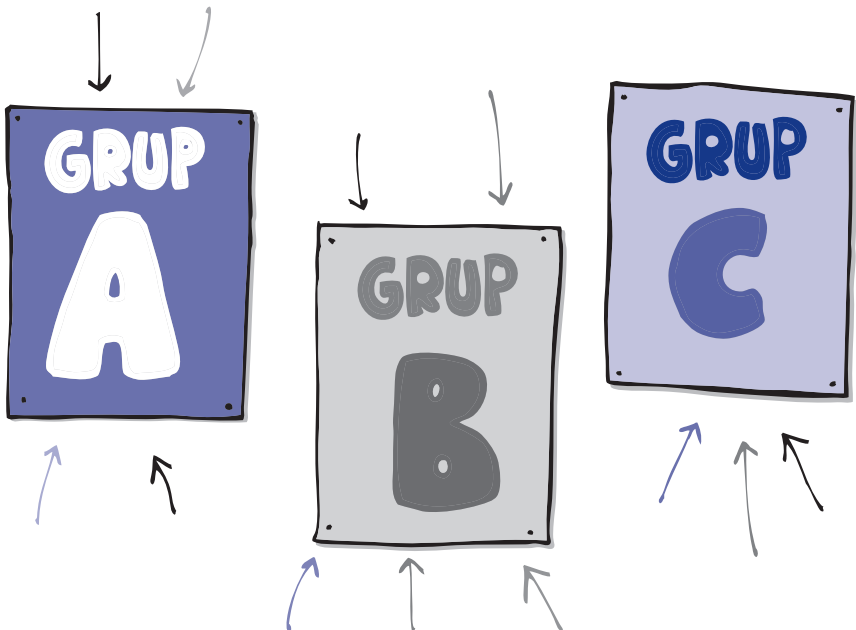
Aquests tres elements combinats dins dels nostres centres educatius, enmig de les pressions del fer i desfer de cada dia, amb una concentració desigual de l'alumnat amb necessitats específiques, amb el poc suport d'una societat postmoderna en plena crisi de referents on l'escola ja no exerceix el seu rol orientador, i amb el procés de complexitat on es mou i evoluciona l'educació del segle XXI, fan molt difícil que la inclusió escolar d'un gruix d'alumnes "estrany", nouvinguts i percebuts a priori com a font de dificultats i problemes afegits, tingui garanties d'èxit.

Analitzem algunes d'aquestes pràctiques que amb l'aparença de la inclusió oculten, en realitat, processos d'exclusió i selecció. No són pràctiques d'entrada i per si mateixes negatives o positives. Revisarem de manera crítica la seva execució comuna i general en el nostre sistema educatiu, ja que molt sovint té efectes bastant nefastos i desencertats per als nois i noies d'incorporació tardana i per a la resta d'alumnes que les reben.

Una pràctica molt habitual a secundària és la creació d'allò que sovint es diu "grups adaptats" o "grups de nivell" homogenis a partir d'estudiants que presenten dificultats d'aprenentatge especials i molt

sovint procedents de minories culturals, de vegades amb la justificació que així se'ls pot oferir un aprenentatge adaptat a les seves possibilitats (com suggereix el nom de grups adaptats). El que passa, però, és que aquests grups es deteriorenen ràpidament per la manca de referents positius, pel descens en picat de les expectatives i per la consegüent creació d'un àmbit de treball negatiu i perifèric, ja que, d'una manera simbòlica però pública i clara, se'ls treu del camí de l'èxit. La veritat és que, moltes vegades i en la pràctica comuna, la creació d'aquests grups no respon a una voluntat inclusiva, sinó al desig d'aclarir el camí cap a l'excel·lència dels que sí que queden inclosos al centre i en la via del triomf. Es tracta d'una estratègia molt efectiva com a mecanisme de selecció però que com a mecanisme d'inclusió és un fracàs, tal com apunta Marcel Crahay quan afirma que «els estudis experimentals o quasi-experimentals mostren que les classes de nivell no s'associen a guanys d'aprenentatge superiors en comparació de les classes on es barregen

*Moltes vegades,
la creació de grups
de nivell no respon
a una voluntat
inclusiva, sinó
al desig d'aclarir
el camí cap a
l'excel·lència dels
que sí que queden
inclosos*



els alumnes de nivells diferents» (CRAHAY, 2000: 398). En ocasions, amb aquests grups homogenis es busca oferir a aquests joves un graduat en educació obligatòria, però a canvi de rebaixar-los les expectatives i els aprenentatges i esquarterar, a més, la creació de la pròpia imatge i la pròpia autoestima just en un moment, l'adolescència, vital en la creació de la seva identitat.

De la constitució de grups homogenis o de nivell, és interessant veure què en diu l'anàlisi de la realitat a Catalunya. Enric Roca, després d'un acurat estudi sobre algunes pràctiques de constitució de grups homogenis i fracàs escolar als nostres centres educatius, arriba a les molt interessants conclusions següents, que reproduïm malgrat l'extensió: «... b) molt sovint la decisió de constituir grups homogenis per nivells en un centre no respon a un debat profund i contrastat de tota la comunitat educativa, ni tan sols del claustre, sinó que la pren un equip parcial de professors sobre la base de la ideologia que s'imposa en una reunió determinada, i que no respon a una línia de centre recollida explícitament, per exemple, en el Projecte Educatiu,

- c) en alguns centres la constitució d'un grup homogeni al final de l'etapa sembla respondre més a l'objectiu que els alumnes amb més dificultats, o més problemàtics, no interfereixin en la cursa dels altres estudiants que no pas que la prioritat sigui atendre els estudiants amb més dificultats amb l'opció pedagògica més escaient a les seves necessitats per garantir-los la graduació,
- d) a voltes, els denominats grups de diversitat o adaptats amb l'alumnat homogeni no segueixen cap adaptació significativa ni del currículum, ni tan sols de les activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació. Sovint l'"adaptació" només consisteix a fer menys feina: menys temari, menys exercicis, menys deures, etc.
- e) el rendiment dels estudiants en els grups de nivell inferior, dins d'una organització d'agrupaments homogenis per nivells en el centre, sol ser baix per a la majoria, no obtenint les competències bàsiques que els permetrien la graduació, que és, a més, el principal objectiu explícit —que no implícit— pel qual es justifica l'existència dels grups adaptats i de l'agrupament amb companys de les mateixes 'característiques'; a més,

aquests agrupaments no contribueixen significativament a la millora de la integració social dels alumnes més desafavorits (GIBSON, GANDARA i KOYAMA, 2004)...,

- f) les agrupacions d'alumnes d'un grup adaptat, o el de menor rang en la composició per nivells, fomenten una autoimatge dels membres del grup associada a concepcions del tipus de ser els tontos, els 'retrassats', els que no serveixen per estudiar, etc. I això malgrat que el professorat ho negui sistemàticament de paraula, però no pas per 'petits però efectius actes simbòlics que comuniquen als joves que el seu èxit es troba limitat pels llinars del grup classe on han estat situats' (PONFERRADA, 2009: 69),
- g) molts dels alumnes que formen part dels grups considerats del nivell més baix dins la graduació homogènia d'un curs mostren una actitud poc predisposada a canviar el rol que se'ls ha atorgat, sobretot si veuen que coincideixen en un mateix grup tots aquells alumnes considerats conflictius, disruptius o 'problemàtics' del centre; aquesta coincidència els reforça el seu propi rol assumit o assignat...
- h) alguns centres aprofiten la diversa composició de l'alumnat en diferents grups per a cada nivell per poder agrupar els estudiants seguint criteris que, aparentment, són de tipus organitzatiu i no per aptituds acadèmiques, però que rere les mesures organitzatives oculten les intencions d'aconseguir garantir un o dos grups amb alumnat seleccionat respecte a la resta. (...)» (ROCA, 2009: 321-323).

Un altre recurs comú, utilitzat ara en tota l'etapa obligatòria, és el de la repetició. Repetir un curs parteix de la premissa pretesament pedagògica que pel fet de tornar a treballar sobre els mateixos continguts durant un curs més l'alumne que no havia aconseguit els objectius que se li assenyalaven en aquell moment els aconseguirà afegint-hi un any de dedicació. Però la realitat és una altra: en la majoria de casos la repetició molt sovint no actua sobre les causes reals del fra-

*En molts casos
la repetició té un
clar caràcter punitiu
i exemplaritzant
que busca penalitzar
les conductes
disruptives
i no proposa cap
solució davant del
problema*

càs escolar dels alumnes afectats per la mesura, causes que moltes vegades no es limiten només a una manca de dedicació temporal a l'estudi, sinó que provenen de problemes sociofamiliars o psicopedagògics molt més profunds i complexos sobre els quals la repetició no té cap incidència perquè es tracta d'un problema i una resposta sense punt de connexió. Llavors, repetir —molt generalment— no implica de forma automàtica recuperar els ritmes escolars ordinaris, sinó més aviat al revés, un reforçament dels efectes negatius d'aquestes altres causes no ateses per la repetició i, en conseqüència, l'eixamplament de l'esquerda separadora. En realitat, i en molts casos, la repetició té un clar caràcter punitiu i exemplaritzant que busca penalitzar les conductes disruptives i, davant del problema real, no proposa cap solució efectiva. Més aviat al contrari, fa la situació encara més complicada a curt i mitjà termini (DUPRIEZ i DUMAY, 2006).

Aquestes dues pràctiques educatives a què ens referim, la formació de grups de nivell i la repetició, molt habituals als nostres centres escolars, són pràctiques falsament reparadores i vestides, en canvi,

La formació de grups de nivell i la repetició són pràctiques falsament reparadores

amb l'aparença de bona voluntat i de servei a les necessitats de l'alumnat amb problemes d'aprenentatge. En realitat, però, constitueixen una eina estructural del sistema educatiu, més o menys camuflada però clarament segregadora, per facilitar l'èxit d'alguns a canvi de la marginació d'altres, en una clara pràctica injusta i sense base educativa sòlida que reforça la inequitat del sistema.

Resulta, a més, que els alumnes provinents de minories culturals en són clients habituals. Són estudiants que constitueixen un punt feble en el sistema escolar: presenten dificultats de mal resoldre, fan més complexa la tasca docent i distorsionen els itineraris escolars ordinaris. Demanen molt, potser massa. Per això, i amb aquell estès hàbit de determinats professionals de l'educació de passar sempre la causa de qualsevol fracàs escolar a l'infant o jove que no avança com cal, és còmode d'assenyalar-lo a ell com a culpable, per alliberar així de responsabilitat els docents i el sistema. En realitat, però, el que fan aquests alumnes no és res més que evidenciar les dificultats d'alguns professionals i els forats i incoherències d'un sistema incapaços d'encaixar el repte, el canvi i l'adaptació al temps que es viu. Els alumnes nouvinguts no són responsables del seu propi fracàs, en tot cas

reflecteixen el fracàs provinent d'altres llocs: ells són, en realitat, la projecció i la conseqüència d'altres errors del sistema i de la pràctica educativa, mai el seu origen i la seva causa.

Cal reconèixer, però, i malgrat el que hem dit fins ara, que en alguns casos específics aquestes pràctiques podrien obrir perspectives de treball en situacions molt particulars, com a recurs últim. S'hauria d'estudiar amb rigor i amb precisió com s'apliquen, amb quins objectius i a quines dificultats busquen donar resposta. Hi pot haver casos molt concrets en què el grup homogeni i la repetició podrien ser la correguda enrere circumstancial, però no pas per quedar-se permanentment ancorats a la cua, sinó per agafar embranzida i sortir cap endavant amb decisió i seguretat un cop superada la mancança. La inclusió als processos escolars ordinaris seria l'objectiu fonamental i la conseqüència immediata i primera a l'aplicació del recurs. Aquesta, però, no és la manera de fer a les nostres escoles, més aviat al contrari: grups de nivell i repetició són recursos ordinaris i habituals, aplicats sense cap anàlisi acurada i prèvia, sense planificació detallada i sense cap justificació pedagògica sòlida; són recursos inútils per a la inclusió que construeixen les vies secundàries per on transiten majoritàriament els alumnes amb dificultats d'aprenentatge o amb problemes de conducta.

En la nostra reflexió existeixen dos elements més que juguen un rol important a l'hora de dificultar el camí cap a l'èxit acadèmic als alumnes de minories culturals. Només els citarem de passada, ja que es tracta d'una qüestió sobre la qual hi ha bibliografia abundant: es tracta de la relació entre diversitat, metodologies i avaluació. Ens referim a la importància que tenen les metodologies didàctiques emprades i als sistemes d'avaluació determinats a l'hora de plantejar un treball educatiu inclusiu. És evident que una determinada metodologia aplicada a l'aula pot conduir a unes dinàmiques de treball inclusives o no: no és el mateix treballar a partir de projectes i de la perspectiva cooperativa que optar per la classe magistral; no és igual plantejar una activitat única i homogènia per a tothom que diversificar la proposta de treball per atendre destreses diverses; tampoc és

*Metodologia
i avaluació
reforcen de manera
determinant
processos d'inclusió
o exclusió d'alumnes
amb dificultats*

indiferent decidir una qualificació per mitjà de la realització d'un examen únic o deduir-la a partir de l'avaluació de resultats però també de processos; no és igual plantejar l'avaluació com un seguiment continu o només com un resultat final. Es tracta de dos aspectes —metodologia i avaluació— que reforcen de manera determinant processos d'inclusió o exclusió d'alumnes amb dificultats entre els quals, molt sovint, es troben els estudiants de minories culturals.

Quan algunes estratègies pretesament didàctiques fracassen en el seu fals objectiu de reparar situacions educatives problemàtiques i consoliden o cronifiquen itineraris escolars excloents (grups homogenis i repetició, per exemple), poden provocar o alimentar una realitat molt present als nostres centres i que moltes vegades afecta també alumnes de minories culturals: les **actituds de resistència escolar**. Sovint, estudiants amb problemàtiques diverses o alumnes nous, davant la dificultat d'incorporar-se al món escolar ordinari, reaccionen generant actituds contràries a la institució educativa, actituds que, de retop, acaben reforçant la seva exclusió en una mena de

Indisciplina i conflictes sovint tenen l'origen en una actitud hostil que ha generat el mateix sistema educatiu

cercle tancat i que no ofereix possibilitat d'obertura. Indisciplina, actituds disruptives, violència, conflictes... tenen origen, en moltes ocasions, en aquesta actitud hostil que, també sovint, ha generat el mateix sistema educatiu aplicant estratègies errònies que atien la problemàtica en comptes d'atenuar-la: benzina sobre foc. Philip Cusick, des d'una perspectiva més sociològica, en un estudi sobre les diferents dimensions de la vida social i cultural de les escoles, va poder «observar com els alumnes al llarg de la seva vida acadèmica es van

adaptant a les circumstàncies de l'escolarització, fins que finalment acaben generant un sistema social i cultural complex que expressa la seva perspectiva sobre quin és el seu lloc a l'escola i el significat que se'n deriva» (Cusick citat a SERRA, 2002: 91).

Una de les recerques que ha acabat essent clàssica en el tema de les resistències escolars és la del teòric de la cultura Paul Willis. Explica Serra, que en el seu llibre *Learning to labour* (1977) aquest autor estudia els efectes dels processos de resistència escolar de joves de classe econòmica baixa en una zona industrial d'Anglaterra i mostra com les actituds rebels dels joves comporten la construcció d'una

contracultura que, paradoxalment, acaba legitimant i reforçant les desigualtats que les generen. A través de l'oposició i la resistència, Willis va observar com determinats joves acabaven preparant-se per entrar als àmbits més baixos del mercat laboral. Descobria que les actituds negatives de cara al món escolar i la cultura establerta naixien d'una clara consciència de les desigualtats socials, però determinava que d'aquesta consciència en sortien conductes opositors que intensificaven els processos d'exclusió. La conclusió era xocant: resistència i reproducció acabaven essent conceptes complementaris: «Invertint la jerarquia que estableix la superioritat de les activitats intel·lectuals per damunt de les físiques i les manuals, els alumnes, com els membres adults de la seva comunitat, recuperen una dignitat que perdrien si acceptessin els criteris de les classes dominants. Però acceptant aquesta inversió, es preparen per seguir ocupant el lloc subordinat en el qual se'ls ha situat...» (Willis citat a SERRA, 2002: 94). Aquesta actitud paradoxal que observa Willis es dona també, de vegades i en d'altres formes, a les nostres escoles en alumnes que endevinen que el sistema escolar els destina al fracàs. Es tracta llavors de retrobar l'autoafirmació negant el context del qual s'ha quedat exclòs: si la cultura escolar reglada (i l'èxit) em rebutja jo em dignifico i m'afirmo rebutjant-la alhora. Si, a més, en aquest procés l'alumne té unes referències etnicoculturals diferents que encara el fan sentir més al marge perquè l'escola no acaba d'encaixar bé la diversitat que ell espera, la situació es pot intensificar. En aquesta línia és interessant l'aportació de l'antropòleg nigerianoamericà John Ogbu quan observa que els joves minoritaris generen dues formes diferents de resistència escolar: una, en la qual no deixen de valorar el coneixement que l'escola els ofereix i on la seva resposta hostil conté la contradicció del rebuig a l'escola justament per la impossibilitat de no sentir-s'hi admes, i l'altra, en què aquests alumnes acaben generant una "cultura d'oposició disfuncional" on oposen l'èxit escolar al manteniment de la seva cohesió ètnica. Afegeix una mirada nova sobre la qüestió quan es nega a donar rellevància exclusiva a la teoria de les resistències per entendre determinades actituds escolars d'alumnes minoritaris: afirma que el problema de les resistències escolars és l'expressió d'un refús social més profund originat en una exclusió que es viu més enllà i més ençà de l'escola. Per a ell la institució escolar no és pas l'origen del conflicte, sinó l'espai on es manifesta.

Una visió complementària a les de Willis i Ogbu, és la de l'etnògrafa americana Lois Weis. A partir d'un estudi sobre un col·lectiu d'estudiants afroamericans dedueix que l'escola és un element molt important per a la seva vida i a l'hora de pensar el seu futur, però veu que, malgrat això, aquests joves negres desenvolupen actituds escolars que els aparten de l'èxit. Weis explica la contradicció: aquests estudiants, tot i tenir unes expectatives positives en els processos escolars, construeixen actituds de resistència perquè per a ells, joves d'un grup minoritari no anglosaxó, l'educació no ha representat el mateix que per a la majoria dominant, i constaten que tampoc han estat tractats de la mateixa manera pel sistema escolar; llavors, com a reacció, construeixen hàbits i actituds resistents que els acosten al fracàs.

Podem ara concloure que, sigui quina sigui l'òptica amb què s'analitza la realitat de les resistències escolars, sembla que aquestes actituds s'originen o s'alimenten de processos i estratègies pedagògiques excloents com les que hem comentat en aquest apartat, especialment aquelles més comunes al nostre sistema educatiu: la constitució de grups homogenis i la repetició. Aquestes estratègies no incideixen sobre les causes reals de les situacions de fracàs escolar. Sovint ni tan sols tenen aquest objectiu, sinó més aviat el de penalitzar conductes disruptives o apartar alumnes amb mancances especials amb la finalitat no confessada però evident de deixar camí lliure d'obstacles als estudiants dòcils i als que obtenen qualificacions positives. Així, com que es tracta d'una pretesa solució que no connecta amb la realitat dels problemes i que, en canvi, els agreuja o n'origina de nous, aquestes estratègies obtenen, quasi sempre, resultats del tot contraris a la seva pretesa voluntat de recuperació i, en canvi, acaben atrapant alumnes que, per diverses raons —i entre aquestes la de formar part d'una minoria cultural—, tenen molt poques possibilitats de trobar l'alternativa cap a un progrés acadèmic positiu.

2. Formes relacionals i actituds de marginació passiva

Més amunt parlàvem —i dediquem la segona part del llibre a la qüestió— de la importància de considerar tots els elements que, provinents de la subjectivitat dels actors del procés educatiu, determinen el funcionament d'una aula, d'una escola i els seus resultats. És una consideració que molt sovint, a l'hora de repassar els elements que afavoreixen l'èxit o el fracàs escolar, s'obvia, però és fonamental de reconèixer que educar és una qüestió de relacions humanes, i que la categoria i la qualitat d'aquestes relacions condiciona èxits i fracassos d'alumnes i docents.

Educar és una qüestió de relacions humanes i la qualitat d'aquestes relacions condiciona èxits i fracassos

En aquest mateix sentit, cal apuntar que els gestos directes i les interaccions explícites entre les persones no sempre expressen un tipus de relació determinada: paraules no dites però intuïdes, actituds no manifestades però suggerides, emocions i sentiments no expressats però percebuts constitueixen la part submergida però de gran dimensió, a la manera d'un iceberg, de les relacions interpersonals. Quan el mestre conviu diàriament amb un alumne d'una minoria cultural, és important que domini els codis de la subjectivitat i les pautes d'interacció interpersonal com a recurs per establir amb ell el vincle comunicatiu i relacional necessari per enfilat un procés educatiu encertat. Com suggereix Pennac a la cita de la introducció, una mirada en un moment concret, un gest o una paraula precisa poden fer que un alumne generalment exclòs de les relacions que s'estableixen dins l'aula per qüestió de la seva diferència (lingüística, socioeconòmica, cultural i/o ètnica) se senti més integrat al grup (PENNAC, 2009: 60).

Una mirada, un gest o una paraula poden fer que un alumne exclòs se senti integrat al grup

Ara parlarem d'aquelles actituds de marginació passiva que amagades i invisibles són presents en la vida quotidiana de les escoles i que repercuteixen, de vegades definitivament, en els processos escolars d'aquells infants i joves que en pateixen les conseqüències. Fa-

rem les nostres observacions en funció de dos criteris: *a*) en els espais i moments, i *b*) en els contextos en què es manifesten aquestes actituds.

Carles Serra ens parla de l'estudi que el sociòleg Philip Jackson va fer l'any 1968 sobre la vida social informal en l'escola elemental i en les *high schools* dels Estats Units. En aquest treball s'observa «la importància de les interaccions socials que es desenvolupen al marge del que està fixat institucionalment». Es tracta d'aquella vida que escapa al control formal i per on es manifesten moltes altres realitats escolars que la rutina reglada no contempla (SERRA, 2002: 89-90).

El pati, el menjador i les sortides escolars són espais de "llibertat relacional" on els alumnes tendeixen a agrupar-se espontàniament, i aquest fet pot fer aflorar actituds de marginació passiva

Si bé la vida extraescolar, informal i no estrictament acadèmica és extensa i intensa dins del centre educatiu, destacarem tres moments i espais principals per on aquesta vida subterrània es mou: **el pati, el menjador i les sortides escolars**. Aquests moments/espais s'escapen de la formalitat reglada i, per tant, ofereixen la possibilitat d'expressar situacions que el control dels espais escolars formals no deixa aparèixer. Es tracta d'àmbits de llibertat on els infants i joves poden manifestar-se sense la vigilància propera de les normes que determinen les seves relacions: al pati, al menja-



dor i a les sortides escolars (colònies, viatges, sortides culturals...) generalment s'agrupen com volen i sense indicacions de cap docent que els obligui a constituir un grup determinat. I si bé en viatges o sortides hi ha moments de grups organitzats pel docent, també és cert que hi ha altres moments per a la relació lliure (desplaçaments en bus o caminant, l'hora del dinar, l'hora lliure, etc.). En aquests tres espais/moments, la interrelació té bona oportunitat de situar-se fora dels límits a què obliga l'aula i la seva vida social preorganitzada, i de manifestar-se espontàniament. És en aquests espais de "llibertat relacional" on els alumnes tendeixen a agrupar-se espontàniament entre iguals, i aquest fet de vegades pot fer aflorar actituds de marginació passiva: el pati pot arribar a tenir, sense problemes, zones d'ocupació delimitades espontàniament per a determinats col·lectius d'alumnes nous; les taules del menjador poder ser ocupades, exclusivament i sense inconvenients també, per alumnes d'un mateix origen ètnic, i els companys de viatge o grup poden ser de vegades només els del mateix país d'origen. En aquests casos hi pot haver, oculta, la indiferència o fins i tot el refús cap als col·lectius minoritaris, una exclusió encoberta però pública i acceptada com una situació de fet; s'hi pot expressar una marginació passiva que marca els límits entre la centralitat per a alguns i la perifèria per als altres. És cert que aquesta situació també pot ser el resultat d'un procés d'autoexclusió d'alumnes minoritaris, un recurs de tancament defensiu davant el rebuig copsat en la vida ordinària de l'escola i, segurament, també fora d'aquesta. Sigui com sigui, per una causa o per l'altra, aquesta és una realitat d'exclusió important i de conseqüències igualment determinants dins els centres educatius. Com assenyalen Alegre, Benito i González: «... és també inqüestionable que la manera com es viuen aquestes experiències relacionals, ja des dels primers dies d'estada al centre escolar, marca significativament els itineraris posteriors de l'alumnat immigrant a través de les xarxes socials cristal·litzades en diferents espais (formals i informals) propis de l'institut» (ALEGRE, BENITO I GONZÁLEZ, 2006: 246).

Dels tres espais/moments a què ens estem referint, les sortides escolars, a més de facilitar l'aflorament de l'exclusió pel que fa a les relacions interpersonals i grupals, pot convertir-se ja en un element segregador des de l'instant de la seva preparació. Sovint aquest tipus de propostes són una barrera econòmica per a determinats alumnes

de posicions socials baixes, entre els quals hi ha molts estudiants nouvinguts. Tot i que de vegades, certament, el tema no expressa un conflicte econòmic sinó cultural (o tots dos alhora), un viatge de final

Un viatge, unes colònies o una sortida poden comportar, pel cost econòmic, una segregació immediata

de curs, unes colònies o una sortida poden comportar, ja d'entrada i per la simple qüestió del cost econòmic, una segregació immediata. La possibilitat d'aquesta segregació a priori ha de ser considerada i treballada en el marc d'una educació pública emmarcada en la comprensivitat, entesa, com dèiem al principi, com aquell sistema educatiu que aplega inclusivament tots els estudiants en la construcció d'una cultura comuna i compartida que fonamenta la cohesió social, i un sistema que facilita sempre el progrés de cada estudiant a partir

de les seves capacitats.

Vista la realitat d'aquests espais informals de relació, caldria preguntar-nos quines són les intervencions possibles que l'escola pot fer per facilitar una major i millor relació entre els alumnes d'orígens diversos. La resposta apunta que el primer pas és que les situacions descrites aquí siguin considerades i encaixades com a àmbit de treball propi pels equips docents, tal com fan alguns centres de manera molt encertada. Per resoldre aquesta problemàtica els professionals de l'educació han d'incloure el tractament del problema de ple en el seu treball i intentar dissenyar estratègies d'actuació en el món de les relacions no reglades del centre escolar. Si un claustre assumeix que

Els professionals de l'educació han de dissenyar estratègies per al món de les relacions no reglades del centre escolar

cal incidir en aquest tema perquè forma part del seu treball educatiu sorgiran propostes per entomar-lo. El primer que cal, doncs, és fer llum sobre la qüestió admetent-ne la importància i reaccionar-hi després, ja que si no s'intervé en aquests mons d'exclusió, dolorosos per als qui els pateixen, tot plegat pot créixer i prendre una deriva cap a actituds més amenaçants per a la convivència socioescolar. En aquest sentit va aquesta important reflexió que ens fa Núria Vives: «En molts aspectes,

escoles i instituts són com petites societats. De la mateixa manera que, a nivell social, el racisme té una progressió des d'una presència difusa fins a la seva consolidació en l'opinió pública i en el sistema

polític, a l'escola es pot produir la mateixa progressió. Si tanquem els ulls davant de les primeres mostres, si restem passius o no els donem importància, el racisme anirà creixent fins que s'instal·li en el nucli de la nostra manera d'actuar» (VIVES, 2009: 45).

Les confrontacions, els conflictes i les exclusions escolars s'originen per una gamma molt diversa de motivacions socials i psicològiques, on l'element ètnic pot ser-hi o no present: el conflicte també és molt divers i heterogeni. Ara ens centrarem a analitzar un aspecte molt concret de la realitat de l'exclusió als centres educatius, focalitzant la mirada en els àmbits de marginació que es produeixen dins els mateixos grups de nouvinguts. Aquest és un fet sobre el qual en molt poques ocasions es para atenció i que constitueix un espai poc visible de patiment per a alguns escolars d'origen estranger. L'exclusió per raons ètniques o de diversitat cultural pot ser també un conflicte diguem-ne "intern" entre estudiants que pertanyen a minories.

No és gens estrany que en aquest món subtil de relacions informals de què parlàvem abans també es produeixin segregacions a l'interior del grup d'iguals. És un fenomen visible en espais reduïts (per exemple, a l'aula d'acollida o al grup adaptat), tot i que també es pot determinar en espais més amplis com el grup classe. Es tracta d'aquells distanciaments, conscients i inconscients, i també d'aquelles exclusions que hi ha de vegades entre alumnes minoritaris procedents de països distants geogràficament i culturalment i, fins i tot, del mateix origen. Les relacions de vegades dificultoses i separadores entre els estudiants nadius i els nouvinguts es reproduïxen llavors en l'àmbit de les relacions dels nouvinguts entre si. Es tracta d'una exclusió que pot recollir elements culturals de la societat d'origen com, per exemple, la segregació de gènere o la segregació causada per pertànyer a un grup ètnic minoritari en el lloc de procedència. És un cas complex d'exclusió dins l'exclusió, poc considerat pels equips docents i segurament amb conseqüències nefastes per als infants i joves implicats.

La situació presenta, en alguns casos, intervenció difícil, ja que es produeix en un context de referències socioculturals que el mestre pot desconèixer quan es tracta d'una relació difícil entre alumnes

*Les relacions de
vegades dificultoses
entre nadius
i nouvinguts es
reproduïxen entre
nouvinguts entre si*

d'un mateix grup d'origen: una paraula dita en l'idioma matern, un gest, un comentari amb doble sentit, un rebuig dissimulat, una baralla... tot plegat en un àmbit de difícil comprensió per a un mestre desproveït dels coneixements idiomàtics i vinculats a algunes pautes culturals i relacionals originàries d'aquests infants i joves. En altres casos, el conflicte es crea en la relació entre alumnes d'origen diferent, generat per prejudicis o estereotips forjats en les societats d'origen, per imaginaris de la comunitat de procedència, per desconeixements mutus, i també per complexos o pressuposicions personals i socials.

Alguns alumnes minoritaris volen experimentar la superioritat, un moment per projectar-se quan sempre s'és convidat a replegar-se

En aquestes situacions estem parlant d'una actitud excoent que pot ser explicada, en alguns casos, per la necessitat d'alguns alumnes minoritaris de trobar aquell moment per experimentar, encara que sigui de forma momentània, la superioritat quan sempre es viu en la inferioritat, un moment per projectar-se quan sempre s'és convidat a replegar-se. També pot ser la necessitat de trobar una via d'escapament a les pressions de l'exclusió viscuda i de tenir uns instants de domini sobre els altres. Un buscar de ser fort entre els febles podria explicar aquesta actitud: la recerca de la pròpia

afirmació davant els companys encara que sigui en detriment dels altres i reproduint les situacions de marginació patides però canviant-ne el rol, tot passant de ser víctima a victimari.

En altres casos, aquest rebuig pot provenir de la creença que dins del grup d'alumnes minoritaris on s'està ubicat la categoria de l'origen propi o la situació personal és superior a la d'altres. Això ho pot provocar, per exemple, el fet d'observar les diferències de preparació escolar que hi ha dins del grup de nouvinguts: alguns alumnes minoritaris, en veure's enfrontats amb companys amb mancances escolars més importants que les seves (i més enllà del simple fet lingüístic: ens referim, per proposar una situació, a problemes d'analfabetisme), poden arribar a sentir-se superiors —i a manifestar-ho— dins la mateixa categoria d'alumnes “especials” que tenen els nouvinguts: un jove que arriba amb un entrenament i un itinerari escolar formal pot rebutjar la relació amb un altre que arriba a l'escola amb un bagatge escolar mínim o inexistent; en aquest cas, el

primer pot assumir una actitud de marginació passiva cap al segon i crear uns moments d'exclusió subtil i oculta, però clarament percebuda per l'altre.

No s'ha dit massa sobre aquests casos de segregació dins del mateix grup d'iguals i, en canvi, caldria parar-hi atenció i fer-ne una anàlisi acurada perquè, si bé no parlem de situacions generals, la marginació en la marginació és un redoblament del dany que ha de tenir uns efectes, com dèiem abans, nefastos no només per a l'itinerari acadèmic d'aquells que la pateixen, sinó per al procés de creació de la pròpia identitat i sobre la pròpia imatge i autoestima.

En els casos més greus, aquesta situació pot acabar en violència, de més o menys intensitat. Enfrontaments, insults i agressions són la manifestació explícita d'un problema d'exclusió i racisme dins del mateix grup d'alumnes de minories culturals. En aquests casos, la resolució més o menys definitiva del problema és difícil, ja que el mestre pot desconèixer les pautes culturals que hi ha darrere del conflicte i no saber sobre quin foc ha d'actuar. En situacions de desconcert sovint el mestre acaba resolent el problema de manera salomònica sense poder saber què ha passat exactament i, així, deixa el conflicte només en suspens. Llavors, si els fets es repeteixen, cal un treball conjunt amb les famílies que també pot ser difícil si, d'entrada, tampoc hi ha un coneixement lingüístic del català o castellà: és el moment de recórrer a la mediació, a través d'algun professional, i això si es té a l'abast aquest recurs. Com es veu, la resolució d'aquest tipus de conflictes, en cas d'agreuja-se i arribar a aquestes situacions agressives, no és gens fàcil i poques vegades pot ser immediata.

La situació que aquí estem plantejant evidencia la necessitat que els centres educatius disposin de recursos per a la mediació intercultural. Molts ajuntaments ja contemplen serveis per a aquesta tasca, serveis

La marginació en la marginació ha de tenir uns efectes nefastos per al procés de creació de la pròpia identitat i sobre la pròpia imatge i autoestima

El mestre pot desconèixer les pautes culturals que hi ha darrere del conflicte i no saber sobre quin foc ha d'actuar

Sovint les escoles només utilitzen els recursos per a la mediació intercultural quan hi ha conflictes greus i no per fer un treball d'anticipació i prevenció

que de vegades les escoles només utilitzen quan els conflictes arriben a un punt de gravetat important i no per fer un treball d'anticipació i prevenció. També està clar que aquests fets donen força a la necessitat de potenciar, des del treball tutorial sobretot, l'eix transversal de la relació intercultural, i pensant no només en les relacions entre alumnat nadiu i nouvingut, sinó també posant atenció a les interaccions dins el centre dels diferents grups minoritaris entre si.

Podem acabar aquest apartat insistint en la importància de la qualitat de les relacions socials que s'estableixen al centre escolar, tant en el context formal de l'aula com en els altres espais de vida escolar informal. Tot plegat un àmbit que afecta les subjectivitats de manera positiva o negativa segons sigui i que té unes repercussions directes i decisives sobre els resultats acadèmics dels estudiants. L'actitud d'inclusió o exclusió es manifesta de moltes maneres implícites, i el professorat ha d'assumir, més enllà de la tasca docent específica de la seva àrea, la importància que tenen les xarxes socials que ells personalment estableixen i potencien amb els seus alumnes per encarar-los cap a un procés d'aprenentatge positiu. El centre també ha de vetllar organitzativament perquè l'espai escolar sigui un lloc on siguin possibles les relacions socials interculturals plenes i on cada infant i jove trobi el seu lligam afectiu amb la comunitat educativa de què forma part.

3. Coneixement escolar i exclusió cultural

L'escola és, en les nostres societats occidentals, una institució que no juga pas un paper políticament neutre. A les aules es construeix un saber que respon a una manera determinada d'entendre el món i la realitat i es modelen els futurs ciutadans adults per ajustar-s'hi. L'escola no forma, com afirmava Paulo Freire, éssers de transformació, sinó d'adaptació.

Per una altra banda, el sistema educatiu, construint un saber i un coneixement determinats, etnocèntrics i interessats políticament, no dona lloc a la inclusió de la diversitat de manifestacions culturals i a

les diferents formes de coneixement que ens porten infants i joves nouvinguts pertanyents a societats molt diverses. Aquests nous estudiants que arriben a l'escola amb la seva experiència sociocultural pròpia i particular no troben el camí per compartir-la, perquè, com acabem de dir, la institució escolar prioritza uns elements culturals per sobre d'altres per sostenir un model d'organització social i econòmica determinat, i, com hem dit abans en parlar del *principi de correspondència*, també per mantenir les desigualtats estructurals que li són pròpies. Llavors, els infants i joves de minories culturals troben aplanada la ruta de l'exclusió escolar quan només se'ls convida a adaptar-se a les nostres formes culturals dominants sense donar-los l'ocasió d'aportar constructivament i significativa les seves, més enllà del folklore i l'exotisme. Aquesta jerarquizació cultural esdevé, doncs, un element ocult d'exclusió de l'alumnat i un element decisiu per a l'èxit o el fracàs escolar.

*Als infants i joves de
minories culturals
se'ls convida
a adaptar-se a les
formes culturals
dominants sense
donar-los l'ocasió
d'aportar les seves*

Els coneixements que l'escola transfereix reflecteixen la cultura dominant, aquella que empara en el seu àmbit uns sabers determinats i acceptats per un acord social més o menys majoritari. A més, com en tota cultura, la tria d'allò que és o no element cultural es fa de manera arbitrària, a partir de criteris i valors canviants, circumstancials, intangibles i, sobretot, interessats (econòmicament, socialment, políticament, ètnicament...): la cultura no és una realitat experimental i científica sinó, com diem, un conveni social conjuntural que dona resposta a unes necessitats precises d'una comunitat humana determinada i en un moment històric concret.

Des de ja fa uns anys, arriben a les nostres aules els infants i joves nouvinguts, carregats d'un bagatge sociocultural particular que interroga les formes d'aquesta cultura dominant i arbitrària que acabem de definir. L'escola assumeix que la seva tasca és la de reproduir els coneixements únics i precisos que caracteritzen i defineixen aquesta cultura, perquè assumeix a priori que és la transmissora del saber cultural que la societat ha fixat, arbitràriament, com a tal. Llavors, dins la institució escolar, els únics coneixements vàlids i rellevants per a les titulacions, els graduats i allò considerat com a formació

humana integral, són aquells que s'inclouen en la cultura dominant. I es fa molt difícil i complex acceptar que el currículum de l'etapa obligatòria sigui enriquit per les novetats, els reptes i les diversitats sorprenents que el món globalitzat, encarnat en aquests estudiants arribats de països diferents, obligaria també a entomar. En aquesta situació, l'escola, al servei de la cultura majoritària, molt probablement estarà tancant l'accés als circuits educatius normalitzats als infants i joves de minories culturals.

Aquests estudiants no vénen a casa nostra buits de cultura i sabers, com de vegades sembla per com són tractats per l'escola. Vénen amb altres dinàmiques culturals, altres competències i altres coneixements que, sens dubte, són tan vàlids per a la formació de persones

L'escola ignora l'aportació que podria fer la realitat de la immigració a les aules perquè no té la plasticitat ni la fluïdesa necessàries per adaptar-se a la realitat

com els nostres, i que molt sovint el concepte arbitrari de *cultura* que hem pactat socialment no admet. Per què l'escola no ha obert una esclletxa per on aquesta arribada de nous sabers i habilitats fluïxi dins les aules i enriqueixi la tasca educativa que s'hi fa? Per què la institució escolar no ha sabut aprofitar el cabal de sabers que ens arriba des de la diversitat per construir una educació més rica i complexa i sí que hi ha endevinat, en canvi, un entrebanc? L'escola ignora l'aportació que podria fer la realitat de la immigració a les aules perquè no té la plasticitat ni la fluïdesa necessàries per adaptar-se a la realitat. La dinàmica estàtica i

poc flexible de l'escola, aquell conservadorisme que li és consubstancial, fa que la contribució que els estudiants de minories culturals podrien fer als nostres centres escolars i a la construcció col·lectiva del coneixement quedi oculta.

En tot el que estem dient s'hi amaga, a més, una qüestió d'injustícia escolar. Ignorar l'aportació que la diversitat etnicocultural pot fer als processos educatius dels nostres centres implica, com a conseqüència directa, un tracte escolar injust per a alguns estudiants en tant que només l'escola valora com a significatius uns coneixements determinats i unes habilitats concretes: les nostres, el coneixement etnocèntric occidental. Posem només un exemple, paradoxal, del que això representa en la pràctica escolar: en Mohamed, un adolescent marroquí que arriba a un institut al 1r curs d'ESO amb el coneixement

sòlid de tres llengües (l'amazigh, l'àrab i el francès) i, lògicament, no sap res de català i castellà; sis mesos més tard, el seu butlletí de notes contempla que encara no assoleix un coneixement elemental de les nostres dues llengües oficials i suspèn a les àrees de llengua catalana i llengua castellana; però aquest butlletí no ofereix cap espai per valorar positivament i amb una bona qualificació la seva habilitat lingüística en el domini sòlid de tres llengües (que molt probablement al final de l'etapa obligatòria seran cinc!), coneixement lingüístic que està per damunt del domini de la mitjana d'estudiants autòctons que, a penes alguns d'ells, dominen les nostres dues llengües oficials. Com és que no hi ha la possibilitat de qualificar d'excel·lent la competència lingüística d'aquest jove i de considerar de forma positiva i explícita aquest seu saber, a banda de les seves lògiques mancances amb les dues llengües noves que ha d'aprendre? Com és que el sistema no incorpora l'excel·lència lingüística d'en Mohamed per al seu currículum personal i per enriquir els processos d'aprenentatge lingüístic dels seus companys i, també, dels seus mestres? (BARRIERAS, COMELLAS, FIDALGO, JUNYENT i UNAMUNO, 2009).

És clar que als centres educatius i en l'alumnat minoritari hi ha un coneixement no reconegut i unes competències ignorades que de seguida els situen en un procés ocult de selecció i exclusió. En Mohamed té totes les possibilitats d'acabar, malgrat el seu saber, en els itineraris escolars perifèrics perquè la institució escolar no disposa de l'espai i el temps on encabir un coneixement diferent del reglat pel nostre currículum oficial. Aquest jove no té l'oportunitat de projectar i compartir els seus aprenentatges ni el seu bagatge cultural perquè el currículum establert i les pràctiques rígides i encarcerades d'aula l'invisibilitzen.

La realitat, però, no és homogènia, ni tampoc en la qüestió que comentem. És cert que el valor de la diversitat cultural xoca sovint amb la cultura hegemònica i uniforme, i que en el xoc els alumnes nouvinguts han d'acabar cedint i perden gairebé sempre. Però cal reconèixer, a través de la mirada descentralitzada a què ens obliga aquella realitat dinàmica i de vegades paradoxal, que hi ha ocasions en què darrere del conflicte cultural allò que hi ha és una topada d'interessos i valors. En ocasions es fa difícil l'encaix cultural perquè alguns dels valors que sustenten i cohesionen socialment una comunitat condicionen una relació conflictiva amb el nostre siste-

ma escolar. És interessant anotar aquí la recerca que va publicar el 1995 l'etnògrafa Donna Dayhle sobre els joves navajo dels Estats Units. Conclou, després del seu treball, que l'èxit i el fracàs escolar d'alumnes de minories culturals s'entenia millor si era vist des de la perspectiva del conflicte racial. Dayhle constata que les diferències culturals entre els *navajo* i la majoria anglosaxona, si bé no eren l'origen del fracàs escolar dels primers, sí que creaven tensions entre les dues comunitats, i dedueix que posteriorment aquestes diferències es convertien en barreres en entrar en contacte amb les relacions de poder establertes: l'aportació de Dayhle és veure la qüestió cultural com un terreny de conflicte, un conflicte que es veu reforçat, afirma, per relacions socials que esdevenen dificultoses en ser interferides pel tema de la identitat ètnica (SERRA, 2002).

Altres recerques etnogràfiques han constatat que el manteniment d'alguns valors grupals de comunitats minoritàries i la seva acceptació o refús per la comunitat majoritària condicionen l'èxit acadèmic

*On hi ha rebuig del
pòsit sociocultural
propi i originari
sorgeixen
problemes, i on hi
ha reconeixement,
apareixen l'èxit
i el progrés escolar*

dels seus infants i joves estudiants. Serra destaca el treball de Harry Wolcott, antropòleg de l'educació, sobre una comunitat kwakiutl del Canadà, en el qual exposa de quina manera la comunitat minoritària i l'escola actuen a partir de valors poc afins i com això desemboca en una situació conflictiva que, de retruc, afecta negativament els processos i els resultats escolars dels infants kwakiutl. En un sentit oposat però complementari ens podem remetre a la reconeguda recerca de Margaret Gibson sobre els processos d'aculturació d'una comunitat sikh de Califòrnia (1998), on arriba a inter-

ressants conclusions quan parla d'allò que anomena "aculturació sense assimilació": es tracta d'aquell procés en el qual una comunitat minoritària assumeix que pot acollir en el seu món de referències les aportacions de la comunitat majoritària i que això es pot fer sense perdre els valors originaris i propis, tot mantenint així d'una manera equilibrada els orígens amb la incorporació d'innovacions foranes. Gibson comprova, a més, que un procés fet a partir d'aquest model acaba facilitant als estudiants minoritaris l'obtenció de molt bons resultats acadèmics. Wolcott i Gibson ens ofereixen les dues cares de la mateixa moneda a l'hora d'analitzar els efectes del contacte de valors

socioculturals diversos: on hi ha rebuig del pòsit sociocultural propi i originari sorgeixen problemes i dificultats (Wolcott), i on hi ha reconeixement, apareix l'èxit i el progrés escolar (Gibson).

Per complementar aquesta reflexió, podem referir l'estudi del ja citat John U. Ogbu iniciat l'any 1968 a Califòrnia. Ogbu va observar que si bé les minories culturals tendeixen molt generalment a tenir índexs de fracàs escolar alts, hi ha alguns grups minoritaris reduïts que no fracassen i, fins i tot, que arriben a qualificacions majors que les mitjanes del context. Tampoc fracassen per igual tots els alumnes de la mateixa minoria. Per estudiar aquesta qüestió la recerca va introduir conceptes i perspectives noves. Ogbu es va referir a una mirada diferent consistent a fer l'estudi de la relació minoria cultural/èxit i fracàs escolar a partir de l'estructura social: es tractava d'incorporar en l'anàlisi el context social i econòmic de l'escolarització i l'estructura cognitiva dels subjectes analitzats.

Ogbu es va preguntar per què hi ha minories que fracassen a l'escola i altres que no ho fan. Les discontinuïtats culturals no explicaven el fet: si totes les minories les tenien, per què unes aconseguien resultats escolars positius i altres no? Creia que les teories de les discontinuïtats culturals, les de la reproducció social i les de les resistències (totes tres comentades anteriorment) no explicaven el fenomen, ni tampoc el de la diferència intragrupal de resultats, i que calia recuperar un procediment més holístic que incorporés l'anàlisi de l'entorn i el context social a l'hora de mirar com les minories culturals avancen o no en el món educatiu acadèmic. A partir de la seva recerca etnogràfica amb l'alumnat negre de la comunitat d'Stockton, a Califòrnia, va concloure que, tot i comprovar l'existència de distàncies culturals entre alumnes i mestres que ell no va llegir com a causa primera del fracàs escolar de les minories, aquest fracàs depenia del tipus de relació establerta amb la comunitat majoritària, una relació que es dibuixava a partir del context social i econòmic i de l'estructura cognitiva de les persones, una estructura que condicionava la percepció i la interpretació de l'entorn vital: escola, economia, societat... En la seva anàlisi, aquelles comunitats minoritàries que aconseguien bons processos d'inclusió social i escolar eren les que es mostraven capaces de construir una relació amb la majoria basada en el concepte de Margaret Gibson d'*aculturació sense assimilació*, o el manteniment de la pròpia identitat sense que això sigui un obstacle

per a la relació amb la majoria. Les característiques d'aquesta relació, doncs, serien les que determinarien els diferents resultats escolars i d'inclusió social.

Tot plegat ens posa davant la necessitat de reflexionar sobre les relacions entre cultures, valors i interessos desfocalitzant la mirada i revisant també les característiques del nostre sistema educatiu i de la nostra pròpia cultura, altrament no deixarem d'atribuir sempre les causes i raons de l'exclusió i el fracàs escolar de bona part d'alumnes minoritaris a ells mateixos i a les seves formes culturals.

La qüestió de la presència d'una cultura majoritària i dominant i els seus efectes sobre el fet educatiu pot ser llegida amb més fondària. Pierre Bourdieu ha reflexionat, des de la perspectiva marxista, sobre l'existència d'una cultura arbitrària que és definida per les classes dominants amb l'interès implícit d'assegurar, a través d'aquesta cultura i la seva transmissió escolar, unes relacions de poder desiguals que mantenen, a la vegada, un sistema econòmic i social determinat. La conservació de privilegis socials es fa a través d'una violència simbòlica que es concreta en els instruments de comunicació i coneixement de què es dota aquest mateix sistema. Amb aquests instruments s'imposa una determinada lectura interessada de la realitat que perllonga el manteniment de les desigualtats, n'amaga el reconeixement i els dona aparença de naturalitat. Es construeix una cultura interessada i políticament orientada. En aquest context, l'escola esdevé una eina de gran eficàcia política perquè reproduïx i estén aquells instruments de comunicació i coneixement i perquè defineix quina cultura és "la" cultura: «... haurem de veure la selecció que es fa a l'escola més aviat com un sistema de cooptació i patronatge pel qual s'escullen els alumnes afins al sistema (que comparteixen la seva cultura o que se sotmeten o donen suport al seu grup dominant i als seus), més que no pas un sistema de selecció i promoció socialment neutre que actua segons les capacitats individuals de cadascú» (Bourdieu citat a SERRA, 2002: 82).

Aquesta reflexió interessant i provocadora del reconegut sociòleg francès ens convida a mirar amb preocupació el que fins ara hem escrit. Podria ser, doncs, que l'"exclusió cultural" de la diferència que fa l'escola respongués no només a la dificultat per encaixar les novetats que té una institució tan estàtica com l'escolar, sinó que s'originés en motivacions polítiques que busquen el manteniment d'un *status quo*

social determinat? No oferir un lloc significatiu més enllà del folklore a les noves i diverses formes culturals que arriben a les aules respondria llavors a l'interès ocult de mantenir, a través de la promoció d'una cultura única i dominant, un sistema social i econòmic desigual i, per tant, injust: diu Serra parafraçant Bourdieu que «... les escoles contribueixen a la reproducció de les desigualtats en desenvolupar un currículum que premia el capital cultural de les classes dominants i devalua sistemàticament el de les classes dominades» (SERRA, 2002: 82). Aquest domini interessat sobre la producció cultural i el disseny educatiu d'una societat que descriu Bourdieu es pot manifestar en el control dels circuits culturals paral·lels, a través dels quals corporacions i empreses editorials poden reforçar aquesta construcció d'una cultura arbitrària i interessada on els alumnes minoritaris no veuen la possibilitat de projectar-hi el seu bagatge cultural d'origen. Els productes de consum cultural infantil i juvenil i els materials de suport didàctic que s'utilitzen a les escoles (llibres, materials i plataformes digitalitzades, recursos audiovisuals...) i que es consumeixen fora d'aquesta (jocs audiovisuals, pel·lícules, revistes...) no vehiculen missatges neutres. Diverses recerques etnogràfiques han comprovat com l'ús dels materials dels grans grups editorials *tayloritza* el treball escolar i orienta en una o altra direcció els sentits dels continguts que es difonen a partir del sistema educatiu general.

Altres estudis han fet anàlisis que arriben a conclusions complementàries a les del sociòleg francès. Una d'aquestes és la de l'antropòleg McDermott quan, en introduir la teoria del conflicte cultural, entén que els estudiants minoritaris no només han de fer front a la marginació escolar de la seva cultura, sinó al fet que aquesta diferència cultural els crea antagonismes i converteix l'escola en un lloc per a l'enfrontament polític, com pot succeir, per exemple, en l'ús de símbols identitaris. La sociòloga Rachel Sharp, en el context de la reflexió que fem ara, també considera que l'escola transmet, més que els continguts culturals, la ideologia hegemònica dominant. Pensa que en realitat no es fa una imposició d'una cultura majoritària sobre una altra de minoritària, sinó que es construeix un procés d'incorporació dels sectors subordinats de la societat, una

*L'escola transmet,
més que els
continguts culturals,
la ideologia
hegemònica
dominant*

mena de procés d'absorció. Tot plegat, però, sigui quin sigui el model amb què s'analitzi la relació de les cultures minoritàries amb les majoritàries evidencia la gran vulnerabilitat cultural dels alumnes minoritaris a l'hora de trobar mecanismes per sentir-se inclosos en el seu entorn escolar quotidià amb el seu propi bagatge sociocultural i, també, a pensar en les conseqüències que té aquesta gran dificultat a l'hora d'avançar acadèmicament.

De forma paral·lela a aquesta marginació que fa l'escola d'aquell coneixement que no encaixa en la seva determinada idea del concepte de *cultura* existeix una consideració negativa de la diferència cultural: «El currículum de moltes escoles denigra o omet la cultura dels alumnes minoritaris, de manera que aquests acaben perdent autoestima, s'infravaloren, es desmotiven, acaben essent hostils a l'escola i finalment fracassen» (SERRA, 2002: 202). Es tracta d'una diferència cultural que, en no ser entesa ni acceptada en mirar-se a través de tòpics i desinformacions, pot dur els mestres a l'estereotip, a la visió negativa i a les baixes expectatives. Aquesta realitat, tan comuna a les nostres aules, fa créixer aquell fenomen tan perniciosos de l'etique-



tatge, pel qual els estudiants són vistos no pas a través de les seves habilitats intel·lectuals i acadèmiques, sinó des de prejudicis i clixés distorsionats que marquen, definitivament, el treball i les perspectives dels docents sobre el seu alumnat.

Tenim, doncs, dissenyada, una escola que transmet un coneixement uniforme i delimitat al servei d'aquella cultura dominant i arbitrària de què parlàvem a l'inici del capítol. Un coneixement que exclou per interès de les classes hegemòniques altres i noves formes de saber. Una escola que elabora un coneixement temorós de la diversitat cultural, just quan el món és cada cop més heterogeni, més imprevisible, quan les relacions socials són més interculturals i quan l'intercanvi en la diversitat és normal i repetit. L'escola actual està pensada per sostenir, a través de l'exclusió, un sistema socioeconòmic injust. Cal, doncs, com diuen Carbonell i Martuccelli, reconvertir no només l'ofici d'educar, sinó les interessades estructures escolars i les institucions educatives que políticament les planifiquen (CARBONELL i MARTUCCELLI, 2009).

*L'escola actual
està pensada per
sostenir un sistema
socioeconòmic injust*

Una alternativa seria incloure la diversitat cultural en els eixos ideològics bàsics de l'educació i deixar pas, després i com a conseqüència, a la construcció col·lectiva del coneixement. «*La educación intercultural, a diferencia de la educación tradicional, es una estrategia de intervención que hace explícitas las diferencias culturales y sociales en el aula para incorporar otros esquemas cognitivos que surgen de la diversidad y la racionalidad cultural y social de los individuos participantes en el proceso educativo. La educación intercultural como estrategia pedagógica reconoce todo lo que el niño/a conoce y sabe de su contexto familiar y social al incorporarlo en la construcción de aprendizajes*» (CLAVERÍAS, MENGOA i PIÉROLA, 1998: 218). Aquesta definició breu, precisa i encertada d'allò que hauria de ser l'educació intercultural com a estratègia educativa es troba pràcticament a les antípodes de les pràctiques d'aula generalitzades a les nostres escoles, on justament allò que es fa, tal com hem comentat en l'apartat anterior, és ignorar quasi per complet, si no és per fer-ne una mirada sovint només folklòrica, el bagatge sociocultural dels alumnes nouvinguts. Si als centres escolars no hi ha reconeixement i valoració de la identitat de cadascú, si no s'ofereix la possibilitat de

Si no poden projectar els aprenentatges personals diversos en la construcció d'un coneixement comú els estudiants de cultures minoritàries acaben abocats al fracàs escolar

És fonamental que les escoles revalorin la diversitat cultural per destruir els processos d'exclusió

projectar els aprenentatges personals diversos en la construcció d'un coneixement comú i compartit, és gairebé impossible que els estudiants procedents de cultures minoritàries, carregats amb sabers i destreses diferents de les que proposa el currículum escolar oficial, sentin que formen part dels processos formatius que es creen a l'escola i, conseqüentment, és molt probable que se situïn en una posició perifèrica en aquests processos i acabin abocats al fracàs escolar. Només la possibilitat d'aportar els seus elements culturals al tronc comú de l'aprenentatge que els ofereix l'escola, construint col·lectivament el saber, farà que se sentin part de l'estructura educativa formal i que es vegin protagonistes de la seva pròpia formació, llavors sí, compartida amb la resta de comunitat educativa.

Per tant, amb independència de les perspectives amb què es facin les anàlisis, és fonamental que les escoles recuperin la revalorització de la diversitat cultural per destruir els processos d'exclusió dels alumnes minoritaris. Cal disposar d'una acurada estratègia de tractament de la diversitat que obri pas a l'entrada de coneixements diferents dels nostres per construir un saber poligonal que donarà als estudiants (a tots, als que formen part de minories culturals i als que provenen del grup dominant) la formació necessària per viure en una societat que ja no és homogènia en res i que està plena de colors diferents. En l'encert o desencert de fer possible això hi ha en joc l'èxit o el fracàs escolar d'aquests infants i joves nouvinguts, i, també, la possibilitat d'oferir una educació integral i humanista que entreni tots els infants i joves de l'etapa obligatòria per viure democràticament, amb harmonia i en la diversitat. Les escoles, doncs, necessiten una bona estratègia d'educació intercultural, perquè «*la educación intercultural tiene que ver con la concreción del proyecto democrático y el desarrollo de la conciencia ciudadana*» (CLAVERÍAS, MENGOA i PIÉROLA, 1998: 219).

Les manifestacions i les conseqüències de l'exclusió escolar

L'exclusió d'alguns alumnes dels processos educatius normalitzats, lògicament, té conseqüències greus. Sentir-se al marge del centre escolar on es va cada dia té efectes com el fracàs acadèmic i la construcció resultant d'una identitat esquarterada per la baixa autoestima, la decepció i, fins i tot, l'enuig. A part d'aquests dos efectes més immediats, l'exclusió escolar també es projecta amb força més enllà en el temps, en el moment d'incloure's socialment, exercint una ciutadania responsable i formada, amb drets i deures reconeguts, en una comunitat determinada. Tot plegat és un indicador clar que la realitat de l'exclusió escolar comporta unes conseqüències importants, tant per a la persona que les pateix com per a la comunitat on viu.

I. De l'exclusió al fracàs escolar

No és estrany sentir a les nostres escoles comentaris sobre la no-integració dels estudiants nouvinguts i el consegüent fracàs escolar que els marca. Hi ha un sector del professorat que afirma que aquests alumnes no volen formar part de la vida escolar normalitzada i que, per tant, aquesta no-voluntat d'integració els porta a treure uns resultats acadèmics dolents. D'aquest discurs és fàcil deduir, que el fracàs escolar és, en realitat i en bona part, responsabilitat seva i de la seva actitud reticent a incloure's als ritmes i relacions socials escolars normalitzades. En aquest sentit, el títol d'aquest capítol seria erroni i caldria escriure'l justament al revés: *del fracàs escolar a l'exclusió*. Però en coherència amb el discurs que hem mantingut fins aquí i amb les dades de la recerca que tot seguit comentarem, creiem que el títol l'encerta.

Vegem dues referències objectives que ens permetran fer deduccions. Per un costat Albaigés i Valiente observen que en el curs 2008-2009 només un 7,2% de l'alumnat de batxillerat era d'origen estranger, i un 9,9% dels cicles formatius, quan, per un altre costat, la presència d'alumnat nouvingut a l'ensenyament secundari obligatori

és del 17,3% (ALBAIGÉS i VALIENTE, 2009: 121 i 73). Per l'altra banda, al document "La integració educativa de los hijos de familias inmigradas" (un dels documents de treball per elaborar el VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008 de Cáritas Española) s'hi diu que «de acuerdo con el trabajo de Ioé (2003), el éxito en los estudios del colectivo de extranjeros se cifra en un 80% para los alumnos que se iniciaron escolarmente en España, en un 75% para aquellos que se incorporaron en educación infantil o en el primer ciclo de primaria (hasta los 7 años), en un 64% entre aquellos que se escolarizaron en nuestro país en los ciclos de segundo y tercero de primaria (de 8 a 11 años) y disminuye drásticamente al 37% para aquellos estudiantes que llegaron al sistema educativo español en la Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años)» (TERRÉN, 2007: 199), tot i que abans en el mateix text es dóna una dada igualment alarmant que matisa les xifres més positives de la cita anterior:

Quan més tardana és la incorporació al sistema educatiu de l'alumnat estranger, més difícil és aconseguir un progrés escolar normalitzat

«Fullana et al. (2003), por su parte, estudiaron el rendimiento del alumnado africano escolarizado en algunas comarcas gerundenses en el curso 1997-1998 y observaron cómo un 61% de ellos acababa la enseñanza primaria con dificultades académicas importantes (frente a un 30% de los autóctonos) y cómo la proporción que no pasaba a secundaria era diez veces mayor que la del alumnado autóctono (un 3% frente a un 0,3%)» (TERRÉN, 2007: 197-198). Podem afirmar, doncs, a partir d'aquestes dades, que quan més tardana és la incorporació al nostre sistema educatiu de l'alumnat estranger, més grans són les dificultats per aconseguir un progrés escolar (obligatori i postobligatori) normalitzat, tot i que les xifres de Fullana referides ens fan

veure que si bé a edats primerenques és més fàcil avançar acadèmicament, això es fa també amb dificultats i mancances importants.

La pregunta és ara sobre l'origen i la causa d'aquestes dades baixes i preocupants sobre l'èxit escolar de l'alumnat estranger. Per buscar-hi una resposta cal remetre's, en primer lloc, al fet que la població estrangera ocupa, molt freqüentment, els estrats laborals i socials més baixos de la nostra societat i a les conseqüències de pobresa que això representa. El rigorós VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008 de Cáritas Española ens facilita informació per treure conclusions: «Con los límites señalados, la encuesta de Condiciones de

Vida muestra que, efectivamente, las tasas de pobreza de los inmigrantes son considerablemente superiores a las de los españoles. Las tasas de pobreza de los inmigrantes no europeos son muy elevadas —cuatro de cada diez hogares— y los indicadores de incidencia relativa son desproporcionadamente altos. Especialmente llamativo es el dato correspondiente a las tasas de pobreza severa, que para este colectivo se acerca al 20% del total de hogares. No hay ninguna otra categoría de la población tan afectada por las manifestaciones más extremas de la pobreza, lo que concuerda con las imágenes tan arraigadas de ‘nuevo proletariado’ o ‘nuevos pobres’» (AYALA, 2008: 122). Si creuem aquesta informació de Càritas amb la que ens dóna una altra recerca —l’Informe de la inclusió social a Espanya 2009 de la Fundació Un Sol Món— podem endevinar què hi ha al darrere dels baixos resultats escolars de l’alumnat estranger: «La investigació internacional ha acreditat que els nens que creixen en famílies amb baix nivell de renda tendeixen a trobar-se sovint en situacions adverses que afecten negativament els seus rendiments educatius. A aquest fet contribueixen diversos mecanismes. La pobresa implica generalment alguna forma de privació material a la llar. Les conseqüències de la privació depenen de la seva intensitat, però també de com es distribueixen els recursos disponibles. En les decisions sobre la distribució dels recursos intervenen normalment només les persones adultes. Del resultat d’aquestes decisions en depèn que els nens comptin amb instruments necessaris per a la seva educació (espai propi, un escriptori, material escolar, un ordinador). En situació de precarietat econòmica, les famílies es poden veure pressionades a donar prioritat a altres despeses i suporten amb dificultat els costos d’oportunitat de tenir un fill escolaritzat. La precarietat econòmica és un problema especialment important per a les llars en etapes educatives no obligatòries on els costos d’escolarització són més alts, ja sigui perquè l’accés no és gratuït o perquè els costos d’oportunitat són alts (és a dir, si l’escolarització suposa renunciar a possibles contribucions financeres que pot realitzar aquest fill/a)» (MARÍ-KLOSE, 2009: 182).

*En situació
de precarietat
econòmica, els
nens no compten
amb instruments
necessaris per a
la seva educació
(espai, escriptori,
ordinador...)*

La deducció de les dues cites referides és evident i ens permet respondre a la pregunta que ens fèiem a l'inici del paràgraf anterior: les famílies de la gran majoria d'estudiants estrangers de minories culturals ocupen un estrat socioeconòmic molt baix i, per tant, no disposen de les condicions i els recursos per oferir als seus fills un

La vulnerabilitat educativa és una conseqüència immediata de l'exclusió social prèvia, i no pas al revés

procés escolar amb garanties i amb igualtat d'oportunitats. La vulnerabilitat educativa, doncs, apareix com una conseqüència immediata de l'exclusió social prèvia, i no pas al revés. Per això la Fundació Un Sol Món acaba suggerint que per atacar amb efectivitat l'exclusió escolar es dissenyin plans d'actuació que apuntin més enllà del context de centre educatiu: «La conclusió principal que emergeix és que per combatre els problemes de vulnerabilitat i exclusió educativa cal que el repertori d'estratègies clàssiques de política

educativa per assegurar la igualtat d'oportunitats vingui acompanyat d'iniciatives orientades a incidir en els factors socials que afecten els resultats educatius fora de l'àmbit estrictament escolar» (MARÍ-KLOSE, 2009: 257).

L'exclusió, doncs, no és pas una opció lliure i volguda per aquests estudiants, sinó una conseqüència de la segregació socioeconòmica de la nostra manera neoliberal d'organitzar la societat i, en l'àmbit educatiu, de les pràctiques pedagògiques, de les estructures organitzatives que hi ha a les escoles i de les relacions interpersonals establertes amb la resta de companys estudiants i els docents. Aquests infants i joves nouvinguts no tenen la vocació de l'exclusió i del fracàs. Volen, com els seus companys nadius que els envolten, l'èxit acadèmic i l'èxit social: desitgen bones notes i bones amistats. Les seves expectatives i esperances, malgrat aquestes greus circumstàncies tan limitadores, són generalment molt positives de cara a l'estudi. Ferrer, Castel i Valiente ens ofereixen una observació clarificadora sobre la qüestió. El seu comentari desmunta alguns tòpics ben inserits en l'imaginari d'alguns mestres i professors que es miren el fet migratori amb el prejudici del fracàs d'entrada (que no volen estudiar, que no tenen interès per l'escola, que no els agrada l'esforç, que són 'vagos'...: afirmacions agosarades que no és estrany de sentir a les sales del professorat). A partir de la revisió de les dades de l'Infor-

me PISA 2006 (que es va centrar en l'anàlisi de les competències en matemàtiques, ciències i llengua) i quan analitzen les desigualtats educatives a Catalunya des de la perspectiva de gènere i context familiar conclouen el següent: «... l'alumnat nadiu gaudeix de millors condicions objectives de vida i *l'alumnat no nadiu té una major predisposició personal envers l'aprenentatge*. D'una banda, l'alumnat nadiu té un entorn familiar amb un estatus socioeconòmic i cultural més elevat, més recursos educatius i possessions culturals a la llar, un millor entorn econòmic i un major estatus ocupacional del pare. D'altra banda, *l'alumnat no nadiu manifesta un plaer més gran en l'aprenentatge de les ciències i més expectatives respecte als beneficis que li proporcionarà el seu aprenentatge, fa més activitats relacionades amb les ciències i declara utilitzar més programes informàtics*. *L'alumnat no nadiu, per tant, té majors expectatives i motivació envers l'aprenentatge però unes pitjors condicions objectives de vida per assolir-lo*" (FERRER, CASTEL i VALIENTE, 2009: 206; la cursiva és nostra). En aquesta línia la Fundació Un Sol Món afirma que «en general, els baixos rendiments acadèmics no poden atribuir-se a una falta d'interès o de motivació dels nens. Els nens d'origen immigrant solen mostrar actituds més positives que els autòctons cap a l'escola i l'aprenentatge. No obstant això, mostren una confiança inferior que altres estudiants en les seves capacitats» (MARÍ-KLOSE, 2009: 184).

Els nens d'origen immigrant solen mostrar actituds més positives que els autòctons cap a l'escola i l'aprenentatge

Aquestes informacions recollides de l'observació de la realitat de les escoles de casa nostra ens diuen que en la majoria d'estudiants nouvinguts hi ha les condicions adequades per a l'aprenentatge escolar exitós: "plaer", "expectatives", "predisposició", "beneficis", "motivació". Al capítol anterior hem comentat l'existència d'un capital cultural important en el bagatge vital d'aquests estudiants que podria inserir-se ben bé al currículum oficial per enriquir-lo en la diversitat. Però tot plegat no és suficient perquè puguin saltar els sòlids murs que, com acabem de veure, els posa la seva inicial situació socioeconòmica d'exclusió. Les seves actituds positives i les expectatives de progrés que acabem d'identificar no poden reeixir pel context marginal que els és punt de partida. Amb això no estem pas parlant, però,

d'un determinisme que ja més amunt hem rebut, sinó d'unes circumstàncies que els són sempre sobrevingudes i que, com hem vist, són dissenyades, d'una banda, per l'estructura social neoliberal, que necessita la desigualtat per mantenir-se i, de l'altra per un sistema educatiu comprensiu en la teoria però molt generalment exclouent en la pràctica que rebutja la incorporació plena de les cultures diferents en el seu currículum ordinari. Hi ha una exclusió prèvia que posa molt difícil la consecució de l'èxit acadèmic per a estudiants de minories culturals: el fracàs escolar ve després i tot seguit. I el problema s'agreuja perquè sovint el fracàs pot reforçar l'exclusió que l'origina i fer-los entrar, en ocasions, dins una espiral que, a través de les actituds de resistència de què hem parlat abans, cada cop engrandeixi les conseqüències de la marginació i el fracàs en una escalada cap al buit a través d'actituds de tancament, contraculturals i/o rebels d'aquest alumnat minoritari.

Del discurs que hem anat desgranant en aquests darrers capítols podem concloure, doncs, que els factors fonamentals que expliquen la inclusió o exclusió escolar de l'alumnat de minories culturals i el consegüent èxit o fracàs acadèmic són tres:

- a) el reconeixement i la possibilitat de mantenir o no en la comunitat d'acollida les pròpies referències socioculturals d'origen,
- b) el tipus i qualitat de relació de l'alumnat minoritari amb la comunitat majoritària, i
- c) l'estatus socioeconòmic.

Aquests són els tres elements que, mitjançant una combinació complexa i simultània, condicionen la construcció dels itineraris escolars d'infants i joves de minories culturals que tenim als nostres centres educatius, uns itineraris molt sovint plens de dificultats importants i obstacles que condicionen severament les seves perspectives de present i futur.

Al final de totes aquestes reflexions confirmem la importància d'interrogar-nos seriosament, en el context del nostre sistema educatiu, sobre els resultats que obtenen els alumnes minoritaris i sobre quines serien les estratègies per millorar els

*Confirmem
la importància
d'interrogar-nos
sobre els resultats
que obtenen els
alumnes minoritaris
i sobre les estratègies
per millorar*

seus índexs d'èxit acadèmic: l'escola pública no pot passar per alt un tema com aquest si realment aposta per l'equitat com a eix fonamental de la seva acció.

2. Exclusió, fracàs escolar i construcció de la identitat

La identitat individual és allò que ens fa d'una manera determinada en la nostra relació amb els altres. Identitat sense alteritat no és possible. Allò que ens fa ser particulars és el contrast amb la diferència. No hi ha identitat en solitud, sinó en societat, i en societat diversa. Si és així, és evident que la construcció de la pròpia identitat es va fent en un intercanvi constant amb l'entorn, sempre heterogeni, el qual esdevé decisiu per creure que som d'una manera i no d'una altra: «*Arquiero plantea que la identidad personal se construye en un proceso circular constitutivo entre la experiencia del vivir y la recomposición simbólica de la misma, favorecida por el uso del lenguaje. Este continuo partir de sí mismo permite ir integrando progresivamente la experiencia personal en estructuras narrativas que den un sentido a la propia experiencia*» (HORNILLO, 2009: 59). En el sentit de la reflexió que fem ara ja hem parlat més amunt del concepte d'imatge social reflectida i de la importància de la figura que sobre nosaltres mateixos projecta, a manera de mirall, el nostre entorn relacional.

Per construir-se una visió positiva d'un mateix, a més de veure acceptats els elements culturals i identitaris propis i les característiques personals, és fonamental veure projectades i reconegudes també les habilitats i capacitats pròpies. L'èxit ha de ser una cosa comprovada en aquelles parcel·les del saber on cada persona precisament excel·leix: per tenir una visió positiva de si mateix cadascú ha de poder mostrar el seu coneixement i les seves destreses, i, amb aquestes, ser reconegut en la relació social amb els altres.

La construcció de la pròpia identitat es va fent en un intercanvi constant amb l'entorn

Per tenir una visió positiva de si mateix cal poder mostrar el coneixement i les destreses, i ser reconegut en la relació social amb els altres

Aquesta reflexió és important: és impossible l'equilibri i el benestar en la vida de les persones si no hi ha una imatge positiva d'un mateix i una autoestima sòlida, tot plegat amb una actitud de reflexió crítica que evidenciï també les pròpies mancances per intentar de superar-les. I tot això encara és més important si pensem en infants i joves que, en el seu procés de creixement, estan posant les bases per veure's ells mateixos d'una o altra manera, i ho fan en un context de fragilitat justament per trobar-se encara en un procés inicial i/o inacabat de maduració personal que els ha de dur a l'estat adult. Si en el moment de posar els fonaments de la identitat (infantesa i adolescència) no hi ha la possibilitat de projectar-se positivament en la relació social i de ser reconegut a través dels propis coneixements i capacitats, és molt possible que s'acabi elaborant una imatge

Si en la infantesa i adolescència no hi ha la possibilitat de projectar-se positivament s'acaba elaborant una imatge personal negativa que aboca a la inestabilitat i l'angoixa



personal negativa que aboqui l'infant o el jove a la inestabilitat i l'angoixa i, d'aquí, a una autoestima molt disminuïda. Les conseqüències socials i escolars d'aquest punt d'arribada, malauradament, ja són ben conegudes per mestres i treballadors socials.

Aquesta reflexió, lligada amb el que hem comentat en els capítols anteriors, ens porta a pensar en les greus dificultats que sovint tenen a les nostres escoles els joves de minories culturals per entrar en una dinàmica de construcció positiva de la identitat. Si com hem vist en moltes ocasions són exclosos i, en conseqüència, fracassen acadèmicament, per on començar a dissenyar l'autoestima? Hem vist que l'escola estava pensada d'una manera que era molt difícil que els estudiants amb un bagatge sociocultural divers i diferent a les característiques del currículum oficial, a les característiques de l'engranatge organitzatiu de l'escola i a les característiques dels hàbits de treball de mestres i professors poguessin disposar del seu espai per compartir els seus sabers, aportar les seves habilitats i, a partir d'aquí, construir-se una imatge positiva de si mateixos. L'escola es converteix llavors en el lloc del fracàs i l'exclusió i, conseqüentment, en el lloc per dibuixar una identitat negativa i grisa, on l'èxit i la projecció personal no tenen espai: «L'alumnat nouvingut, que abans tenia una bona autoimatge com a estudiant, és molt sensible a aquestes percepcions, especialment si es troba perdut en el cúmul de situacions noves que ha d'afrontar. S'ha parlat molt de les vivències frustrants de l'alumnat minoritzat que entra al sistema escolar amb el sentiment de no saber i en surt amb una impressió profunda de fracàs personal que s'hauria d'evitar amb tots els mitjans possibles, per les repercussions que pot tenir sobre el seu projecte de vida» (COMAS, MOLINA i TOLSANAS, 2008: 103). Aquest procés de desmotivació, gradual i que va seguint una línia successivament ascendent, no és estrany de trobar-lo en aquests alumnes, uns estudiants a qui el fracàs repetit els va desproveint d'il·lusió i els va erosionant l'autoestima. No són pocs els infants i joves nouvinguts que entren a les aules els primers dies

No són pocs els nouvinguts que entren a les aules amb un gran interès per l'aprenentatge i, de mica en mica, es submergeixen en aquest procés de desgast que va des de l'exclusió al fracàs

amb un gran interès per l'aprenentatge que els pot oferir l'escola i que després, de mica en mica, es submergeixen en aquest procés llarg i subtil de desgast que va des de l'exclusió al fracàs, amb les conseqüències emocionals que aquest fet té. I el dany aquí adquireix fondària perquè, com diem, aquesta realitat afecta directament la mirada valorativa sobre un mateix: l'exclusió insistent i el fracàs repetit ajuden a construir subjectivitats febles i identitats fràgils.

L'exclusió insistent i el fracàs repetit ajuden a construir subjectivitats febles i identitats fràgils

O bé, les persones més rebels adopten una actitud contraescolar i provocativa com a resposta defensiva al menyspreu. Es tracta de l'actitud reactiva col·lectiva, estudiada en detall pel ja esmentat Paul Willis, que apareix i creix quan joves de classes socioeconòmicament baixes només poden assolir una identitat col·lectiva positiva i d'autorespecte subvertint els valors de les classes dominants. En aquest cas aquests

Les persones rebels, adopten una actitud contraescolar i provocativa com a resposta defensiva al menyspreu

joves exclosos elaboren contracultures que els permeten un sentiment de dignitat davant la marginació a què estan sotmesos però que, de rebot, acaben retroalimentant encara més els seus processos de marginació i resistència. Oposant-se als sabers, hàbits i cultures oficials que vehicula l'escola adquireixen una parcel·la d'autoestima i s'escapen per moments de la subordinació, però també se n'allunyen, i alhora, s'allunyen de les possibilitats de superar-la. En aquesta situació creen una identitat col·lectiva en negatiu i amb conseqüències nefastes. Aquesta és una realitat que també afecta alumnes dels nostres centres educatius que, siguin o no de grups minoritaris, només troben l'autoafirmació en el món escolar a través de la construcció d'una identitat col·lectiva d'oposició al sistema que precisament els margina i els estigmatitza.

En un altre sentit, també hem fet ja referència a Donna Dayhle quan en la seva recerca etnogràfica va concloure que l'origen dels conflictes escolars entre les comunitats d'indígenes navajo d'una reserva dels Estats Units i la comunitat anglosaxona dominant es troba en el xoc entre la voluntat d'aquests darrers de preservar la seva identitat cultural i l'acció del grup majoritari per absorbir-la i anorre-

ar-la. Afirmar la importància de l'element ètnic identitari del grup com un factor determinant en el conflicte entre minories i majories i, fonamentant-se en les aportacions sobre educació i bilingüisme de Jim Cummins, remarca la importància del reconeixement de la cultura identitària de les comunitats minoritzades en la seva relació amb l'escola: l'investigador canadenc comprova que aquells alumnes minoritaris que tenen un reconeixement positiu de la cultura grupal pròpia no pateixen els nivells de fracàs escolar general que hi ha en altres comunitats també minoritàries en què la seva identitat és valorada negativament. I a aquesta conclusió també hem vist que arribaven, per camins diferents, Wolcott, Gibson i Ogbu.

Per tant, si hem vist que fracàs escolar i exclusió determinaven de manera decisiva els processos de construcció de la identitat individual, la recerca ens diu també que èxit, fracàs i exclusió estan molt lligats a l'existència d'identitats ètniques reconegudes o rebutjades, i molt relacionats amb les conseqüències d'aquest rebuig o reconeixement, i entre aquestes conseqüències la creació d'identitats grupals opositors a l'escola. Aquell infant o jove minoritari que entra cada dia a classe començarà a veure's al mirall d'una manera o una altra entomant i reelaborant, entre altres influències, els inputs que l'escola i la societat li envii, i sentirà que forma part d'un sistema de valors o d'un de contrari en funció del reconeixement que obtingui com a persona i com a membre d'una comunitat humana determinada.

És necessari, doncs, que el respecte i la valoració positiva d'aquests estudiants i de les seves formes culturals sigui una realitat explícita i que més enllà de constar de forma políticament correcta en tots els projectes escrits de centre es tradueixi en una pràctica educativa habitual, quotidiana i fonamental dins les aules, esdevenint un eix transversal i orientador veritable.

*Els alumnes
que tenen un
reconeixement
positiu de la seva
cultura grupal no
pateixen
el fracàs escolar
d'altres comunitats
valorades
negativament*

*Èxit, fracàs i
exclusió estan molt
ligats a l'existència
d'identitats ètniques
reconegudes
o rebutjades*

3. De l'escola al món laboral. Exclusió escolar i exclusió social

Diversos estudis científics han analitzat la relació entre exclusió social i exclusió escolar. La majoria conclouen que hi ha connexions causals entre l'itinerari escolar que se segueix i el grau d'inclusió social posterior: «La formació de les persones té implicacions crucials

Hi ha connexions causals entre l'itinerari escolar que se segueix i el grau d'inclusió social posterior

en la seva vida. L'educació capacita els individus per desenvolupar tasques professionals, acredita les persones per ocupar certes funcions, en facilita l'adaptació al món del treball en un context en què el coneixement i la informació ocupen un lloc central en l'espai productiu, i millora, en general, els beneficis i les recompenses que procura el treball (des d'un punt de vista contractual, salarial, d'oportunitats de promoció, etc.). Però l'educació acostuma a ser, a més, un criteri avaluatiu, que influeix també

en la projecció dels individus i en el seu estatus social (BOURDIEU, 1977, 1984)... En el cas extrem, els dèficits educatius poden portar a l'estigmatització i l'exclusió de certs drets de ciutadania.» (MARÍ-KLOSE, 2009: 175-176).

Però alguns d'aquests estudis introdueixen alguns matisos, com el VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008 de Cáritas Española quan diu que «las titulaciones escolares y académicas no son la única variable que explica el acceso al empleo. Hay habilidades cognitivas que no son adquiridas en la formación reglada, sino que son desarrolladas por los individuos en la primera fase de la infancia, y que condicionan una buena parte de la movilidad social futura en la fase adulta» (AYALA, 2008: 268). O bé l'estudi sobre Educació i ascens social a Catalunya de Xavier Martínez i Antoni Marín quan posen en relació la formació rebuda amb la situació econòmica familiar i la pobresa: «Es confirma una pauta meritocràtica a la societat catalana (no pas adscriptiva) segons la qual els destins socials estan més determinats per la pròpia educació de l'individu que no pas per l'origen de classe. És una pauta meritocràtica, però, que discrimina l'accés a títols postobligatoris als fills de famílies pobres (amb 14 vegades menys d'oportunitats que els fills de famílies amb rendes mitjanes o altes)» (MARTÍNEZ i MARÍN, 2010: 19).

Hi ha un consens, doncs, a reconèixer la importància, d'una manera o altra, de l'element escolar a l'hora de parlar d'inclusió social i

laboral. La credencial escolar és, en la nostra societat meritocràtica, molt important per determinar les possibilitats i la valoració de la persona a l'hora d'accedir a una feina, però no pas definitiva. No és gens estrany el perfil de la persona que sense cap formació tècnica o acadèmica específica s'ha posicionat en el món laboral, fins i tot el perfil de qui no ha obtingut l'acreditació de l'educació bàsica i obligatòria i ha reeixit en canvi a construir-se un camí professional exitós. Però és evident que la situació inversa —un bon procés escolar i l'assoliment d'un bagatge formatiu i cultural sòlid— eixampla, en l'època que vivim, les perspectives professionals, obre l'horitzó de les oportunitats i condiciona el grau de cohesió social: «En qualsevol cas, el creixent credencialisme i la nova divisió social del coneixement pressionen i endureixen la lluita posicional entre classes i grups d'estatus, generant nous dilemes i reptes a la pauta meritocràtica fins ara vigent i a les polítiques de cohesió, justícia i educació, més desafiades que mai en el cicle de crisi actual» (MARTÍNEZ i MARÍN, 2010: 25).

És cert que les observacions que hem comentat evidencien que la relació entre escola i món laboral estan condicionades per les característiques d'un mercat de treball també inestable, on la formació permanent és un element fonamental, on les tasques canvien i es modifiquen, on el treballador ha d'anar reubicant-se hàbilment a les circumstàncies i demandes sempre canviant i noves, aprenent de forma constant. En aquest context social hi ha aprenentatges que l'escola conservadora i estàtica a què ens hem referit sovint en aquest llibre *serveixen* de ben poc: no és estrany que amb freqüència els joves preguntin per la significació de molts aprenentatges que es veuen obligats a fer en el seu camí escolar, i que molts altres, un cop abandonada l'etapa obligatòria, valorin poc de cara a la seva inclusió laboral els coneixements escolars reglats que han adquirit. Aquesta situació ens parla d'un fet important: el d'un sistema educatiu lent, en-

La credencial escolar és molt important a l'hora d'accedir a una feina, però no és definitiva

Tenim sistema educatiu lent, encarcerat i de reflexos curts, enfrontat a una societat veloç, mutant i en dinamisme frenètic

carcarat i de reflexos curts, enfrontat a una societat veloç, mutant i en dinamisme frenètic. Per tant, és veritat que el coneixement, per ser significatiu de cara al món laboral, ha de ser permanentment deconstruït i actualitzat, necessitat que el sistema escolar obligatori no té assumida, per la qual cosa s'invita a desconfiar de la utilitat real de l'estudi i la pertinença dels seus continguts per situar-se bé en el mercat laboral.

Malgrat tot això, quan parlem d'inclusió social i laboral de persones de minories culturals la qüestió de l'acreditació escolar és un element rellevant. Per a ells no hi ha cap element d'ajut que els sigui

La persona que pertany a un grup minoritari té dificultats per vèncer en el seu camí cap a la inclusió

sobrer: aquestes persones tenen un punt de partida marcat negativament, molt sovint a priori, per la seva condició d'“estrany” i “diferents” davant la majoria, i els prejudicis culturals i els tòpics de l'imaginari col·lectiu sovint estigmatitzen la diferència, i ho fan amb una mirada recelosa o fins i tot de rebuig. Si a aquesta situació de partida d'entrada poc favorable hi afegim el fracàs escolar, un itinerari acadèmic incomplet i/o deficient o una manca d'acreditació acadèmica, la persona que

pertany a un grup minoritari té dificultats afegides importants i majors per vèncer en el seu camí cap a la inclusió. En la cursa d'obstacles on han d'avançar els immigrants o diferents, l'acreditació acadèmica

Ser d'un col·lectiu minoritari i no aportar una acreditació escolar és una dificultat afegida per trobar camins d'inclusió laboral i social

no és un recolzament prescindible, si més no pel raonament en negatiu: ser d'un col·lectiu minoritari i no poder aportar una acreditació escolar és una dificultat afegida per trobar camins d'inclusió laboral i social. Un itinerari educatiu ben acabat que finalitzi amb la titulació corresponent, si bé no permet l'entrada directa a l'ascensor social, dóna l'oportunitat almenys de prémer el botó perquè s'obri la porta i fer la provatura de pujar-hi.

Altrament, tal com hem dit, el sistema socioeconòmic neoliberal aprofita la mà d'obra no qualificada per a aquelles feines necessàries però dures, i va construint una societat inequitàtiva per mantenir els privilegis d'uns sectors de la població per damunt dels drets dels altres. En aquesta situació l'accés a la formació, a la cultura i a la tecnologia, si

no són factors determinants per a una inclusió social directa i garantida, sí que ho són per intentar-ho. El coneixement i l'educació prenen, en aquesta mirada, valor polític, perquè la nostra societat capitalista, per mantenir-se i reproduir-se, té la necessitat de la desigualtat. En aquest sentit l'èxit, la inclusió, el fracàs i l'exclusió escolar són elements de gran interès perquè preparen les persones per entrar en aquesta societat i jugar-hi un rol determinat a una o altra distància, correlativament inversa, de la centralitat i la perifèria. El coneixement i la cultura esdevenen elements fonamentals per ubicar-se en una comunitat on el saber atorga o desposseeix de poders i de drets: en la nostra societat

En la nostra societat de la tecnologia i la comunicació qui té el coneixement té el poder, el polític i l'econòmic



de la tecnologia i la comunicació qui té el coneixement té el poder, el polític i l'econòmic. En aquesta línia el pedagog colombià Marco Raúl Mejía ens comparteix una reflexió contundent de l'exrector de la UCA de El Salvador Xabier Gorostiaga: «*Esta concentración del capital corresponde al carácter de la nueva revolución tecnológica, donde el ciclo de acumulación del capital depende cada vez menos de la intensidad de los recursos naturales y del trabajo, e incluso de la intensidad del capital productivo, para concentrarse en una acumulación tecnológica basada en la intensidad del conocimiento*» (Gorostiaga citat a MEJÍA, 2001: 91). La intensitat del coneixement apareix, doncs, com un instrument de dominació econòmica i també política.

*Les minories
culturals poden tenir
un futur una mica
millor a través
de l'èxit escolar*

És en aquesta situació sociopolítica que aquells infants i joves que tenen unes característiques socials i/o econòmiques vulnerables, com pot ser el cas de la majoria dels que formem part de minories culturals, poden tenir un horitzó de futur una mica millor a través de l'èxit escolar. És a ells a qui res que els pugui projectar endavant els és sobrer, i per això oferir-los l'oportunitat d'un itinerari escolar complet i ben fet és una qüestió fonamental. I una qüestió, també i sobretot, de justícia: la formació que els pot donar l'escola pot ser, en molts casos, l'única oportunitat de mirar amb algunes garanties i esperances el present i el futur.

SEGONA PART
EL ROL DEL PROFESSORAT
EN LA CREACIÓ D'OPORTUNITATS
I L'ÈXIT EDUCATIU DE L'ALUMNAT
D'ORIGEN CULTURAL MINORITARI

Els efectes dels factors intrapersonals en l'aprenentatge

Poden les interaccions relacionals de professorat i alumnat pal·liar els efectes dels entorns socials desfavorits sobre el fracàs escolar?

Com ja s'ha dit en aquest llibre, la majoria de les investigacions confirmen que els problemes que es viuen a les aules relacionats amb el fracàs escolar depenen, en gran part, d'unes polítiques educatives concretes i d'un sistema educatiu determinat, que tenen un paper important en la reproducció de les desigualtats socials. Hem vist, a més, que aquestes polítiques i aquest sistema estan fortament condicionats per les estructures socioeconòmiques i la cultura dominant on es desenvolupen.

Complementàries a les teories que hem repassat a la primera part (basades sobretot en els conceptes de *dèficit cultural*, *principi de correspondència* i *cultura dominant arbitrària*), hi ha les teories que ubiquen una part de les causes del fracàs o l'èxit escolar en els factors intrapersonals que intervenen en l'aprenentatge i les interaccions que es produeixen en el context educatiu. La reflexió sobre aquests aspectes serà el pal de paller d'aquesta segona part del llibre. Ens centrarem, per tant, en les relacions que s'estableixen entre el professorat i l'alumnat i entre els propis alumnes, i n'observarem les repercussions en l'èxit educatiu.

Hi ha teories que ubiquen part del fracàs o l'èxit escolar en les interaccions que es produeixen en el context educatiu

1. La subjectivitat i les relacions socials escolars

Educar és, sobretot, una qüestió de relacions humanes, on les subjectivitats es creuen de manera multidireccional, on les percepcions personals actuen de manera directa sobre les interaccions dels uns amb els altres, i on el món individual de representacions, expectatives, conceptes i desitjos dels implicats condiona de manera invi-

sible però determinant el procés de formació de l'infant o jove. Vygotsky postula que el desenvolupament cognitiu parteix de la interacció relacional i és inseparable del desenvolupament social (SERRA, 2002). Tedesco afirma que «L'experiència de l'última dècada de reformes educatives també ens ha permès apreciar que les reformes institucionals són necessàries, però que no n'hi ha prou per trencar els determinismes socials i culturals dels resultats d'aprenentatge. Els estudis duts a terme mostren que, generalment, l'efectivitat de l'acció escolar està associada a una sèrie de factors, entre els quals destaquen el coneixement que té el docent de la seva matèria, la disponibilitat de textos, el temps dedicat a l'aprenentatge, l'alimentació dels

*És fonamental
tenir en compte la
dimensió subjectiva
dels actors del procés
pedagògic*

alumnes, la grandària de l'escola, la infraestructura escolar, etc. Però, si bé hi ha consens a l'hora de reconèixer la importància d'aquests factors, també es reconeix que la intervenció sobre tots ells no modifica automàticament el que passa a la classe en la relació entre el docent i els alumnes. (...) La hipòtesi de treball que volem postular consisteix a sostenir que —sense deixar de reconèixer la importància de millorar els factors materials de

l'aprenentatge— és fonamental tenir en compte la dimensió subjectiva dels actors del procés pedagògic» (TEDESCO, 2004: 153).

Partint d'aquests plantejaments, l'èxit o el fracàs escolar dels alumnes minoritaris estaria estretament relacionat amb llurs processos de socialització. Si un dels orígens del problema està en la inter-

*No s'ha
d'infravalorar
la influència dels
mestres en les
trajectòries escolars
dels alumnes*

acció que l'alumnat estableix en els entorns educatius, no podem seguir analitzant exclusivament, com s'ha fet molt sovint, les característiques culturals o socioeconòmiques dels alumnes que hi participen i explicar, a partir només d'aquesta diversitat cultural, els resultats escolars. La manera com el professorat o l'escola reaccionen davant la diferència cultural és un element clau que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar processos d'èxit i/o fracàs escolar en alumnat de minories culturals.

Enunciarem a continuació, de manera breu, alguns processos i situacions que es donen a les aules i en els quals es fa evident la incidència en l'èxit escolar del capteniment i de les intervencions del

professorat. Hi ha molts estudis sobre els efectes de les relacions que els mestres i altres professionals estableixen amb els alumnes minoritaris que contradiuen la suposada neutralitat i les bones intencions de qualsevol acte docent. No s'ha d'infravalorar el poder de la influència dels mestres en les trajectòries escolars dels alumnes, tal com posen de manifest les aportacions següents:

- S'ha demostrat que, molt sovint, les definicions d'habilitat, valor i competència amb què treballen els mestres són les pròpies de les classes i grups dominants. Gran part dels conflictes ètics interculturals sovint neixen d'una **interpretació etnocèntrica** d'unes accions dels alumnes que són poc familiars als docents. Si les imposicions de càstigs, segons Gillborn, poden ser sobre “conductes observades” o sobre “conductes o intencions interpretades”, en el cas dels alumnes minoritaris acostumen a ser sobre les “conductes interpretades”. També la percepció estereotipada que el mestre té sobre l'alumnat influeix en l'organització de les relacions socials a l'aula, per exemple en el temps que es dedica al control del comportament en detriment de l'aprenentatge. En el cas de l'alumnat immigrat, es desenvolupen en un grau molt inferior les relacions personalitzades que estimulen la possibilitat d'expressar individualment quins són els coneixements i que promouen una relació de confiança que estimula el progrés acadèmic (McDermott citat a SERRA, 2002: 133).
- S'ha fet palesa, també, la importància que els factors de gènere

Els càstigs als alumnes minoritaris acostumen a ser sobre conductes interpretades

El simple contacte i convivència entre els alumnes no provoca per si mateix unes relacions interètniques igualitàries i positives

i etnicitat tenen en l'establiment de **relacions entre els companys** de l'aula i la transcendència que adquireixen els grups d'amics tant en el pla social com intel·lectual. Cal superar la creença generalitzada que el simple contacte i convivència entre els alumnes provoca per si mateix unes relacions interètniques igualitàries i positives. I cal ser conscient, també, de quin és l'origen i els criteris que se segueixen a l'hora de formar grups, i de quines poden ser les conseqüències que el grup sigui d'una manera o d'una altra.

*Estereotips
i expectatives
diferents sovint
es tradueixen en
un tracte desigual
segons el grup ètnic
i social*

- Alguns dels treballs citats a continuació han demostrat també que els mestres tendeixen a tenir **estereotips, visions negatives i expectatives baixes** sobre els alumnes minoritaris i les seves famílies. Els processos de diferenciació que s'estableixen a les escoles estan molt influïts per les categories que estableixen sobre els alumnes en relació amb la imatge que tenen del que és un alumne ideal. Com hem dit abans, aquestes categories no s'estableixen només amb criteris acadèmics. Molt sovint aquests estereotips i expectatives diferents es tradueixen en un tracte desigual segons el grup ètnic i social, i això, al seu torn, condicionarà un tipus de resposta al professorat, també diferent, per part de l'alumnat. Hi ha recerques que han constatat que els mestres tendeixen a establir relacions personals desiguals segons l'origen sociocultural dels alumnes, i que aquestes diferències en la relació acaben generant diferències significatives en la valoració que els mestres fan d'aquest alumnat (Cazden citat a SERRA, 2002: 31). Els estudis sociolingüístics, per exemple, coincideixen a assenyalar que la qualitat del discurs dels alumnes és altament dependent de la qualitat de la seva interacció amb el professorat: unes expectatives baixes generen tant en el mestre com en els alumnes actituds adaptades al que se suposa que és un nivell baix.

- Se sap, així mateix, que el **reconeixement de la diversitat ètnica i dels prejudicis racials** vigents a cada societat s'adquireixen molt aviat. A l'edat de tres anys ja es poden produir reaccions d'intolerància per motius ètnics (Wright, citat a SERRA, 2002: 198). Cal superar, per tant, el prejudici d'alguns professionals de l'educació que els infants no són conscients de les diferències entre ells i que les ignoren.

Cal superar el prejudici d'alguns professionals de l'educació que els infants no són conscients de les diferències entre ells

- Un altre aspecte relacional que té a veure amb el tracte discriminatori dels alumnes minoritaris es manifesta en la insensibilitat d'alguns mestres, i amb les seves **respostes poc clares i contundents, en relació amb alguns actes de racisme** que es produeixen a les aules. Aquest fet provoca un sentiment d'indefensió dels alumnes minoritaris i una sensació d'indiferència o de tolerància entre la resta d'alumnes que pot fomentar la reproducció d'aquest tipus d'accions. L'actitud d'alguns mestres tendeix a trivialitzar algunes mostres de racisme, considerant o bé que són "coses normals" o bé que és millor ignorar-les perquè una intervenció seva només afavorirà l'augment de la crispació. Aquestes actituds poden tenir origen en una certa insensibilitat, o en el fet que es comparteixin determinats estereotips i prejudicis racistes, o en la necessitat de desenvolupar estratègies de "supervivència" en detriment de l'establiment a l'aula d'un marc convivencial i

L'actitud d'alguns mestres tendeix a trivialitzar algunes mostres de racisme

Un clima de pau aparent podria encobrir tensions latents i acabar esclatant en conflictes declarats

de conducta just i igualitari. En qualsevol cas, però, relacionades amb les prioritats dels mestres i no amb les necessitats educatives de l'alumnat. D'aquesta manera, un clima de pau aparent podria estar encobrint tensions latents i unes relacions interètniques degradades que moltes vegades acaben esclatant en conflictes declarats.

Els problemes de comunicació a l'aula fan que la participació de l'alumnat de grups minoritaris sigui pràcticament nul·la

- Els problemes de **comunicació a l'aula** fan que, sovint, tot i assistir-hi, la participació de l'alumnat de grups minoritaris sigui pràcticament nul·la. No intervenen a classe, no pregunten, tenen dificultats en l'aprenentatge i obtenen resultats escolars pobres. Tal com hem referit a la primera part, Susan Phillips relaciona aquestes problemàtiques amb el que ella anomena "estructures de participació". Aquestes estructures de participació determinen les percepcions dels participants sobre què està succeint en un intercanvi comunicatiu i influeixen en el resultat de la comunicació i l'aprenentatge, així com en l'adquisició d'aptituds formals. En aquest sentit Cummins diferencia entre dos tipus de relació de poder ben diferenciades que estableixen els professors a les aules i que provoquen diferències en les respostes dels alumnes: d'una banda les relacions de poder coercitives que perpetuen la subordinació de les minories i contribueixen al seu malestar en l'escola, i, de l'altra, les relacions de poder col·laboratives, creades conjuntament amb els estudiants a les aules. Aquestes últimes possibiliten que la seva identitat se senti més confirmada i que es vegin amb més força per canviar la situació. (SERRA, 2002: 118, 136)
- Sovint, en el **repartiment dels alumnes** en grups per capacitats intervenen altres factors al marge de la capacitat acadèmica o intel·lectual; factors en molts casos lligats al nivell socioeconòmic de les famílies o a l'adscripció a un grup ètnic determinat. Un estudi de Rist (SERRA, 2002: 196) fet l'any 1970 va demostrar que es fan servir

críteris com el color de la pell, l'origen dels pares o, fins i tot, els vestits que duen. Es posa així de manifest com l'actuació del professorat pot estar influïda, de manera inconscient, per l'etnocentrisme i per la discriminació vigents a la societat. Casalta, en la seva llicència d'estudis sobre les pràctiques escolars i la importància de la figura dels i les docents en la integració dels fills i filles de famílies immigrants a les escoles, ho explica així: «Al contrari del que sovint es pensa i es comenta, el mestre/a no actua de manera neutra i aïllada respecte al context social en què està immers/a. Quan es fa de mestre/a entren en joc factors de classes socials, tant dels i de les docents com dels grups que estan presents a les escoles. Aquests factors no són conscients, es van incorporant al llarg de l'experiència dels i les mestres com a membres d'un grup determinat» (CASALTA, 2008).

*En el repartiment
dels alumnes en
grups intervenen
altres factors
al marge de la
capacitat acadèmica*

- Per últim, és interessant d'assenyalar que els resultats de la investigació portada a terme pels Suárez-Orozco conclouen que és determinant la gran influència que tenen les **relacions amb els adults** en els resultats educatius dels alumnes minoritaris: «L'adaptació satisfactòria dels alumnes immigrants va lligada a la qualitat de les relacions que s'estableixen en els entorns escolars. Les relacions que es desenvolupen a l'escola tenen un paper important tant per fomentar un comportament competent a l'aula, com per afavorir la implicació en el centre educatiu, com per obtenir bons resultats acadèmics» (SUÁREZ-OROZCO, 2008). Davant d'aquesta realitat l'establiment de relacions protectores amb adults a l'escola proporciona als joves immigrants vinculacions compensadores, contextos segurs en els quals aprendre normes i pràctiques culturals noves i també una informació es-

sencial per a l'èxit escolar (Roffman i Rhodes citats per SUÁREZ OROZCO, 2003). «S'ha trobat una associació coherent entre la percepció que l'alumne té de les seves relacions amb companys i amb adults comprensius a l'escola i l'augment dels esforços socials, de la motivació, de les competències i els bons resultats escolars, del funcionament psicosocial, de l'assistència a l'escola i de la implicació escolar» (Goodenow, Hamre i Pianta, citats per SUÁREZ OROZCO, 2008).

Observem, per tant, que els resultats educatius estan molt influenciats per condicionants derivats de les polítiques socioeconòmiques generals, com ara els contextos familiars, la composició de l'alumnat dels centres, o el grau d'implicació de les famílies en el procés educatiu. Sabem també que no és raonable l'expectativa que el

*Que el fracàs
escolar no sigui
responsabilitat
exclusiva dels
mestres no ha de ser
excusa per deixar
de treballar a nivell
individual
i d'equips*

sistema escolar solucionarà problemes dels quals no és l'únic responsable. Així mateix, és cert que realitats socioeconòmiques alienes a pràctiques organitzatives o didàctiques a les escoles estan molt relacionades amb el fracàs escolar, i que calen polítiques de suport a la infància, a l'adolescència i a les seves famílies, especialment als col·lectius en risc. Tanmateix, tot i reconèixer que, de forma general, cap problema té l'origen en una sola causa i que en el tema que ens ocupa no existeix un factor clau que sigui "el factor" determinant, en aquest apartat del llibre volem posar l'accent en allò que nosaltres, com a docents, podem fer per millorar la situació. Que el fracàs escolar

no sigui responsabilitat exclusiva dels mestres no hauria de ser una excusa per deixar de fer a nivell individual i d'equips allò que exigim i voldríem que es fes a nivell de tot el sistema. Que els polítics, les famílies, els mitjans de comunicació, les institucions públiques i privades es mostrin sovint poc disposats a assumir les seves obligacions en matèria d'educació no ens autoritza a quedar-nos instal·lats en la queixa o el desànim en espera de solucions. Dit amb paraules de Morin, «No són solament les vies econòmiques, jurídiques, socials i culturals les que facilitaran el camí cap a la comprensió, també són

necessàries vies intel·lectuals i ètiques» (MORIN, 2001: 120). Els autors d'aquest llibre, com a docents que som, us volem convidar a posar l'accent sobre una part de la qual som directament responsables, aquella que Covey defineix com “**àrea d'influència directa**” (COVEY, 1997), és a dir, aquell àmbit d'actuació possible i que incideix sobre l'actitud i el comportament, la qualitat i la forma de les relacions que establim amb tots els alumnes, i de manera especial, amb els dels grups ètnics i minoritzats de la nostra aula. D'aquestes relacions, no ho dubteu, en depenen en bona part els resultats educatius i acadèmics dels estudiants.

*De les relacions que
establim amb tots els
alumnes en depenen
els resultats
dels estudiants*

2. Importància de les formes d'interacció social professorat-alumnat

Covey diferencia entre el “cercle de preocupació” i el “cercle d'influència”. És evident que com a professionals de la docència i de l'educació no podem controlar tots els factors educatius que ens preocupen en la nostra tasca, però sí que podem identificar, dins d'aquest “cercle de preocupació”, quins són els aspectes sobre els quals podem influir directament: el “cercle d'influència”. I aquesta possibilitat d'incidir en allò que ens preocupa està estretament relacionada amb dues actituds claus: la proactivitat i la responsabilitat. **Proactivitat** en el sentit que han de ser les pròpies decisions, basades en els principis educatius d'equitat i inclusió, la brúixola que orienti les conductes docents, en lloc de ser les respostes impulsives, reactives a circumstàncies o incidents que fereixen els nostres sentiments. **Responsabilitat** entesa com a capacitat per triar les respostes adequades, prendre la iniciativa de fer allò que considerem necessari per obtenir els resultats que ens hem proposat i, finalment, realitzar les tasques convenients.

*La possibilitat
d'incidir està
estretament
relacionada amb
la proactivitat
i la responsabilitat*

El professional proactiu es concentra, focalitza els seus esforços en el “cercle d’influència” i no en el “cercle de preocupació”. Amb això no volem dir que s’hagi de renunciar a la capacitat de transformar els aspectes educatius que s’escapen a la nostra àrea d’influència, però precisament pel fet que no estan situats sota el nostre control directe, no ens podem permetre que paralitzin les nostres accions en el marc escolar. Aquelles responsabilitats pròpies del “cercle de preocupació” correspon gestionar-les des del pla social i polític, implicant-se per exemple, en determinades associacions o exercint els drets de participació democràtica establerts en la nostra societat, amb la confiança que posteriorment tindran repercussió sobre les polítiques educatives.

Diversos estudis han demostrat que des de l’escola tenim moltes possibilitats d’incidir de manera immediata sobre alguns aspectes que tenen molt a veure amb la perpetuació de les discriminacions i el tracte desigual cap als col·lectius minoritaris, és a dir, sobre els processos que potencien les condicions de desigualtat dins l’aula. Camilleri i Zimmermann han confirmat la presència d’estereotips negatius sobre els alumnes immigrants i grups minoritaris en el professorat, i han alertat sobre el seu efecte en la relació acadèmica (SERRA, 2002: 155). En aquesta mateixa línia, també més amunt ja ens hem referit a Cummins quan assenyalava, entre les característiques de les escoles que tenen un impacte positiu en l’èxit dels alumnes minoritaris, el fet que els professors siguin conscients que les dificultats dels alumnes no depenen únicament de les seves capacitats sinó de la manera com es desenvolupen les interaccions d’aquests alumnes amb els professionals de l’escola. Des d’aquesta perspectiva, el focus d’atenció es desplaça de les característiques de l’alumnat a les relacions que aquest estableix en el centre.

L’establiment d’un clima de confiança entre el professor i els estudiants és la base de la legitimitat i del bon funcionament escolar

Finalment, un altre aspecte a tenir en compte en la interacció entre el professor i els estudiants és l’establiment d’un **clima de confiança**, que constitueix, segons Erickson, la base de la legitimitat i del bon funcionament escolar: «Consentir l’exercici de l’autoritat implica confiança que aquest exercici serà positiu. Això demana molta confiança en la legitimitat de l’autoritat i en les bones intencions d’aquells que l’exerceixen, confiança que la

pròpia identitat serà tractada positivament per l'autoritat i confiança que els propis interessos seran defensats si es respecta l'autoritat» (SERRA, 2002: 184).

Qualsevol professional que desenvolupa la seva tasca amb aquest alumnat pot observar com a les aules ordinàries els alumnes dels grups minoritaris acostumen a desenvolupar rols dependents que els professors cataloguen com a “bones conductes”, quan en realitat aquests rols manifesten situacions d'aïllament i exclusió. Ni tant sols en els espais considerats comuns o dedicats a activitats lúdiques no es promou el sentit de pertinença dels alumnes minoritaris. El rebuig, i fins i tot algunes actituds racistes, fan que aquests reaccionin amb actituds de replegament i sentiments de desafecció cap a l'aprenentatge.

Segons dades de l'últim informe del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya, «el grup social amb una vulnerabilitat més gran en el pas pel sistema educatiu postsegundari és el de nacionalitat estrangera. Així, més del 50% de de la població estrangera de disset anys ja ha abandonat el sistema educatiu». Així mateix, el percentatge de la població de divuit a vint-i-quatre anys que no té el títol de l'Ensenyament Secundari Obligatori i no segueix cap tipus de formació és del doble entre els joves d'origen estranger no comunitari que entre la resta de joves (CSASE, 2009: 141 i 195-196).

Cal tenir en compte que molts d'aquests alumnes incrementen aquesta vulnerabilitat educativa amb unes taxes de pobresa inusualment altes: el 52% dels menors de setze anys d'origen immigrant viu en una llar en situació de pobresa, segons dades de l'últim *Informe de la inclusió social a Espanya* (MARÍ-KLOSE, 2009: 197). Per tant, i tal com hem apuntat a la primera part, si a la vulnerabilitat educativa se li afegeix l'exclusió social, es reduiran, dràsticament, les seves oportunitats vitals en una societat que cada vegada més exigeix, dels seus membres, coneixements i habilitats assolits a través de l'educació formal.

Així mateix, no és difícil observar que hi ha un seguit de contradiccions reiterades entre les intencions i les declaracions de principis de la major part de centres educatius i la realitat. En la majoria de centres, els discursos i documents interns valoren la diversitat i l'acolliment al mateix temps que s'hi donen pràctiques segregadores i fol-

kloritzants, o s'estableixen jerarquies en el tractament de les llengües que hi són presents. Tampoc és infreqüent que, mentre en els objectius, les intencions i fins i tot l'ideari del centre es proposa la superació de les barreres i les discriminacions interètniques, s'estigui impedit en la pràctica quotidiana la plena integració i el tracte igualitari de les minories.

Hi ha contradiccions reiterades entre les intencions i les declaracions de principis de la major part de centres educatius i la realitat

Aquestes contradiccions també es veuen en algunes conductes del professorat. La neutralitat i les bones intencions que en principi té el docent, pel sol fet de ser-ho, no deixen de ser més que un ideal, o una ingenuïtat. Els professionals de l'educació són, abans que cap altra cosa, persones, i com a tals no poden deixar penjada la seva identitat a la porta de l'escola quan entren als centres. Les seves conviccions, la seva ideologia privada, els seus vicis i virtuts personals, condicionen ab-

solutament la seva tasca professional. En alguns casos, mentre afirmen que estan contribuint a formar futurs adults autònoms, solidaris entre ells i ben integrats al grup social, el seu comportament és, en canvi, autoritari, i valoren obertament la competitivitat i l'egoisme.

La neutralitat i les bones intencions del docent són un ideal, una ingenuïtat

En d'altres, tenen expectatives baixes respecte dels seus alumnes, desenvolupen actituds paternalistes o jutgen les famílies per allò que no tenen (diners, valors de la classe dominant, coneixements acadèmics) més que pel que tenen. La consciència de la diversitat cultural s'atura molt freqüentment en les formes més estereotipades i

visibles, passant per alt els elements menys visibles: les interaccions quotidianes, els valors o les aspiracions.

Hi ha, per tant, un marge de millora ample relacionat amb les interaccions que es produeixen en les relacions dels docents amb els estudiants a l'hora de pal·liar els condicionants culturals i econòmics presents en el fracàs escolar de l'alumnat. No podem oblidar, a l'escola, el principi que sorgeix de l'evidència que pot tenir qualsevol ésser humà, que el pensament i l'emoció es formen conjuntament i no poden anar separats. Els alumnes no poden concentrar-se a aprendre quan estan emocionalment afectats. I molt sovint a l'escola la manca

d'afecte, la ridiculització, la distància emocional, la por, la incertesa, la burla, el rebuig dels companys, són sentiments amb què es troben a diari i que representen autèntiques barreres a la qualitat de l'aprenentatge, ja que sota situacions d'ansietat, estrès o confusió el cervell funciona de forma minimitzada en relació amb les capacitats que té. Per això, i responent a la pregunta que fèiem al començament d'aquest capítol, direm que, des del nostre punt de vista, efectivament els processos de canvi vinculats a les actituds i comportaments del professorat defineixen aspectes de millora que tenen gran incidència en la motivació, la participació i la resposta dels alumnes minoritaris de cara a desenvolupar un procés personal d'èxit a les escoles.

Els alumnes no poden concentrar-se a aprendre quan estan emocionalment afectats

Tot i així cal repetir, i no ens cansarem de fer-ho, que malgrat que aquí insistim en les possibilitats de millorar els resultats educatius potenciant les relacions sinèrgiques dins l'aula, també es troben causes del deteriorament de les relacions interètniques i de l'aparició de conflictes greus dins les aules en les polítiques socioeconòmiques generals, que condicionen greument els límits i les possibilitats de l'educació (contextos familiars i escoles on la majoria dels alumnes provenen d'un entorn familiar amb pocs recursos educatius, marges d'elecció de centre per part de les famílies que agreugen els efectes segregadors causats per les polítiques urbanes). Tant aquestes polítiques generals, com determinades qüestions organitzatives del centre educatiu, poden aixecar barreres infranquejables des del treball de l'aula i impedir treure el màxim partit i aprofitar el talent de cada alumne, i dificulten alhora la prevenció del risc social de l'exclusió. Ara bé, convé no oblidar el que hem dit més amunt en referir-nos al "cercle de la preocupació" i al "cercle d'influència", i potenciar les possibilitats sobre les quals tenim influència directa.

Insistim en les possibilitats de millorar els resultats educatius potenciant les relacions sinèrgiques dins l'aula

El repte del canvi en les actituds i el comportament dels professionals de l'educació

N'hi ha prou amb regular a través de normatives i establir controls, desenvolupar programes o entrenar en habilitats per afrontar aquest canvi? Quins són els processos que ens ajudaran a fer-ho?

Si acceptem, per una banda, que els processos vinculats a les interaccions que es produeixen en el context educatiu, concretament les relacions que l'alumnat d'origen immigrant estableix amb el professorat, tenen gran incidència en la motivació, la participació i la resposta dels alumnes de cara a desenvolupar un procés personal d'èxit a les escoles, i si tenim en compte, per l'altra, que els estudis que han valorat la presència del racisme en les actituds dels mestres, en la majoria de casos, fan referència (tret de situacions extremes) a idees, actituds i accions inconscients, sembla evident que cal afrontar el repte de la millora o el canvi en algunes actituds del professorat en relació amb



les discriminacions i el tracte desigual cap els col·lectius minoritaris.

Entenem per *actitud* la predisposició a actuar de forma relativament estable, amb regularitat en els sentiments i pensaments en relació amb alguna persona, fet o manifestació després d'efectuar-ne una avaluació positiva o negativa. Les actituds són el resultat del procés de socialització i tenen gran influència en la conducta. Marquen la pròpia posició davant d'allò que els altres fan o diuen o del que nosaltres mateixos volem fer o dir. La psicologia social distingeix tres components en l'actitud: el cognitiu, l'afectiu i el comportamental.

Volem apuntar un altre aspecte que ens sembla important, a l'hora de justificar la necessitat d'introduir canvis en les actituds del professorat, per millorar tant les relacions amb els alumnes en els contextos escolars com el propi desenvolupament personal. Csikszentmihalyi, en el seu famós llibre *Fluir*, defensa que el lloc de treball és un ambient adequat per assolir el que anomena "estat de flux" o "estat d'experiència òptima". Un estat semblant a la felicitat en què l'atenció s'utilitza per obtenir metes realistes i en què les habilitats encaixen amb les oportunitats per actuar i, fins i tot, les rutines poden arribar a ser agradables i tenir un propòsit satisfactori. Un estat en què es pot concentrar l'energia psíquica i l'atenció en plans i objectius de la pròpia elecció i amb el sentiment que val la pena realitzar-los, perquè per alguna raó s'ha triat una professió determinada i se n'ha de poder gaudir en cada moment (CSIKSZENTMIHALYI, 1996: 356).

Diu Csikszentmihalyi en aquest llibre: «arribar a entendre per què som com som, veure més clarament els orígens dels impulsos instintius, dels controls socials, de les expressions culturals, ens permetrà dirigir les nostres energies cap a metes significatives, cap a una forma de viure que pugui produir felicitat com a sinònim d'assumpció d'un repte i no d'un estúpid hedonisme». Segons aquest autor, s'assoleix aquest estat quan una persona no només ha acomplert una expectativa, necessitat o desig, sinó també quan ha anat més enllà del que havia programat fer, i ha assolit allò inesperat, potser alguna cosa que no s'havia ni imaginat. Per

*És fonamental
aprendre a
transformar el
treball en una
activitat "fluida" i a
millorar les relacions
perquè siguin més
satisfactòries*

assolir-ho cal tenir cert control sobre el que es fa per poder canviar determinades coses i tenir la capacitat de saber com canviar-les. Si, com a mestres que som, dediquem la major part de la vida a treballar a l'escola i a relacionar-nos amb els altres companys i alumnes, és fonamental aprendre a transformar el treball en una activitat "fluida" i a millorar les relacions perquè siguin més satisfactòries. Aquest és, malauradament, un estat molt allunyat del que actualment viuen alguns docents a les aules, però que segurament tothom ha experimentat alguna vegada.

Andreoli fa un suggeriment semblant en la carta que adreça al professorat: «benvolgut professor, qüestiona't sobre el grau de diversió que experimentes a l'escola, a la classe, quin és el sentiment de gratificació que tens després d'un compromís intens, quanta és l'alegria que es deriva de formar-ne part. El nivell de diversió (el balanç positiu entre frustracions i gratificacions) és el senyal més expressiu de la teva condició d'ensenyant» (ANDREOLI, 2008: 24).

I. Resistències i motivacions per al canvi actitudinal

*Canviar no és fàcil,
cal molt esforç
de voluntat i un
compromís alt*

La mala notícia és que canviar no és fàcil, cal una elecció conscient, molt esforç de voluntat i un grau de compromís alt. No obstant això, la bona notícia és que si ets un professional de l'educació, i estàs llegint aquest llibre, segurament vol dir que sents desitjos de canviar, de millorar, i la motivació és un factor fonamental per fer canvis en la nostra vida i en nosaltres mateixos. Amb tot, segons Dispenza —científic expert en biològica, neurologia, neurofisiologia i biologia cel·lular—, en els processos de canvi, a més a més de les ganes de canviar, «cal aplicar coneixements que modifiquin el nostre comportament amb la finalitat de crear una nova experiència. Això requereix que apliquem no només el que hem après a nivell intel·lectual, sinó també que involucrem el nostre cos en l'experiència» (DISPENZA, 2008: 543). Quan fem servir el coneixement per iniciar una nova experiència no n'hi ha prou d'experimentar-la una única vegada: s'ha de repetir fins a arribar a fer-la de manera inconscient. Aquest és el significat d'"involucrar el cos". Ser capaços de desenvolupar

lupar les noves accions que requereixen els canvis sense un esforç conscient. Que es pugui portar a terme la tasca desitjada sense el control de la ment conscient. Una part important del canvi és el coneixement. En definitiva, “el saber”. I l'altra part serà posar en pràctica, passar a l'acció, “saber fer”. Proposem començar per concentrar la mirada a conèixer el que hi ha de subjacent en els processos actitudinals i comportamentals, per observar, reflexionar i comprendre com es desenvolupen i per què. Creiem que per impulsar l'acció és necessari un procés personal, íntim, d'autoconeixement i reflexió amb la finalitat d'entendre la complexitat de les situacions que es viuen a les aules, i poder prendre decisions sobre això. Els processos d'aprenentatge i canvi poden modificar el comportament de les persones, i també mitjançant el comportament és possible canviar les nostres ments i cervells. «El poder de l'educació rau en la seva capacitat per canviar la morfologia i el funcionament del cervell. Si no es canviés el cervell, poca influència tindria sobre les actituds i la conducta de les persones. L'educació pot canviar no només el coneixement que tenim del món, incloent-hi el de nosaltres mateixos i el nostre cervell, sinó també les facultats intel·lectuals i la nostra manera de veure i apreciar les coses» (MORGADO, 2006: 207).

Comencem parlant de per què pensem que es donen a les aules aquelles interaccions que hem comentat a l'apartat anterior i que no faciliten la inclusió i l'èxit dels més vulnerables. És que els docents no volen que tots els seus alumnes millorin? Manifesten determinats comportaments tot i saber que són un obstacle per a l'aprenentatge dels alumnes? Potser es despreocupen conscientment d'alguns dels seus alumnes? Nosaltres estem convençuts que, com la majoria de les persones, podem contestar amb un no rotund a aquestes qüestions. Creiem que els professors volen fer millor la seva feina, volen desenvolupar-se professionalment, identifiquen l'èxit dels seus alumnes com un dels millors reconeixements professionals i se senten més satisfets quan senten que poden ajudar-los. Què fa, doncs, que es continuïn aplicant a les escoles, en molts casos, solucions del passat als reptes que plantegen les transformacions socials, econòmiques i culturals

*Els professors
identifiquen l'èxit
dels seus alumnes
com un dels millors
reconeixements
professionals*

d'aquest canvi de segle? Per què s'han començat a integrar les noves tecnologies de la informació i l'aprenentatge, però gairebé gens aquelles altres innovacions que haurien de mobilitzar els nous comportaments i les noves actituds que exigeixen l'*aprendre a ser* i l'*aprendre a conviure* en les complexes societats actuals? (Delors citat a CARBONELL i MARTUCCELLI, 2009: 13). Quins són els mecanismes que generen una resistència tan alta al canvi?

Per contestar aquestes qüestions cal aclarir breument el concepte de **paradigma** o **patrons de pensament**. En el camp de l'educació Pizarro usa el terme com els supòsits fonamentals o patrons ideals que expliquen com funcionen les coses en una disciplina o realitat determinada i en la mesura que serveixen per reinventar la manera de fer les coses (PIZARRO, 2003: 23). Els paradigmes utilitzats en les diferents èpoques per analitzar i resoldre els problemes han anat canviant quan ja no servien ni per resoldre'ls ni per generar una visió positiva del futur. Els nostres alumnes han nascut i estan desenvolupant el seu potencial cognitiu en un nou paradigma de societat multicultural que neix de les noves tecnologies i de l'intercanvi sense precedents d'informacions, coneixements i cultures, producte tot plegat de canvis evolutius a velocitat de vertigen. Hem sentit dir a Sebastià Serrano que el canvi social que estem vivint és únicament comparable al que es va produir al Neolític amb el descobriment de l'agricultura i la ramaderia i amb l'aparició posterior de l'escriptura. La sensació de caos que tenim és resultat de canvis profunds de paradigmes que no reconeixem, bàsicament perquè l'estructura simbòlica dels vells mapes no ens permet explicar-nos el món actual.

Els canvis profunds obliguen el professorat a revisar patrons de conductes que els dificulten l'evolució per adaptar-se

Les repercussions en els entorns educatius dels canvis profunds que s'estan produint en les relacions polítiques, socials i econòmiques i que es tradueixen en un nou escenari històric obliguen el professorat a revisar patrons de conductes personals que els estan dificultant l'evolució per adaptar-s'hi. L'educació ha de fer un esforç de transformació profund més enllà del canvi de plans d'estudi, de currículums i metodologies, afrontant revisions dels vells paradigmes i canvis també en alguns comportaments i actituds del professorat. Creiem que aquests canvis poden tenir entre altres efectes positius l'augment del

respecte i la valoració dels alumnes minoritaris i les seves formes de cultura, per construir d'aquesta manera els fonaments per «exercir, des de la pràctica docent, una influència positiva, substancial i prolongada sobre com pensen, senten i actuen els alumnes» (BAIN, 2005: 15) i fer, també, que les escoles es converteixin en espais permanents per a l'autorealització del professorat.

Davant d'aquest panorama ens preguntem què fa, doncs, que alguns professionals estiguin atrapats entre la indiferència, la queixa o la resistència en comptes de desenvolupar la capacitat d'adaptació, el reconeixement de les oportunitats, la necessitat d'inventar i, sobretot, de gaudir en la seva pràctica educativa? La reflexió de Dispenza pot aportar una mica de llum per apropar-nos a la resposta. Segons ell, «romanem en les mateixes situacions perquè ens tornem addictes als estats emocionals que generen i a les substàncies químiques que provoquen els esmentats estats. Per superar els desafiaments hem de trencar amb els vells costums i eliminar la informació codificada d'experiències passades que ja no es pot aplicar a les condicions actuals» (DISPENZA, 2008). Així, convertint en veritats absolutes les teories o les creences que hem elaborat al llarg de la vida, la ment humana autopertpetua constantment la informació que té emmagatzemada. Tanmateix, també afegeix que, en qualsevol moment de la vida, podem canviar les nostres creences i les percepcions de la realitat que ens envolta, superar situacions difícils i perfeccionar destreses que ens són útils. Tenim el cervell preparat per fer-ho, un cervell flexible, adaptable i amb la neuroplasticitat suficient per canviar de l'estructura interna habitual al disseny de nous patrons de comportament. Ara sabem que les nostres experiències l'afaiçonem. La neurociència és una disciplina que pretén «aportar explicacions de la conducta en termes d'activitat cerebral, explicar com actuen milions de cèl·lules per produir la conducta i com aquestes cèl·lules són influïdes pel medi ambient incloent-hi la conducta d'altres individus» (Kandel, citat a PIZARRO, 2003: 54). Actualment hi ha dades suficients per saber que a totes les edats el cervell pot evolucionar en funció dels aprenentatges que es proposin: «la plasticitat cerebral és la possibilitat del nostre cervell de romandre obert a les contínues influències del medi durant tota la vida i de ser modificat per ell» (PIZARRO, 2003: 153).

La ment humana és molt conservadora

Però la ment humana és molt conservadora, fins al punt que si la informació que li arriba no coincideix amb les creences emmagatzemades en la memòria, en comptes d'adonar-se de l'error dels seus models i crear-ne de nous, la tendència és pensar que s'està davant d'un cas especial, d'una excepció. Aquesta estratègia, que fa de filtre i ens ajuda així a evitar valorar i enfrontar-nos constantment amb la realitat, discriminant d'entre els múltiples estímuls que rebem quins han de merèixer la nostra atenció, ens impedeix, alhora, modificar molts dels nostres paradigmes erronis d'interpretació de la realitat. Com molt bé diu Riso, «el que coincideix amb les nostres expectatives ho deixem passar i ho rebem amb alegria, el que és incongruent amb les nostres creences o estereotips ho ignorem, ho considerem 'sospitós' o simplement ho alterem perquè coincideixi amb les nostres idees preconcebudes» (RISO, 2008: 39, la traducció és nostra).

Responent, doncs, a la pregunta que ens feiem al començament d'aquest apartat, el repte del canvi en els comportaments i les actituds del professorat no és una cosa que es pugui assolir només establint controls o promulgant normatives. Tampoc s'ha demostrat eficaç la formació tècnica, i s'ha comprovat que no n'hi ha prou de desenvolupar programes i entrenar en habilitats, ja que a la base de les actituds i dels comportaments hi ha representacions cognitives i estratègies mentals profundes, creences sobre nosaltres mateixos i sobre els altres, sobre com són les coses i com haurien de ser, que regeixen els nostres pensaments i les nostres conductes i ens impedeixen fer-hi canvis. «La formació permanent 'tradicional' potser aconseguia actualitzar les nostres habilitats, però sabem que, malauradament, s'ha mostrat incapaç de millorar les nostres competències i les nostres actituds professionals» (CARBONELL i MARTUCCELLI, 2009: 15). En aquest sentit també coincideix la valoració que Casalta (2008) fa a les conclusions de la seva llicència d'estudis quan afirma que «incidir en el tema de les pràctiques pel que fa a la formació dels i de les docents que es troben amb aquest fenomen de la immigració a les escoles no garanteix la consecució d'objectius integradors». Els resultats d'afrontar els reptes de la millora o el canvi de les actituds i comportaments del professorat no es produiran únicament per una "transmissió de coneixement", sinó, com ja hem dit, involucrant-se personalment en l'acció. Caldrà la modificació d'al-

guns factors associats a les creences a través de l'ampliació, l'enriquiment o la construcció de nous models mentals, una cosa que als éssers humans ens costa de fer, ja que els models mentals canvien lentament. Segons Gearing (citat a SERRA, 2002: 69), un autor que es va preocupar per desenvolupar una teoria per explicar com es produeixen els processos de transmissió dels models mentals, imatges i valors que els individus tenen en el pensament, les persones, quan interactuen, aporten unes experiències prèvies i uns mapes cognitius diferents que inclouen categories de situació, categories del món i expectatives sobre el que se n'espera. Durant els intercanvis, i com a conseqüència de les transaccions que hi tenen lloc, es produeix una redefinició d'aquests mapes que serà més efectiva com més disposats estiguem a l'obertura, a la flexibilitat, a posar en qüestió els nostres propis models.

La gran dificultat radica, com hem vist, en dos aspectes: un, que les persones tenim paradigmes, models d'interpretació de la realitat que potser no sabem que ens porten a prediccions errònies; i l'altre, que trobem un confort emocional en alguns models de realitat i per tant els fem nostres, ens hi aferrem, al marge de si són els millors o no. Canviar o ampliar els models mentals no és una qüestió únicament "d'aprendre", sinó també de "desaprendre". Per fer-ho ens hem de desaprendre d'alguns dogmes i falses interpretacions de la realitat que marquen i condicionen el nostre pensament i adoptar nous paradigmes més coherents i eficients amb la "nova realitat". En aquest procés l'aspecte realment important és la percepció de la realitat. I per percebre de forma diferent cal començar per assolir nous coneixements, ja que quan obtenim informació nova s'altera d'alguna manera la forma en què experimentem la realitat i, per tant, la possibilitat d'acumular experiències noves, les quals activaran nous nivells mentals en el nostre cervell que ens permetran veure, percebre o experimentar la realitat d'una manera diferent.

*La formació
permanent
'tradicional'
és incapaç de
millorar les nostres
competències
i actituds
professionals*

*Canviar o ampliar
els models mentals
no és una qüestió
únicament
"d'aprendre",
sinó també de
"desaprendre"*

2. Processos d'aprenentatge i canvi, i modificació d'actituds

En el capítol següent analitzarem amb més profunditat com es construeixen els models mentals des del moment del naixement, com influeixen en la interpretació de la realitat i en l'elaboració de judicis i la importància d'ampliar-los o construir-ne de nous. Deixeu-nos presentar prèviament l'aportació de Bateson per conèixer com es produeixen els processos d'aprenentatge i canvi. Pensem que és molt útil a l'hora d'ajudar a entendre'ls. L'antropòleg Gregori Bateson, basant-se en els treballs de Bertrand Russell sobre la teoria dels "tipus lògics", va formular el concepte de nivells lògics d'aprenentatge i canvi amb l'objectiu de desenvolupar generalitzacions sobre el comportament i les característiques mentals dels individus i dels grups.

Ens fixarem en els quatre primers nivells de Bateson a partir del resum fet per Dilts (DILTS, 2003: 290):

Nivell 0 d'aprenentatge i canvi. Són les respostes instintives, preprogramades i pràcticament impossibles de suprimir o canviar. En paraules de Dispenza «la nostra personalitat és la suma total dels circuits neuronals que hem heretat i els que hem desenvolupat. Aquests circuits funcionen com a programes d'ordinador. Quan iniciem un pensament habitual, aquests programes es posen en marxa sense cap esforç conscient per la nostra part. Hem deixat de pensar conscientment i responem mitjançant un conjunt d'accions i comportaments preprogramats» (DISPENZA, 2008: 318). Així, quan a l'aula el professor percep una situació conflictiva, de forma automàtica el ritme cardíac s'accelera, augmenten la pressió arterial i el ritme respiratori i s'allibera adrenalina en previsió d'una acció immediata. Evidentment en aquest nivell el grau d'incidència de canvi voluntari és 0.

Nivell 1 d'aprenentatge i canvi. És un estat en què gran part dels nostres comportaments s'acaben convertint en hàbits inconscients i inèrcies que fan difícil poder adaptar-los a les noves situacions, cosa que condueix generalment a la resistència als canvis i a la ineficàcia. Els canvis que es fan estan en el mateix nivell de capacitats i impliquen comportaments repetitius on la persona està atrapada en un cercle viciós. En una situació semblant a

l'anterior, el professor del nostre exemple pot reaccionar a una agressió verbal cridant més o quedant-se en silenci, aclaparat per les circumstàncies. Decidir com controlar un estat emocional i canviar les reaccions competitives, com cridar més, per altres evasives, com girar-se d'esquena i no escoltar o simplement evitar l'enfrontament, és un canvi propi de l'aprenentatge 1.

Nivell 2 d'aprenentatge i canvi. Suposa flexibilitat i adaptabilitat en el comportament. Implica l'expansió de les capacitats de les persones amb l'establiment de procediments nous. Es produeix quan, a partir de l'observació de la pròpia conducta, les persones desenvolupen una metacognició millor de les pròpies accions, de l'experiència interna i dels processos mentals i comencen a modificar algunes respostes. En aquest nivell el canvi és gradual. L'aprenentatge que es produeix a partir de la reflexió sobre la pròpia acció educativa n'és un exemple. Afrontar de manera assertiva una agressió verbal i explorar-la en comptes d'evitar-la pot ser un exemple de canvi al nivell d'aprenentatge 2.

Nivell 3 d'aprenentatge i canvi. Comporta canvis en les creences, valors o prioritats. Implica el canvi d'un tipus de resposta a una categoria o classe de comportament completament diferent. És el que es podria definir també com a canvi de paradigma que desencadena i possibilita el descobriment de realitats que fins ara romanien ocultes. Quan un professor decideix replantejar-se el que considera un comportament agressiu d'un alumne analitzant-lo de forma sistèmica i és alhora capaç de buscar-hi alguna intenció positiva (és a dir, quan és capaç d'assolir un comportament nou que es troba fora del seu "conjunt d'alternatives" disponibles fins ara) estem davant d'un canvi relacionat amb l'aprenentatge de nivell 3. En aquest sentit és molt important "desaprendre" paradigmes poc eficaços per poder-ne aprendre altres de nous que ens possibilitin opcions millors.

Així doncs, per millorar les interrelacions entre el professorat i l'alumnat minoritari, de cara a disminuir les discriminacions i el tracte desigual i millorar els resultats educatius d'aquest grup d'alumnes, pot ser suficient modificar les capacitats existents o requerir-ne de

noves per millorar els comportaments. En aquest darrer cas, cal modificar prèviament els factors associats als valors i a les creences, i una vegada aconseguit, els efectes poden ser de gran abast.

Creiem que el procés de millora o canvi d'alguns comportaments i actituds dels docents ha de començar per l'observació, la reflexió i la presa de consciència sobre els propis "programes inconscients", so-

El procés de millora dels docents ha de començar per l'observació, la reflexió i la presa de consciència dels propis "programes inconscients"

bre els propis paradigmes d'interpretació de la realitat. Per això en l'apartat següent us proposem analitzar les relacions profundes, els processos mentals i els mecanismes generatius de les actituds i conductes, que són invisibles fins i tot per als propis actors. Desenvolupar noves capacitats només es pot fer des del coneixement i el respecte al món de la persona. No és centrant l'atenció sobre els continguts de la conducta no desitjada, sinó investigant i comprenent-ne els processos i les accions que hi ha al darrere que aconseguirem fer el primer pas per substituir-la per altres de més

eficaces. Per fer-ho, haurem d'anar a les fonts dels comportaments que són les idees, les creences, els models o mapes mentals. Analitzarem com es construeixen, com influeixen en la interpretació de la realitat i en la formació dels judicis sobre els altres, així com la importància d'ampliar-los o construir-ne de nous a l'hora d'introduir canvis en les accions.

Entre bambolines: creences, judicis i models mentals

Quins són els meus valors, creences, models mentals i representacions de la vida? És cert que som emissors permanents de judicis? Quina és la influència dels judicis en la formació de la identitat dels nostres alumnes?

Mentre l'activitat és frenètica darrere l'escena, l'atenció del públic recau únicament sobre els actors que representen l'obra sobre l'escenari. Tanmateix, aquesta activitat invisible als ulls dels espectadors és imprescindible per a l'èxit de l'obra.

Conèixer bé les disciplines no és suficient per garantir l'èxit en la tasca educativa

És evident que no estem qüestionant si els professors coneixen bé les seves disciplines; el que plantegem és que aquest coneixement no és suficient per garantir l'èxit en la tasca educativa. Els factors socio-relacionals afecten tant o més les experiències de l'alumnat immigrant que les de la resta d'alumnes, i repercuteixen directament en el seu benestar psicològic i en el seu procés acadèmic, per la importància que les relacions interpersonals tenen en el seu desenvolupament. Ajudar a la seva adaptació és una qüestió clau en la tasca docent, amb fortes repercussions sobre el procés d'aprenentatge, com ja hem fet patent en els apartats anteriors. Aquesta evidència que s'ha anat repetint en publicacions, llibres, orientacions i formacions en general no ha aconseguit per si mateixa, en molts casos, canviar determinades actituds del professorat cap a l'alumnat d'origen estranger o minoritari. I encara que, com ja hem dit, canviar les actituds i els comportaments no és una tasca senzilla, no només és possible fer-ho, sinó també molt útil i necessari.

1. Models mentals i comportament

Fins ara hem vist com per afrontar aquest canvi és important tant conèixer el que hi ha subjacent als propis processos comportamentals com aplicar els nous coneixements amb la finalitat de crear noves experiències i nous models mentals, que incidiran directament sobre l'estructura cerebral i sobre la manera de ser amb un mateix i amb els altres. I encara que també sabem, per la psicologia social, que no és possible separar el comportament del context sociocultural en què es produeix (aspecte sobre el qual tornarem més endavant), ara volem ressaltar la relació existent entre les actituds i les conductes, d'una banda, i les creences i els judicis de valor que les generen, de l'altra. Sostenim que és possible modificar els factors associats a les creences, i per tant les actituds, a través de l'ampliació o la construcció de nous models mentals de la realitat.

La dificultat per realitzar aquest canvi radica en el fet que els sistemes simbòlics estan tan ocults, resulten generalment tan desconeguts per als propis protagonistes, com les accions que es desenvolupen entre bambolines per a l'espectador d'una obra, on l'atenció l'acaparen els actors que la representen sobre l'escenari. Damasio, professor de la Càtedra de neurociència, neurologia i psicologia de la Universitat de Southern California i premi Príncep de Astúries en investigació científica, parla així sobre les creences: «Són el resultat de molts factors arrelats en els nostres organismes i en la cultura en la qual hem estat immersos, encara que ni tan sols siguem conscients d'ells» (DAMASIO, 2009: 208). Caldrà, doncs, tenir en compte les relacions profundes, els processos mentals i els mecanismes generatius de les conductes que són invisibles fins i tot per als propis actors. Segons Bourdieu, els sistemes simbòlics són instruments de dominació, ja que «hi ha una lluita sobre com s'ha de definir simbòlicament la realitat, és una lluita per imposar els instruments de coneixement i expressió de la realitat social, que fan possible que les arbitriats no es reconeixin com a tals» (SERRA, 2002: 81). Rescatar allò que s'oculta darrere dels fenòmens que marquen els comportaments relacionals més corrents a l'aula ens permetrà conèixer el seu origen profund i transformar-los, si és necessari, i a això dedicarem part d'aquest tercer apartat.

Hem d'entendre que la dificultat és doble. Per una banda, com ja hem analitzat anteriorment, la ment humana presenta obstacles a

l'hora d'adonar-nos de les mancances dels paradigmes mentals que regeixen els propis comportaments i, al mateix temps, és imprescindible admetre algunes debilitats o deficiències com a primer pas per a superar-les i per aprendre què podem fer per millorar. En paraules de Ken Bain, «hem de ser conscients dels problemes que ens planteja creure en el que creiem, sigui el que sigui» (BAIN, VIZARRO, BERTRAN i MARTÍNEZ, 2009: 1). Segons Dilts, les creences o sistemes de creences de les persones no són una estratègia més de comportament, sinó que operen sobre les estratègies, fan de motivació o interferència per desenvolupar accions o comportaments (DILTS, 2004: 93). No són un contingut més, sinó el continent dels valors, les actituds i comportaments.

Sabem, per tant, que els processos de comportament són diferents dels processos mentals. En el cas d'un professor que fa manifestacions racistes davant de l'equip docent, com per exemple que un alumne pel fet de ser gitano no cal que cursi el batxillerat perquè no arribarà a la universitat, es podrà aconseguir que deixi de fer-les, però no es podrà impedir que ho continuï pensant. Fins i tot quan la realitat el posi davant l'evidència que les seves idees són errònies, amb exemples d'alumnes gitanos que tot i les dificultats que han hagut de superar han aconseguit anar a la universitat i reeixir en el seu propòsit, en comptes de revisar la creença i substituir-la per una altra o introduir alguna excepció a la generalització, aquest evitarà revisar les seves idees errònies i buscarà excuses com ara que són casos especials o que són l'excepció que confirma la regla: «per norma ens aferrem amb fermesa a les creences equivocades, fins i tot quan es confronten amb fenòmens que contradiuen aquelles creences» (BAIN, 2005: 34).

Amb això volem advertir novament sobre la dificultat de fer un canvi d'actituds des de la racionalitat i sobre la necessitat de romandre alerta a les emocions lligades a les experiències que fonamenten les creences. Les creences són fonamentalment judicis i valoracions que fem sobre nosaltres mateixos, sobre els altres i el món que ens envolta, que acceptem com a justes i encertades sense necessitat d'haver-les verificat i que acaben governant

*Les creences són
judicis i valoracions
que acceptem com
a justes i encertades
sense necessitat
d'haver-les verificat*

la nostra manera d'actuar i entendre el món. Funcionen com una mena de pont que connecta diversos aspectes de la nostra experiència passada amb el nostre comportament actual. Les creences estan formades per unes experiències, uns interessos, uns estats emocionals i sentiments associats als judicis que elaborem. Es converteixen en els principis que regeixen els nostres pensaments i les nostres conductes i constitueixen les característiques principals dels models o mapes mentals que conformen la percepció que tenim del món. Després actuem com si aquests mapes fossin reals, però no hem d'oblidar, com diu uns dels principis de la PNL

Actuem com si els mapes mentals fossin reals, però no hem d'oblidar que un mapa no és mai la realitat, sinó una representació

(Programació Neurolingüística), que un mapa no és mai la realitat, sinó que n'és una representació.



Els professors, com la resta d'éssers humans, desenvolupen la seva tasca amb uns models mentals determinats que s'han anat construint des del moment del naixement. Des del bressol construïm la “nostra realitat” a partir dels estímuls sensorials que rebem. La capacitat de reaccionar emocionalment està connectada en l'ésser humà des del moment del naixement, així responem amb una emoció davant de determinats estímuls del món o del nostre cos: «la resposta emocional consisteix en canvis fisiològics i conductuals ordenats per les estructures del cervell emocional com l'amígdala. Molts d'aquests canvis són incontrolables» (MORGADO, 2006: 20).

La primera vegada que vivim una experiència es proporciona al cervell, a través dels sentits, una quantitat d'informació suficient per crear noves connexions neurològiques. El que veiem, escoltem, sentim, olorem i tastem desenvolupa unes imatges mentals associades a uns canvis en l'estat corporal, anomenades emocions, que provoquen el que coneixem com a sentiments respecte de les experiències viscudes. Els sentiments són els vincles que establim i que conformen les condicions necessàries per vèncer o atenuar la por i sentir-nos, o no, segurs. Percepcions sensorials, emocions, sentiments, imatges i accions s'entrellacen per construir models sobre el funcionament del món i de tot el que ens envolta. «Durant el primer any de vida el nen disposa d'una forma *implícita* de memòria que inclou la memòria emocional, comportamental, perceptiva i potser corporal. Aquesta memòria acull també les generalitzacions d'experiències reiterades, anomenades *models mentals*» (PIZARRO, 2003: 181). Després fem servir aquests models per comprendre noves experiències també associades a nous estímuls sensorials; i així durant tota la vida. Creiem que tenim visions “objectives” de la realitat quan, en el fons, mai no podem escapar de la pròpia subjectivitat. Així, quan un professor arriba a l'aula per primera vegada té uns models mentals sobre com ha de ser un bon alumne, sobre l'autoritat, sobre les maneres d'aprendre, sobre les diferències culturals, sobre el paper de l'escola i la seva funció, etc. Aquests models mentals influiran en «a) la manera de veure la naturalesa del seu paper, b) la manera de percebre, interpre-

*Creiem que tenim
visions “objectives”
de la realitat quan,
en el fons, mai no
podem escapar de la
pròpia subjectivitat*

tar i respondre al comportament de l'alumne; i c) la manera com espera ser considerat» (SALZBERGER-WITTENBERG, HENRY i OSBORNE, 1989: 57).

És important deixar ben clar que hi pot haver una gran distància entre la realitat i la representació distorsionada que ens en fem a partir del nostre model mental. A més a més, les representacions de cada persona són diferents de les de la resta perquè les percepcions de la realitat i els propis mapes mentals també són diferents. De nou Damasio aporta llum al tema quan diu que «tot el que podem saber a ciència certa és que les imatges que constitueixen el pensament són reals per a un mateix i que altres éssers humans formen imatges comparables. Compartim el nostre concepte del món basat en imatges amb altres humans. No sabem, i és improbable que arribem a saber-ho mai, a què s'assembla la realitat "absoluta"» (DAMASIO, 2009: 120). El més curiós és que cada vegada que una nova experiència ens posa en contacte amb el record d'alguna de les emocions viscudes en el passat, el nostre cervell el torna a actualitzar amb els sentiments originals en funció dels interessos o les preocupacions actuals, i així el record es torna a emmagatzemar actualitzat amb la mateixa configuració química que van provocar les emocions en el primer moment. Evidentment, si no fem alguna cosa que ajudi a recodificar aquells sentiments amb menys intensitat, continuarem atrapats en les mateixes conductes encara que ens perjudiquin, com una mosca en una ampolla que s'estavella una i mil vegades contra el vidre, incapaç de trobar la sortida per la part on no hi ha tap.

Per modificar algunes actituds i comportaments conscients o inconscients que repercutiran negativament en les relacions interpersonals amb els alumnes, el professorat ha de renunciar, com ja hem dit, a uns determinats models i adoptar-ne de nous, o si més no, ampliar els que ja té. Aquest aprenentatge és especialment difícil, ja que si la tendència natural és entendre la nova informació tenint com a referent l'antiga, el que es requereix ara és la construcció de models de realitat nous o, si més no, ser conscients de les mancances dels paradigmes que tenim. I aquesta situació, en haver d'abandonar esquemes consolidats que ens donaven seguretat, ens fa sentir vulnerables. Bandler i Grinder, creadors de la base teòrica coneguda com a PNL, per a la descripció de la interacció humana a partir de la lingüística diuen que «existeix una diferència irreductible entre el món i la

nostra experiència d'ell. Cadascun de nosaltres crea una representació del món on viu, és a dir, un mapa o model que serveix per generar la pròpia conducta. La nostra representació del món determinarà el que serà la nostra experiència, la forma de percebre-la i les opcions que estaran a la nostra disposició» (BANDLER i GRINDER, 2004: 27).

Abans de continuar avançant en el procés de “com” aconseguir introduir canvis en els mapes mentals, ampliar els que ja tenim o desenvolupar-ne de nous, volem orientar el focus cap a les nostres creences, cap als valors que fonamenten el contingut d'aquest apartat del llibre. I per fer-ho és imprescindible parlar de la manera que tenim els éssers humans de representar-nos les experiències i de presentar-les als altres, és a dir, sobre els *sistemes de llenguatge humà* i els *sistemes de comunicació* que utilitzem les persones. La comunicació és molt més que qualsevol altra eina clau de l'educació, n'és el nucli, el sistema generador.

*La comunicació
és molt més que
qualsevol altra eina
clau de l'educació,
n'és el nucli, el
sistema generador*

Sobre aquesta qüestió destaquem, en primer lloc, l'aportació que fa Echevarría, sociòleg i doctor en filosofia de la Universitat de Londres: «els aspectes socials, per als éssers humans, es constitueixen en el llenguatge. Qualsevol fenomen social és sempre un fenomen lingüístic» (ECHEVARRÍA, 2006: 17); i ens sembla, doncs, que com a tal ha de ser analitzat. Pensem, com ell, que el llenguatge constitueix l'ésser humà i el fa ser com és, i que, des d'un punt de vista evolutiu, l'aparició del llenguatge esdevé l'element definitiu en l'aparició de la consciència. El llenguatge sorgeix de la interacció social i de la convivència. Utilitzar el llenguatge interior per representar-nos mentalment la nostra experiència és un procés íntim. Usar el llenguatge per presentar als altres la nostra representació és un procés social, però en els dos casos fem servir la mateixa eina. Identificar el llenguatge com una de les eines fonamentals que ens donaran accés a la concepció de l'experiència del món dels altres i de nosaltres mateixos constitueix una de les nostres creences. La gramàtica transformacional, per exemple, ha desenvolupat un conjunt de normes que descriuen les formes que fem servir per representar i comunicar la nostra experiència mitjançant el llenguatge.

*Amb el llenguatge
no només descrivim,
sinó que també
actuem sobre
la realitat amb
la possibilitat de
transformar-la*

Cal considerar també, en segon terme, que amb el llenguatge no només descrivim, sinó que també actuem sobre la realitat. Des dels grecs existeix la concepció tradicional que el llenguatge serveix per descriure la realitat. Segons aquesta concepció, la realitat és una i és independent i preexistent al llenguatge, el qual llavors és només considerat com un element passiu i únicament descriptiu. Ara bé, aquesta concepció ha estat qüestionada per la filosofia del llenguatge, segons la qual amb el llenguatge no només descrivim, sinó que també actuem sobre la realitat amb la possibilitat de transformar-la. Amb el llenguatge modelem no només la nostra identitat, sinó també el món en què vivim. Aquesta és precisament la “capacitat generativa” del llenguatge, com la defineix Echevarría (2006), i la nostra segona creença en relació amb els sistemes de comunicació.

*Amb el llenguatge
podem compartir
allò que observem,
però el que observem
no és la forma real
de com són les coses*

Finalment, un tercer aspecte que destaquem sobre la qüestió, i que coincideix amb la fonamentació teòrica de la PNL, és que amb el llenguatge podem compartir allò que observem, però el que observem no és la forma real de com són les coses. Un dels postulats bàsics de la PNL és que “el mapa no és la realitat”. Com hem dit abans, no podem saber com són en realitat les coses, sinó que en tenim una imatge segons les percebem a través dels sentits, amb les distincions lingüístiques que hem acordat en els contextos culturals en què ens desenvolupem, i en funció de les percepcions anteriors. Podem creure que “blau” és una propietat del cel en comptes d’adonar-nos que és un nom que hem assignat a la nostra percepció. El cel no és blau, hem decidit designar amb aquest nom a la nostra sensació. Com que podem compartir allò que observem pensem que el que observem és la forma real com són les coses, però en realitat estem compartint només l’observació, i no la realitat. Dit d’una altra manera: sense la distinció lingüística *okbier* no puc observar què és un *okbier*, podem diferenciar colors, sabors, formes, textures, però no *okbiers* perquè no hem acordat quines característiques atribuir-los.

En resum, el llenguatge constitueix una de les eines per introduir

canvis en els mapes mentals, ampliar els que ja tenim o desenvolupar-ne de nous. Si a través de les paraules coneixem i comprenem els models de les persones i amb paraules modellem de forma primària les experiències, llavors analitzar, desmuntar i reconstruir les experiències viscudes a través del llenguatge ens permetrà recodificar les emocions i els sentiments originals amb menys intensitat i donar lloc a la possibilitat de viure experiències noves. Sembla possible, per tant, canviar la forma en què les persones representen la seva experiència del món fixant a) l'atenció sobre els elements específics de la interacció comunicativa que possibiliten o impedeixen el canvi; b) sobre el procés que porta a l'elaboració de judicis a partir de la interpretació de les diferents experiències que vivim, i c) desmuntant les estructures lingüístiques que porten a models mentals tancats i que limiten els nostres comportaments. Bandler i Grinder van elaborar el que ells defineixen com a “metamodel” basat en la gramàtica transformacional per ajudar a canviar les creences i els judicis que conformen els models mentals de les persones. Insisteixen en dues premisses que hem vingut repetint fins ara: la primera, que hi ha una gran diferència entre la realitat del món i qualsevol model o representació d'aquest i, la segona, que les representacions de cada persona són diferents de les de la resta perquè les percepcions individuals de la realitat també són diferents.

*Analitzar,
desmuntar
i reconstruir
les experiències
viscudes a través
del llenguatge ens
permetrà recodificar
les emocions i els
sentiments originals*

Des del seu punt de vista la incapacitat per experimentar alternatives a situacions complexes que ens poden paraitzar no és causada pel fet que el món sigui massa limitat o que no hi hagi alternatives disponibles, sinó «que les persones bloquegen la seva capacitat de veure aquestes alternatives i les possibilitats que s'obren a causa que no estan presents en els seus models de vida» (BANDLER i GRINDER, 2004: 34). Per a aquests autors, les persones que responen de manera creativa als canvis i els viuen com a períodes d'intensa energia i creativitat són persones que tenen models rics de la realitat que els permeten percebre una àmplia gamma d'alternatives entre les quals trien les accions possibles. En canvi, les persones que romanen en

actituds que els provoquen patiment, a si mateixes i als altres, també estan triant la millor opció entre les que tenen disponibles en el seu model particular, però el problema és que no tenen alternatives suficients, no tenen una imatge del món prou rica com per gestionar adequadament la complexitat. El professor que hem presentat abans, quan s'aferra a les seves creences racistes sobre els gitanos en comptes de revisar-les quan les evidències confirmen que les seves idees són errònies, n'és un bon exemple. Toffler explica que la sobrecàrrega emocional, la tensió de decidir i la quantitat d'informació poden produir en el professorat greus dificultats d'adaptació. Aquestes dificultats li faran desenvolupar diferents estratègies, que aplicarà, soles o combinades, per defensar-se de les amenaces que planegen sobre ell: ho farà a través de la negació de la realitat, de l'especialització, de la insistència a retornar a rutines d'adaptació anteriorment eficaces, o a través de la supersimplificació. Ara bé, totes aquestes conductes contribueixen a eludir la complexitat de la realitat, a augmentar la dificultat d'adaptació i a impossibilitar el canvi (Toffler citat a PIZARRO, 2003: 27).

2. Els mapes mentals i la percepció de la realitat

Bandler i Grinder identifiquen tres mecanismes o filtres que condicionen la percepció de la realitat i, per tant, la interpretació de les experiències que conformen els models mentals i, en conseqüència, els judicis que elaborem sobre els altres i sobre nosaltres mateixos. Tres modalitats que ens resulten útils per organitzar el nostre pensament i

Els tres mecanismes o filtres que condicionen la percepció de la realitat són: la generalització, l'eliminació i la distorsió

les nostres accions. Són la generalització, l'eliminació i la distorsió (BANDLER i GRINDER, 2004). La paradoxa és que els mateixos mecanismes que ens permeten realitzar les tasques humanes pròpies de la nostra espècie, ens impedeixen alhora canviar i créixer si no els utilitzem adequadament.

La generalització. La capacitat de generalitzar és fonamental per a la supervivència però, a la vegada, pot reduir les possibilitats o alternatives de conducta, com veurem a continuació amb alguns

exemples. Imaginem que la primera vegada que un nen té contacte amb l'aigua del mar pateix una experiència de perill i està a punt d'ofegar-se. Segurament l'emoció de por, que en aquest cas funciona com un mecanisme de defensa, el farà arribar a la conclusió que l'aigua és perillosa. La propera vegada que es banyi, encara que no sigui a la mateixa platja, prendrà mesures com demanar la mà d'algú per ficar-s'hi, o mantenir-se en un lloc on se senti segur. En aquest cas, la generalització "el mar és perillós" li haurà estat molt útil. Però si en comptes d'això porta la generalització fins a l'extrem de considerar que "tota l'aigua és perillosa" i no vol ni tan sols rentar-se en una banyera, s'estarà imposant una limitació greu per al seu desenvolupament. Si el model sobre l'aigua que elabora el nen li fa classificar l'aigua del mar, del riu i de la banyera com a aigua en general, tot serà perillós. Si aprèn a distingir, desenvoluparà una nova regla per utilitzar-la únicament respecte del lloc on hi hagi aigua que li arribi per sobre del pit. Tindrà, per tant, un model més ric en relació amb el contacte amb l'aigua i comptarà amb més alternatives en les seves creences sobre els perills que aquest element pot comportar. Aquest mateix procés de generalització pot portar un mestre a construir una creença com, per exemple, «els alumnes només poden aprendre en silenci i atenent les explicacions del professor», i és probable que aquesta situació sigui molt útil i necessària quan cal fer determinades preguntes, consignes o explicacions. Però si generalitza la norma i l'aplica a qualsevol altre moment del procés d'ensenyament i aprenentatge, sense excepcions, estarà limitant greument el potencial que qualsevol ésser humà té per aprendre dels altres i amb els altres, i no únicament del professor. La conclusió dels autors és que no hi ha cap generalització vàlida en si mateixa, cada model ha d'avaluar-se dintre del context en què es va originar. Detectar les generalitzacions que condicionen els nostres models de conducta ens ajudarà a posar-les en evidència i, si cal, a qüestionar-les i afinar-les. La generalització sobre les

La generalització sobre les cultures crea barreres que no ens deixen conèixer els alumnes que tenim al davant

cultures, per exemple, crea barreres psicològiques que no ens deixen aprofundir en el coneixement dels alumnes que tenim al davant, ni tampoc establir similituds i elements comuns a la família humana amb independència dels orígens. És el que Morin defineix com “l’esperit reductor”. És a dir, la reducció d’una personalitat múltiple per naturalesa, a un dels seus trets. Si el tret és favorable es descartaran els aspectes negatius d’aquesta personalitat. En canvi, si és desfavorable, se’n desestimaran els trets positius (MORIN, 2001: 119).

L’eliminació. Un altre mecanisme involucrat en el transcurs de la interpretació de la realitat que ens envolta és el de *l’eliminació*. És el procés mitjançant el qual seleccionem determinades informacions i dimensions de les nostres experiències al mateix temps que n’excloem altres. L’eliminació és positiva ja que ens permet reduir les dimensions del món, fer una primera selecció en la multitud d’estímulos que rebem, de forma que sigui possible manejar-los. Així podem concentrar l’atenció en aquella part d’un discurs que ens interessa més, o som capaços de distingir el nostre nom en una conversa que no seguïem amb atenció, però també pot ser l’origen de la pèrdua d’informació necessària per al desenvolupament de representacions del món més riques i complexes. També mitjançant aquest mecanisme, les persones s’impedeixen a si mateixes veure aquelles evidències que podrien contradir les seves expectatives. Per exemple, un docent convençut que un alumne que parla una llengua desconeguda és incapaç de comunicar-se, tindrà dificultats per identificar qualsevol indicatiu de tristesa o demanda d’atenció que faci l’alumne, encara que sigui de forma no verbal. Eliminarà així les percepcions i evidències que no confirmen la seva creença respecte a la dificultat de treballar amb l’alumnat que desconeix la llengua de l’escola, i impedirà d’aquesta manera la possibilitat de qualsevol altre tipus de comunicació.

La distorsió. El tercer filtre a l'hora de percebre la realitat és la distorsió. Mitjançant aquest procés fem canvis en el registre de les dades sensorials que rebem. Així, la imaginació, que pot ser molt positiva en determinades circumstàncies i ha fet possible gran part de les creacions artístiques, pot alhora limitar la riquesa de qualsevol experiència. El professor del primer exemple, quan percep que algun alumne pregunta alguna cosa a un altre, pot distorsionar el sentit d'aquesta percepció pensant que està molestant. D'aquesta manera evita que l'experiència contradigui el model del món que s'ha creat segons el qual els alumnes aprenen únicament del professor. Però, al mateix temps, s'està impeding a si mateix una representació més rica de la realitat de l'aula i la possibilitat d'una relació més satisfactòria amb tots els alumnes.

Els sentits, per tant, no ens proporcionen una representació fidel de com són les coses, independentment de l'observador que les percep. Les *generalitzacions*, *eliminacions* i *distorsions* són filtres que alteren la percepció de la realitat per fer-la encaixar en les pròpies expectatives, de manera que la persona no tingui experiències que desafin les seves generalitzacions. Així, les seves expectatives es confirmaran i aquest cercle viciós continuarà mantenint els seus models empobrits del món. Després de filtrar les dades sensorials, les interpretem i els assignem un valor determinat a través de les creences i els judicis sobre les coses, sobre nosaltres mateixos i sobre els altres. Determinem, d'aquesta manera, quines coses ens agraden, quines són normals, quines són importants i quines no. Ser conscient d'aquest procés pot servir per entendre comportaments humans que ens poden semblar estranys o inadequats, i pot ser també el punt de partida per modificar els propis.

Ara parlarem de la relació entre les **creences** i els **judicis** que es deriven de l'aplicació d'aquests filtres que acabem de comentar: la generalització, l'eliminació i la distorsió. Analitzar com es conformen ens donarà pistes per entendre, per exemple, què hi ha al darrere del judici sobre un alumne i quin grau de fiabilitat té aquest judici. Quan un professor declara que "M és el pitjor dels alumnes, no farà

mai res” i li adjudica aquest veredict, ens podem preguntar si és realment sempre el pitjor. En totes les ocasions? El pitjor de tots els alumnes del centre o de l'aula? És el pitjor a partir del moment que s'emet el judici o ja ho era abans? És l'alumne o una acció en concret el que mereix aquest qualificatiu?

El judici té la capacitat d'obrir o tancar possibilitats en la vida dels nostres alumnes

En realitat M es converteix en “el pitjor” quan algú, amb autoritat per fer-ho, emet el judici. A partir d'aquell moment la seva identitat és una altra per a ell mateix, per a qui ha emès el judici i per als altres. El llenguatge no és innocent. Qualsevol proposició que fem servir, qualsevol dels judicis que fem sobre els altres, obren i tanquen portes, promouen o inhibeixen determinades accions, faciliten o impedeixen determinades possibilitats. I aquesta és la dimensió que ens interessa del judici, no si és veritat o no, entenent la veritat com un concepte metafísic, sinó “el poder del judici”, és a dir, la capacitat d'obrir o tancar possibilitats en la vida dels nostres alumnes.

Si acceptem que els judicis són actes lingüístics amb el llenguatge podem canviar-los

Els éssers humans som éssers morals que fem judicis, i fer-los ens serveix per generar valors i donar sentit a la nostra existència. Però, al mateix temps, els judicis proporcionen també bona part de les dificultats que sorgeixen en les relacions humanes. Són la fletxa lingüística que apunta a la diana de molts problemes relacionals. Ara bé, si gran part de la responsabilitat recau en els judicis que fem sobre el que passa en relació amb l'altre, significa també que la intervenció lingüística sobre ells obre un immens horitzó per millorar les relacions humanes. Si acceptem que els judicis són actes lingüístics, també amb el llenguatge podem canviar-los i transformar-los.

El professor caracteritza i singularitza els seus alumnes a través de judicis, i, en fer-ho, sovint defineix anticipadament allò que espera d'ells. Aquest prejudici el pot portar a distorsionar greument les avaluacions que efectivament ha de fer per poder dur a terme la seva tasca educativa. Els alumnes fan el mateix, caracteritzen els seus professors i el que poden esperar en la relació educativa. També utilitzem els judicis per definir-nos a nosaltres mateixos. Declarem que som d'una forma o d'una altra,

creiem saber el que mai fariem o el que som capaços de fer, “jo sóc així” diem. Prenem aquests judicis sobre nosaltres mateixos com a descripcions de la nostra forma real de ser i fem el mateix amb els altres. Ho fem com si tinguéssim una forma particular de ser que ens defineix, una essència immutable i permanent que es pot fer patent a través dels judicis.

Segons Echevarría, «els judicis es fonamenten en accions que hem observat en un determinat moment», i d'aquesta manera elaborem conclusions sobre la forma de ser d'una persona a partir d'interpretacions d'accions concretes realitzades en condicions particulars. Si a part de tenir en compte les limitacions humanes en la percepció sensorial de les experiències i la interpretació esbiaixada que en fem, acceptem que les accions tenen lloc en un temps i en un lloc determinat, podem continuar suposant que quan fem un judici de valor realment estem fent una descripció objectiva? Els judicis que emetem sobre els alumnes sovint donen a entendre que hem arribat a conèixer “el seu ser permanent”, i encara fem un pas més i creiem saber també com es comportarà en el futur (ECHEVARRÍA, 2006: 349).

El que haurien de ser, en principi, judicis sobre accions concretes d'un alumne (com les avaluacions que sí que ha de fer tot el professorat), es transformen en judicis sobre la seva forma de ser, o sobre la forma de ser que atribuïm al col·lectiu al qual pertany (ètnic, social...), judicis que semblen autoritzar-nos no només a predir com actuarà, sinó també qui serà en el futur. Com estem veient, el problema no és preveure la resposta a determinades situacions de les persones, ja que hi ha fonaments per pensar que la manera com algú s'ha comportat pot ser un indicatiu de la forma com es comportarà. El problema sorgeix quan fem un salt i prenem els judicis sobre accions determinades per característiques suposadament permanents de la persona que està sent valorada, i a més, fem prediccions sobre el que esdevindrà en el futur.

*El problema sorgeix
quan prenem judicis
sobre accions per
característiques de
la persona i fem
prediccions sobre
el futur*

Així mateix, tots sabem que en el desenvolupament d'una persona influeixen moltes més variables que les lligades al passat, i que qualsevol cosa que hagi succeït en el passat no té per què tornar a succeir.

Molts factors poden influir perquè el futur sigui diferent, però n'hi ha dos de bàsics: l'**aprenentatge de competències** i la **capacitat creativa**. L'aprenentatge ens permet fer coses que en el passat no vam poder fer. Per exemple, un professor que té dificultats per gestionar el temps de participació dels alumnes a l'aula pot convertir-se en un gestor de comunicació eficaç si aprèn les regles bàsiques i les posa en pràctica reiteradament: «la capacitat d'aprendre ens permet desafiar els judicis relacionats amb nosaltres mateixos i també estar oberts a revisar els judicis sobre els altres, ja que aprenem del passat i podem modificar el nostre comportament» (ECHEVARRÍA, 2006: 116). A més de l'aprenentatge, amb la capacitat de crear podem dissenyar noves accions i inventar noves pràctiques per substituir les antigues si som capaços d'aprendre a escoltar els suggeriments i les demandes que sorgeixen de l'entorn i a evitar els prejudicis ampliant les representacions mentals sobre allò que està succeint.

Voldríem, amb aquestes paraules, ajudar a veure com el fet d'entendre com es conformen els judicis i la possibilitat de substituir-los per afirmacions més proactives i menys fatalistes obre el camí a confiar en les possibilitats resilients de l'aprenentatge i de la creativitat

Entendre com es conformen els judicis i substituir-los per afirmacions més proactives i menys fatalistes obre el camí a confiar en les possibilitats resilients de l'aprenentatge i de la creativitat personal

personal, ambdós aspectes consubstancials a tots els individus, i que poden canviar el futur de molts dels alumnes que tenim a les aules. Dir “M va trencar una cadira en una baralla a classe” és una afirmació diferent del judici “M és el pitjor alumne, no farà mai res”. Una diferència important entre l'afirmació i el judici és que la primera no comporta cap projecció cap al futur. La primera afirmació no apunta a una veritat immutable “M és” sinó a un fet concret amb possibilitat de ser transformat. I el llenguatge té, en aquest sentit, un poder extraordinari que com a docents hem de saber utilitzar per millorar les interaccions amb l'alumnat en el context escolar.

Com hem dit al començament d'aquest capítol, és possible ampliar l'horitzó de les creences limitadores, construint o ampliant els models mentals de la realitat que tenim interioritzats, de cara a produir canvis en els comportaments. Però no podem deixar de banda que el comportament es dona en un

determinat context social. I les influències socials són un altre element a tenir en compte perquè també condicionen el comportament humà i molt freqüentment actuen darrere l'escenari fins al punt que els propis actors poden arribar a desconèixer la importància fonamental de la seva contribució. Puig, en el seu article *¿Por qué las personas buenas hacen cosas malas?*, adverteix que responsabilitzar dels efectes dels comportaments a la singularitat de les persones en un espai i temps determinat pot servir per tranquil·litzar algunes consciències, però que l'explicació és més complexa. S'ha de ser conscient que més enllà de les responsabilitats individuals hi ha també una lògica històrica contextual i unes forces grupals que les fan possibles. Això explicaria la poca coherència que es constata de vegades entre allò que es declara i el que es fa, entre els judicis i les accions. Ell mateix recull en el seu article la resposta que Hartshorne i May donen a la pregunta de fins a quin punt els trets de caràcter poden ajudar a predir la conducta de les persones en determinades situacions: «La conducta moral no depèn de trets estables del caràcter, sinó de la situació en què es troba l'individu» (PUIG, 2010).

De nou es confirma que no es pot mirar únicament la manifestació externa de la persona, el seu comportament separat de les seves circumstàncies, per explicar determinades actituds o actuacions. És molt important tenir en compte les situacions biogràfiques i històriques en què s'ha anat conformant la seva identitat. «Entre el judici i l'acció hi ha la situació» (PUIG, 2010: 5). També és Puig qui ens comenta «la facilitat amb què les forces situacionals com l'autoritat, la pressió del grup, la propaganda, l'etiquetatge, la imposició de rols, les condicions ambientals, etc. alteren la conducta dels individus, bé perquè el porten a modificar pautes habituals de comportament, o bé perquè l'impedeixen modificar pautes habituals de comportament, o perquè el priven de posar suficients barreres a la realització d'actes horribles».

En aquesta línia també cal recordar que un principi bàsic de l'enfocament sistèmic insisteix que el comportament humà està modelat per l'estructura del sistema al qual pertany l'individu i per la posició que ocupa en aquest mateix sistema. D'aquesta manera, si entenem l'escola com a sistema, veurem que diferents tipus de sistemes organitzacionals i relacionals poden generar diferències de comportament. El tipus de lideratge que s'apliqui, la forma de treballar amb

l'alumnat o les dinàmiques relacionals, ens fan veure que els mateixos alumnes poden ser capaços de fer les coses de moltes maneres diferents i, per tant, de tornar-se cada vegada més competents. Ara bé, per evitar el perill de prendre la causa per excusa, cal tenir present que encara que actuem d'acord amb els sistemes socials als quals pertanyem, i encara que aquests condicionen el que som, els éssers humans, amb les accions, podem canviar-los i anar sempre una mica més enllà.

En aquest punt, us animem a meditar sobre les experiències pròpies, a convertir aquesta lectura en autoreflexió, ja que la reflexió ens pot ensenyar a viure els esdeveniments de forma diferent en el futur i a reinterpretar el que ens ha succeït en el passat. Us convidem a examinar les vostres creences, a valorar els vostres judicis sobre els alumnes, a submergir-vos en el llenguatge que feu servir, a descobrir els filtres que feu servir per donar sentit a les vostres experiències, a analitzar les vostres conductes actuals en relació amb altres moments de la vostra història professional o a altres possibles contextos de treball, a entomar, en definitiva, la responsabilitat d'il·luminar el món ocult de les bambolines per adonar-vos de la influència que aquests aspectes tenen sobre el que està succeïnt a l'escenari i poder concloure, parafrasejant Echevarría «que les creences ens pertanyen i no que nosaltres pertanyem a les creences» (ECHEVARRÍA, 2006: 132).

Sobre l'escenari: sistemes de comunicació i interacció a l'aula

*“El que estàs fent parla tan fort que no sento el que dius.”
(Ralph W. Emerson)*

Cal tenir en compte que si la comunicació és essencial en qualsevol interacció social, la comunicació efectiva és fonamental en el desenvolupament de la tasca del docent. Entenem la comunicació no només en el sentit lingüístic del terme, sinó també en tota la seva dimensió de relació i interacció social. En qualsevol context, i especialment en contextos interculturals, les actituds i les paraules, però també els silencis i els components quasi inconscients que constitueixen els llenguatges verbal i no verbal, condicionen la comunicació. Si la comunicació és el nucli de l'acte educatiu, entenent que per comunicar de forma efectiva ens referim a la capacitat de generar actituds positives en els alumnes a través de la construcció de significats compartits, ens crida l'atenció que en la formació de futurs docents, tant inicial com permanent, no es dediqui més temps a estudiar en profunditat com desenvolupar les habilitats de la comunicació interpersonal.

*Ens crida l'atenció
que en la formació
de docents no es
dediqui més temps
a estudiar habilitats
de la comunicació
interpersonal*

El desplegament de les habilitats comunicatives del professorat ha de permetre conjugar les dues cares d'una mateixa moneda que són l'apropiació del coneixement per part de l'alumne i la creació de relacions afectives i segures amb ell. Sebastià Serrano diu: «Mentre ens comuniquem fem relació, i aquest fet és determinant com a principi general de tota activitat comunicativa» (SERRANO, 2008: 78).

Els bons professors saben com el diàleg modifica allò que pot succeir. Saben valorar adequadament que a partir d'alguna cosa que es va dir, o es va deixar de dir, es van crear determinades situacions potenciadores o inhibidores de possibilitats per a alguns alumnes. Pot-

Una de les capacitats més valorades en els docents és la facilitat per establir relacions amb els seus estudiants

ser nosaltres mateixos hem esdevingut persones diferents perquè algú ens va dir alguna cosa o va deixar de dir-la. També sabem que el sentit de la comunicació recau sobre les respostes que provoca i no sobre el contingut. Encara que el professor sàpiga tot el que ha de saber sobre la seva matèria, si no aconsegueix establir una relació amb l'alumne no podrà connectar la informació del seu propi model mental amb el d'aquest mateix alumne. És per això que una de les capacitats més valorades en els docents és la facilitat per establir relacions amb els seus estudiants.

Ens proposem, en aquest apartat, ajudar a redescobrir la importància de la comunicació en l'acte d'educar i quins són els aspectes fonamentals que fan realment eficaç i creïble l'obra que es desenvolupa sobre l'escenari que constitueix una aula escolar. Estem segurs que per fer aquest viatge tens tot l'equipatge que necessites, només caldrà adonar-te de tot allò que ja tens, recuperar-ho i posar-nos en marxa. Des del moment del naixement el cervell humà està dotat dels dispositius bàsics per desenvolupar la cognició i el comportament social. Allò més prodigiós de l'evolució que hi ha darrere nostre, des de l'aparició del llenguatge no verbal fins a la utilització de la paraula, són les adaptacions biològiques que ens capaciten per parlar, per escoltar i, sobretot, per trobar els recursos adequats per millorar la comunicació. Tenim les eines, potser només caldrà perfeccionar les competències.

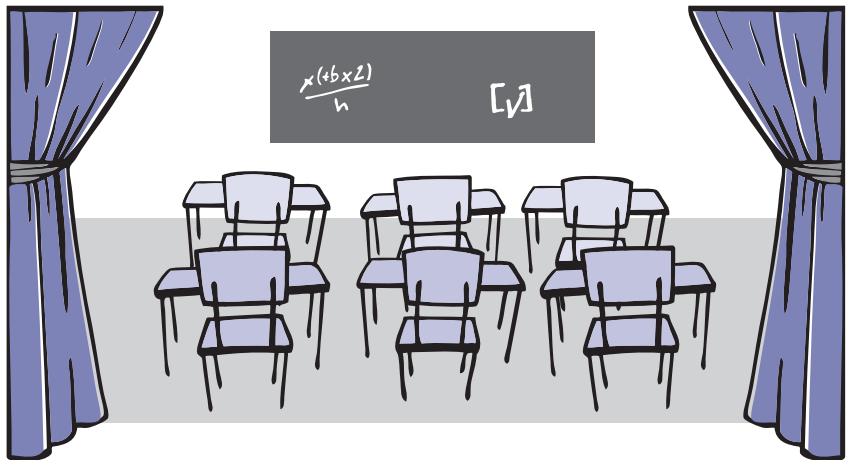
Tot i reconèixer la importància del missatge, el *com es diu* és tan important, o més, en l'impacte, en la impressió intensa que pot causar un discurs, que no pas el *què es diu*. La posada en escena, el domini del cos, els silencis, la manera de dir són aspectes importants de la representació. Per això, en aquest apartat centrarem l'atenció en el paper fonamental dels aspectes no verbals en la gestió de la comunicació, sense oblidar la importància dels elements específics del llenguatge ni el fet que en l'anàlisi estructural del discurs hi ha un ampli camí per introduir canvis i millores en la comunicació.

S'han fet molts treballs en aquest sentit, i en tots la importància de la comunicació verbal en la relació comunicativa és inferior a la de la comunicació no verbal. Les investigacions més destacades són les realitzades per Mehrabian (ALBADALEJO, 2007: 27; PEASE, 2006: 25, i

EMERICK, 1998: 107). Segons les seves conclusions la comunicació verbal està relacionada amb els aspectes lèxics i semàntics, per una banda, que aporten el 7% del total de la informació, i amb la veu a través de l'entonació, el ritme, la claredat o la velocitat, que aporten el 38% d'informació, per una altra. L'altre 55% de la informació, es relaciona amb la comunicació corporal a través d'elements com el gest, la mirada, la respiració... La comunicació expressada a través dels moviments i canvis corporals constituïria la categoria més significativa, ja que aporta més de la meitat dels elements bàsics de la comunicació.

Segons Damasio, «tot el cos participa integradament amb el cervell, i aquesta és la causa que puguem tenir informació dels processos mentals a través dels senyals que emet el cos en l'acte comunicatiu» (DAMASIO, 2009: 11). Amb el terme de *comunicació corporal* ens referim a la informació expressada a través de moviments involuntaris, de canvis en les expressions corporals i facials i en la fisiologia de la persona. Sembla clar, doncs, que gran part dels significats es construeixen a partir d'informacions que arriben per canals diferents dels verbals. Per tant, reflexionant-hi, essent-ne conscients i inter-

Les característiques relacionades amb la veu i amb el llenguatge són eines estratègiques vitals de comunicació en contextos de diversitat cultural, perquè ens informen sobre les emocions i també sobre les actituds



venint-hi, millorarem les habilitats comunicatives en un percentatge molt elevat. El que passa, malauradament, és que ens comuniquen de forma automàtica i no som conscients ni de com ho fem, ni de tots els recursos expressius que fem servir. Aquesta és la raó per la qual resulta tan sorprenent que ens diguin que el 93% de la informació que es transmet en l'acte de la comunicació no inclou les paraules. Per aquesta raó, tant les característiques relacionades amb la veu com amb el llenguatge no verbal poden ser considerades eines estratègiques vitals de comunicació en contextos de diversitat cultural, perquè ens informen sobre les emocions i també sobre les actituds; seria molt difícil o pràcticament impossible transmetre aquest tipus i aquesta quantitat d'informació únicament a través de les paraules. En aquest sentit hem sentit dir al professor Sebastià Serrano que el llenguatge verbal és un nouvingut al nostre cervell. El llenguatge articulat el va iniciar l'*Homo Sapiens* fa uns 40.000 anys, tot i que els homínids feia molt de temps que es comunicaven mitjançant signes lligats al context, mentre que les emocions són al cervell fa més de seixanta milions d'anys.

Com ja hem dit abans, sembla que conèixer com funciona la comunicació interpersonal, i més concretament la comunicació no verbal, no ha estat una prioritat en la formació de mestres i pedagogs, i molt menys del professorat que prové d'altres estudis. Val a dir, però, que la comunicació no verbal no resulta gens fàcil d'estudiar, és quelcom que s'aprèn amb l'experiència, ja que a més de fer referència a la gestualitat, l'expressió facial de les emocions o la respiració, es relaciona també amb les olors, el saber amanyagar no només amb el tacte, l'exercici del poder a través de la mirada o l'orientació del cos, etc. El professorat, en general, ha suplert aquesta absència de formació centrant l'atenció, la majoria de les vegades, més sobre el missatge, sobre les paraules, que no pas sobre els aspectes relacionats amb la comunicació inconscient, que ens permet una comunicació més coherent i eficaç a l'aula i a partir de la qual es pot augmentar la qualitat de les relacions amb l'alumnat. En aquest sentit, creiem que ateses les circumstàncies personals de molts alumnes minoritaris, millorar les habilitats comunicatives dels professionals de l'educació pot ser una bona eina per ajudar-los a sortir dels problemes en què es troben immersos i pot atenuar la vulnerabilitat creada per situacions totalment alienes a la seva voluntat i en les quals la seva capacitat d'incidència és mínima.

Així doncs, i per posar un exemple, si el professor a l'aula quan pregunta als alumnes sobre alguns aspectes d'una informació se salta l'alumne nouvingut o el que té més dificultats d'expressió, encara que ni el mateix professor en sigui conscient, el que està transmetent és la seva impaciència, indiferència o potser fins i tot el seu menyspreu, que és, possiblement, el que captarà l'alumne. Tant si el docent fa una explicació com si planteja unes instruccions per portar endavant un procés determinat, mentre parla sempre emet altres missatges no verbals que donen informació als alumnes del tipus de relació que estableix amb ells: el temps d'espera fins que un alumne pot respondre a les seves preguntes; l'autoritat o la cordialitat expressada amb el to de veu; qui són els receptors dels senyals d'aprovació o desaprovació; o el grau d'escolta que dedica als alumnes en funció de les seves dificultats, etc. La majoria de les vegades infravalorem el poder comunicatiu d'aquest tipus de llenguatge no verbal.

*La majoria
de les vegades
infravalorem el
poder comunicatiu
del llenguatge
no verbal*

En realitat aquesta comunicació no verbal està formada pel que Bateson va definir com *metamissatges* (missatges sobre els altres missatges) (DILTS, 2004: 286). Manté que la incapacitat per reconèixer i interpretar adequadament els metamissatges, així com per distingir entre diferents classes de comportaments, està a l'origen de moltes situacions de conflicte. Per exemple, a l'hora d'interpretar aspectes no verbals en les formes de comunicar-se les persones de diferents cultures. Ell opina que aquests missatges de "nivell superior" que solen ser comunicats de forma no verbal són vitals per a la comunicació i per a una interacció efectiva. Ignorar la càrrega comunicativa d'aquest tipus de missatges o creure que són imperceptibles per als alumnes pot ser la causa d'ansietats i frustracions.

*La incapacitat
per reconèixer
i interpretar els
metamissatges està
a l'origen de moltes
situacions
de conflicte*

Conèixer com funcionen els canals no verbals de comunicació és fonamental en contextos comunicatius interculturals, de manera especial en el cas dels alumnes amb els quals no compartim idioma, ja

que estan basats en signes universals, molt antics, que transcendeixen justament la diferència entre idiomes. Fixem-nos per exemple en la quantitat de normes culturals que transmetem sense paraules i que són diferents de les pròpies de molts dels alumnes que tenim a les aules. La tasca de la majoria de professionals de l'educació en entorns de forta diversitat cultural es caracteritza per haver d'harmonitzar les relacions amb els alumnes en moments de gran càrrega emotiva lligada al moment migratori que estan vivint. En el cas dels alumnes d'origen estranger, com més escàs és el coneixement de la llengua vehicular utilitzada en les escoles més pes té la comunicació no verbal, i per tant l'hem d'identificar com un canal molt útil i ric a l'hora d'establir i mantenir relacions amb ells.

Pensem, per tant, que tenir més informació sobre com ens comuniquem, més enllà de les paraules que fem servir, pot ser útil per fer-nos més conscients de la importància de reflexionar sobre algunes habilitats que es relacionen directament amb la comunicació eficaç i per poder-hi introduir alguns canvis. Sempre que estem amb els alumnes, encara que no parlem la seva llengua, estem traspasant informació. És impossible no comunicar en una situació ordinària de classe. Fins i tot amb els que compartim idioma, si no hi ha coherència

Si no hi ha coherència entre el que diem i el que fem, es quedaran amb el missatge no verbal i no creuran el que diem amb paraules

entre el que diem i el que fem, es quedaran amb el missatge no verbal i no creuran el que diem amb paraules.

Posar en pràctica certes habilitats com saber quan els alumnes tenen conflictes interns amb relació a una situació, saber identificar quan algú està menys o més obert a rebre una informació, o saber reconèixer canvis en els estats emocionals i com respondre-hi, faran que millori la comunicació a les aules i també la relació entre els seus membres. Els bons docents saben que per molt de temps i esforç que dediquin a preparar una classe,

la majoria d'aquests esforços no obtenen els resultats esperats si no es plantegen també altres qüestions més profundes com ara predisposar el grup cap a les seves idees o bé ocupar-se de les respostes emocionals que es van produint en els alumnes. Quan el professor és a l'aula els alumnes observen els seus moviments, escolten les seves paraules i senten les seves emocions de la mateixa manera que

el públic concentra la seva atenció sobre el protagonista d'una obra a l'escenari.

Igualment, la informació que els arriba en aquests moments no depèn únicament de les paraules que es fan servir. També és important recordar que les noves teories de la comunicació insisteixen en la importància del context en què es desenvolupa l'intercanvi comunicatiu per explicar el sentit que cada interlocutor donarà a la situació de la comunicació. No només el context escolar de la pròpia interacció comunicativa, sinó en un sentit més ampli com és l'entorn social i conjuntural. No podem oblidar que les relacions interculturals no es donen en condicions d'igualtat, i hem de tenir en compte, per tant, que la posició desigual de les minories i la majoria dominant fa que s'estableixin relacions de poder i dominació que condicionen també les possibilitats de la comunicació. Els prejudicis, la imatge social negativa que hi ha d'alguns grups o la situació precària d'algunes minories són aspectes contextuals presents en els intercanvis comunicatius que no podem deixar de banda.

Ara bé, segons Emerick les causes fonamentals per les quals la comunicació falla sovint i són alhora origen de problemes i confusions



La congruència és la coherència entre el que diem amb paraules, el to de veu i la resta de missatges corporals

estan relacionades amb els conflictes interns que provoca una determinada situació en l'alumne, en el professor o en qualsevol altra persona o persones que puguin influir en el procés comunicatiu. Hi ha, segons aquest autor, tres estratègies fonamentals per detectar aquests conflictes interns i, per tant, per millorar la comunicació i la relació a l'aula: la *congruència*, la *sintonia* i l'*escolta* (EMERICK, 1998).

La congruència

La congruència, segons el model de PNL exposat per Emerick, està relacionada amb la coherència entre el que diem amb paraules, el to de veu i la resta de missatges corporals (EMERICK, 1998: 113). Goleman cita un experiment en el qual uns directius emetien unes opinions poc afalagadores als seus subordinats, però ho feien amb to de veu i expressió cordial i amable. Consultats els qui rebien les crítiques declaraven, tot i això, haver-se sentit a gust en la relació (GOLEMAN, 2007: 47). Quan les dades d'un missatge que reben els alumnes mantenen relació coherent amb els tres elements citats anteriorment es reforça, com a conseqüència, el mateix significat, i el missatge es qualifica com a congruent. Un exemple comú és el cas en què conscientment es vol dir una cosa i s'expressa a través del significat semàntic de les paraules, però inconscientment se'n vol comunicar una altra i es fa a través del cos i de la comunicació tonal. Hi ha molt poques possibilitats de controlar els músculs facials o les qualitats més subtils de la veu. Quan el professor pregunta a un alumne si ha entès les instruccions que acaba de donar oralment i aquest respon "sí, ho he entès", però el color de la cara s'altera una mica i baixa la mirada, està donant un exemple de comunicació incongruent. Quan un professor declara no tenir cap problema amb un alumne, però en la conversa amb ell estreny les dents, fixa la mirada i té quasi tots els músculs contractats, és fàcil deduir, sense temor a equivocar-se, que, efectivament, hi ha algun conflicte.

Quan ens adonem que estem transmetent missatges diferents de manera simultània, resulta més fàcil estar atents a les incongruències, sobretot si sabem que en el cas d'una comunicació incoherent els alumnes posen més atenció i responen als missatges no verbals més que no pas als verbals, ignorant el contingut expressat amb les paraules. Per aconseguir una comunicació congruent és necessari adonar-se, en primer lloc, de la importància de la comunicació inconscient, després del conflicte que pot haver-hi al darrere i, si és necessari, abordar-lo de la manera més convenient. Si volem millorar la qualitat de la nostra capacitat de comunicació amb els altres és important ocupar-se de les incongruències fins que estiguin resoltes, ja que qualsevol acord o acció basada en verbalitzacions incongruents sol ser rebutjada a mitjà termini i comportarà dificultats i problemes a llarg termini. Resulta molt útil ser conscient de la pròpia comunicació no verbal i calibrar la congruència d'un mateix per augmentar l'eficàcia de la comunicació a l'aula i millorar la qualitat de les relacions.

Cal ser conscient de la pròpia comunicació no verbal i calibrar la congruència d'un mateix per millorar les relacions

La sintonia

La sintonia proporciona coneixement sobre la predisposició i l'obertura dels alumnes a l'hora de rebre una determinada informació, i és una bona manera de fomentar la receptivitat del missatge, ja que l'escolta efectiva no depèn únicament de la claredat en l'expressió, sinó del fet que l'estat emocional sigui l'adequat per portar a terme la conversa i facilitar la comunicació. És im-

La sintonia proporciona coneixement sobre la predisposició i l'obertura dels alumnes i fomenta la receptivitat

portant, per tant, saber què és, identificar-la, i ser capaç de crear-la en els altres i en un mateix.

Emerick la defineix com «l'estat en què et sents en harmonia amb una altra persona» (EMERICK, 1998: 123). És a dir, que estàs receptiu per escoltar allò que l'altra persona vol dir, que estàs disposat a entendre el seu punt de vista i a iniciar una comunicació des de diferents punts de partida, sense deixar de ser respectuós. Això no vol dir tenir afecte a l'altre o compartir les seves idees, ni, evidentment, justificar les seves accions. La sintonia fixa el punt de partida per crear una comunicació segura a partir de la qual s'acceptarà la influència o la persuasió de l'altre. Per tant, en les situacions en què no es comparteixi afinitat amb l'interlocutor és on serà més necessari desenvolupar-la si es vol augmentar l'eficàcia de la comunicació.

Aquesta habilitat a l'aula és traduirà en descoberta, manca de prejudicis i voluntat d'escoltar i d'entendre el punt de vista dels alumnes. Per ser conscient del nivell de sintonia que s'estableix en la comunicació, cal estar molt atent a l'observació dels canvis, dels estats emocionals que genera en ells allò que diem, com ho diem i quan ho diem. Per fer-ho, hem d'aprendre primer a observar el nostre estat emocional quan conversem, i després, l'estat emocional de la persona amb qui conversem.

La sintonia enforteix els vincles personals alhora que permet experimentar una sensació molt positiva, ja que els implicats en la relació experimenten l'afinitat, la cordialitat i la comprensió de l'altre. Segons Roshental, els components fonamentals que afavoreixen l'aparició de la sintonia són tres: l'atenció compartida, l'empatia mútua i, fins i tot, la sincronia de moviments i ritmes respiratoris (GOLEMAN, 2007: 48). En el mateix llibre, l'autor cita un estudi segons el qual com més semblants són les postures dels alumnes a les dels seus professors més intensa és la sintonia i més gran el nivell d'implicació mútua. Afirmar l'estudi que la

Per ser conscient del nivell de sintonia cal observar els canvis i els estats emocionals que genera en els alumnes allò que diem

coincidència postural és un indicador molt clar del clima emocional a l'aula.

L'escolta

Per últim parlarem del procés que es defineix de forma imprecisa com escoltar. Un examen acurat ens permetrà adonar-nos que, en contra del que es pensa comunament, la comunicació descansa més sobre el procés d'escoltar que sobre el de parlar. Un professor que sàpiga escoltar amb eficàcia és fàcil que sigui també millor comunicador, que obtingui millors resultats i que augmenti la qualitat de les relacions, ja que, en general, a les persones ens agrada ser escoltades. Echevarría diferencia entre el fenomen biològic d'oïr i escoltar. Escoltar, encara que sigui un fet que descansa en la

*La comunicació
descansa més sobre
el procés d'escoltar
que sobre
el de parlar*



capacitat biològica d'oïr, és una cosa molt diferent: «escotar pertany al domini del llenguatge, i es produeix en les nostres interaccions socials» (ECHEVARRÍA, 2006: 46). Escoltar no és, com sovint s'ha dit, l'acte passiu de la comunicació. Demana una gran activitat per part de l'oïent. Escoltar és un fenomen bàsicament interpretatiu que implica comprensió i per tant interpretació. A més de centrar l'atenció en les paraules i en el to de veu en què es pronuncien, cal utilitzar els ulls per adonar-se dels canvis fisiològics o dels moviments inconscients en l'altra persona, s'han d'analitzar les estructures de les frases i fins i tot és possible que el sentit de l'olfacte també aporti informació. Algú pot continuar pensant encara que escoltar es un procés passiu?

Sabem que hi ha persones que saben escoltar millor que altres i, per tant, podem aprendre sobre les condicions que es donen al darrere d'aquestes diferències. A través de les aportacions d'Echevarría (2006) i Emerick (1998), entre d'altres, hem definit el que entenem com a *aspectes potenciadors i inhibidors de l'escolta efectiva*.

Entre els *aspectes potenciadors* se situa el reconeixement que l'acte d'escoltar ha d'estar basat en el respecte mutu, en l'acceptació que els altres són diferents de nosaltres (i que aquestes diferències són legítimes), i en l'acceptació de la seva autonomia i de la seva llibertat. El respecte mutu, per tant, és indispensable per poder escoltar. Sense aquesta premissa projectarem en l'escolta la nostra pròpia manera de ser, les nostres expectatives. Ara bé, si al mateix temps que acceptem la possibilitat que existeixen altres formes particulars de ser, acceptem també que compartim, a més a més d'una dignitat comuna, algun objectiu, algun interès, algun projecte que és el que justifica el nostre acte comunicatiu, llavors podrem comprendre, a partir d'aquest reconeixement de l'altre i d'aquest interès comú, les accions de les altres persones que són diferents de nosaltres. «Escoltar implica dos moviments diferents. El primer

*El respecte mutu
i la formulació de
preguntes oportunes
són aspectes
potenciadors de
l'escolta efectiva*

ens treu de la nostra persona, de la forma particular de ser que tenim com a individus. El segon afirma i ens apropa al nostre ser “ontològic”, a aquells aspectes constitutius de l’èsser humà que compartim amb els altres» (ECHEVARRÍA, 2006: 175).

Hi ha altres aspectes potenciadors de l’escolta més divulgats, com ara parafrasejar les expressions de l’interlocutor per assegurar-nos d’haver entès el que ell volia dir, alimentar la fluïdesa de la conversa amb signes d’acceptació i comprensió i, per sobre de tots, fer preguntes oportunes orientades al fet que la persona escoltada pugui millorar, corregir o aclarir el significat del que ens vol comunicar. Les preguntes, com a part essencial en la comunicació, per si soles requereixen un apartat específic en qualsevol estudi sobre el tema que ens ocupa. Atesa la impossibilitat de fer-ho, en aquest llibre assenyalaré únicament que, a més de ser fonamentals per a una escolta eficaç i eficient, són essencials en el procés de modificació dels mapes mentals i ajuden a bastir el coneixement. La manera com es formulen les preguntes és tan important per a l’acte educatiu que alguns científics de la cognició arriben a afirmar que els alumnes no poden aprendre fins que s’ha fet la pregunta correcta, orientada a l’aplicació del coneixement. L’explicació és que si la memòria no pot registrar la pregunta, no sabrà on referenciar la resposta. Encara que hi ha la tendència a pensar que les preguntes es fan servir en el context escolar únicament per recollir informació, és necessari ressaltar la seva importància tant per establir una direcció determinada en la comunicació com per la font d’estímul i d’informació que representen.

Quant als *factors inhibidors* de comunicació relacionats amb l’escolta creiem que la gran amenaça per a l’escolta efectiva és l’excés de subjectivitat. Igual que quan creem les nostres representacions de la realitat ho fem interpretant-la

*La gran amenaça
per a l’escolta
efectiva és l’excés
de subjectivitat*

en funció de les experiències prèvies, també en el procés d'escoltar seleccionem allò que escoltem en funció de la pròpia història personal. Aquesta subjectivitat es veu incrementada i reforçada per tres situacions comunicatives que Emerick descriu de la manera següent:

En primer lloc, cal ser conscient que les paraules no tenen el mateix significat per a tothom. Per a cada persona el significat real de cada paraula és el que ella li atribueix. Així, segurament, mentre ens podríem posar d'acord sobre el significat de la paraula taula, tot i existir molts tipus diferents de taules, no passa el mateix quan parlem de conceptes que van associats a principis i valors que ens importen, com ocorre amb expressions com solidaritat, igualtat, amor o poder. «Confiar en el significat semàntic de les paraules per establir el significat d'allò que una altra persona expressa és una manera segura de crear confusió i malentesos».

En segon lloc, cal identificar que un dels problemes que també crea interferències en l'escolta és intentar donar sentit a l'experiència de l'altre a partir de la pròpia, utilitzant la pròpia experiència com a guia i referent. Creure que se sap com se sent l'altre perquè a un mateix li sembla que ja ha viscut una experiència similar a la que li és compartida, entorpeix la comunicació i fa que es projectin les pròpies emocions en lloc d'escoltar el que l'altre diu. «Confiar en les teves respostes emocionals per interpretar l'experiència de l'altra persona és una manera segura de crear confusió i malentesos, i fins i tot ressentiment».

Finalment, la tercera amenaça per a un procés efectiu d'escolta és el que Emerick anomena "lectura de la ment". Consisteix a interpretar el sentit del missatge de l'altra persona no a partir del que diu, sinó a partir d'allò que nosaltres creiem que pensa o quan interpretem, amb poc o cap fonament, el que ens diuen. Així, quan algú manifesta que està preocupat per alguna cosa i interpretem que en realitat se sent culpable. O quan fent cas d'estereotips o prejudicis s'interpreta precipitada-

ment la mirada baixa d'algun alumne com un comportament propi de la seva cultura, ignorant altres dades i observacions que poden indicar-nos diferents emocions en l'interlocutor, com ara tristesa, por o confusió (EMERICK, 1998: 102-104).

Fins aquí hem vist que els canals de comunicació, sobretot els no verbals, així com el desenvolupament de les habilitats comunicatives del professorat, tenen gran capacitat d'influència sobre l'interès i la predisposició que puguin manifestar els alumnes a l'aula, i més encara en el cas dels alumnes procedents de cultures minoritàries, ja que el llenguatge no verbal constitueix un canal molt ric a l'hora d'encoratjar els alumnes a resoldre amb èxit les tasques i assolir més confiança per enfrontar-se a les noves situacions.

Entrem ara en l'última part del llibre, on a partir d'un breu epíleg del contingut del llibre esbossarem la nostra idea de com hauria de ser una formació per al professorat orientada a plantejar alternatives als problemes derivats de les relacions amb l'alumnat minoritari en els contextos de construcció de noves modalitats de convivència escolar, un cop argumentat que els factors intrapersonals i les relacions socials interculturals són un condicionant per a l'èxit educatiu, ja que permeten millorar els resultats escolars dels alumnes minoritaris i la seva inclusió educativa.

Quan cau el teló: a tall de resum i conclusió

S'aprofiten totes les oportunitats per influir positivament en les condicions escolars que augmenten l'èxit educatiu de l'alumnat?

Al llarg dels primers capítols del llibre hem assenyalat que el fracàs escolar està influenciat per condicionants i situacions externes a la institució educativa com les estructures culturals, socials i econòmiques vigents en la societat d'acollida. Tot i així, també hi ha factors interns, objectius, que condicionen greument la potencialitat de l'educació, com és el cas d'algunes pràctiques relacionades amb estratègies pedagògiques i processos excloents, especialment aquells més comuns al nostre sistema educatiu, com són la constitució de grups homogenis i la repetició de cursos, entre altres. Hem vist també com la inclusió, que passa per una clara voluntat d'obertura del mestre, per una decidida actitud i pràctica d'acollida i per una estructura escolar basada en la comprensivitat inclusiva, és l'única alternativa un cop la compensació ha fracassat en l'objectiu de reduir diferències i de facilitar la reinserció al món educatiu ordinari dels alumnes que tracta, entre els quals molts de minories culturals. El centre ha de vetllar organitzativament perquè l'espai escolar sigui un lloc on es facin possibles relacions socials interculturals plenes, i on cada infant i jove pugui trobar el seu lligam afectiu amb la comunitat educativa de la qual forma part. També hem apuntat dos factors fonamentals per eliminar els processos d'exclusió dels alumnes minoritaris: la revalorització de la diversitat cultural, i el respecte i la valoració positiva d'aquests estudiants i de les seves formes culturals, que determinen de manera decisiva els processos de la seva construcció identitària individual i col·lectiva. Cal una escola que aplegui tots els estudiants en la construcció d'una cultura comuna i compartida, que asseguri la cohesió social i que fomenti, alhora, el progrés de cada infant i jove a partir de les seves capacitats i destreses fins arribar a les seves màximes possibilitats d'excel·lència.

A la segona part del llibre, amb la finalitat de millorar la comprensió de la transcendència de la relació entre alumne i mestre, hem

analitzat la importància de la dimensió subjectiva del procés educatiu en l'èxit escolar dels alumnes minoritaris a través de les interaccions relacionals que hi tenen lloc, alhora que l'hem identificat com una de les àrees d'influència directa del professorat. I hem proposat, tenint en compte el discurs de la part anterior, que cal afrontar el repte de la millora o el canvi en alguns comportaments i actituds conscients o inconscients del professorat en relació amb les discriminacions i el tracte desigual cap als col·lectius minoritaris. Hem vist que per afrontar-lo cal, per una banda, conèixer què hi ha de subjacent als processos actitudinals i comportamentals i, per l'altra, aplicar els nous coneixements amb la finalitat de crear noves experiències de relacions més positives. Un dels nostres objectius és ajudar a entendre que és necessari modificar els factors associats als sistemes de representació i les creences per poder assolir aquest repte. En els últims capítols hem intentat desvetllar com per ampliar o construir nous models mentals de la realitat cal prendre consciència dels paradigmes d'interpretació de la realitat que fem servir i com la percepció sensorial, els filtres que la condicionen i determinades estructures lingüístiques ens porten a la construcció de models mentals que poden limitar o ampliar els judicis sobre les pròpies possibilitats i les dels alumnes i, en últim terme, sobre els comportaments a l'aula. Finalment, hem reflexionat sobre la necessitat de desenvolupar habilitats de comunicació interpersonal en el professorat, centrant l'atenció en els aspectes no verbals i en l'escolta com a processos clau per augmentar la qualitat de les relacions, ja que els docents han d'assumir la importància que tenen les xarxes socials que ells personalment estableixen i potencien amb els seus alumnes per encarar-los cap a un procés d'aprenentatge positiu.

La nostra esperança és que reflexionar —com és la intenció d'aquest llibre— sobre la transcendència que té l'establiment de relacions positives entre docents i alumnes minoritaris pot portar a la millora de les actituds que prenem com a educadors i educadores, i a la posada en pràctica de comportaments

*Reflexionar sobre
la transcendència
d'establir relacions
positives entre
docents i alumnes
minoritaris
pot portar
comportaments nous
que transformin
dificultats en
oportunitats*

nous que transformin dificultats en oportunitats. Pensem, també, que aquesta millora podrà ser aplicada tant en les situacions d'ensenyament i aprenentatge a les aules, com per millorar les relacions entre el professorat, i facilitar així la coordinació i el treball en equip.

Et correspon ara a tu, mestre, analitzar aquesta informació i emetre un judici. Potser has decidit que l'escola no pot contribuir més temps al manteniment de les desigualtats estructurals d'un sistema social injust. O potser et consideres responsable, en alguna mesura, dels resultats dels alumnes i del seu èxit o fracàs escolar. Potser no dubtes que educar és una qüestió de relacions humanes i que la qualitat d'aquestes relacions socials, així com els vincles comunicatius que estableixen els alumnes minoritaris amb la resta de companys i amb el professorat, condicionen els seus èxits i fracassos educatius. En qualsevol dels casos, les decisions poden ser diverses: prendre la iniciativa per fer que algunes coses canviïn i contribuir, per exemple, al canvi d'estructures organitzatives segregadores i excloents; o buscar oportunitats d'integració de la diversitat i inclusió de tot l'alumnat en les pràctiques pedagògiques; potser, adoptar una actitud professional de respecte i valoració positiva d'aquests alumnes i les seves cultures; o canviar la creença que els altres han de veure el món de la mateixa manera que tu; ampliar algunes de les creences que et porten a autojustificar-te i adjudicar als altres la causa de gairebé tots els problemes; o atacar les veritables arrels del racisme concentrant els esforços més sobre les pròpies concepcions etnocèntriques i sociocèntriques que sobre els símptomes. Al final, tant si has pres la decisió per pròpia iniciativa com si no, ens agradaria que en aquest llibre haguessis trobat alguna informació que t'ajudi en els canvis que vols fer, ja que els coneixements i la seva aplicació constitueixen els fonaments del canvi i la transformació. D'aquests canvis en depenen, en bona mesura, una bona colla d'infants i joves que no troben per on avançar i van passant per les nostres escoles construint-se una imatge i una identitat fràgil i adolorida, sense trobar molt sovint la manera de capgirar la situació, assumint el seu fracàs acadèmic i el seu "ser en la marginalitat" com una cosa lògica i normal.

Ara bé, l'única manera de saber què passarà si canvies, què hauries de canviar per obtenir els resultats que vols o com pots arribar a gestionar de forma diferent les teves respostes automàtiques, és passant a l'acció a través de la creació d'una nova experiència. Creiem

que per poder fer tot això no t'hauries de trobar sol. Els millors resultats vindran en funció del que facin els professionals que es trobin junts per col·laborar, dels equips de professors que sàpiguen treballar junts. Perquè el canvi arribi a ser significatiu cal que es generi comunicació i intercanvi de significats entre tots els implicats. Per això també t'animem a compartir aquesta informació amb els altres. Per una banda, perquè generalment ensenyem allò que precisament tenim més necessitat d'aprendre, i perquè en compartir una idea nostra amb altres tenim l'oportunitat d'escoltar-la de nou i de recordar-nos a nosaltres mateixos allò que considerem important.

Una altra manera d'acompanyar-te seria el disseny d'una formació específica i sòlida sobre les qüestions que aquest llibre planteja, perquè com alguns experts han posat en relleu, «la manca de preparació del professorat suposa una barrera per al canvi» (Escudero, citat per ARMENGOL, 2001: 210). La formació també permet augmentar l'escassa tolerància cap al canvi en augmentar la competència professional. Per tal que aquesta formació sigui realment eficaç haurà d'estar adreçada al centre en la seva globalitat, ja que la incorporació dels esforços de millora individuals només passaran a transformar la cultura del centre quan les interaccions entre el professorat i les estratègies de coordinació derivin en la coherència de l'acció educativa de tot el professorat. Sense perdre de vista, no obstant, un dels principis que, segons Delors, ha de guiar el pensament educatiu i que resumeix la nostra proposta: «El procés de comprensió de la progressió cap a una certa unitat ha de començar per la comprensió de mi mateix a través d'un viatge intern, les fites del qual es diuen coneixement, meditació i autocrítica» (DELORS ET AL., 1996: 13).

Som conscients que aquesta proposta planteja un canvi de paradigma de la formació permanent. Els formadors hauran d'ajudar a qüestionar-se, observar i donar estratègies per analitzar i interpretar noves situacions en comptes de donar solucions aparentment fàcils i exclusivament metodològiques.

*Els esforços
de millora
individuals només
transformaran la
cultura del centre
quan el professorat
interactui i es
coordini per donar
coherència a l'acció
educativa de tot
el professorat*

Vam començar aquest llibre amb la idea de fomentar entre el professorat la reflexió sobre qüestions com que la comprensió dels processos de reproducció de desigualtats culturals i socioeconòmiques presents a l'escola no han d'abocar a actituds resignades d'acceptació del que pugui aparentar que és inamovible, sinó que hauria d'empènyer els professionals de l'educació a l'elaboració de compromisos i estratègies transformadores per superar les condicions de desigualtats socials actuals en el marc del que hauria de ser una vertadera escola comprensiva inclusiva. I ara, al final d'aquest llibre, et demanem que inverteixis una mica de temps a reflexionar sobre algunes qüestions relacionades amb el tipus de docent que ets o vols ser i sobre els objectius que pretens assolir i la manera d'aconseguir-los.

Ets realment el professor que vols ser? Et mou un compromís amb el futur econòmic i laboral dels teus alumnes i la seva participació en la societat, o només l'èxit personal a l'aula? Ets un professio-



nal que valora el treball dels alumnes sense jutjar-los, incidint en les oportunitats per millorar, buscant maneres d'estimular els avenços i evitant dividir els alumnes com qui separa el gra de la palla? Un professor que tendeix a cercar i apreciar la vàlua individual de cada estudiant, buscant les seves capacitats més que no pas dividir-los en els d'aquí i els "altres"? O, potser algú que pensa que sempre hi ha alguna cosa nova per aprendre, no tant sobre la pròpia matèria, la disponibilitat de recursos o les tècniques d'ensenyament com sobre aquests alumnes en concret i sobre les seves particulars situacions, aspiracions i necessitats? En quin entorn o estructura escolar podràs aplicar algunes de les coses que has après? Què pots fer en aquest entorn per lluitar contra els processos d'exclusió i fracàs escolar de bona part dels alumnes de minories culturals? Quines creences tens de tu mateix i dels altres en aquestes situacions? Quines capacitats tens ja disponibles i quines vols desenvolupar? Sobre quins aspectes senyalats en el llibre demanaries ajuda per aprofundir-hi? I finalment et convidem a somiar mentre respons a l'última pregunta: QUÈ VOLDRIES CREURE QUE ÉS POSSIBLE?

BIBLIOGRAFIA

- ALBADALEJO, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras*. Barcelona: Graó.
- ALBAIGÉS, B. i VALIENTE, Ò. (2009). “Indicadors de l'Educació a Catalunya. Ensenyaments obligatoris i ensenyaments postobligatoris”. A Ferran FERRER (director), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*, p. 73 i 121. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE, M. À.; BENITO, R. i GONZÁLEZ, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- ANDREOLI, V. (2008). *Carta a un professor*. Barcelona: RBA Libros.
- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- AYALA CAÑÓN, L. (coord.) (2008). “Desigualdad, pobreza y privación”. A *VI Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Capítol 2, p. 85-171. Madrid: Cáritas Española. Informe complet en línia: <http://www.foessa.org/publicaciones_periodicas.aspx>
- BAIN, K. (2005). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BAIN, K., VIZARRO, C., BERTRAN i MARTÍNEZ, A. (2009). *S'aprèn res estudiant a la universitat?* Girona: Universitat de Girona. En línia: <<http://hdl.handle.net/10256.1/1399>>.
- BANDLER, R. i GRINDER, J. (2004). *La estructura de la magia*. Vol. I. Santiago de Xile: Cuatro vientos.
- BARRIERAS, M.; COMELLAS, P.; FIDALGO, M.; JUNYENT, M. C. i UNAMUNO, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*. Vic: Eumo/Fundació Jaume Bofill.
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- BONAL, X.; ESSOMBA, M. A. i FERRER, F. (coordinadors) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- CARBONELL, F. i MARTUCCELLI, D. (2009). *La reconversió de l'ofici d'educar*. Vic: Eumo / Fundació Jaume Bofill.

- CARBONELL, F. (2006). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Vic: Eumo/Fundació Jaume Bofill.
- CASALTA GORDILLO, V. (2008). "De les pràctiques escolars als hàbitus docents: la importància de les figures dels i les docents en la integració dels fills i filles de famílies immigrants a les escoles." Llicència d'estudis curs 2007-2008. Barcelona: Departament d'Educació. En línia: <<http://www.xtec.es/sgfp/llibrencies/200708/memories/1821m.pdf>>
- CLAVERÍAS, H.; MENGUA, N. i PIEROLA, M.V. (1998). *Diversidad cultural y procesos educativos*. La Paz: Cebiae.
- COMAS, M.; MOLINA, E. i TOLSANAS, M. (2008). *Identitats. Educació, immigració i construcció identitària*. Vic: Eumo/Fundació Jaume Bofill.
- CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2009). 13 *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. En línia: <[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static file/indicadors13.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/indicadors13.pdf)>
- COVEY, S.R. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Brusselles: De Boeck Université. (La traducció de la cita és nostra.)
- CSIKSZZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir (Flow)*. Barcelona: Kairós.
- DADZIE, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: MEC i Morata.
- DAMASIO, A. (2009). *L'error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- DILTS, R. (2004). *Coaching. Herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.
- DISPENZA, J. (2008). *Desarrolla tu cerebro*. Madrid: La esfera de los libros.
- DUBET, F. (2008). *Faits d'école*. París: Éditions de l'EHESS. (Traducció de la cita: J. M. Lloró).

- DUPRIEZ, V. i DUMAY, X. (2006). “Élèves en difficulté d’apprentissage: parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires”. *Cahier de recherche en Education et en Formation*, núm. 51. Lovaina: Girsef/Université Catholique de Lovaina.
- ECHEVARRÍA, R. (2006). *Ontologia del llenguatge*. Argentina: Granica.
- EMERICK, J. (1998). *Sé la persona que quieres ser*. Barcelona: Urano.
- FERRER, F. (director) (2009). *L’etat de l’educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- FERRER, F.; CASTEL, J. L. i VALIENTE, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- FREINET, C. (1975). *L’educació moral i cívica*. Barcelona: Laia.
- GARTON, A. F. (1992). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (2007). *Intel·ligència social*. Barcelona: Kairós.
- HORNILLO, I. (2009). *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en Programas de Garantía Social*. Tesi doctoral. Universidad de Sevilla. En línia: <<http://fondosdigitales.us.es>>.
- KANDEL, E.; SCHWARTZ, J. i JESSEL, T. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- LLEVOT, N. (2005). “Del Programa d’Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social”. *Papers: revista de sociologia*, núm. 78.
- MARCHESSI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- MARÍ-KLOSE, P. M. (direcció científica) (2008). *Informe de la inclusió social a Espanya 2008*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Obra Social. En línia: <http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/idiomes/1/fitxers/solidaritat/informe_inclo8cat.pdf>
- MARÍ-KLOSE, P. M. (direcció científica) (2009). *Informe de la inclusió social a Espanya 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Obra Social. En línia: <http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/idiomes/1/fitxers/solidaritat/informe_inclo9cat.pdf>

- caixacatalunya.es/osocial/idiomes/1/inclusio_social/informe%202009_catala.pdf>
- MARTÍNEZ, X. I MARÍN, A. (2010). *Educació i ascens social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MEJÍA, M.R. (2001). “Conocimiento y producción de conocimiento en América Latina. Entre la repetición y la endogenización”. A MARTÍNIC, S.; SÁNCHEZ, D.; AGUIRRE, N. i MEJÍA, M. R. *La educación en el contexto actual: aportes desde la información y la investigación*. La Paz: Cebiae.
- MORGADO, I. (2006). *Emocions i intel·ligència social. Una aliança entre els sentiments i la raó*. Barcelona: Mina.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2001). *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Paidós.
- NÚÑEZ VÁZQUEZ, I. (2009). “La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/2. OEI.
- O'CONNOR, J. i SEYMOUR, J. (1996). *PNL para formadores*. Barcelona: Urano.
- PEASE, A. i PEASE B. (2006). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Amat.
- PENNAC, D. (2009). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.
- PIZARRO, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- PUIG, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- PUIG, J.M. (2010). *¿Por qué las personas buenas hacen cosas malas?* I Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación. En línia: <<http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/puig/files/pjmuig.pdf>>
- RISO, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. Barcelona: Planeta.
- ROCA, E. (2009). “Comprensivitat, agrupaments homogenis i fraccàs escolar a l'ESO”. A Ferran FERRER (director), *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2008. P. 291-327. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher's expectations and pupil's intellectual development*. Nova York: Rinehart i Winston.

- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1975). *Pygmalion dans la classe*. París: Casterman.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G. i OSBORNE, E. (1989). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.
- SANZ PINYOL, G. (2005). *Comunicació efectiva a l'aula*. Barcelona: Graó.
- SELBY, D. (1992). *Educación para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas*. Salamanca: X Congreso Nacional de Pedagogía.
- SERRA, C. (2002). *Antropologia de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Girona: Universitat de Girona.
- SERRA, C. (2006). *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*. Vic: Eumo.
- SERRA, C. i PALAUDÀRIAS, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- SERRANO, S. (2008). *El regal de la comunicació*. Barcelona: Ara llibres.
- SOLÉ i PLANAS, M.R. (1988). *La comunicació verbal en el marc escolar*. Vic: Eumo.
- SUÁREZ-OROZCO, C. i SUÁREZ-OROZCO, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- SUÁREZ-OROZCO, C. i SUÁREZ-OROZCO, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, J.C. (2004). "Igualtat d'oportunitats i política educativa". A Xavier BONAL, Miquel Àngel ESSOMBA i Ferran FERREER (coordinadors), *Política educativa i igualtat d'opotunitats. Prioritats i propostes*, p. 141-175. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- TERRÉN, E. (2007). "La integración educativa de los hijos de familias inmigradas". A *VI Informe FOESSA. Documentos de trabajo*. Capítol 7.07. Madrid: Cáritas Española. En línia: <http://www.foessa.org/publicaciones_compra.aspx?Id=3869&Idioma=1&Diocesis=42>.
- VIVES, N. (2009). *Racisme als centres educatius. Eines per prevenir-lo i combatre'l*. Vic: Eumo/Fundació Jaume Bofill.

Conciutadania intercultural

1. L'acollida

Acompanyament d'alumnat nouvingut
Francesc Carbonell

2. L'Omar i l'Aixa

Socialització dels fills i filles de famílies marroquines
Francesc Carbonell

3. Vinguts del centre del món

Socialització dels fills i filles de famílies xineses
Francesc Carbonell

4. Tot un Món

Material didàctic
Miquel Àngel Essomba

5. Educació i conflictes interculturals

Primum non nocere
Joan Canimas i Francesc Carbonell

6. Identitats

Educació, immigració i construcció identitària
Marta Comas, Encarna Molina i Mònica Tolsanas

7. Racisme als centres educatius

Eines per prevenir-lo i combatre'l
Núria Vives Ferrer

8. Diversitat lingüística a l'aula

Construir centres educatius plurilingües
Mònica Barrieras, Pere Comellas, Mònica Fidalgo,
M. Carme Junyent i Virgínia Unamuno

9. La reconversió de l'ofici d'educar

Globalització, migracions i educació
Francesc Carbonell i Danilo Martuccelli

10. Tot un Món

Material didàctic, 2
Miquel Àngel Essomba

Diversitat cultural i exclusió escolar

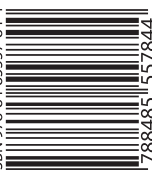
Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat

Reflexionar sobre la incidència de les pràctiques educatives i de les relacions que s'estableixen en el marc escolar, i analitzar les nostres actituds i creences com a educadors és un primer pas per provocar el canvi necessari per eliminar les causes de l'exclusió i el fracàs escolar i desenvolupar plans d'actuació orientats a mitigar-los.

Aquest llibre ens ajuda a comprendre com es genera l'exclusió i el fracàs escolar dels alumnes que pertanyen a minories ètniques. Ho fa a partir dels resultats d'investigacions etnogràfiques, de l'anàlisi de pràctiques escolars, i de la constatació de la gran influència que tenen les idees, conductes i accions del professorat en les condicions escolars que contribueixen a l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

ISBN 978-84-85557-84-4



9 788485 557844