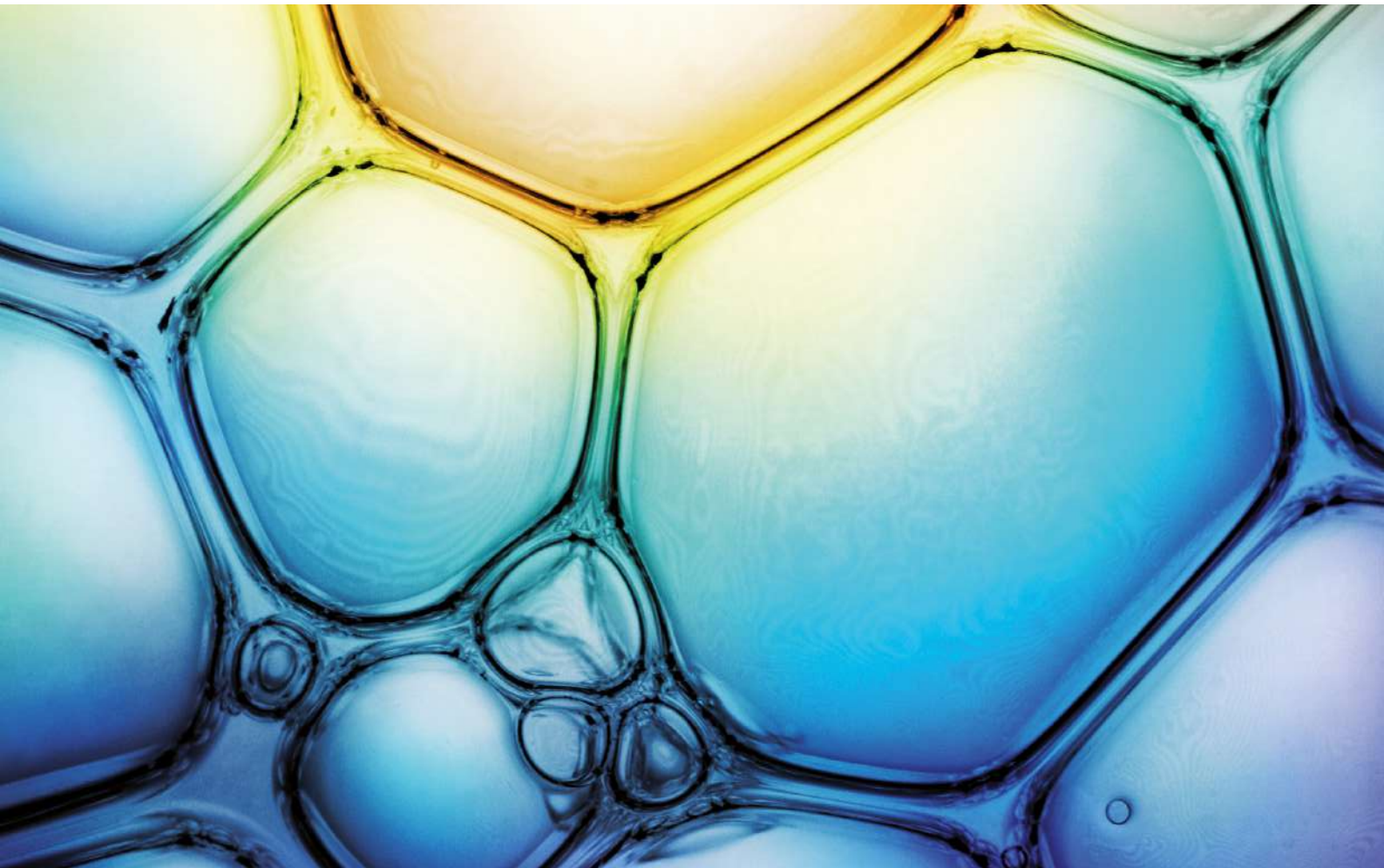


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063



Índex

Índice

Summary

Article Artículo Paper	Canimas, J. (2013)
1	Ètica i cultura: embolics i perills dels conceptes <i>cultura</i> i <i>relativisme cultural</i> en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària 3
Article Artículo Paper	Serra, C. (2013)
2	Antropologia i filosofia moral. Embolics i perills en l'ús de conceptes propis de l'antropologia per part d'experts en filosofia moral 20
Article Artículo Paper	Palou, B. (2013)
3	Dimensión cualitativa de la integració del colectivo de joves de origen magrebí en Catalunya 43
Article Artículo Paper	Felip, N. (2013)
4	Els processos de millora en l'àmbit de la convivència a les escoles de primària de Catalunya i les principals dificultats d'implementació 67



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Canimas, J. (2013)

"Ètica i cultura: embolics i perills dels conceptes *cultura* i *relativisme cultural* en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 5: 3-19

Ètica i cultura: embolics i perills dels conceptes cultura i relativisme cultural en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària

Joan Canimas Brugué¹

joan.canimas@udg.edu

Resum

Saber a quin tipus de problemes ens enfrontem és important perquè permet, entre altres coses, recórrer a les ciències que ens poden ajudar a trobar-hi respostes. En aquest sentit, em sembla que de la diversitat de creences i valors se n'ha ocupat massa l'antropologia i massa poc la filosofia moral. O, per ser més precisos, que el desinterès de la filosofia per l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària ha fet que la diversitat de creences i valors fos interpretada, principalment, des d'una visió antropològica, la qual cosa s'ha notat en dues qüestions: que aquesta diversitat s'hagi concebut principalment des d'una òptica cultural i no ètica, i en la confusió que sol generar el concepte *relativisme cultural*. En el primer capítol d'aquestes planes s'aborden els malentesos i perills del concepte *cultura* (i d'aquells que se'n deriven, per exemple *multiculturalitat* i *interculturalitat*) en les anàlisis dels conflictes

1. Coordinador científic de l'Observatori d'Ètica Aplicada a l'Acció Social, Psicoeducativa i Sociosanitària. Professor associat de la Universitat de Girona i consultor de la Universitat Oberta de Catalunya.

morals, i es proposen conceptes, i per tant procediments, alternatius. En el segon capítol, s'aborden els malentesos i perills del concepte *relativisme cultural*, es proposa una classificació dels quatre grans posicionaments possibles davant la diversitat moral i ètica, i es defensen les possibilitats del perspectivisme ètic.

Paraules clau: ètica, cultura, relativisme cultural, treball social, educació social, pluralisme moral.

Resumen

Saber a qué tipo de problemas nos enfrentamos es importante porque permite, entre otras cosas, acudir a las ciencias que nos pueden ayudar a encontrar respuestas. En este sentido, me parece que de la diversidad de creencias y valores se ha ocupado demasiado la antropología y demasiado poco la filosofía moral. O, para ser más precisos, que el desinterés de la filosofía por el ámbito de la acción social, psico-educativa y socio-sanitaria ha hecho que la diversidad de creencias y valores fuera interpretada, principalmente, desde una visión antropológica, lo cual se ha manifestado en dos cuestiones: que esta diversidad se ha concebido principalmente desde una óptica cultural y no ética, y en la confusión que suele generar el concepto *relativismo cultural*. En el primer capítulo de estas páginas se abordan los malentendidos y peligros del concepto *cultura* (y de aquellos que de él se derivan, por ejemplo *multiculturalidad* e *interculturalidad*) en los análisis de los conflictos morales, y se proponen conceptos, y por lo tanto procedimientos, alternativos. En el segundo capítulo, se abordan los malentendidos y peligros del concepto *relativismo cultural*, se propone una clasificación de los cuatro grandes posicionamientos posibles ante la diversidad moral y ética, y se defienden las posibilidades del perspectivismo ético.

Palabras clave: ética, cultura, relativismo cultural, trabajo social, educación social, pluralismo moral.

Abstract

Knowing what type of problems we face is important because, among other things, it leads us to the fields of science that can help find answers. Anthropology seems to have been over concerned, and moral philosophy not concerned enough, with the diversity of beliefs and values. More precisely, philosophy's lack of interest in social, psycho-educational and social health action means that these different beliefs and values have been interpreted from a mainly anthropological perspective. This is apparent in two issues: the conceiving this diversity through a cultural, not ethical, viewpoint, and the confusion typically generated by the concept of *cultural relativism*. The first section of this article deals with the misunderstanding and danger of the concept of *culture* (and concepts derived from it, for example, *multiculturalism* and *interculturalism*) in the analysis of moral conflicts, proposing alternative concepts and, therefore, procedures. The second section deals with the misunderstanding and danger of the concept of *cultural relativism*, proposes a classification of the four most important attitudes towards moral and ethical diversity, and defends the possibilities of ethical perspectivism.

Key words: ethics, culture, cultural relativism, social work, social education, moral pluralism.

Durant el regnat de Darios, aquest convocà els grecs que hi havia a la seva cort i els preguntà per quants diners acceptarien menjar-se els seus pares morts. Ells li respongueren que no ho farien a cap preu. Aleshores Darios cridà els indis anomenats cal·làties, que es mengen els seus progenitors, i els preguntà, en presència dels grecs, que seguien la conversa a través d'un intèrpret, per quina quantitat acceptarien incinerar els pares un cop morts; els indis es posaren a cridar i exhortaren Darios a parlar pietosament. Així és la creença general en aquests casos; i em sembla que Píndar no anava errat quan deia que «el costum és sobirà de totes les coses».

Heròdot (aprox. 480-425 aC): Història, III, 38

1. El problema de la totalitat i de la reificació del concepte cultura

La paraula *cultura* i aquelles que se'n deriven, per exemple *diversitat cultural*, *multiculturalitat* i *interculturalitat*, són molt emprades pels professionals de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària en algunes de les seves anàlisis i intervencions. I com que les paraules no només copsen realitats, sinó que determinen formes de veure-les i també en creen, és pertinent preguntar-se si el concepte *cultura* i aquells que se'n deriven són útils per al coneixement, estudi i, si escau, resolució de problemes ètics o si, contràriament i en algunes situacions, no fan altra cosa que embolicar la troca o fins i tot poden suposar un perill.

Abans de continuar, em sembla que cal fer tres apreciacions. La primera és que aquestes reflexions arrenquen de la constatació que la paraula *cultura* i aquelles que se'n deriven són poc emprades en ètica aplicada, i arriba a la conclusió que és aconsellable que continuï així. La segona, que no es proposa prescindir d'aquest concepte i d'aquells que se'n deriven, sinó limitar-ne l'ús i advertir dels perills i errors als quals, si no es va amb compte, poden abocar. I la tercera, que aquest crit d'atenció respecte de la paraula *cultura* i els seus derivats, se centra principalment en l'ús que se'n fa o se'n pot fer en la resolució de problemes ètics. En aquest sentit, no se m'escapa que l'ètica és molt més que una reflexió per a la resolució de problemes ètics, i que la interculturalitat és molt més que valors morals en conflicte.

Cultura, no hi ha dubte, es diu de moltes maneres. Per exemple, es diu que una persona «té molta cultura», que un programa de televisió «és de cultura de masses», que el Quixot «és un patrimoni cultural de la humanitat», que «s'ha de promocionar la cultura del diàleg», que «en la seva cultura, això no és ben vist», que «cultura és tot coneixement

que es transmet per via no genètica» o fins i tot que «tot allò que no és natural és cultural». En aquestes planes s'emprarà en el sentit assenyalat en l'enunciat «en la seva cultura, això no és ben vist», és a dir, com un terme que aprehèn en un tot complex, nebulós, polièdric i canviant una gran quantitat d'aspectes de més o menys importància que tenen a veure amb la manera de creure, pensar, sentir, viure, expressar-se i relacionar-se de la gent.

A la primera meitat del segle XVIII, David Hume va considerar que hi ha dos tipus d'idees: simples i complexes. Les simples corresponen directament a una impressió, per exemple la idea *vermell*, que prové de l'arribada a la nostra retina d'un tipus d'ones lumíniques que, una vegada informat el cervell, ens fan veure aquest color. Les idees complexes, en canvi, són construccions que fem combinant i de vegades transformant algunes o moltes idees simples, per exemple les idees *persona* o *sirena*, formades per un munt d'idees simples combinades. Tot i que aquesta dicotomia és difícilment defensable, no és inversemblant considerar que hi ha idees més simples o més complexes que altres, i que *cultura* és una d'aquestes idees ja no complexes, sinó complexíssimes: un tot construït per la ment humana per referir-se i atrapar un munt de singularitats. A través del mot *cultura* podem referir-nos i veure una unitat en les creences, pensaments, sentiments, maneres de viure, de ser, d'expressar-se i de relacionar-se d'un nombre més o menys important i variat de persones.

Per a Hume, les idees complexes tenen dos problemes: el primer és que de vegades, i si no anem amb compte, les concebem com una sola cosa (que aquí anomenaré *problema de la totalitat*); i el segon, que de vegades arribem a considerar que aquestes creacions de la ment existeixen realment en el món (que aquí anomenaré *problema de la reificació*). Pel que fa al problema de la totalitat, el concepte *cultura* de vegades provoca una terrible confusió, perquè aplega o pretén aplegar en un tot diferents aspectes i singularitats. A través de la cultura és possible posar en un mateix sac persones amb morals radicalment diferents (per exemple, anarquistes i feixistes de la cultura occidental), i separar persones amb morals molt semblants (per exemple, musulmans i cristians). Pot fer-nos oblidar, en definitiva, que dues morals d'una mateixa cultura poden diferir tant o més que dues morals pertanyents a cultures que es consideren molt diferents.

Fa gairebé cent cinquanta anys que Edward Burnett Tylor, un dels primers antropòlegs que van definir la cultura, la va considerar «el tot complex que inclou el coneixement, les creences, les arts, la moral, les lleis, els costums i qualsevol altra capacitat o hàbit

adquirit per l'home en tant que membre d'una societat» (Tylor, 1871). És cert que en tot aquest temps l'antropologia ha anat afinant molt més la definició, incorporant-hi, per exemple, factors estructurals i dinàmics, de la qual cosa l'expressió «contextos culturals» n'és bona mostra. Ara bé, tot i aquests esforços, no s'ha pogut evitar la idea d'un tot complex perquè, precisament, és allò que fa que *cultura* sigui un concepte encara molt útil, en tant que permet aprehendre en un tot, i de forma ràpida, una pluralitat polièdrica i canviant.

Possiblement, i vist a molta distància, les diferències i singularitats de les societats es difuminen i hom veu un tot homogeni que el mot *cultura* atrapa bé. Però un professional de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària no és un extraterrestre que contempla les coses a gran distància, sinó un actor que ha de filar prim en les seves anàlisis. Així mateix, les societats amb les quals se les han d'haver aquests professionals són, cada vegada més, una xarxa de singularitats en relació que s'uneixen i separen en funció del reconeixement, o no, d'allò comú que hi ha entre elles, la qual cosa al concepte *cultura* li és difícil d'atrapar.

Però la confusió de les parts en el tot que el concepte *cultura* permet, no és només una qüestió epistemològica, tal com podria semblar a partir del que s'ha dit fins aquí, sinó quelcom que s'encarna en la vida de les persones. *Cultura* (juntament amb *poble*) és una idea complexa cabdal en la construcció dels estats nacionals moderns, que va tenir i té repercussions ben reals en la vida de les persones. És una idea generadora d'amistats i pertinences forçoses, que fa realitat identitats col·lectives en les quals les individualitats es formen i amaguen. Avui, però, la cultura ja no pot ser invocada –en alguns contextos– sense incomoditat reflexiva, perquè no aconsegueix abastar la diversitat ciutadana. És per això que tendeix a ser substituïda per idees més simples, com ara drets humans, democràcia, autodeterminació, tradicions històriques, o llengua. D'això n'és bona mostra l'actual procés sobiranista a Catalunya, en el qual, fins el moment d'escriure aquestes ratlles, es parla poc de «cultura catalana» i de «poble català», perquè és difícil, per no dir impossible, concretar-ne el contingut o les característiques sense excloure bona part de la ciutadania.

El segon problema que apunta Hume respecte de les idees complexes és, com he dit, el de la reificació, considerar que les idees complexes existeixen realment en el món, tot i no ser altra cosa que creacions de la ment humana. Per exemple, diu Hume, estem convençuts que hi ha un *jo* que aplega tot allò que ens configura i que es manté invariable i permanent al llarg del canvi i la discontinuïtat de la nostra vida. Però no hi ha cap *jo*, diu

en un bellíssim paràgraf, perquè «quan entro en el més íntim d'això que anomeno “jo mateix”, sempre ensopego amb una o altra percepció particular, sigui de calor o fred, de llum o ombra, d'amor o odi, de dolor o plaer. Mai puc atrapar-me a mi mateix, en cap cas sense una percepció, i mai no puc observar res més que una percepció» (Hume, 1739-1740). Amb *cultura* passa el mateix: per més que ens esforcem a penetrar-hi i a copsar-la en ella mateixa, sempre ensopeguem amb una o altra percepció particular, sigui una creença o una altra, un valor o un altre, un costum o un altre, una llengua o una altra. Mai ens trobem amb aquest tot que anomenem «la cultura», talment com si fos èter.

El problema de la reificació pot convertir-se en una realitat terrible. Com que mai podem veure ni atrapar la totalitat que *cultura* ens anuncia, hi ha el perill que aquells que consideren que és quelcom real i existent, quan ensopeguin amb una o unes quantes de les particularitats reals que la conformen, hi aboquin la totalitat construïda i puguin dir, finalment, «vet aquí la cultura a la qual pertany aquesta persona». Com ja he dit en altres ocasions (Canimas, 2012, 2013), quan el 2007 els mestres d'una escola de Girona no van deixar entrar la Shaima perquè duia hijab, la nena no era portadora d'aquesta idea complexíssima, totalitzadora i reificada que és la cultura. Si una nena o qualsevol altra persona pogués ésser realment portadora d'aquest tot enorme, possiblement els mestres haguessin fet bé de no deixar-la entrar sense deixar-lo a la porta. Ni la Shaima, ni cap persona, poden suportar una càrrega metafísica tan elevada com la que *cultura* anuncia (d'aquí que aquells que ho han pretès han hagut d'ésser divinitzats). Som molt menys, i molt més, que cultura.

Les paraules, ha ho he dit, no només copsen realitats i determinen formes de veure-les, sinó que també creen món. I *cultura* és una idea-força que crea identitats personals i polítiques compactes per a la identificació i la diferenciació, la defensa o l'atac, davant altres identitats també construïdes. L'antropòleg Marshall Sahlins diu que «“cultura”, amb aquesta mateixa paraula o un equivalent local, està en boca de tothom. Tibetans i hawaiians, ojibway, kwakiutl i esquimals, kazakhs i mongols, aborígens australians, balinesos, caixmirs i maoris de Nova Zelanda: tots descobreixen que tenen una “cultura”. Durant segles potser ni tan sols ho van notar. Però ara, com li van dir a un antropòleg a Nova Guinea, “si no tinguéssim *kastom* seríem iguals que els homes blancs”» (Sahlins: 1993). La cultura sempre es construeix a diferència de, o en oposició a, una altra cultura o absència d'aquesta. La seva potència totalitzadora –i, per tant, simplificadora i identificadora– converteix la multitud de manifestacions en un U que es diferencia, i de vegades es contraposa, a un altre U.

Quan alguns trets de la multitud i varietat de narracions, simbologies, llenguatges, creences, valors, morals, idees, costums, itineraris vitals, maneres de ser i de fer, entren en conflicte, contextualitzar l'àmbit del qual provenen i en el qual es donen és útil, però per a aquesta anàlisi el concepte *cultura* és massa vast. Quan hi ha conflicte entre algun o alguns d'aquests factors, el perill és que en lloc d'identificar i abordar allò concret que ens allunya o confronta, ens embranquem cap a aquest tot nebulós que és la cultura i que alguns, per exemple els xenòfobs, acaben construint a imatge i semblança de tots els seus dimonis. Aleshores, el conflicte entre algun o alguns factors acaba convertint-se en un conflicte entre dues grans esferes epistèmiques.

Si volem ser precisos, per tant, no hauríem de parlar de relació o de conflicte entre cultures. Filant prim, no hi ha cultures que dialoguin o s'enfrontin. El que hi ha, avui i cada vegada més, són persones que es relacionen o enfronten en una xarxa comunicativa, persones que comparteixen o no valors i narracions, itineraris vitals que es manifesten, es troben, dialoguen, s'enfronten, creixen i es transformen.

A força de parlar de diversitat cultural, multiculturalitat i interculturalitat, els professionals de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària poden acabar considerant que se les heuen amb problemes culturals cada vegada que hi ha un conflicte de convivència entre persones que pertanyen a «cultures diferents». Alguns van fins i tot més lluny i acaben considerant que es troben davant d'un «conflicte de civilitzacions». En canvi, seria molt més encertat que en aquestes situacions, i d'entrada, els professionals consideressin que no s'enfronten a problemes entre cultures o culturals, sinó a problemes ètics, socials, psicoeducatius o sociosanitaris. Perquè saber a quin tipus de problemes cal donar resposta no és una qüestió banal: ajuda a no crear problemes on no n'hi ha, a fer bones preguntes i a trobar respostes adequades recorrent a les ciències que ens hi poden ajudar.

La preeminència del concepte *cultura* ha fet que de la diversitat moral en diguem diversitat cultural, i dels conflictes intermorals, conflictes interculturals. Tanmateix, i per a la resolució d'aquest tipus de problemes, em semblen molt més apropiats conceptes com ara *valors*, *pluralisme moral* i *moral de mínims i de màxims*, que *cultura*, *multiculturalitat* i *interculturalitat*. Això no significa, ni de bon tros, que els valors no s'hagin de situar en el conjunt de relacions del qual formen part o provenen. Els valors i les actuacions, evident-

ment, s'han de contextualitzar en la xarxa de narracions, simbologies, llenguatges, creences, idees, costums, itineraris vitals, maneres de ser i de fer del col·lectiu de persones dels quals provenen. I per aprehendre tot això de manera simple i ràpida, no podem evitar recórrer al concepte *cultura*. La metafísica, ja ho va dir Heidegger, no és com una camisa vella que hom pot deixar de fer servir quan vol. Però fins i tot en aquestes situacions, moltes vegades és millor parlar de *societat*, una paraula que accepta molt més bé la diversitat interna.

2. Dogmatisme, relativisme o escepticisme i perspectivisme

D'ençà de Hume i Kant, en filosofia moral se sol insistir en la necessitat de diferenciar entre «allò que és» i «allò que ha de ser». Els enunciats descriptius ens diuen com són o han estat les coses (en aquest cas, les narracions, simbologies, creences, valors, morals, idees, costums, maneres de ser i de fer realment existents), mentre que els prescriptius ens diuen com ens agradaria o considerem que haurien de ser les coses. Del «ser» se n'ocupen, entre moltes altres ciències, l'antropologia i la sociologia, i de l'«ha de ser» principalment la filosofia moral i política.

Seguint aquesta distinció, l'any 1961 Richard B. Brandt va advertir-nos de la necessitat de no confondre el relativisme cultural (*cultural relativism*) amb el relativisme ètic (*ethical relativism*). Per Brandt, una cosa és observar que la moralitat varia segons les cultures, i una altra de ben diferent considerar que no és desitjable ni possible establir una moral que conciliï les diverses morals observades, o fins i tot que s'imposi quan sigui necessari (Brandt, 1961). Aquesta distinció em sembla encertada, però desafortunada en la terminologia, perquè distingir entre relativisme cultural i relativisme ètic pot portar a considerar que l'ètica no pertany a la cultura, a atorgar-li una posició immaculada i metafísica i, finalment, a considerar que hom pot i ha de ser un relativista cultural, perquè és evident que la cultura està relacionada amb l'època, el lloc i les persones, però que no pot ni ha de ser un relativista ètic, perquè l'ètica està per sobre de l'esdevenença.

Quan Brandt diu que el relativisme *cultural* es constata, està parlant de relativisme *moral*, del fet que els valors, principis, normes, preceptes i actituds es concreten de moltes, variades –i de vegades oposades– maneres, en les diferents èpoques, llocs i persones. Ara bé, això també passa amb l'ètica: diferents persones i societats han tingut i tenen diferents

narracions per fonamentar i criticar la seva moral i la dels altres. És per això que no només diem que hi ha diferents morals (jueva, estoica, catòlica, calvinista, islàmica, budista, hinduista, civil, etc.), sinó també diferents ètiques (teològica, aristotèlica, kantiana, utilitarista, postmoderna, etc.). Aleshores, com es pot ser relativista cultural i no ser relativista ètic?

Per sortir d'aquest embolic, tal vegada sigui útil identificar els tres grans posicionaments que, al meu entendre, hi ha davant la diversitat moral i ètica. Es pot considerar (1) que hi ha normes morals permanents, perquè disposem d'un fonament ètic inqüestionable; (2) que no hi ha normes morals permanents, perquè no disposem d'un fonament ètic inqüestionable i no és possible determinar quina ètica i, per tant quina moral, és millor; i (3) que no hi ha normes morals permanents, perquè no disposem d'un fonament ètic inqüestionable, però que sí que és possible determinar quina ètica, i per tant quina moral, és millor, però sempre des d'una perspectiva.

Posar noms a cada una d'aquestes tres grans posicions és arriscat, perquè cadascuna té diferents denominacions i moltes variants, i tot plegat és entès de diverses maneres per diferents autors. No és en va que estiguem tractant una qüestió que ens manté ocupats, almenys, des que Heràclit digués que la realitat s'agrada d'amagar-se; Protàgores, que l'home és la mesura de totes les coses, o Heròdot, que cadascú està convençut que la pròpia moral és, amb diferència, la millor.

De forma molt general, hom pot dir que la posició (1) és dogmàtica, i la (2) i (3) relatives. Per dogmàtica, aquí, cal entendre aquella posició que defensa que hi ha normes morals permanents i absolutes perquè hi ha fonaments ètics permanents i absoluts. És per això que, davant la varietat i canvi que caracteritza allò que depèn de nosaltres, les teories dogmàtiques es veuen obligades a cercar el fonament ètic fora dels humans, ja sigui en Déu, la Natura o la Raó Pura. I per relativa, aquí, cal entendre aquella posició que considera que les normes morals, i l'ètica que les fonamenta, no és quelcom absolut, d'una vegada per sempre i per a tothom, sinó que estan relacionades amb aquells que ho estableixen, i amb el seu temps i lloc.

Pel que fa a les diferències entre les posicions (2) i (3), la (2), com he dit, considera que no és possible determinar quina ètica i, per tant quina moral, és millor. Aquesta posició, que s'anomena relativisme o escepticisme moral i ètic, ens tanca en esferes epistèmi-

ques i considera que ningú pot pretendre conèixer, i menys valorar, res que pertanyi a les altres. Per a la posició (3), en canvi, el fet de conèixer i valorar en relació a una època, lloc o persona, no impedeix determinar que hi ha perspectives que són millors que altres, i trobar-les. Aquesta posició, que se sol anomenar perspectivisme i en la qual em situo, esdevé una enorme possibilitat de llibertat i responsabilitat humana.

El relativisme o escepticisme ètic considera, per exemple, que té la mateixa validesa defensar que les dones són inferiors perquè els déus, la natura o la tradició així ho han establert, que donar raons que porten a considerar que això no és així o fins i tot que, en cas que fos així, hi ha bones raons per canviar-ho. Aquest escepticisme al·legaria que no és possible determinar quines raons són millors que les altres, i fins i tot que donar raons no deixa de ser el paradigma de validesa d'una de les esferes epistèmiques, que intenta imposar-se a les altres. Com s'ha assenyalat reiterades vegades, aquestes posicions cauen en allò que denuncien en les altres: es fonamenten en raons per denunciar l'intent de fer prevaler les raons, i consideren veritat que no s'ha d'imposar cap veritat.

Em sembla que en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària, de la diversitat de creences i valors se n'ha ocupat massa l'antropologia i massa poc la filosofia moral. Això no vol dir, ni de bon tros, que la filosofia no hagi alimentat el relativisme o escepticisme, ja sigui a través dels jocs de llenguatge del primer Ludwig Wittgenstein, o de *le différend* de Jean-François Lyotard. Però és significatiu que quan es defensa l'escepticisme, quan es concreta el perill o la impossibilitat de sortir de la pròpia esfera epistèmica per valorar altres codis morals o fonaments ètics, hom no apel·la als jocs de llenguatge o a *le différend*, sinó a l'etnocentrisme cultural i a la necessitat de respectar les altres cultures. De nou acabem topant amb la cultura, aquesta vegada en forma d'esferes epistèmiques impenetrables i incomparables.

Hi ha una altra dada reveladora del protagonisme de l'antropologia en el relativisme ètic. Abans que la Declaració Universal dels Drets Humans fos debatuda per l'Assemblea General de l'ONU, la Comissió de Drets Humans, per tal d'evitar prejudicis etnocèntrics, va enviar un esborrany de la declaració a diverses associacions professionals, entre elles l'Associació Americana d'Antropologia (AAA). Després d'un període de deliberació, a finals de 1947 la revista *American Anthropologist* va publicar la resposta, signada pel president de l'associació, H. Herskovits, en la qual deia que l'AAA no s'adheria a la Declaració

Universal per tres raons principals, que formulava en forma de declaració de drets humans alternativa: (i) s'han de respectar les diferències culturals, (ii) no s'ha descobert cap procediment científic d'avaluació qualitativa de les cultures, i (iii) les normes i els valors són relatius a la cultura de la qual formen part, la qual cosa fa que ens haguem de malfiar, per etnocèntric, de qualsevol intent d'exportar-los o universalitzar-los. Aquesta argumentació i declaració alternativa va tenir poquíssimes crítiques en l'àmbit de l'antropologia, i no va ser fins l'any 1999 que l'AAA va fer pública una nova declaració, en la qual, i gairebé entre línies, acceptava la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948. Aquest tres arguments han estat profusament emprats per professionals de l'acció psico-socio-educativa en algunes anàlisis de conflictes intermorals.

Del fet d'observar que hi ha diferents cultures no es pot concloure que s'hagin de respectar, un imperatiu que no suporta una mínima anàlisi lògica i ètica. Anunciar el deure genèric de respectar totes les cultures seria una estupidesa si no fos perquè ha estat, i és encara, una prescripció important i necessària en la guerra de tòpics i consignes, i en el combat contra les ingerències colonitzadores i inhumanes. Respectar una cultura té sentit en les que podríem anomenar *cultures de la distància*, societats d'un altre temps o que ens són contemporànies però sense contacte –o molt lleuger– amb nosaltres. Aquestes excepcions no poden impedir, però, criticar la simplicitat i dogmatisme d'una prescripció que ens obligaria a respectar tot allò que forma part d'una cultura, quan, malauradament, hem constatat que no n'hi ha cap de la qual sigui desitjable fer-ho; i així anem, intentant canviar allò que considerem reprovable o fins i tot abominable de la nostra i de les altres. El feixisme o el masclisme, per exemple, no mereixen cap respecte, tot i que formen part de la cultura o fins i tot poden ésser considerades una cultura. En aquest estrany maridatge entre el tot i la part que practica la cultura, a uns, el respecte escrupolós a les cultures els porta a respectar singularitats inacceptables, i a altres, el rebuig a una particularitat a rebuïjar tota una cultura. Com s'ha dit reiterades vegades, el que mereix sempre respecte són les persones, no les pràctiques, creences, valors, morals, idees o costums (la qual cosa planteja la qüestió, que aquí no puc abordar, que no hi ha persones –una idea força complexa–, per un costat, i pràctiques, creences, valors, morals, idees o costums, per l'altre).

La prescripció que s'han de respectar totes les cultures, les concep com a totalitats en una vitrina de museu. Però resulta que tot allò que compon les cultures no és quelcom fet una vegada i per sempre. Les narracions, simbologies, llenguatges, creences, valors, morals, idees,

costums, maneres de ser i de fer són accions comunicatives sotmeses a processos de transformació, ja sigui a través de les seves relacions internes o de les que mantenen amb l'exterior. Les persones, poc o molt, canviem i ens ajustem, perquè som éssers amb obertura biològica i moral.

No hi ha dubte que hi ha antropòlegs que han denunciat el relativisme o escepticisme ètic. H. G. Barnett i H. Steward, per exemple, van ser dels pocs que l'any 1947 van criticar la declaració de l'AAA. Consideraven que els seus col·legues patien una confusió entre fets i valors (entre enunciats descriptius i enunciats prescriptius), que com a antropòlegs s'havien de limitar als fets, i que era una barbaritat declarar de forma genèrica que s'han de respectar les diferències culturals. Lévi-Strauss també va abordar aquesta qüestió a *Tristos tròpics* (1955), intentant trobar resposta als abismes que han fregat els etnòlegs en les tres etapes per les quals, diu, han passat: primer, veien les altres societats amb els ulls superiors d'allò propi; després van ser absolutament crítics amb allò propi i en canvi respectuosos i conservadors amb les societats diferents; i finalment, han abraçat la mirada científica, que els impedeix repudiar la crueltat, la injustícia o la misèria d'altres cultures. Ara bé, la resposta que hi dona Lévi-Strauss és, al meu entendre, insuficient, perquè l'antropologia, com reconeix implícitament ell mateix, no disposa dels instruments per dir-nos quines pràctiques cal repudiar, quines respectar i quines fomentar. El que sí ens dona l'antropologia, i això és molt important, és la possibilitat d'alliberar-nos del nostre esclavatge epistèmic a través del coneixement i l'estudi d'altres maneres de ser i de fer.

L'any 1988, Lévi-Strauss va dir que *Raça i història* fou un intent de reconciliar la noció de progrés i el relativisme cultural. El progrés, diu, implica la idea que unes cultures són superiors a altres, i el relativisme cultural, «una de les bases de la reflexió etnològica [...], que no hi ha cap criteri que permeti considerar en termes absoluts que una cultura és superior a una altra» (Lévi-Strauss, 1988: 202). Una vegada més, el plantejament antropològic deriva cap a la totalitat metafísica del concepte *cultura*. La qüestió no és si hi ha o no cultures millors que unes altres, sinó si és possible considerar que alguns valors o pràctiques són millors que uns altres.

Que no hi hagi una universalitat moral teològica o natural no significa que no sigui desitjable ni possible establir una universalitat moral positiva en aquelles qüestions que considerem de *minima moralia*. Que hi hagi, per exemple, persones o societats que considerin que no tothom ha de tenir els mateixos drets no significa que no hi hagi bones raons

per defensar que totes les persones els haurien de tenir, sense distinció de raça, sexe, origen nacional o social, capacitat o qualsevol altra característica. Les coses, certament, depenen del color del vidre amb què les mires, però hi ha vidres més adequats que altres per veure les coses. Si hom està gaire atrapat per l'esfera metafísica de la cultura, arronsarà el nas davant la segona proposició (que hi ha maneres més adequades que altres de veure les coses), sense advertir que és la condició de possibilitat de la primera (que les coses depenen del color del vidre amb què les mires).

En ciències naturals i socials, que hi ha maneres més adequades que altres de veure les coses és una qüestió que ningú discuteix, tot i que tothom sap que el coneixement també és relatiu a les èpoques, llocs i persones. S'accepta que és possible establir quines esferes epistèmiques o vidres són millors per determinar com són les coses i per intervenir-hi. Davant d'un atac de cor, hom pot fer un massatge cardíac, invocar Déu o ambdues coses, però no hi ha dubte que la ciència té procediments per determinar quina de les accions és millor per salvar la vida terrenal. I per conèixer els costums d'una societat, hom pot anar-hi a viure, aprendre el seu llenguatge i fer-ne una descripció –i fins i tot una explicació– amb criteris d'objectivitat, o bé recórrer a allò que els prejudicis n'han explicat, o ambdues coses a la vegada, però no hi ha dubte que l'antropologia té procediments per determinar quina d'aquestes accions és millor per conèixer els costums d'aquesta societat. Si això és possible en ciències naturals i socials, per què no ho ha de ser en ètica?

Tot i les diferències amb les ciències naturals i socials, en l'ètica també és possible determinar que hi ha maneres més adequades que altres de veure les coses i, per tant, és possible considerar que una pauta moral és millor que una altra, sense caure en el dogmatisme. És veritat que no sempre, però sí moltes més vegades de les que alguns consideren. Es pot al·legar, amb raó, que l'ètica no només tracta de resultats, sinó també, i principalment, de fins. Que en ètica la qüestió no és quina és la millor manera de salvar la vida terrenal, si fent un massatge cardíac o resant, sinó si cal salvar-la, o fins i tot de quina salvació parlem, per exemple perquè la persona ha deixat dit que en una situació com aquesta desitja que l'encomanin a Déu i no el reanimin. Però en la majoria de les situacions, per exemple la que s'acaba de descriure, és possible establir quina és la millor resposta ètica. Tanmateix, aquestes planes ja no poden abastar aquesta qüestió.

3. Bibliografia

- Brandt, R. B. (1961). *Value and Obligation. Systematic Readings in Ethics*, USA: Harcourt, Brace & World, Inc., cap. 4.
- Canimas, J. (2012). «¿Cómo afrontar problemas éticos intermorales?», a *Cuadernos de Pedagogía*, febrer 2012, n. 420, p. 55-59.
- (2013). «¿Hay límites en la forma de vestir del alumnado de los centros públicos?», a *Cuadernos de Pedagogía*, març 2013, n. 432, p. 78-82.
- Heròdot. *Història*, llibre III. Text grec revisat, traducció i notes de J. Gestí, Barcelona: Fundació Bernat Metge, n. 353, 2006.
- Hume, D. (1739-1740). *A Treatise of Human Nature*. Traducció castellana de F. Duque: *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid: Tecnos, 1998.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Traducció catalana de M. M. Pol: *Tristos tròpics*, Barcelona: Anagrama, 1971 (*Capítol 38. Un gotet de rom*).
- (1988). *De près et de loin*. Traducció castellana de M. Armiño: *De cerca y de lejos*, Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- Sahlins, M. (1993). «Goodbye to *Tristes Tropes*: Ethnography in the Context of Modern World History», a *The Journal of Modern History*, 65 (1993): 1-25.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture. I. The Origins of Culture*. Traducció castellana de M. Suárez: *Cultura primitiva. I. Los orígenes de la cultura*, Madrid: Ayuso, 1977, vol. 1.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Serra, C. (2013)

"Antropologia i filosofia moral. Embolics i perills en l'ús de conceptes propis de l'antropologia per part d'experts en filosofia moral"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 5: 20-42

Antropologia i filosofia moral. Embolics i perills en l'ús de conceptes propis de l'antropologia per part d'experts en filosofia moral

Carles Serra i Salamé¹

carles.serra@udg.edu

Resum

Aquest article és una resposta al de Joan Canimas «Ètica i cultura. Embolics i perills dels conceptes *cultura* i *relativisme cultural* en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària», publicat en aquest mateix número de la *Revista de Pedagogia i Treball Social*. S'hi rebaten els arguments que Canimas esgrimeix contra el concepte *cultura* (que ell considera totalitzador i reïficador, i pensa que no s'ajusta a la realitat de les societats modernes) i es defensa que l'antropologia, lluny de fer un ús acrític d'aquest concepte, l'ha revisat sistemàticament i el considera útil per a l'anàlisi de la vida de les persones en societat. Ara bé, l'ús i la definició que l'antropologia fa del concepte *cultura* queda molt lluny de les definicions tradicionals, que la identifiquen amb una realitat relativament estàtica, internament consistent i compartida de manera homogènia per tots els membres d'un col·lectiu. En contrast amb aquestes definicions, a l'article se'n

1. Carles Serra i Salamé, és antropòleg especialitzat en l'anàlisi de les relacions interètniques en àmbit de l'educació. En l'actualitat és professor i coordinador dels estudis de pedagogia de la Universitat de Girona.

proposen d'altres que han demostrat que son molt més útils per a l'anàlisi de les realitats socials. Finalment, s'explica per què en l'actualitat la majoria d'antropòlegs que treballen en l'àmbit de la intervenció educativa i social són crítics amb el relativisme cultural.

Paraules clau: antropologia, cultura, diversitat cultural, interculturalitat, relativisme cultural.

Resumen

Este artículo es una respuesta al de Joan Canimas «Ètica i cultura. Embolics i perills dels conceptes *cultura* i *relativisme cultural* en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i socio sanitària», publicado en este mismo número de la *Revista de Pedagogia i Treball Social*. En él se rebaten los argumentos que Canimas esgrime contra el concepto de *cultura* (que considera totalizador y reificador y que, según piensa, no se ajusta a la realidad de las sociedades modernas) y se defiende que la antropología, lejos de hacer un uso acrítico de este concepto, lo ha revisado sistemáticamente y lo considera útil para el análisis de la vida de las personas en sociedad. Ahora bien, el uso y la definición que la antropología hace del concepto *cultura* queda muy lejos de las definiciones que la identifican con una realidad relativamente estática, internamente consistente y compartida de manera homogénea por todos los miembros de un colectivo. En contraste con estas definiciones, en el artículo se proponen otras que han demostrado que son más útiles para el análisis de las realidades sociales. Finalmente, se explica por qué en la actualidad la mayoría de antropólogos que trabajan en el ámbito de la intervención educativa y social son críticos con el relativismo cultural.

Palabras clave: antropología, cultura, diversidad cultural, interculturalidad, relativismo cultural.

Abstract

This paper is a response to Joan Canimas's paper «Ètica i cultura. Embolics i perills dels conceptes *cultura* i *relativisme cultural* en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i socio sanitària» published in this issue of the *Revista de Pedagogia i Treball Social*. The paper

refutes Canimas's arguments against the concept of culture (which he considers totalizing and reifying and not adjusted to the reality of modern societies) and also argues that anthropology, far from making uncritical use of this concept, has systematically reviewed it and considers it useful to analyze people's life in society. However, the anthropological use and definition of cultural concepts is far removed from the definitions that identify it with a relatively static reality that is internally consistent and uniformly shared by all members of a group. In contrast to these definitions, the paper suggests others that have proven to be most useful for the analysis of social realities. Finally, it explains why today most anthropologists working in the field of educational and social intervention are critical of cultural relativism.

Keywords: anthropology, culture, cultural diversity, multiculturalism, cultural relativism.

Aquest article és una resposta a l'article de Joan Canimas, publicat en aquest mateix número de la *Revista de Pedagogia i Treball Social*. Pretenc donar-hi resposta a algunes afirmacions que fa i que donen continuïtat al que ha anat manifestant en altres contextos (Canimas 2013; Canimas i Carbonell 2008, i en la presentació a Girona de la *Guia per a la gestió de la diversitat religiosa als centres educatius* (2012)). En aquest escrit, però, em centraré en l'article publicat en aquesta revista, perquè entenc que recull i sublima errades d'apreciació que ja estaven presents en els altres treballs, però que quedaven compensades per les propostes que s'hi feien sobre l'establiment d'una metodologia per a la presa de decisions i la resolució de conflictes des de la filosofia moral. Es tracta d'apreciacions sobre les quals ja havíem polemitzat i sobre les quals semblava que podíem arribar a entendre'ns, però que, contràriament a això, ara posa en primer pla. Quines són, doncs, les discrepàncies?

En primer lloc, que atribueix a l'antropologia la defensa d'unes posicions (el relativisme cultural) i l'ús acrític d'uns conceptes (*cultura, diversitat cultural*) que Canimas considera del tot inadequats. I en fer-ho, no té present que ha estat des de dins de l'antropologia que aquests posicionaments i aquests conceptes han estat sistemàticament revisats. I no per esmenar cap falta o pecat original, sinó perquè l'antropologia es dedica fonamentalment a això. Canimas desconeix aquest procés endegat des de l'interior mateix de l'antropologia i per això parla d'aquests conceptes com en parlaven alguns antropòlegs fa cinquanta o cent anys. D'aquí que proposi deixar-los de banda («en algunes situacions no fan altra cosa que embolicar», afirma). En canvi, jo penso que abans de llençar escales avall conceptes inútils i posicions poc defensables, caldria assegurar-se si realment són inútils del tot o si, per contra, amb l'ús hem estat capaços d'anar-los perfeccionant. I defensaré que sí, que després que el 1871 Tylor definís el concepte *cultura*, els antropòlegs i les antropòlogues han avançat molt, no només en la definició i ús d'aquests conceptes, sinó també (i això és el més important) en la comprensió dels fenòmens als quals fan referència.

Finalment, Canimas diu que els antropòlegs han pretès fer valer el seu paper com a «experts en diversitat cultural» per defensar determinades posicions morals, quan qui té la capacitat per fer-ho no són els antropòlegs, sinó els experts en filosofia moral. Penso que aquest argument hauria de ser revisat, bàsicament perquè, en efecte, són els experts en ètica els qui tenen la capacitat per discutir, proposar i revisar arguments de

caràcter ètic de manera rigorosa, però és que en cap moment l'antropologia ha pretès tenir aquest paper (la majoria d'antropòlegs tenen clara l'orientació de la seva disciplina, que és eminentment analítica i no propositiva), si bé han intervingut com a antropòlegs en debats, sempre que han considerat que calia revisar alguns dels pressupòsits sobre els quals s'emetien judicis de valor i sempre que calia assegurar-se que, en emetre'ls, les referències als fets s'ajustaven certament a aquests fets.² Però reconèixer el paper dels experts en ètica no pot implicar (no és bo que impliqui) que ells tinguin el monopoli absolut en aquest camp. Encara menys si parlem d'ètica aplicada, de deontologia i de responsabilitat dels professionals tant de la recerca com de la intervenció: cal que aquests reflexionin sobre les seves propostes, sobre l'impacte dels seus discursos, de les seves recerques i de les seves intervencions. Aquest és un àmbit on resulta difícil definir els límits entre la reflexió ètica (necessària si volem actuacions morals) i l'intrusisme indesitjat. No conec cap antropòleg que hagi pretès actuar com a expert en ètica. Crec que en el camp complex de les relacions interètniques i interculturals cadascú ha d'ocupar el lloc que li pertoca; per això valoro molt positivament que professionals de la filosofia moral hagin decidit fer un pas endavant. Crec que poden i han de fer-ho sense desplaçar ningú, perquè ningú ocupava el seu lloc. Al contrari, feia molt de temps que els estàvem esperant. Sigui, doncs, aquest article també una cordial benvinguda.

1. Sobre el concepte cultura

Joan Canimas proposa una revisió del concepte *cultura*. O no ben bé. El fet és que a mesura que Canimas ha anat avançant en el seu qüestionament, també ha anat matisant l'abast d'aquest qüestionament. Segons ell mateix assenyala a l'article, ara no proposa prescindir d'aquesta paraula i d'aquelles que se'n deriven sinó limitar-ne l'ús i advertir dels errors i perills als quals poden abocar, sobretot quan s'empren en la resolució de conflictes (Canimas 2013: 4). Cal dir que a l'article, però, després de fer-ne la crítica, no indica quines són les limitacions en l'ús que diu que vol proposar.

2. Quan ha estat necessari revisar les referències a la *cultura* i els seus derivats en el discurs polític o social; quan ha calgut assegurar-se que no es confonien els «fets» amb la interpretació que se'n feia, o quan el debat s'ha centrat en situacions hipotètiques que calia contrastar (la no integració de segons qui, el fracàs escolar d'algú, un futur de submissió per a dones de determinats orígens, etc.).

Canimas se centra en el sentit que donem a aquell concepte quan el fem servir per identificar «la cultura» d'un collectiu en concret («la cultura» catalana, gitana, àrab, musulmana o europea, per posar alguns exemples),³ a «la cultura» a la qual es dóna aquest sentit:

«En la seva cultura, això no és ben vist», és a dir, com un terme que aprehèn en un tot complex, nebulós, polièdric i canviant una gran quantitat d'aspectes de més o menys importància que tenen a veure amb la manera de creure, pensar, sentir, viure, expressar-se i relacionar-se de la gent. (2013: 8)

D'aquesta idea de cultura, Canimas en denuncia l'ambigüitat i el seu potencial totalitzador i reïficador. Els seus arguments són:

1. En relació amb el problema de la totalitat, diu que «el concepte *cultura* de vegades provoca una terrible confusió, perquè aplega o pretén aplegar en un tot les diferències i les particularitats», de manera que «és possible posar en un mateix sac persones amb morals radicalment diferents» (2013: 8).
2. Considera que la reïficació és el segon gran problema de la cultura, reïficació entesa en el sentit de «considerar que algunes d'aquestes idees complexes existeixen realment en el món» (2013: 10).
3. El tercer argument en contra és que no el considera adequat per a les societats «modernes».

De manera més general, Canimas denuncia l'ambigüitat del concepte malgrat els esforços que han fet els antropòlegs posteriors a Tylor (que vol dir pràcticament *tots* els antropòlegs, atès que Tylor va ser el primer antropòleg incorporat com a tal a una institució universitària). Es fa estrany que per criticar l'ús que els antropòlegs fan del concepte, Canimas

3. Tots els exemples que aporta van en el sentit que Josep Martí defineix com a «etnocràtic» (2004: 42-44). Entenc que el mateix sentit de cultura hauria pogut ser il·lustrat amb exemples no etnocràtics, però en cap moment explica perquè se centra en aquesta dimensió. Precisament l'interessant rau a entendre per què el concepte resulta problemàtic quan li atorguem aquest sentit «etnocràtic», però cap dels problemes que denuncia Canimas apareix quan parlem, per exemple, de «cultura de classe» (Willis 1977), de «cultures juvenils» (Feixa 1988) o de «cultura de la pobresa» (Lewis 1980). Entenc que, com que tan vàlid és un ús com els altres, el problema no rau en el concepte, sinó en l'ús social que se'n fa i en els interessos que hi ha en joc en un camp (l'ètnic, el nacional) o en altres.

recorri a la definició formulada per Tylor el... 1871! Evidentment, els antropòlegs del segle XXI també discrepen d'una definició formulada l'últim terç del segle XIX. El que costa més d'entendre és que Canimas atribueixi a l'antropologia lectures i interpretacions de fa prop de cent cinquanta anys. En tot cas, diu que, tot i que s'han anat proposant definicions diferents del concepte, «no s'ha pogut evitar la idea d'un tot complex perquè, precisament, és allò que fa que *cultura* sigui un concepte encara molt útil» (2013: 9). Penso que això no és cert. En l'actualitat, dins de l'antropologia, podem trobar definicions i usos molt diferents del concepte, però el que caracteritza aquestes definicions no és l'ambigüïtat. Els problemes són uns altres: em sembla més encertat el diagnòstic proposat per Geertz quan afirma que «sembla que estem condemnats a treballar amb una lògica i un llenguatge en què concepte, causa, forma i resultat tenen el mateix nom» (2000:13). En tot cas, dins de l'antropologia s'han fet usos diferents del concepte *cultura*, i en l'actualitat persisteixen alguns debats entorn d'ell, però el consens sobre les qüestions fonamentals és molt gran. A aquests debats i a aquest consens m'hi referiré a l'apartat 1.5., però abans miraré de respondre les objeccions plantejades per Canimas.

1.1. El potencial totalitzador del concepte cultura

Canimas no aporta cap argument que ens pugui convèncer que el concepte *cultura* és especialment procliu que se'n facin lectures totalitzadores. Només explica en què consisteix el problema de la totalitat i argumenta que és propi de les idees «complexes». Així, si ens cenyim a la seva argumentació, haurem de concloure que aquest problema no és exclusiu del concepte *cultura*, sinó que deu ser comú a totes les idees complexes que habitualment fem servir. Idees com ara *societat*, *humanitat*, *burgèsia*, *catalans*, *exclosos*, *classe mitjana* o *professorat universitari*. De la mateixa manera que el (possible) problema de la totalització no és suficient perquè ens plantejem d'abandonar cap d'aquests conceptes, tampoc no sembla suficient perquè abandonem el concepte *cultura*. Penso que és més interessant reflexionar sobre què ens aporta cadascun d'aquests conceptes (de quina manera ens ajuden a identificar i a pensar sobre determinats fenòmens socials) més que no pas abandonar-los i substituir-los per conceptes igualment complexos i potencialment totalitzadors. D'altra banda, no és veritat que el concepte *cultura* (només perquè és complex) necessàriament imposi homogeneïtat.

En això, Díaz de Rada és molt clar: «El concepte *cultura* és inevitable per comprendre el concepte de *societat*, però cap societat pot ser culturalment unitària» (2010: 24). O, més endavant: «No hi ha pràctica social sense regla, però no hi ha regla que pugui predir, d'una

vegada per totes, com serà una pràctica» (2010: 53). En paraules d'un antropòleg, doncs: ni homogeneïtat, ni negació d'agència. Josep Martí (2004) també és molt clar en aquest aspecte. Per exemple, quan denuncia els mals usos del concepte *cultura* parla en primer lloc de la tendència a fer coincidir «les cultures» amb «les societats», i critica també la negació de la capacitat d'agència quan es refereix al perill d'anorreament de l'individu en el moment que se li atribueixen característiques que es consideren pròpies de la seva cultura/societat.

Fem ús d'un únic concepte per referir-nos a una diversitat de fenòmens perquè suposem que comparteixen característiques rellevants encara que n'hi hagi d'altres que els facin diferents. Si es genera una aparença d'homogeneïtat, cal cercar-ne les causes. I a això s'ha dedicat l'antropologia quan s'ha proposat d'analitzar els usos socials d'aquests conceptes: en els processos de construcció identitària, en els discursos sobre les tradicions, els seus usos i la seva conceptualització, o en l'ús de les retòriques de defensa de les identitats nacionals enfront de la immigració.

1.2. El problema de la reïficació

Al concepte *cultura* li hem de donar el mateix valor que donem a altres conceptes analítics, com ara *societat*, *classes socials* o altres. Que un concepte analític no es pugui traduir en una realitat directament observable no vol dir que el concepte no sigui útil. És en funció de la seva utilitat que hem de valorar la conveniència de seguir fent ús d'aquests conceptes: en la mesura que parlar de capitalisme, de proletariat, d'exclusió social o de diversitat cultural ens ajudi a identificar fenòmens socials i a entendre'ls, haurem de considerar que aquests conceptes segueixen essent útils i serà convenient que els seguim emprant.

Ara bé, el cert és que la cultura moltes vegades ha estat reïficada.⁴ Que d'això n'hagi estat culpable l'antropologia ja no és tan clar.⁵ Però que sigui l'antropologia la que continua difonent aquesta interpretació és fals, i que el concepte *cultura* (o *cultures*, o *diversitat cultural*) estigui indefugiblement lligat a aquesta lectura reïficada, també.⁶ En relació amb aquesta

4. Gerd Baumann, per referir-se a la reïficació de la cultura, parla de la perspectiva essencialista, i a aquesta hi contraposa una perspectiva processual, i a totes dues una de discursiva (2001: 105-121).

5. Més aviat són els interessos d'altres (grups socials, classes, sectors econòmics o estats) els que empenyen cap a interpretacions reïficades i essencialistes de la cultura.

6. En tot cas, el que fan molts antropòlegs és identificar i analitzar els usos d'aquesta lectura reïficada.

darrera qüestió, Canimas no és clar i els seus arguments no són consistents. La seva argumentació esdevé enganyosa quan afirma que «mai podem veure ni atrapar la totalitat de la cultura» (2013: 10) o que ningú és portador «d'aquesta idea complexíssima, totalitzadora i reificada que és la cultura», o que «ni l'escola, ni cap altra institució, pot acollir realitats tan colossals» (2013: 10). Necessàriament hem d'estar d'acord amb ell, atès que el que fa és mostrar-nos l'escassa utilitat de les interpretacions reificades de la cultura. Aquestes afirmacions ens situen al mateix nivell de discurs d'aquells que neguen l'existència de la lluita de classes perquè mai s'ha vist cap classe en lluita contra cap altra, o els que neguen la validesa de conceptes com ara *nació* perquè aquests només existeixen en el cap de les persones. Però és que no pot ser d'altra manera: aquests conceptes fan referència a productes de l'activitat humana i de l'esforç realitzat des de diferents disciplines per entendre aquesta activitat. Precisament la reificació rau a pretendre que són o haurien de ser quelcom diferent (Berger i Luckmann 1984: 116).

Els arguments de Canimas són arguments contra la reificació, no pas contra el mateix concepte de *cultura*. Per combatre aquesta mena de confusions maldestres, no provocades en absolut ni afavorides per l'antropologia, el més convenient és millorar la formació dels professionals que fan ús dels conceptes i millorar la seva comprensió dels fenòmens culturals, més que no pas desprendre's del concepte i haver-lo de substituir per un altre amb característiques i funcions similars a les que volem evitar.

Com he dit, el discurs majoritari de l'antropologia és profundament crític amb els usos reificats d'aquest concepte. Del que es tracta, doncs, és d'explicar quins nous usos s'han generat, d'aclarir quin sentit hem de donar al concepte i d'explicar què aporten a la nostra comprensió dels fenòmens socials i culturals. I això és el que, des de fa dècades, miren de difondre els antropòlegs que treballen en el camp de la interculturalitat.

1.3. La inexistència de *cultures* en les societats modernes

Les societats amb les quals se les han d'haver aquests professionals són, cada vegada més, una xarxa de singularitats en relació que s'uneixen i separen en funció del reconeixement, o no, d'allò comú que hi ha entre elles, la qual cosa al concepte *cultura* li és difícil atrapar. (...) Avui, però, *cultura* i *poble* ja no poden ser invocades –en alguns contextos– sense incomoditat reflexiva, perquè no aconsegueixen abastar la diversitat ciutadana. (Canimas 2013: 8 i 9)

En aquest punt podríem estar d'acord amb el que proposa Canimas, que no és més que el que defensen antropòlegs com Baumann (2001) o Delgado (1999, 2003). Tot depèn de com definim el concepte *cultura*. Si l'entendem com «la cultura d'un poble», és evident que no funciona. Però la majoria d'antropòlegs són crítics amb aquesta manera de conceptualitzar-la. La tendència a considerar la cultura com un conjunt de representacions altament homogeni, modelat i consistent, propi d'un col·lectiu, que determina la percepció que la gent té de la realitat i que es reproduïx de manera inalterada al llarg de les generacions, inquieta molts antropòlegs (Fox i King, 2002: 1). Tant, que la crítica a aquesta concepció ha acabat essent dominant i és compartida tant pels antropòlegs que prefereixen abandonar el concepte, com pels que el segueixen defensant.

I és que, per a molts autors, el treball entorn del concepte *cultura* (i *cultures*), lluny de ser un llast, és el que ens permet avançar: d'una banda, en la revisió del mateix concepte,⁷ i de l'altra, en l'anàlisi dels contextos de diversitat que es desenvolupen en les societats contemporànies: en quins contextos podem parlar de realitats més o menys ben acotades?⁸, com hem de tractar la qüestió de la integració?⁹, com hem d'analitzar les formes de canvi cultural?, quina és l'articulació entre continguts culturals i discursos d'identitat?, etc. També el defensen perquè consideren que l'ús de conceptes alternatius no soluciona res: perquè

7. Sherry Ortner, per exemple, assenyala les dificultats que el concepte ha d'afrontar en un context de globalització, però davant d'això no proposa que el deixem de fer servir: «La qüestió és, un cop més, com reconfigurar aquest concepte enormement productiu per a un món en canvi, unes relacions canviants entre la política i la vida acadèmica i un paisatge de possibilitats teòriques que també canvia» (1999: 8). I per assolir el repte proposa que aprofundim en el concepte investigant precisament en aquells àmbits on sigui possible posar-lo a prova: en situacions de frontera, de canvi, de confusió, de conflicte.

8. Quan pensem que és adequat parlar de *cultures* i quan pensem que no ho és, no és una qüestió trivial. Si Canimas (2013: 9 i 10) considera que avui en les nostres societats, aquest concepte no és útil, necessàriament haurem d'analitzar per què avui no és útil (però sí que ho era en el passat?), per què en les nostres societats no és útil (però en altres sí?). Més que tancar el debat sobre el concepte *cultura*, doncs, aquest argument el reobre i ens obliga a resoldre reptes pendents.

9. En antropologia fem servir aquest concepte per referir-nos a l'articulació dels diversos trets o àmbits culturals, a la idea que no poden ser tractats com una suma de trets independents, sinó com un conjunt que interactua, de manera que s'influeixen els uns als altres.

parlar de *tradicions*, de *poble*, de *societats* no ens permet anar gaire més enllà d'on anàvem amb el concepte *cultura*, o ens aboca a noves dificultats.¹⁰

1.4. Així doncs, per què seguim parlant de *cultura* (i de *cultures*)?

Els usos socials d'aquest concepte són diversos i el seu potencial per a l'exclusió pot ser molt i molt gran. Però al mateix temps que reconeixem el mal ús que se n'ha fet, cal que també siguem capaços de reconèixer què és allò que ens aporta. Per què antropòlegs com Díaz de Rada diuen que «és improbable que pugui haver-hi cap altre concepte millor per entendre la condició humana» (2010: 18)? Per què Geertz diu que «qualssevol que siguin les febleses del concepte *cultura*, no hi ha res a fer més que persistir, malgrat elles» (1996: 53)? Per què molts antropòlegs seguim defensant-ne la utilitat?

Bàsicament perquè ens ajuda a entendre la vida humana, que és vida en societat. Ens ajuda a entendre com viuen les persones, com organitzen la seva vida social, com entenen la seva relació amb l'entorn o com es pensen els uns als altres. Perquè les persones vivim en societat i aquesta vida s'organitza per l'exposició a pràctiques culturals compartides. Totes les persones ens desenvolupem en contacte amb cultures específiques, que aprenem, compartim i transformem. Totes les persones fem nostres unes determinades tradicions culturals a través de la interacció amb altres persones i de l'aprenentatge conscient i inconscient (Kottak 1994: 34).

Acceptar això no nega en absolut la capacitat d'agència, ni implica que considerem aquestes *cultures* com realitats homogènies ni alienes a l'activitat de les persones. Carrasco ho expressa d'aquesta manera:

Les cultures dels grups humans no són repertoris de característiques més o menys peculiars i estables que s'han heretat de generació en generació. Tot al contrari, les cultures són processos i productes, readaptacions, intercanvis i difusions constants al llarg de la història dels pobles. (Carrasco 1997:15)

10. No per res la bibliografia sobre aquests conceptes és abundant: pensem en *L'invent de la tradició*, d'Eric Hobsbawm (1998) o en les *Comunitats imaginades* de Benedict Anderson (1993), i que l'ús d'alguns d'aquests conceptes ha estat tant o més controvertit que l'ús del concepte que ara ens ocupa. Altres conceptes als quals fa referència Canimas (2013: 10), com ara *democràcia*, *autodeterminació* o *drets humans*, no tenen res a veure amb *cultura* ni ens ajuden a entendre ni a pensar allò que volem entendre i pensar amb el concepte que suposadament havien de substituir.

La cultura es transmet, s'aprèn i s'aplica en societat: el procés d'enculturació es desenvolupa observant, escoltant, enraonant i interactuant amb altres persones. L'enculturació tendeix a unificar les persones en proporcionar-los experiències compartides i sobre la base d'aquestes experiències després cadascú fa la seva (esdevenim crítics amb allò que ens van ensenyar, determinades coses les entenem de manera diferent a com ho han fet altres, som creatius i explorem noves opcions). Però partim de tradicions culturals compartides.¹¹ I que la cultura sigui compartida no vol dir que sigui uniforme ni que sigui sempre igual. És precisament en la mesura que són les persones les que comparteixen la cultura i que cada persona té experiències matisadament diferents de les persones que l'envolten, que la cultura és necessàriament diversa i canviant.¹² Lluny de les concepcions arcaïtzants de la cultura (l'evolucionista, la visió quasi orgànica dels funcionalistes), en l'actualitat l'antropologia no identifica les *cultures* amb entitats perfectament definides, delimitades i aïllables com s'havia fet en el passat, sinó més aviat com a conjunts articulats de pautes que regeixen el comportament humà, com a eixams de pautes culturals (un tramat, segons la coneguda definició de Geertz (1989: 20)) superposades, en moviment, en interacció i amb un elevat grau d'indeterminació.¹³ Enteses així, també en les nostres societats podem parlar de *cultures*, però no hem d'esperar que la *cultura* (o les *cultures*) ens anunciïn cap totalitat que puguem «atrapar» i exclamar, com diu Canimas (2013: 10), «vet aquí la cultura a la qual pertany aquesta persona».¹⁴

Així doncs, és cert que encara parlem de la *cultura* i de les *cultures* de forma confusa? Canimas (2013: 9) diu que no hem pogut evitar la idea d'un tot complex precisament

11. Algunes de compartides amb els membres del nostre col·lectiu socioprofessional, d'altres amb persones amb qui practiquem un mateix culte, d'altres amb persones del nostre mateix país, etc.

12. Per això Goodenough (ja el 1976!) defensava que el multiculturalisme era l'experiència humana normal (en la seva vida quotidiana, afirmava, les persones usen i dominen més d'un codi cultural, ningú és absolutament monocultural i tots sabem moure'ns en ambients culturalment diversos); i Baumann diu que «si la cultura no és el mateix que el canvi cultural, aleshores no és res en absolut» (2001: 41). Aquestes afirmacions només són contradictòries si s'interpreten a partir d'un concepte força superat de *cultura*.

13. Díaz de Rada (2010: 27-79), en parlar de les diferents fonts d'indeterminació de la cultura, fa referència, precisament, al grau de sistematicitat i coherència amb què es presenten les relacions entre les regles, i al grau de limitació del repertori de regles que es prenen en consideració davant de cada situació concreta.

14. Per qüestions d'espai, deixo de banda les aportacions dels antropòlegs que, a partir de Barth (1969), introdueixen la distinció entre *continguts culturals* i *identitat cultural*.

perquè aquesta idea «és allò que fa que *cultura* sigui un concepte encara molt útil». ¹⁵ Penso que definicions com aquestes no són ni complexes ni confuses:

Per cultura entenem tots els dissenys creats històricament per viure, explícits i implícits, racionals, irracionals i no racionals, que existeixen en un temps concret com a guies potencials per al comportament de les persones. (Kluckhohn i Kelly 1945: 97)

Els costums, tradicions, actituds, idees i símbols que governen el comportament social mostren una gran varietat. Cada grup, cada societat té un conjunt de pautes de comportament (explícites i implícites) que són més o menys comunes als seus membres, que passen de generació en generació, són ensenyades als nens i estan permanentment exposades al canvi. A aquestes pautes comunes les anomenem cultura. (Gillin i Gillin 1942)

En ambdues definicions es coincideix amb la idea de *regla*, ¹⁶ de disseny, de pauta, i alhora es deixa clara la idea d'*agència* (la primera parla de guies «potencials» per al comportament, la segona de pautes «permanentment exposades al canvi»): tot i existir regles culturals, no sempre les seguim; les persones aprenem, interpretem i manipulem regles o conjunts de regles de maneres diferents; podríem dir que fem un ús creatiu de la cultura, de manera que transgredim moltes regles (algunes, molt sovint).

Sobre la base d'aquestes definicions, és clar que les *cultures* no s'imposen sobre les persones; les persones decideixen què fer, què pensar, com actuar, si bé ho fan a partir d'un repertori de possibilitats que sempre pot ser transgredit, ampliat, transformat.

Els exemples que he posat responen a una idea de cultura força compartida en el si de l'antropologia. Una idea que fa que moltes de les objeccions que Canimas oposava

15. Útil «en tant que permet aprehendre en un tot, i de forma ràpida, una pluralitat polièdrica i canviant» (2013: 6). No veig que definicions que parlen de «processos i productes, readaptacions, intercanvis i difusions constants» (Carrasco 1997:15) permetin aquestes simplificacions.

16. Aquesta manera d'entendre el concepte és defensada per Díaz de Rada (2010) en un dels llibres més estimulants i clarificadors que s'han escrit els darrers anys sobre el concepte *cultura*. També la trobem en treballs d'introducció a l'antropologia (Kottak 1994:35) o en obres de referència de l'antropologia contemporània (a *La interpretació de las culturas*, Geertz la defineix com «mecanismes de control –plans, receptes, regles, construccions, el que els tècnics en ordinadors anomenen programes– per regir el comportament» (1987: 51)).

al concepte *cultura* i al paper de l'antropologia en l'anàlisi de les situacions d'interculturalitat hagin de ser, penso, revisades. Però cal reconèixer que l'ús que els mateixos antropòlegs fem d'aquest concepte no sempre és coherent, i això genera confusions. Diversos antropòlegs han reflexionat sobre aquest fet. L'obra clàssica de referència és el llibre de Kroeber i Kluckhohn (1952), en què es denuncia l'existència de definicions divergents. Però l'aportació més rellevant del llibre no és el nombre de definicions recollides, ni el fet que fossin divergents, sinó que moltes d'aquestes divergències es podien atribuir a diferències d'èmfasi entorn d'una mateixa idea (el mode de vida d'un poble; la noció de llegat social; maneres de pensar, sentir o creure, o orientacions per fer front a problemes en són exemples, entre altres). Aquestes diferències d'èmfasi s'expliquen perquè en definir el concepte la majoria d'autors prenen posició en relació amb qüestions i debats fonamentals. Qüestions i debats que Trouillot (2002) diu que constitueixen el nucli dur de l'antropologia: la distinció entre l'herència genètica i la social; la connexió entre els diferents dominis de la vida dels humans; com es dona forma a les pràctiques culturals; la seva capacitat d'adaptació o la seva historicitat; on són els límits d'allò que considerem pròpiament humà¹⁷ (Silverman 2002: XVI-XVII). El concepte de *cultura* (tant en singular com en plural) ofereix un fil conductor, permet unificar interessos, perspectives i disciplines que sense ell podrien semblar que estan al marge les unes de les altres. Efectivament, no hi ha acord total, però aquest és un indicador que entorn seu hi ha plantejats debats importants i que en la mesura que els anem resolent podrem avançar en la comprensió dels fenòmens culturals. Díaz de Rada ho expressa amb precisió:

Com passa amb tants altres conceptes de les ciències socials (entre ells el concepte *cultura*), la [seva] deriva històrica [...] expressa un debat intel·lectual, un conjunt de posicions en què es concentren les tensions pròpies d'una empresa difícil: entendre

17. El debat sobre el concepte *cultura* és especialment rellevant entorn d'aquesta qüestió, en el camp de la primatologia i l'estudi del procés d'hominització (Tomasello 1999; Salazar 2013). Entre els primatòlegs s'enfronten dues maneres d'entendre què és la cultura: la que l'equipara a l'aprenentatge social i la dels que consideren que passa per la capacitat per fer distincions categorials i construir teories (Premack i James 1994). És clar que la manca de consens no la podem atribuir a la referència de Tylor a «un tot complex», sinó a l'existència d'un debat molt rigorós i apassionant. Qui hi estigui interessat pot accedir a la conferència *Cervell, evolució i diversitat humana*, de Carles Salazar, que és una excel·lent introducció a l'antropologia evolutiva-cognitiva i, en concret, a l'anàlisi dels canvis que van fer possible l'aparició i el desenvolupament de la «capacitat cultural» entre els humans. Aquesta conferència es va pronunciar en el VIII Seminari d'Antropologia Social de la Universitat de Girona (2013) i es pot visualitzar a: <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2211>.

la vida humana i entendre com arribem a entendre-la. Podríem desfer-nos nominalment de les paraules *etic/emic*, com podríem desfer-nos nominalment de la paraula *cultura* o de la paraula *societat*; el que no aconseguirem és desfer-nos dels problemes fonamentals que han estat representats a través d'aquestes paraules. (2010:76)

2. Sobre el relativisme cultural

En les consideracions que Canimas fa sobre el relativisme hi ha dues qüestions que cal discutir: en primer lloc, la manera com el conceptualitza i, en segon lloc, el fet que atribueixi als antropòlegs un discurs de defensa del relativisme cultural.

Canimas contraposa el relativisme ètic al relativisme cultural. Entén que el relativisme cultural planteja només que «la moralitat varia segons les cultures» (2013: 12), però que els antropòlegs, en assumir-lo, hem anat derivant cap a posicions escèptiques, fins a esdevenir també relativistes ètics. I si no ho hem fet els antropòlegs, hem afavorit que altres facin aquest camí (i fa referència a la declaració de l'Associació Americana d'Antropologia de no adherir-se a la Declaració Universal dels Drets Humans (1947)). Tot seguit revisaré aquestes dues qüestions.

2.1 Què és el relativisme cultural

Si bé l'antropologia provoca un moviment decisiu i irreversible lluny de [...] la certesa moral, no es tracta d'un moviment cap al buit moral: relativisme cultural, sí; però no relativisme moral. (Carrithers 2005: 434)

Aquesta cita l'he extreta del llibre de Díaz de Rada, que afegeix que en la mesura que el relativisme moral afecta l'esfera de les creences morals de les persones, poca cosa té a veure amb l'antropologia. El que sí que és pròpiament antropològic, diu, és el relativisme cultural (2010: 271). El que passa, però, és que aquest no consisteix només a reconèixer l'existència de la diversitat cultural i que a aquesta se li associen diferents valors, diferents maneres d'establir quins són els ideals a assolir i quins cal rebutjar. Per a l'antropologia és més rellevant el que alguns autors han definit com a «relativisme metodològic».

Dir que les morals són diverses és una afirmació trivial. En canvi, aconseguir que la nostra percepció de la diferència no esdevingui un judici moral, aconseguir que la perspectiva que ens imposa la nostra pròpia cultura no distorsioni la percepció que tenim de les pràctiques i de la realitat d'aquelles persones i societats que estudiem com a antropòlegs, és més difícil. El relativisme metodològic és una eina per aconseguir-ho.

Parlem de relativisme metodològic per referir-nos a la renúncia a l'exercici de judicis morals «quan fem investigació com a antropòlegs». Anava a posar «en el nostre exercici professional com a antropòlegs», però aquesta forma d'expressar-ho no és tan ajustada com l'altra: molts antropòlegs prenen partit en debats, davant de conflictes sobre situacions o problemes que consideren rellevants; però del que es tracta és que quan facin investigació (no només en el moment de fer el treball de camp), la facin procurant que els seus judicis morals i la manera com habitualment pensen la realitat social i actuen sobre ella no interfereixi en la percepció d'allò que investiguen i en el seu esforç per entendre-ho.

En certa mesura, podríem presentar aquest relativisme metodològic com l'antítesi de l'escepticisme al qual fa referència Canimas: si l'escepticisme i el relativisme ètic ens remetent a la idea de realitats culturals aïllades i a la impossibilitat de comunicació, el relativisme metodològic es presenta com la possibilitat per entendre i entrar en diàleg amb persones que viuen aquestes realitats; és la clau que ens obre a la curiositat i només té sentit en la mesura que acceptem que «cap context de vida humana és completament inintel·ligible per a qualsevol ésser humà» (Díaz de Rada 2010: 275).

L'antropologia necessita el relativisme metodològic i el defensarà per molt que molts tendeixin a confondre l'esforç per entendre una forma de vida social amb la seva justificació moral. Pel que fa a la posició de l'antropologia en relació amb el relativisme cultural de caire més ètic (del tipus: «totes les cultures són respectables, cap pràctica cultural és millor que cap altra»), la qüestió és més complicada. També és més complicada que com la planteja Canimas.

2.2. L'antropologia i la defensa del relativisme cultural

La complicació rau en el fet que tots els discursos han de ser contextualitzats. M'atreuria a dir que aquest especialment. Com explica Canimas, un sector molt important de l'antropologia nord-americana va defensar durant molts anys posicions relativistes.

Aquestes preses de posició tenien sentit en el context històric en què van ser formulades per primera vegada. Un dels seus impulsors va ser Franz Boas (1858-1942), que va defensar el relativisme cultural i el particularisme històric com a alternativa als plantejaments evolucionistes que aleshores eren dominants. El relativisme cultural seguí vigent fins ben entrat el segle xx, atès que els seus arguments també constituïen una crítica severa del colonialisme europeu (enfront de la coartada civilitzadora dels estats europeus, s'alçaven veus que negaven aquesta superioritat), així com del racisme (amb el relativisme no només es negava qualsevol idea de jerarquia, sinó que es qüestionava la validesa dels arguments biològics, i en lloc d'aquests es proposava la cultura com a única diferència rellevant).

Ja es veu que aquests debats són més polítics i ideològics que no pas pròpiament acadèmics. Però els acadèmics eren cridats a participar-hi: va ser la UNESCO qui va encarregar a Claude Lévi-Strauss el llibre *Raça i història* (1952), que havia de ser un antídoto contra el racisme, l'etnocentrisme i les pretensions de superioritat cultural (i moral) d'Occident. D'aquí el discurs sobre la incommensurabilitat de les cultures.¹⁸

El context és molt important. Perquè és el canvi de context el que explica que avui la majoria d'antropòlegs facin un discurs que podríem qualificar d'antirelativista: perquè avui no es combat el colonialisme, ni el racisme referit a les races, sinó el nou racisme que fa front a la immigració i pretén alçar fronteres per protegir les cultures nacionals d'aquells que abans havien pretès «civilitzar» el món (Barker 1981, Stolcke 1995, Serra 2001). I un dels arguments d'aquest nou racisme és el relativisme cultural: les *cultures* són el bé màxim a preservar (sobretot les nostres); cada cultura és un món, per això no hi ha possibilitat d'entesa entre elles (en aquest discurs sí que interessa l'ús reïficat del concepte *cultura*): si totes tenen el mateix valor, el que no té sentit és el diàleg (no aporta cap enriquiment) i encara menys el mestissatge (que les iguala i les fa desaparèixer).

Tots els antropòlegs que he conegut i que treballen en l'àmbit de la intervenció educativa i social fan aquest discurs crític amb el relativisme cultural i, en oposició, aposten

18. És un discurs, però, que Lévi-Strauss matisa. En el llibre no es fa una defensa del relativisme ètic, tot al contrari. I posteriorment, a *Tristos tròpics* (1992 [1955]), repren el tema i encara ho fa més matisadament: centra el seu discurs en relativisme metodològic. Si cerquem fonts més recents sobre la incommensurabilitat de les *cultures*, tenim el llibre de San Román, que és encara més clar: és evident que, globalment considerat, cap projecte cultural és valorable de cap manera, però el que hauríem de fer és deixar de parlar de diferències de les cultures en termes holistes i parlar de fets culturals concrets (1996: 124).

per un discurs humanista, crític, d'empoderament de les persones, de reivindicació de la capacitat d'agència, no homogeneïtzador, no estereotipador i no reïficador de la cultura.

D'aquí la sorpresa (fins i tot molèstia) en sentir per primer cop que un dels primers experts en filosofia moral que començava a prendre part en els debats sobre qüestions de convivència intercultural atribuïa a les antropòlogues i als antropòlegs la defensa d'uns principis i d'uns conceptes que jo només he conegut com a part (i només una part) de la història de l'antropologia.

Per acabar, en el seu assaig sobre el paper de l'antropologia enfront del racisme i la diversitat cultural Teresa San Román afirma: «Que la igualtat, la llibertat i la fraternitat i el cosmopolitisme no són valors universals, no hem de moure'ns de casa per contrastar-ho i saber que no ho són» (1996: 122), però tot seguit continua:

Avantposar el respecte cultural a qualsevol altra mena de consideracions, simplement confesso que no és la meva opció. A partir d'aquí, accepto que utilitzo referents. No em recolzo en cap supòsit d'universalitat perquè és una convicció, no una teoria. Perquè no és necessària una teoria per mantenir la convicció d'un projecte universal personal-cultural. Més val, per contra, reconèixer que no és universal i donar bones raons per afirmar la nostra disposició a defensar-lo.

Tant el plantejament com el compromís em semblen clars. Més clar que no pas l'anunci que «en l'ètica també és possible determinar que hi ha maneres més adequades que altres de veure les coses i, per tant, és possible considerar si una pauta moral és millor que una altra» (Canimas 2013: 17). No sé en què consisteix el mètode a què fa referència Canimas. En aquest punt, parlar de conviccions em sembla més clar, però si no es tracta d'això segur que convé que sigui explicat, sobretot tenint en compte que la majoria de propostes precedents han estat marcades per l'etnocentrisme i la incapacitat de trobar encaixos dignes per a la diversitat.

3. Bibliografia

- American Anthropological Association (1947). «Statement on Human Rights». *American Anthropologist*, 49 (4), 539-543.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barker, M. (1981). *The New Racism*. Londres: Junction Books.
- Barth, F. (comp.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*. Londres: Allen & Unwin.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. i Th. Luckmann (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Canimas, J. i Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals. Primum non nocere*. Vic: Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- Canimas, J. (2012) «¿Cómo afrontar problemas éticos intermorales?» *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 55-59.
- Canimas, J. (2013). «Ètica i cultura. Embolics i perills dels conceptes cultura i relativisme cultural en l'àmbit de l'acció social, psicoeducativa i sociosanitària». *Pedagogia i Treball Social - Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5, 3-19.
- Carrasco, S. (1997). *Racismes, societats i identitats*. Barcelona: Graó.
- Carrithers, M. (2005). «Anthropology as a moral science of possibilities». *Current Anthropology*, 46 (3), 433-456.
- Delgado, M. (1999). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2002). «Maldita cultura». *El País*, 13/04/2002.
- Delgado, M. (2003). «Anonimato y ciudadanía», a M. Delgado (ed.), *Inmigración y cultura*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Feixa, C. (1988). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Firth, R. (1939). *Primitive Polynesian Economy*. Londres: Routledge.
- Fox, R. i King, B. (ed.) (2002). *Anthropology Beyond Culture*, Oxford i Nova York: Berg.
- Fox, R. G. i King, B. J. (2002) «Introduction: Beyond Culture Worry», a Fox, R. G. i King, B. J. (ed.), *Anthropology Beyond Culture*. Oxford / Nova York: Berg.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Geertz, C. (1996). *Tras los hechos, Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona: Paidós.
- Generalitat de Catalunya (2010). *Guia per a la gestió de la diversitat religiosa als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Gillin, J. L. i Gillin, J. P. (1942). *An Introduction to Sociology*. Nova York: Macmillan.
- Goodenough, W. (1976), «Multiculturalism as the Normal Human Experience». *Council on Anthropology and Education Quarterly*, 7 (4), 4-7.
- Hobsbawm, E. (1989) *L'invent de la tradició*. Vic: Eumo.
- Huntington, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Kluckhohn, C., i Kelly, W. H. (1945). «The Concept of Culture», a R. Linton (ed.). *The Science of Man in the World Culture*. Nova York: Columbia University Press, p. 78-105.
- Kottak, C. Ph. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Kroeber, A. L. i Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. París: Unesco.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Tristos tròpics*. Barcelona: Anagrama.
- Lewis, O. (1980). *Antropología de la pobreza: cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martí, J. (2004). «Antropòlegs sense cultura?» *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia* 19, 35-54.
- Ortner, S. B. (1999). «Introduction», a Ortner, S. B. (ed.). *The "Fate" of Culture: Geertz and Beyond*. Berkeley: University of California Press, p. 1-13.
- Premack, D. i James, A. (1994). «Why Animals Have Neither Culture Nor History», a Ingold, T. (ed.). *Companion Encyclopedia of Anthropology*. London: Routledge.
- Salazar, C. (2013). *Cervell, evolució i diversitat humana*. Universitat de Girona: VIII Seminari d'Antropologia Social. Document videogràfic visualitzable a <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2211>.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos - Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Silverman, S. (2002). «Foreword», a Fox, R. i King, B. (ed.). *Anthropology Beyond Culture* Oxford / Nova York: Berg, p. xv-xix.

- Stolcke, V. (1995). «Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics of Exclusion in Europe». *Current Anthropology*, 36, 1-24.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trouillot, M.-R. (2002). «Adieu, Culture: A New Duty Arises», a Fox, R. i King, B. (ed.). *Anthropology Beyond Culture*. Oxford / Nova York: Berg, p. 37-60.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nova York: Columbia University Press.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Palou, B. (2013)

"Dimensión cualitativa de la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 5: 43-66

Dimensión cualitativa de la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña

Berta Palou Julián¹

bpalou@ub.edu

Resumen

En este artículo se presentan los principales resultados obtenidos del análisis cualitativo de las preguntas abiertas del cuestionario *Cohesión social entre jóvenes* (Palou, 2010) elaborado para una investigación amplia de corte diagnóstico sobre la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Se trabaja con dos modalidades del cuestionario para dar respuesta al planteamiento teórico, desde el que entendemos que la integración es un proceso dinámico entre dos partes. Se aplicaron 3.498 cuestionarios a alumnos de 14 a 18 años escolarizados en 47 centros de secundaria, en 37 municipios de Cataluña. Del total, 3.063 (87,6%) corresponden a alumnos no magrebíes y 435 (12,4%) a alumnos de origen magrebí. El cuestionario consta de una parte de preguntas abiertas que recogen la opinión que los jóvenes tienen sobre aspectos relacionados con la integración de la juventud de origen

1. Doctora en Pedagogia i Llicenciada en Filosofia per la Universitat de Barcelona. Desenvolupa la seva activitat investigadora en el grup de recerca en educació intercultural GREDE. Les seves temàtiques d'estudi son la joventut i la immigració; la configuració de la identitat i el sentiment de pertinença; la integració de col·lectius d'origen estranger i el desenvolupament de la ciutadania com a mecanisme d'integració.

magrebí en Catalunya y que son claves para realizar el análisis de la integración desde una perspectiva cualitativa. El análisis realizado es de tipo flexible y abierto, lo que facilita la clasificación de datos en función de unas categorías establecidas. Una de las principales conclusiones derivadas del análisis es que se da una coexistencia entre los distintos grupos culturales, en un clima de tolerancia, sin llegar a conseguir una verdadera convivencia entre jóvenes de distintas procedencias.

Palabras clave: integración, inmigración, convivencia, coexistencia, asimilación, juventud

Resum

En aquest article es presenten els principals resultats obtinguts de l'anàlisi qualitatiu de les preguntes obertes del qüestionari *Cohesió social entre joves* (Palou, 2010) elaborat per una investigació àmplia de tipus diagnòstic sobre la integració de la joventut d'origen magribí a Catalunya. Es treballa amb les dues modalitats d'aquest qüestionari per donar resposta al plantejament teòric, des del qual entenem que la integració és un procés dinàmic entre dues parts. Es van aplicar 3.498 qüestionaris a alumnes de 14 a 18 anys escolaritzats en 47 centres de secundària, a 37 municipis de Catalunya. Del total, 3.063 (87,6%) corresponen a alumnes no magribins i 435 (12,4%) a alumnes d'origen magribí. El qüestionari consta d'una part de preguntes obertes que recullen l'opinió que tenen els joves sobre aspectes relacionats amb la integració de la joventut d'origen magribí a Catalunya, i que són clau per realitzar l'anàlisi de la integració des d'una perspectiva qualitativa. Aquesta anàlisi és de tipus flexible i obert, cosa que facilita la classificació de dades en funció d'unes categories establertes. Una de les principals conclusions derivades de l'anàlisi és que hi ha una coexistència entre els diferents grups culturals, en un clima de tolerància, sense arribar a aconseguir una veritable convivència entre joves de diferents procedències.

Paraules clau: integració, immigració, convivència, coexistència, assimilació, joventut

Summary

We present the main results of a qualitative analysis of open-ended questions about social cohesion contained in the Social Cohesion among Young People questionnaire (*Cohesió social entre joves*; Palou, 2010) designed for extensive diagnostic research into the integration of the youth of the Maghreb in Catalonia. Two forms of the same questionnaire provide different perspectives in response to a theoretical approach through which integration is seen as a dynamic process between two parties. A total of 3498 questionnaires were given to fourteen- to eighteen-year old students from 47 secondary schools and 37 municipalities in Catalonia. Of the total, 3063 (87.6%) were not Maghreb students and 435 (12.4%) were. The questionnaire contains open-ended questions that reflect the young people's opinions of the integration of the youth of Maghreb in Catalonia. These are essential to the analysis of integration from a qualitative perspective. The type of analysis is flexible and open, facilitating data classification based on previously established categories. One of the main conclusions of the analysis is that different cultural groups coexist in a climate of tolerance but true coexistence among young people from different backgrounds has not been achieved.

Key words: integration, immigration, coexistence, assimilation, youth

1. Introducción

En este artículo pretendemos profundizar en los elementos clave de la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña, y, para ello, identificamos sus elementos configurativos, que nacen tanto de la opinión de los jóvenes en las preguntas abiertas del cuestionario *Cohesión social entre jóvenes* (Palou, 2010), como de las variables relevantes para la integración que surgen del análisis de las respuestas obtenidas con las preguntas abiertas del cuestionario. En este artículo damos cuenta del análisis de contenido de estas preguntas abiertas.

2. Fundamentación teórica

Los fenómenos migratorios que han ocurrido en las últimas décadas ponen sobre la mesa cuestiones culturales, nacionales y étnicas, tanto de la población inmigrada como de la sociedad de acogida. La inmigración implica un reto y una oportunidad para nuestra sociedad. Hacer frente a este reto, reconocido en los planes de ciudadanía e inmigración (2005-2008, 2009-2012 y 2011-2014), implica luchar contra las desigualdades, el racismo y los prejuicios sobre las personas de origen inmigrado en un contexto plural, y evidencia la intención de crear una sociedad con vínculos sociales, económicos, culturales y políticos fuertes para todos los ciudadanos (Alarcón, 2010; Cachón, 2009; De Lucas, 2003; Delgado, 1998; Goytisolo y Naïr, 2000; Marín, 2004, Palou, 2011, Essomba, 2012).

Algunas investigaciones (Bartolomé, 2002; Marín, 2004; Samper, Moreno y Alcalde, 2006) aportan una visión de los rasgos básicos que definen las sociedades multiculturales actuales y la necesidad de plantear nuevos enfoques para atender a la integración, con el objetivo de intentar eliminar situaciones de desventaja causadas por la diferencia de derechos de los nuevos ciudadanos (Alarcón, 2010).

El concepto de integración cuenta con una gran diversidad de definiciones; se utiliza de forma ambigua, su naturaleza es multidimensional (legal, laboral, familiar, escolar, sanitaria, social y cultural) y su significado está estrechamente vinculado al marco político en el que se utiliza.

En este artículo se defiende que la integración no es ni asimilación ni convivencia plural, sino una cuestión de dos que implica dejar de considerar al inmigrante mano de

obra temporal y tenerlo en cuenta en términos de ciudadanía. Hay que partir del reconocimiento de que existe un nuevo espacio compartido que se forma a partir de la nueva inmigración y en cuyo seno se reconoce que la interacción entre el inmigrante y la sociedad receptora aporta beneficios socioeconómicos y culturales mutuos. A partir de este planteamiento, la integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone el reconocimiento de valores de cada grupo, en que el otro es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social.

Se apuesta por la integración desde un enfoque intercultural de diálogo e intercambio (Etxeberría y Elosegui, 2010). En esta línea se encuentra el planteamiento de Martínez (2006), que entiende la integración como un proceso gradual en el que la población inmigrante adquiere la condición de miembro de la sociedad receptora y ejerce efectivamente tal condición. Desde esta perspectiva, se estructura el concepto de integración a partir de cuatro dimensiones:

- Dimensión estructural (aspectos normativos)
- Dimensión cognitiva-cultural (aprendizaje de habilidades cognitivas y manejo de la cultura del país de destino).
- Dimensión social (relaciones sociales del individuo)
- Dimensión de identidad (identificación personal con la comunidad étnica o nacional)

No basta con un reconocimiento jurídico y legal de unos derechos que permitan desarrollarse en comunidad, sino que es preciso promover políticas de inclusión que posibiliten el campo de interacción desde el que los individuos sean dotados de todas las dimensiones de la ciudadanía y que abran todo el abanico de elementos personales dispuestos en positivo y que son necesarios para comprender otras culturas.

Las actuales políticas de integración (II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración) asumen este planteamiento hacia un estatus más conforme con los derechos humanos y para la cohesión

social. El objetivo es reforzar «tanto los instrumentos y políticas de integración, como los servicios públicos (educación, trabajo) y de participación, para garantizar el acceso de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad».

La necesidad del desarrollo de la ciudadanía para la integración no es arbitraria; se justifica por el reto de nuestras sociedades multiculturales de responder a las demandas del reconocimiento de la diferencia e integrar las múltiples miradas aprovechando la riqueza que supone la pluralidad. Este reto exige, como indican Bartolomé y Cabrera (2003), respuestas abiertas que contemplen las diferentes identidades culturales, respuestas inclusivas que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos en la construcción de la sociedad multicultural en la que vivimos. Así pues, este reto se traduce en la construcción de la ciudadanía desde la diversidad étnica y cultural, avanzando así hacia una verdadera interculturalidad.

3. Método

Entendiendo la integración como un proceso dinámico entre dos partes, se realiza una investigación amplia y de corte diagnóstico para conocer el estado de integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña analizando los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario *Cohesión social entre jóvenes* (Palou, 2010) en sus dos versiones, una para el alumnado no magrebí y otra para el alumnado de origen magrebí. La razón por la que se trabaja con dos versiones de un mismo cuestionario se encuentra en el planteamiento teórico, que entiende la integración desde una doble perspectiva. De aquí que para valorar la integración de un colectivo no baste con su opinión, sino que también es necesaria la del resto de colectivos.

Se aplicaron 3.498 cuestionarios a alumnos de 14 a 18 años escolarizados en 47 centros de secundaria, en 37 municipios de Cataluña. Del total, 3.063 (87,6%) eran alumnos no magrebíes y 435 (12,4%), alumnos de origen magrebí. La distribución del alumnado por sexos es equilibrada (47,4% chicos, 51,3% chicas), y la edad media es de 15,49 años. La mayor presencia la encontramos en la ESO (72%), seguida del bachillerato (23,5%) y los ciclos formativos (3,7%). El 82% del alumnado no magrebí indica haber nacido en Cataluña, el 8,8% en Latinoamérica, el 4,2% en el resto de Europa, el 3,5% en el resto de España y un 1,5% es de otras procedencias extranjeras. De los alumnos de origen magrebí,

el 83,3% han nacido en países del Magreb (concretamente, en Marruecos), el 14,9% en España o Cataluña y el resto, en otros países de Europa.

El cuestionario consta de una parte de preguntas cerradas, cuyos resultados se detallan en otro trabajo (Palou, 2011), y otra de preguntas abiertas que recogen la opinión que los jóvenes tienen sobre aspectos relacionados con la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, siendo estas últimas claves para realizar el análisis de la integración desde una perspectiva cualitativa.

El análisis cualitativo realizado es de tipo flexible y abierto, lo que facilita la clasificación de datos en función de unas categorías establecidas. Con este enfoque, las tareas realizadas a partir de los datos obtenidos son:

- Reducción de datos: simplificación, categorización y codificación.
- Disposición y transformación de datos: ordenar la información a través de gráficos o diagramas operativos.

Para seleccionar los casos, se separan los protocolos según la variable *Perfil origen*².

Tabla 1: Distribución por Perfil origen

Perfil	Total
Perfil 1: Autóctonos	1.026 (29,3%)
Perfil 2: Españoles	1.551 (44,3%)
Perfil 3: Latinoamericanos	270 (7,7%)
Perfil 4: Otros	180 (5,1%)
Perfil 5: Magrebíes asentados	151 (4,3%)
Perfil 6: Nuevos magrebíes	268 (7,7%)
Total	3.446 (98,5%)
Perdidos	52 (1,5%)

Fuente: Elaboración propia

2. Esta variable agrupa a los alumnos en 6 grupos: Autóctonos, Españoles, Latinoamericanos, Otros países, Magrebíes asentados (más de 10 años residiendo en Cataluña) y Nuevos magrebíes (menos de 10 años residiendo en Cataluña).

Se estudian todos los casos de cada grupo y se seleccionan aquellos que tienen respuestas cualitativamente más elaboradas y aquellos que tienen respuestas diferentes a los de la mayoría. Posteriormente, se examina el resto de casos hasta saturar la información³ y se procede a la transcripción de las respuestas de los casos seleccionados utilizando un sistema de recogida en Excel.

Finalmente, se crean categorías para los diferentes tipos de respuestas teniendo en cuenta el planteamiento teórico presentado para este estudio. Este análisis se hace desde la variable de Perfil origen para configurar así el mapa de la situación real existente entre los jóvenes.

El objetivo de las preguntas abiertas es averiguar cuáles son los principales elementos que los jóvenes creen que inciden en el proceso de integración, y para ello se analizan los factores clave de la integración, teniendo en cuenta la siguiente tabla:

Tabla 2: Tabla de especificaciones de las preguntas abiertas

Dimensión	Indicadores
Elementos configurativos de la integración	Percepción sobre las personas extranjeras
	Trato social a las personas extranjeras
	Percepción de la integración personal
	Percepción de la integración magrebí
	Elementos favorecedores de la integración
	Elementos que dificultan la integración
	Percepción trato social hacia magrebíes

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Para presentar los resultados profundizamos en tres indicadores recogidos en la Tabla 2. En concreto, se focaliza el análisis en las percepciones generales que el alumnado no magrebí tiene sobre la inmigración, en las percepciones de los magrebíes sobre sí mismos y en el análisis de los elementos clave de la integración magrebí.

3. Se satura la información en el momento en que los datos se repiten y no aparecen nuevas respuestas. El número de saturación de cada grupo es 35 para el Perfil 1, 66 para el 2, 33 para el 3, 38 para el 4, 38 para el 5 y 31 para el 6, lo que suma un total de 241 casos analizados.

a) Percepciones sobre la inmigración

Para indagar en la opinión que los jóvenes no magrebíes tienen sobre las personas extranjeras se comparan, por un lado, las respuestas a las preguntas «¿Qué piensas sobre las personas magrebíes que viven aquí?» y «¿Qué piensas sobre las personas de otras procedencias (latinoamericanas, rumanas, chinas, etc.) que viven aquí?», y por el otro se analiza la percepción del trato de la sociedad hacia la inmigración a partir de las preguntas: «¿Cómo te parece que actúa la sociedad con las personas magrebíes?» y «¿Cómo te parece que actúa la sociedad con las personas que vienen aquí de otros países?»

El análisis de las dos primeras preguntas se realiza conjuntamente, separándolas en dos submuestras (magrebíes y el resto de procedencias) para su interpretación, y definiendo las siguientes categorías:

Tabla 3: Categorías en las preguntas de percepciones sobre las personas de origen extranjero

Rechazo: manifiestan rechazo hacia las personas de origen extranjero, con respuestas como: que no les agradan, que los echarían del país o que no les caen bien.
Estereotipos negativos: indican una opinión negativa acerca de las personas de origen extranjero. Están contenidos todos los estereotipos como: que roban, que venden drogas, que causan peleas y problemas, que huelen mal, que se propasan con las chicas, etc.
Asimilación: manifiestan su deseo de que las personas de origen extranjero se adapten a la cultura mayoritaria u opinan acerca de su falta de integración: deben adaptarse, no se integran, no siguen nuestras costumbres, etc.
Valoración y reconocimiento: opiniones positivas sobre el colectivo de origen extranjero y posturas de reconocimiento hacia el otro: tienen derecho, son como nosotros, nos enseñan cosas, etc.
Características personales: opinión positiva o negativa sobre el colectivo de origen extranjero condicionada a diferentes factores: según la persona, algunos sí y otros no, etc.
Tolerancia: se manifiesta un posicionamiento tolerante hacia las personas de origen extranjero: si nos respetan..., si no crean conflictos..., si tienen todo en regla... etc.
Sin opinión: no se posicionan: no sé, no me importa, no pienso nada, etc.

Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que, pese a que la pregunta se refiere a la opinión sobre las personas extranjeras, en la categoría *Asimilación* el alumnado no se limita a la pregunta y responde desde la perspectiva de la integración, proponiendo situaciones condicionales que deberían seguir las personas magrebíes para que la opinión sobre ellos fuera positiva.

El primer dato que se evidencia es que existen prejuicios e imágenes negativas sobre el colectivo de origen magrebí. Parece ser que el colectivo que muestra más prejuicios sobre el colectivo magrebí es el alumnado autóctono y el del resto de España. Entre sus respuestas encontramos algunas tan impactantes como: «Te despistas y te roban, te hacen tropezar y te silban y te van chillando “guapa”, nunca sabes que te pueden decir o que te pueden hacer, cualquier día me pueden violar» o «Que vuelvan a su país, porque vienen aquí y nos quitan el trabajo y aumentan la delincuencia y las drogas».

Asimismo, alumnos autóctonos y del resto de España no sólo argumentan su opinión desde el prejuicio, sino que se posicionan en manifestaciones claras de rechazo, y encontramos respuestas que hablan de la necesidad de *Asimilación*: «Hay algunas que están atadas aquí, pero otras no y mantienen las costumbres de su país» o «No se integran mucho con las cosas de aquí».

Analizando particularidades entre autóctonos y españoles, entre los primeros existen más respuestas en las categorías de *Estereotipos negativos* y *Asimilación*, mientras que entre los segundos encontramos, además, respuestas en *Características personales* asociadas a imágenes positivas y de reconocimiento. Los alumnos que responden a esta categoría son, en su mayoría, hijos de personas extranjeras o que han nacido en algún país extranjero y llevan mucho tiempo residiendo en Cataluña. Podría ser que estos jóvenes, al tener una herencia cultural externa, sean más sensibles a la diversidad y a los esfuerzos que los inmigrantes realizan para establecerse en otro lugar.

El colectivo de jóvenes latinoamericanos es el que menos prejuicios e imágenes negativas tiene sobre los magrebíes y el que más valoración y reconocimiento muestra. Algunos de ellos, sin embargo, hablan de la necesidad de *Asimilación*. Aunque no podemos afirmarlo, parecería que para estos alumnos fuera más fácil integrarse (desde la asimilación) que para los magrebíes, y que, además, fuese necesario hacerlo: «Tienen que cambiar sus costumbres» o «Si quieren mejorar, tienen que integrarse en la cultura», etc.

Por lo que respecta a los de *Otros países*, parece haber una tendencia al rechazo (este colectivo incluye alumnos africanos, asiáticos y del resto de Europa, mayoritariamente de Europa del este) y, además, a apoyarse en prejuicios; algunos muestran actitudes francamente racistas: «Son unos hijos de puta, todo aquel que no sea blanco» o «La que vive aquí no está mal, pero si vas a fondo ya verás qué malos son».

En cuanto a las opiniones sobre la inmigración de otras procedencias distintas a la magrebí, se observa un abanico de respuestas más variado hacia opiniones positivas. Son pocos los casos que podríamos colocar en las categorías *Rechazo* y *Estereotipos negativos*, y aparecen muchas argumentaciones de *Valoración y reconocimiento*. En el caso de los alumnos autóctonos y españoles, pese a que responden con opiniones muy positivas e incluso de reconocimiento, todavía los hay que anteponen la necesidad de asimilación para que su opinión sobre los inmigrantes sea más positiva: «Tendrían que intentar adaptarse a las costumbres de aquí» o «Ellos no hacen nada para mejorar y estar bien integrados». Parecería que, para estos jóvenes, el problema de la inmigración va más allá del lugar de procedencia y pasa por la necesidad de que el que llega se acostumbre a lo mayoritario. Por otro lado, los alumnos que tienen una opinión más positiva de las personas de otras procedencias son los latinoamericanos, y en muchas de sus respuestas hablan en primera persona y opinan de sí mismos: «Yo creo que son como todos, porque yo soy latinoamericano y no me diferencio en nada de las demás personas, aunque tengo una comida diferente».

El otro colectivo extranjero también presenta una opinión general muy positiva y, en muchos casos, sus componentes también hablan en primera persona. Estos datos parecen demostrar que las distancias entre colectivos encuentran su sentido en marcas visibles utilizadas como criterios de identificación (Alegre, 2005). De aquí que sea en el colectivo magrebí, siendo el mayoritario y culturalmente el más lejano, donde se evidencian los efectos del contacto intercultural y donde se materializan más prejuicios.

En cuanto a la opinión sobre el tipo de trato que los jóvenes no magrebíes creen que reciben las personas de origen extranjero, se analizan las respuestas en función de las siguientes categorías:

Tabla 4: Categorías en las preguntas de percepciones del trato de la sociedad a la inmigración

Actitud negativa: El trato que reciben los magrebíes es negativo y expresa rechazo social, visión estereotipada o racista.

- **Actitud negativa descriptiva:** Expresan una situación que les parece detectar en la sociedad.
- **Actitud negativa con convicción:** Describen la situación de mal trato hacia las personas magrebíes y expresan su conformidad.
- **Actitud negativa autocrítica:** Dicen que el trato que reciben los magrebíes es negativo pero no están conformes con la situación.

Actitud positiva⁴: Señalan que se trata correctamente a los magrebíes.

Equidad: Indican que el trato que reciben los magrebíes es igual que el que recibe el resto de personas.

Discriminación positiva: El trato que reciben es bueno o normal y no están conformes en que así sea.

Características personales: El trato recibido está en función del emisor y el receptor.

Sin opinión: No saben, se muestran indiferentes, no responden o no tiene sentido la respuesta.

Fuente: Elaboración propia

Hay una opinión generalizada de que el colectivo magrebí se lleva la peor parte en el trato que recibe de la sociedad. La mayoría de las respuestas se sitúan en la categoría *Actitud negativa* y, entre estas, muchas se concentran en *Actitud negativa con convicción*. El siguiente grupo se ubica dentro de *Discriminación positiva*, por lo que, en general, vemos que la opinión sobre el trato que reciben los magrebíes no es nada positiva.

Analizando las respuestas por colectivos, se ve que el que cree que peor se trata a los magrebíes es el latino, que se limita a describir una realidad y sin especificar su acuerdo o desacuerdo: «Hay bastante racismo hacia esta gente» o «Un poco mal, porque de repente les tratan de criminales».

4. En esta categoría, se han añadido las respuestas en las que los encuestados indican que al alumnado de otras procedencias extranjeras, no magrebíes, se le trata mejor que a los magrebíes.

El alumnado de *Otros países* es el que más respuestas suma en *Sin opinión*, y también el que más cree que los magrebíes reciben un buen trato, incluso mejor que los autóctonos (discriminación positiva).

Entre el alumnado autóctono y español, muchos sitúan su respuesta en *Actitud negativa*, y algunos están de acuerdo con que los magrebíes reciban un mal trato. En estas afirmaciones se insiste en la necesidad de asimilación. Parece que estas manifestaciones asimilativas no son hechos puntuales, sino que esconden una demanda social colectiva: «No sé, demasiado duros con ellos, porque tendrían que adaptarse a nuestras costumbres» o «Como se lo merecen, porque cuando vienen no trabajan ni se esfuerzan ni hacen nada para integrarse». Cabe señalar que un grupo de estos mismos alumnos opina que el trato que reciben los magrebíes es demasiado bueno e, incluso, que reciben más ayudas y apoyo que ellos mismos. Creen que existe una discriminación positiva hacia este colectivo y no están de acuerdo en que así sea.

En lo que se refiere a la opinión de los no magrebíes sobre cómo creen que actúa la sociedad con ellos, esta cambia considerablemente y se sitúa en las categorías *Características personales* y *Actitud positiva*. Una buena parte del alumnado extranjero responde en primera persona y parece proyectar cómo se sienten tratados por la sociedad. Muchos latinoamericanos creen que en general son bien tratados, mientras otros creen que depende de la persona con quien se trata: «A algunas personas les gusta que lleguen personas de otros países y conocer otras culturas, pero hay otras que no» o «Depende del país, se nota que la gente los tienen clasificados; depende del sitio del que seas, les caes mejor o peor».

El alumnado autóctono y del resto de España presenta una tendencia bastante parecida al extranjero. En general, creen que depende de la persona y del país de origen, y que es adecuado o mejor que el que reciben los magrebíes. En algunas respuestas parece que el hecho de que otros sean mejor tratados que los magrebíes se debe a que se «notan menos». Sobresale la idea de la asimilación como pieza fundamental para la integración (VV AA, 2011).

b) Percepciones del alumnado magrebí

Para conocer la opinión de la juventud magrebí sobre la imagen que la sociedad local tiene de ella, se analizan las respuestas a la pregunta: «¿Qué te parece que piensan las personas de aquí sobre las personas magrebíes?», a partir del siguiente sistema categorial:

Tabla 5: Categorías en la pregunta de percepción del alumnado magrebí sobre la opinión de la sociedad hacia su colectivo

Visión estereotipada racista: Tienen una imagen negativa por diferentes causas: terroristas, no se puede confiar, roban, malos, etc., o son racistas con ellos: son racistas, nos discriminan por nuestra cultura, etc.
Tolerancia: Aceptan a los magrebíes: nos aceptan, se han acostumbrado, son buenos, etc.
Características personales: Depende de la persona de aquí y/o de la del Magreb.
Sin opinión: No saben, no responden o su respuesta no tiene sentido.

Fuente: Elaboración propia

Destaca que gran parte de los alumnos magrebíes cree que la opinión generalizada de la sociedad hacia ellos es negativa, y no se encuentran diferencias significativas entre los que llevan más tiempo viviendo en Cataluña y los que llevan menos tiempo: «Que somos raros y terroristas» o «No lo sé, pero siempre tengo la impresión de que no causan buena impresión». Destaca que son pocos los que creen que la sociedad tiene una buena imagen de ellos, y menos aun los que creen que esta imagen depende de la persona que juzgue y del magrebí sobre el que se hable.

Para profundizar más en este análisis se compara la imagen real (la aportada por el colectivo no magrebí) y la percibida en función de las categorías encontradas:

Tabla 6: Análisis comparativo de la opinión sobre los magrebíes y percepción de los magrebíes

Imagen real (opinión del resto de colectivos)	Imagen percibida (opinión magrebí)
Rechazo	Visión estereotipada racista
Estereotipos negativos	
Asimilación	
Características personales	Características personales
Tolerancia	Tolerancia

Fuente: Elaboración propia

Hay una gran coincidencia entre la imagen que generan los magrebíes en los alumnos no magrebíes y la que ellos tienen. El colectivo sobre el que recaen más prejuicios e imágenes negativas es el magrebí, y los prejuicios asociados a su imagen se relacionan con frecuencia con delincuencia, peleas, poca capacidad de apertura, drogas, etc. Muchos alumnos no magrebíes se posicionan en un claro rechazo y parece que los magrebíes son conscientes de esta imagen negativa a la que se les asocia.

También coinciden en las categorías *Características personales* –tanto unos como otros opinan que esta no es ni buena ni mala, y que depende de la persona– y *Tolerancia* y, a su vez, parece que algunos magrebíes son conscientes de que se les tolera, cosa muy diferente a que se les reconozca.

En la única categoría en que no coinciden es *Asimilación*. Para los jóvenes no magrebíes esta categoría se refiere a la necesidad de asimilarse para integrarse, mientras que para el alumnado magrebí se refiere a la capacidad de absorción de la sociedad de acogida.

c) Dimensiones clave de la integración magrebí

Para abordar este punto se analiza la opinión sobre cuáles son los elementos que el alumnado cree que entran en juego para que se dé la integración de las personas de origen extranjero y, más particularmente, las de origen magrebí. Para ello, primeramente, se analiza la percepción de la integración de terceros, la heteropercepción, a partir de la pregunta: «¿Crees que las personas de origen magrebí que tú conoces están integradas en la escuela, barrio, ciudad, pueblo, etc.? ¿Por qué?» Se estudia la opinión que los jóvenes no magrebíes tienen sobre el estado de integración de los de origen magrebí, para obtener así los factores que creen necesarios para la integración, centrándonos en el «¿Por qué?» de la pregunta y extrayendo las siguientes categorías:

Tabla 7: Categorías de la pregunta sobre heteropercepción de la integración magrebí

<p>Relaciones sociales: Justifica la integración por la valoración de las amistades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones sociales abiertas: Hay integración porque se abren a relaciones mixtas. • Relaciones sociales cerradas: No hay integración porque se cierran a relacionarse con otras personas diferentes a su cultura.
<p>Clima local: Creen que los magrebíes se integran en función del contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima local positivo: Hay actitud de cooperación, solidaridad y aceptación social. • Clima local negativo: Hay un impedimento de la sociedad de acogida.
<p>Competencias personales Valoran la integración de los magrebíes en función de su comportamiento personal, sus habilidades, su capacidad de conocimiento del entorno, etc.</p>
<p>Asimilación: La integración pasa por la asimilación y valoran la integración de los magrebíes en función de su proceso de asimilación.</p>
<p>Características personales: Indican que la integración depende de la persona.</p>
<p>Pertenencia a la comunidad: La integración se ha producido por cuestiones como el tiempo o el residir y vivir en un lugar.</p>
<p>Sin motivo: Dicen que los magrebíes están o no integrados pero no el porqué.</p>

Fuente: Elaboración propia

El colectivo que concentra más respuestas de heteropercepción negativa es el autóctono y español, y sus razones mayoritarias se incluyen en *Relaciones sociales cerradas* y *Asimilación*: «No, porque sólo se relacionan con los suyos» o «No, la mayoría no demasiado, porque se juntan entre ellos y no se relacionan demasiado con nosotros».

Entre los que creen que depende del magrebí, los hay que creen que la integración está condicionada a que los magrebíes se adapten. Otro elemento que ven determinante es la *Pertenencia a la comunidad*, concretamente el factor *Tiempo de residencia*: «Hay magrebíes que están adaptados y es como si fueran de aquí, pero los hay que no» o «Los que llevan mucho tiempo aquí sí, pero los que son nuevos no demasiado».

A diferencia de los alumnos autóctonos y españoles, el resto de extranjeros –en especial los latinos– no se apoyan en este tipo de causas y creen que se debe más al rechazo de la sociedad de acogida. Además, creen que la integración depende de la persona y apelan más a un problema de relación que a la cuestión asimilativa.

Entre los que creen que los magrebíes están integrados, destaca el caso de los nacionales, que piensan que su integración se debe a que se han asimilado y, por tanto, han dejado de lado sus particularidades y forman parte del colectivo mayoritario: «No conozco muchos, pero creo que sí están bien integrados, porque hablan catalán y español» o «Sí, porque algún amigo mío marroquí no sigue su cultura y hace como nosotros».

En segundo lugar, y para profundizar en los factores determinantes de la integración de los magrebíes, se pregunta a los jóvenes magrebíes por los elementos que favorecen y los que dificultan su integración, a través de las preguntas: «¿Qué cosas ayudan a que las personas magrebíes se integren aquí?» y «¿Qué cosas dificultan que las personas magrebíes se integren aquí?».

Se hace una sola categorización para ambas preguntas, de manera que la lectura de las categorías en positivo da elementos favorecedores y en negativo, elementos que dificultan:

Tabla 8: Categorías de las preguntas sobre factores para la integración magrebí

Factores que favorecen la integración	Factores que dificultan la integración
Relaciones sociales: Apuntan al tener amistades y/o relaciones cercanas con personas de otras procedencias (en especial autóctonos) y a que exista un respeto entre ambos lados.	
Competencias personales: Apuntan a la capacidad personal, la habilidad o falta de dominio, como elemento para la integración: estudiar, ir al IES, aprender el idioma, etc.	
Aspectos culturales: Contemplan factores de acercamiento cultural: comprensión entre culturas, conocimiento cultural, etc.; y aspectos culturales: roles vinculados al género en cada colectivo, elementos tradicionales situados entre la cultura familiar y la moderna (religión), y la imagen del lugar de origen familiar: vínculos con la cultura familiar, proyecto futuro, etc.	
Clima local: Apuntan al hecho de ser aceptado, respetado, de no ser marginado o discriminado, y las respuestas que implican la ayuda de la sociedad de acogida como factor indispensable de la integración. También se contemplan las que hacen referencia a imágenes estereotipadas y racistas que despiertan en los otros.	
Ciudadanía como status: Se hace referencia a la igualdad de derechos y deberes; al reconocimiento jurídico y legal y al acceso a servicios públicos y al sistema de bienestar.	
Otros: Respuestas peculiares que no podíamos ordenar bajo ninguna otra categoría.	
Sin respuesta: No determinan ningún factor de integración, no saben las causas o no se lo han planteado.	

Fuente: Elaboración propia

A continuación se recogen las respuestas que se repiten, en orden descendente, de manera gráfica. No se han encontrado grandes diferencias en función del tiempo de residencia en Cataluña, siendo parecidas las respuestas de los magrebíes que hace más de 10 años que residen en Cataluña y los que hace menos tiempo, por lo que las conclusiones son conjuntas.

Figura 1: Factores para la integración magrebí desde su propia perspectiva



Se apunta a una doble dirección en la causalidad de su integración: su esfuerzo (competencias) y el esfuerzo del resto (de los nacionales en aceptarlos). En esta ocasión, la opinión del alumnado de origen magrebí estaría en la línea de la definición de integración que defendemos que se entiende como proceso dinámico entre dos partes. El siguiente

elemento interesante apunta a la necesidad de ser aceptado y respetado. Se trata de la categoría *Clima local* (Portes, Vickstrom y Aparicio, 2011) como condición para la integración.

En cuanto a los factores negativos, destaca la oposición por parte de la sociedad de acogida. Las razones pueden ser los aspectos culturales propios, la falta de relación con personas de otras culturas, y otros elementos relacionados con habilidades y competencias de las personas magrebíes. Estos últimos elementos tienen que ver con la movilización de recursos y el capital social que apuntan Portes y Rivas (2011).

5. Conclusión

Con el análisis cualitativo realizado, se quiere averiguar cuáles son los principales elementos que los jóvenes creen que inciden en el proceso de integración del colectivo magrebí. Se entiende la integración como un proceso interactivo que depende siempre de dos partes y, por ello, en el análisis se ha tenido en cuenta tanto la opinión del colectivo magrebí como la del resto de jóvenes.

Entre las conclusiones, destaca que uno de los elementos más preocupantes del fenómeno de la inmigración en España es el prejuicio que existe hacia ella. Aunque se dan ciertos matices en función del origen, hay evidencias de que existen más prejuicios hacia el colectivo magrebí que hacia el resto de colectivos extranjeros (Aparicio y Tornos, 2012). Se puede apuntar a un racismo basado en el desconocimiento, puesto que cuando uno no conoce, no juzga sino que prejuzga (Naïr, 2001). El problema del prejuicio es grave, ya que lo heredan las nuevas generaciones nacionales, mientras que las nuevas generaciones de hijos de inmigrantes son víctimas de ello.

Además, se percibe la existencia de una idea reiterada de que los magrebíes han venido a sacar provecho de la sociedad de acogida y no a sumar. Asimismo, las percepciones del trato social hacia la inmigración muestran una opinión generalizada de que el colectivo magrebí se lleva la peor parte en el trato que recibe de la sociedad, coincidiendo la imagen real (trato social) y la percibida, puesto que el alumnado magrebí es consciente de la discriminación que existe hacia ellos por su condición de origen.

La mayoría de los alumnos de origen magrebí se sienten integrados en su entorno (IES, barrio, amistades, etc.) y existe la tendencia de creer que se está integrado por el tiempo de residencia así como por el hecho de *tener amistades* y *estar bien relacionado* con personas del lugar de acogida. No obstante, se detecta que muchos alumnos afirman estar integrados porque han hecho el esfuerzo de adoptar normas comunes, de adaptarse al contexto y asimilarse, apuntando a una visión unilateral del proceso de integración. Esta auto-adscripción dista mucho de la concepción de integración que defendemos, ya que integrarse no es olvidar la carga cultural familiar o de origen para tomar las costumbres y normas del lugar de acogida como únicas manifestaciones culturales. De la opinión de los no magrebíes sobre la integración de las personas de origen magrebí, destaca que gran parte del alumnado autóctono y español apela a la adaptación como condición indispensable para la integración. Existiría entre ellos la percepción generalizada de que el trabajo de «integración» lo deben realizar los que han llegado, distanciándose de nuevo de la idea de que la integración implica un espacio nuevo compartido, de renuncias y oportunidades para todos (Torres, 2002).

Sobre los elementos que resultan favorecedores de la integración de la juventud de origen magrebí aparecen las competencias personales y el buen clima local de aceptación y respeto, y, por lo que respecta a los que más la dificultan, son el rechazo y la falta de competencias personales de los propios magrebíes. De aquí se deriva la constatación que se da coexistencia de los distintos grupos culturales en un clima de tolerancia sin por ello conseguir una verdadera convivencia y, mucho menos, un reconocimiento.

Para cerrar, y de cara a propuestas de mejora de la integración de colectivos de origen extranjero, y en particular de los de origen magrebí, se concluye que se deberían secundar propuestas que fomenten un clima local positivo basado en el respeto y la aceptación recíproca –indiferentemente del origen y dejando los estereotipos de lado para que sea posible interrelacionarse y que unos aprendan de otros–. Se deben, pues, cambiar las actitudes ante el colectivo de origen magrebí y favorecer la cohesión social entre todos los integrantes de una sociedad, independientemente de su origen.

6. Bibliografia

- Alarcón, A. *et al.* (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Col·lecció Estudis 27.
- Alegre, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2012) *La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). «Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales». *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y Educación, 33-57.
- Cachón, L. (2009). «En la “España inmigrante”: entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración». *Papeles del CEIC*, vol. 1, marzo, 2009, 1-35.
- De Lucas, J. (2003). «La inmigración, como res política». En Chamizo de la Rubia, J. y Yamagne, K. (coord.). *Movimientos de personas e ideas y multiculturalidad*. (193- 225). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Essomba, M. A., (2012) «Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión». *Cultura y Educación*, Vol. 24, Nº 2, 2012, 137-148.
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). «Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas». *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), p. 235-263.
- Goytisolo, J. y Naïr, S. (2000). *El peaje de la vida: integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: Aguilar.
- Marín, M. (2004). «Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació». *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 3.
- Martínez, J. L. (2006). «Ciudadanía, religión e integración social». En Vidal, F. y Martínez, J. L. *Religión e integración social de los inmigrantes: La prueba del ángel* (64-85). Valencia: CeiMigra.
- Naïr, S. (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Plaza y Janés Ediciones.
- Palou, B. (2010). «Cuestionario Cohesión social entre jóvenes» [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2013]. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34192>

- Palou, B. (2011). «Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña», *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 30, Núm. 1, 181-195.
- Portes, A y Rivas, A. (2011). «The Adaptation of Migrant Children». *The Future of Children*, Vol. 21 / nº1 /Spring 2011, 219-240.
- Portes, A.; Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2011). «Coming of Age in Spain: The Self-identification, Beliefs and Self-Esteem of the Second Generation». Princeton University. [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2013]. Disponible en: <http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ilseg-papers>
- Samper, S.; Moreno, R. y Alcalde, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la població estrangera*. Barcelona: ICPS-CIL y Diputación de Barcelona.
- Torres, F. (2002). «La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea». En De Lucas, J. y Torres, F. (eds.). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (49-73). Madrid: Talasa Ediciones.
- VV AA (2011). *Diagnòstic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya*. Ajuts per a incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya (ARAFI-DGR 2010). [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 9 de julio de 2013]. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32346/1/MEMORIA_ARAFI_2010.pdf



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Felip, N. (2013)

"Els processos de millora en l'àmbit de la convivència a les escoles de primària de Catalunya i les principals dificultats d'implementació"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 5: 67-86

Els processos de millora en l'àmbit de la convivència a les escoles de primària de Catalunya i les principals dificultats d'implementació

Núria Felip Jacas¹

nuria.felip@udg.edu

Resum

La convivència a les aules és un tema que interessa molt a la comunitat educativa i al qual s'han destinat molts recursos, tant pel que fa al seu estudi com en referència a la implementació de programes de prevenció i de resolució de conflictes.

En aquest article es presenten els resultats d'una investigació realitzada a les escoles de primària de Catalunya que permet analitzar tant les iniciatives de millora com les dificultats de portar-les a la pràctica.

A partir d'uns grups de debat, d'un qüestionari electrònic i d'unes entrevistes en profunditat, es va posar de manifest que els centres educatius realitzen múltiples accions de millora, en molts àmbits diferents: curricular, professional, comunitari, organitzatiu i disciplinari. Però també es van detectar limitacions clares que feien referència a la formació dels mestres,

1. Mestra i doctora en pedagogia. Professora associada a la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona. Cap d'estudis de secundària de l'institut-escola Cor de Maria de la Bisbal d'Empordà.

l'organització docent, la personalitat dels centres... aspectes que cal controlar per tal d'assegurar l'èxit de les propostes de millora.

Paraules clau: dificultats de convivència, propostes de millora, àmbits educatius, limitacions, formació docent

Resumen

La convivencia en las aulas es un tema que interesa en gran manera a la comunidad educativa y al que se han destinado muchos recursos, tanto a nivel de estudio como de la implementación de programas de prevención y de resolución de conflictos.

En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada en las escuelas de primaria de Catalunya que permite analizar tanto las iniciativas de mejora como las dificultades de su puesta en práctica.

A partir de unos grupos de debate, de un cuestionario electrónico y de unas entrevistas en profundidad, se puso de manifiesto que los centros educativos realizan múltiples acciones de mejora, en muchos ámbitos distintos: curricular, profesional, comunitario, organizativo y disciplinario. Pero también se detectaron claras limitaciones que se referían a la formación docente, a la organización de los centros, a su personalidad... aspectos que es preciso controlar para asegurar el éxito de las propuestas de mejora.

Palabras clave: dificultades de convivencia, propuestas de mejora, ámbitos educativos, limitaciones, formación docente

Abstract

Coexistence in the classroom is of great interest to the educational community. Many resources have been allocated to studying it in general and in relation to the implementation of prevention programs and conflict resolution.

This article presents the results of an investigation carried out in primary schools in Catalonia. It analyzes improvement initiatives and the difficulties of bringing them into practice.

Based on discussion groups, an online questionnaire and in-depth interviews, the article reveals that schools perform various actions to improve in many different areas related to the curriculum, professionals, the community, the organization and discipline. But it also found clear limitations regarding teacher training, how teachers are organized and their personalities, all of which are aspects that must be controlled to ensure the success of the proposed improvements.

Key words: difficulties of coexistence, suggestions for improvement, educational areas, limitations, teacher training

1. Introducció

L'existència de violència a l'espai educatiu i a la societat en general és un fet que trobem des de l'antiguitat. Fins a períodes ben recents de la història, la violència ha estat, i és encara, una més de les vies de resolució de conflictes, tant individuals com col·lectius, si bé progressivament superada a través del pacte social. I també fins a períodes prou recents la violència era una forma més d'educació: tant dins la família com a l'escola, era una fórmula clau per a l'establiment de la disciplina, aspecte també superat, actualment.

El canvi substancial el trobem en la societat del nostre país, que és, sense cap mena de dubte, més sensible avui que fa dues dècades cap a tots els tipus de violència, i molt especialment cap a l'escolar. Mai com ara s'ha parlat tant de la convivència a les aules, però sobretot de la preocupació creixent de pares i educadors per les situacions de violència que tenen lloc a les escoles i de les repercussions que tenen aquestes situacions en l'educació dels escolars del present, que seran la societat del futur.

Per a Marchesi (2007), la convivència no és només una absència de violència. Suposa principalment l'establiment de relacions interpersonals i grupals satisfactòries que contribueixin a un clima de confiança, respecte i suport mutu en la institució escolar.

Conviure és «viure en companyia d'altres»; per tant, s'entén per convivència la relació entre totes les persones que componen una comunitat. Una bona convivència exigeix respecte mutu, acceptació i compliment de normes comunes, respecte vers d'altres opinions i estils de vida, respecte a la diversitat, i valorar la resolució pacífica de tensions i conflictes.

Ortega (1998) ens diu que la convivència en el centre educatiu s'entén com l'entramat de relacions interpersonals que es donen entre tots els membres de la comunitat educativa, en el qual es configuren processos de comunicació, sentiments, valors, actituds, rols, estatus i poder.

El terme *convivència* és multidimensional. Pot ser abordat des de diferents àmbits, i el treball que possibilitarà cada àmbit també serà diferent.

Una primera dimensió seria la sociològica, en la qual donem protagonisme al context. Conviure implica fer-ho en una societat, i per tant cal aprendre les diferents normes socials que ajudaran a ser-ne membres plenament. Així mateix, dins aquesta dimensió, ens caldrà conèixer la família, el model familiar, que ens indicarà sovint per què l'infant actua d'una determinada manera i quin és el treball que cal fer amb ell. Des d'aquesta dimensió, l'escola ha de treballar la competència de conviure i habitar en el món.

La dimensió psicològica posa un èmfasi especial en l'individu i ens porta a la comprensió dels sentiments i les emocions aliens, i també els sentiments d'empatia emocional (Ortega, 2007). Així mateix, caldrà entendre que la persona duu intrínseca una dosi d'agressivitat que cal aprendre a controlar.

Cal parlar també d'una dimensió educativa que ens indica que la convivència s'aprèn, entre altres llocs, a l'escola, a l'aula, i per tant cal elaborar programes de prevenció i de resolució que ens ajudin a millorar.

I, finalment, cal esmentar la dimensió organitzativa. La millora de la convivència ha de venir sempre de l'esforç i el treball col·lectiu de tota la comunitat educativa, que ha de vetllar, en el seu conjunt, per unir esforços i treballar plegats per eradicar la violència de les escoles.

Per intentar conceptualitzar el terme canvi o millora, no n'hi ha prou a dir que alguna cosa ha canviat per convertir-se en una altra, sinó que també cal establir per quina raó ha canviat i què ens ha aportat aquest canvi (Martínez, 2000).

Termes com *canvi*, *innovació* i *millora* són molt ambigus o, com diem en anglès, 'relliscosos', ja que aquestes idees no només tenen connotacions tècniques, sinó també polítiques; com que la majoria dels intents de canvis i innovacions estan carregats de valors, la ressonància i el to d'aquests termes és sovint més important que una definició precisa. (Glatter, 1990)

Entenem per *canvi* qualsevol modificació que es produeixi en una realitat educativa, amb la intenció de millorar (González i Escudero, 1987). Qualsevol aspecte de la quotidianitat del centre que impliqui modificar estructures, metodologies... i que es mantingui en el temps.

Així mateix, el terme *millora* introdueix la idea de gradualitat del canvi, la possibilitat d'introduir petites millores que estiguin orientades en una mateixa direcció, com petits graons d'un mateix continuïum (Teixidó, 2005).

La realitat social-cultural-econòmica és dinàmica i planteja la necessitat permanent de revisar i actualitzar el conjunt de decisions que acompanyen qualsevol intervenció educativa (Gairín, 2004).

És necessari que aquest procés parteixi d'una necessitat del col·lectiu que la impulsa, i que es vetlli per la implicació constant d'aquest durant les diferents fases del procés de millora que s'enceta.

La millora de la convivència no és una tasca fàcil. Cal que les accions que es planegen estiguin plenament integrades en la resta de les activitats proposades en el centre. Cal també que les accions vagin encaminades a diferents aspectes del desenvolupament de l'alumnat: nivell afectiu, relacional, social, de resolució de conflictes...

D'altra banda, qualsevol proposta de millora de l'educació a qualsevol escala, macroscòpica (del sistema educatiu), mesoscòpica (del centre educatiu) o microscòpica (aula), implicarà la introducció de canvis i, per tant, s'haurà d'afrontar el problema de fer efectius aquests canvis, i això no és senzill. Les persones, en un grau més o menys alt, són reticents al canvi; és una forma de protegir-se davant els sentiments d'amenaça i per garantir la supervivència psicològica; la persona cerca seguretats, aspecte aquest ben utilitzat per la publicitat (assegurances, cotxe, estalvis...). El canvi pot suposar una situació d'incertesa generadora d'angoixa, quan és percebut com a agressiu, amenaçador, incrementador de risc o pèrdua, o simplement innecessari.

Per tal d'investigar les accions que s'estan fent a les escoles de primària en referència a la millora de la convivència, i totes les limitacions i dificultats que els mateixos centres es poden trobar per dur a terme aquestes accions, es va realitzar un estudi liderat pel Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona i que ha estat desenvolupat en la tesi doctoral *La convivència escolar a primària. Anàlisi de les dificultats de convivència i identificació de les iniciatives de millora als centres escolars de primària de Catalunya*.

La investigació perseguia tres objectius diferents:

1. Conèixer quines són les principals dificultats de convivència que hi ha a les escoles de Catalunya.
2. Classificar les iniciatives de millora de la convivència que s'hi duen a terme.
3. Identificar les principals dificultats que experimenten els centres educatius a l'hora de portar a la pràctica els projectes de millora de la convivència.

2. Metodologia

Per tal de donar resposta als dos darrers objectius, en els quals fixem ara la nostra mirada, es van utilitzar bàsicament tècniques de recollida de dades qualitatives i una petita part del qüestionari electrònic que, malgrat ser un instrument de tipus quantitatiu, comptava amb dues preguntes obertes en les quals es demanava quines accions de millora havien dut a terme els centres per tal d'afavorir la convivència i, d'aquestes, les que havien tingut un resultat positiu i les que, per contra, havien tingut un resultat negatiu.

Diacrònicament, la primera tècnica de recollida de dades va ser la dels grups de debat. Es van crear sis grups de debat repartits per tota la geografia catalana, comptant amb la col·laboració d'informants qualificats que tenien responsabilitats institucionals en centres en els quals es tenia indicis que la problemàtica convivencial era una qüestió d'actualitat. Cada grup estava format per cinc informants i disposava d'un coordinador que va participar en l'elaboració d'un protocol comú, utilitzat posteriorment de base per al diàleg dels grups, i que també va ser l'encarregat d'enviar als investigadors el document resum dels debats.

El protocol tenia set apartats que van facilitar el diàleg. El primer, que tractava de les percepcions que tenien els directius sobre la prioritat que s'atorgava a la millora de la convivència en el mateix centre i, alhora, si la convivència era un fet que condicionés poc o molt la vida escolar. El segon va servir per identificar les dificultats o conflictes que tenien lloc al centre, i per separar els que eren derivats de la relació entre les persones dels que eren vulneració de normes del centre o els que eren purs actes de vandalisme. El tercer

apartat va ajudar a recollir les propostes de millora que es duïen a terme al centre. Seguidament es va tractar el tema de l'autonomia dels centres i com aquesta ajudava a la millora de la convivència, i es va continuar analitzant en profunditat les propostes de millora (origen, lideratge, limitacions i dificultats de posada a la pràctica).

Una vegada realitzats els grups de debat i recollides les seves aportacions, es va procedir a l'elaboració i enviament del qüestionari electrònic. Aquest va ser elaborat per l'equip d'investigadors que duïa a terme l'estudi i validat pels col·laboradors que havien liderat els grups de debat. La seva elaboració va tenir en compte ja els resultats obtinguts en els grups de debat, que havien passat una primer anàlisi la qual, tot i que superficial, va servir perquè les preguntes del qüestionari incidissin en aspectes que en els grups ja s'havien destacat com a positius i en d'altres que no havien estat prou aprofundits.

El qüestionari començava amb un apartat de percepcions, per tal d'analitzar la visió de la convivència que es té al centre i de com aquesta ha evolucionat al llarg dels anys, així com també el grau de satisfacció dels docents envers el clima de centre.

A continuació, es tornava a incidir en la identificació de les dificultats de convivència a les escoles, separant les que tenen com a origen l'alumnat de les que són provocades pel professorat o per les famílies.

El qüestionari seguia amb l'anàlisi de les causes d'aquestes dificultats de convivència i amb les accions de millora que tenien lloc als centres, analitzant (tal com ja s'havia fet en els grups de debat) l'origen, el lideratge i les dificultats d'implementació d'aquestes accions.

Després de la validació, es va enviar a tots els centres de primària de Catalunya (pràcticament mil centres), amb el prec que fos contestat per un membre de l'equip directiu o de coordinació del centre, per tal que es pogués tenir una visió global de l'escola i no personal de qui contestava el qüestionari. Acabada la recepció de respostes i depuració d'errors, es van rebre 334 respostes vàlides.

La darrera tècnica de recollida de dades va ser l'entrevista semiestructurada en profunditat. Varen realitzar-se onze entrevistes a membres d'equips directius per tal d'aprofundir en la descoberta de les propostes de millora que es realitzen als centres i de les

dificultats de la posada en pràctica d'aquestes accions, així com les formes de participació de la comunitat escolar en aquestes propostes de millora. De la mateixa manera que es va fer amb els grups de debat, es va intentar que les entrevistes recollissin realitats diferents, de manera que se'n varen realitzar a les quatre províncies catalanes, tant a centres petits com grans, tant a centres de caràcter rural com urbà... de manera que es poguessin recollir realitats i sensibilitats diferents.

Malgrat que totes les entrevistes partien d'un guió comú, cadascuna va tenir la seva singularitat, ja que els entrevistats van fer èmfasi en alguns aspectes no previstos inicialment, cosa que els va proporcionar una riquesa superior a la que d'entrada se'ls suposava. Tots els directius, prèviament a l'entrevista, van rebre un guió que havia de servir perquè poguessin pensar d'antuvi els aspectes que destacarien durant la conversa, i que anaven en la direcció d'aprofundir en els aspectes que facilitaven o bé dificultaven la posada en pràctica de les propostes de millora en matèria de convivència al centre.

3. Resultats

L'anàlisi de les dades qualitatives es va realitzar inicialment a partir de la lectura de les narracions obtingudes en el document de síntesi dels grups de debat i de la lectura i interpretació del document que inclou la transcripció de les onze entrevistes, però també a través del programa informàtic Atlas.ti 5.0, que va permetre codificar i establir xarxes entre els codis fixats. Els àmbits que es van analitzar són els que es detallen tot seguit.

3.1 Resultats dels grups de debat

Els informants dels grups de debat van destacar que les experiències que duen a terme els centres per intentar solucionar possibles problemes de convivència són múltiples i van en totes direccions. Amb vista a sistematitzar, es van dividir aquestes accions en cinc àmbits: educatiu / curricular, professional, comunitari, organitzatiu i disciplinari, malgrat que alguna de les propostes pugui pertànyer a dos o més àmbits.

Dins **l'àmbit educatiu/curricular** vam trobar accions com la realització d'activitats esportives dirigides durant l'hora del pati, la implementació de programes d'innovació de

convivència i mediació (Filosofia 3-18, «Decideix», de sensibilització contra l'assetjament escolar o *bullying*), la utilització de tutories individualitzades amb els alumnes, la celebració en el centre del Dia Escolar de la No-Violència i la Pau...

En relació amb l'**àmbit professional**, es van destacar la millora de la formació permanent dels professors i la incorporació de nous professionals de l'educació al centre: tècnics d'inserció social, tècnics d'educació infantil, zeladors (per a casos de nens i nenes amb deficiències greus o molt greus d'integració)...

Pel que fa a l'**àmbit comunitari**, es va valorar positivament la millora de la participació de tota la comunitat educativa (pares, alumnes i mestres) a través de tallers per a pares, tant formatius com informatius: «L'hora del cafè», el pare/mare responsable de curs, pares acompanyants en les sortides i excursions, cursos i seminaris diversos, xerrades, creació de les famílies padrines per acollir les famílies noves del centre..., tallers per a alumnes: creació de la figura del delegat, assemblees de classe, el protagonista de la setmana..., jornades conjuntes amb l'associació de pares i mares, la participació dels diferents estaments en l'elaboració i/o revisió dels documents de centre que afecten tota la comunitat educativa: el reglament de règim intern, el pla d'acollida, el pla de convivència, el pla d'acció tutorial... l'adscripció del centre als plans d'entorn del barri o del municipi...

En l'**àmbit organitzatiu**, els participants dels grups de debat van destacar l'elaboració d'un pla d'acollida per als professors novells que guïï els seus primers passos i els indiqui el tipus de centre educatiu on treballen, la millora de la coordinació entre tots els professionals de l'educació que actuen en una mateixa aula, la creació de la comissió d'atenció a la diversitat i/o la comissió de convivència del centre, la millora de la coordinació amb els Serveis Socials, amb l'equip d'assessorament psicopedagògic i altres serveis especialitzats (EAIA, CSMIJ, CDIAP, CREDA...), per detectar possibles situacions de risc en l'alumnat del centre de manera precoç.

I, finalment, en l'**àmbit disciplinari** es va destacar la difusió del Reglament de Règim Intern (ara convertit en les Normes d'Organització i Funcionament del centre) a tota la comunitat educativa i l'elaboració d'una normativa clara per a l'aula, amb les sancions corresponents.

3.2. Resultats del qüestionari

Tot i que un qüestionari és un instrument de mesura que pot tancar, en determinades ocasions, les possibles respostes dels enquestats, el que es va utilitzar en aquesta investigació incloïa un apartat on es podia desenvolupar, amb un màxim de dos-cents caràcters, l'explicació de les accions de millora que havien tingut un resultat positiu en el centre i les que havien tingut un resultat no satisfactori per al centre.

Les respostes recollides no diferien en excés del que ja s'havia obtingut en els grups de debat, però cal fer notar que alguna proposta de millora fou valorada positivament per algun centre i negativament per algun altre. Podem destacar l'exemple dels tallers formatius per a famílies, que alguns centres destacaven com a molt positius, mentre que d'altres manifestaven la dificultat que hi participessin totes les famílies del centre, o bé també els programes concrets adreçats a l'alumnat, que determinats centres valoraven molt positivament mentre que d'altres manifestaven que no els havien funcionat. Aquest fet portà a la necessitat d'analitzar l'estructura interna de les propostes de millora per tal de veure què fa que una mateixa proposta sigui positiva per a un centre i negativa per a un altre, un aspecte que fou investigat a partir de les entrevistes.

3.3. Resultats de les entrevistes

Un concepte recurrent que sorgeix en les entrevistes –recordem que són reflexions d'equips directius de centre– és la necessitat d'aprofitar tots els serveis externs amb què compta el centre, per tal de realitzar un treball transversal i abordar-lo des de totes les vessants possibles. Sovint els problemes amb què s'ha d'enfrontar el centre passen, i de llarg, la pròpia activitat escolar, i la majoria de les vegades existeixen ramificacions familiars que el centre no pot controlar o, simplement, desconeix. És per això que és de vital importància comptar amb la col·laboració estreta de l'EAP, dels Serveis Socials, de l'assessora LIC... i, si cal, de serveis més específics, com ara els EAIA o els CSMIJ.

Una altra és aprofitar tots els serveis externs dels quals podem disposar i que no ho estem fent. De poder fer de veritat un bon treball en xarxa.

Un altre aspecte important que es destaca és la necessitat de treballar les habilitats docents de tots els membres del claustre de l'escola. Surt recurrentment que mestres hàbils

en estratègies d'aula resolen més fàcilment els conflictes, els prevenen amb més eficàcia i fins i tot en provoquen menys, ja que són capaços de generar una dinàmica d'aula positiva, un clima d'aula distès i, en definitiva, una bona convivència a l'aula i al centre.

Si el professorat és prou hàbil perquè en el moment que passa una cosa ho resol a través de la mediació i amb una certa pau, les coses no van a més.

Així mateix, es destaca com a molt important l'aplicació d'estratègies organitzatives que depassin pròpiament l'aula i que poden ajudar en la gestió de la convivència: grups reduïts, desdoblaments, agrupaments flexibles, grups cooperatius, tallers curriculars i no curriculars, entrada de diversos professors simultàniament a l'aula, gestió de les entrades i sortides del centre...

En aquesta mateixa línia, les escoles defensen la redacció acurada del projecte de convivència, no com un document més sinó com a instrument que serveixi per gestionar tota aquesta problemàtica dins del centre. Malgrat que algunes escoles explicitin que no tenen conflictes, defensen la validesa de la presència d'aquest projecte de centre per tal com pot servir per prevenir situacions conflictives futures, així com per treballar explícitament els aspectes de convivència en el centre que es considerin millorables.

També cal destacar la importància que atorguen a la carta de compromís educatiu que tots els centres han elaborat. La importància és tan elevada que consideren que cal pensar molt acuradament no només en la redacció d'aquell document sinó també en la manera com es fa arribar a les famílies per tal que també li atorguin la mateixa importància que el centre. En alguns casos es personalitza, mentre que en d'altres la signen conjuntament el centre i la família, d'una manera solemne, en les reunions d'inici de curs. Probablement la manera com es faci arribar a les famílies, tal com manifesten diversos entrevistats, serà determinant per a l'èxit d'aquesta mesura.

Aquí tenim la carta de compromís educatiu, a la qual hem donat forma i contingut ara. Ja la tenim feta, però pensem que donar la carta de compromís als pares i signar tan fredament, no... ho farem en una reunió quan comenci el curs; nosaltres ja la tenim elaborada, l'hem d'aprovar al Consell Escolar, el claustre ja hi ha donat el vistiplau... i a les reunions del mes de setembre els pares, juntament amb els tutors, la signaran. I si hi ha algun pare que no ha vingut, se'l cridarà a tutoria i la signarà, una còpia per a ells i una per a nosaltres.

Fent referència a les propostes que no han tingut èxit, els diferents centres difereixen en les seves apreciacions, i algunes propostes que han tingut èxit en un centre no n'han tingut en un altre. Això ens fa pensar que el context, el lideratge i les limitacions de les propostes de millora tindran un paper determinant. En tot cas, coincideixen en el fet que hi ha poques propostes que no hagin tingut èxit. Comenten que alguna acció, en algun moment concret, pot tenir èxit i en un altre no. Un aspecte que destaquen és que els càstigs no han estat mai solució per a cap conflicte.

Jo sempre he pensat, i n'aplicàvem, perquè a última hora has d'aconterar el professorat que puja per les parets, eren els temes disciplinaris. Mai he vist que es resolgui cap conflicte...

Quant a les propostes de millora, es planteja la divisió d'activitats entre les que són de **prevenció** i les que són pròpiament de **resolució de conflictes**.

Dins les activitats de **prevenció** també s'estableix una segona subdivisió, les activitats d'aula i les activitats de centre. Les activitats de prevenció que es duen a terme dins l'aula són moltes i molt variades: el treball d'habilitats/competència socials, l'assemblea de classe, els tallers amb famílies, el programa d'acció tutorial, els padrins, el treball de valors, els registres d'aula... I com a activitats de centre trobem: l'hort escolar –que permet la participació de tota la comunitat–, la participació en plans externs al centre com ara el Projecte Rossinyol de la UdG, el Pla Català de l'Esport, els plans educatius d'entorn, les activitats conjuntes de centre, el treball per projectes, la creació de comissions i consells, l'entrada de les famílies a les aules (pares/mares i avis), les activitats al pati...

Quant a l'apartat de **resolució de conflictes**, cal fer esment de l'aposta clara dels centres per la mediació. Malgrat que l'alumnat és d'una franja d'edat primerenca i probablement no pot assumir tot el procediment d'una mediació plena, es fa l'aposta d'utilitzar-ne l'estructura, i s'inicia els infants en aquesta metodologia de resolució de conflictes. S'advoca per realitzar una mediació «en petit», però una mediació al cap i a la fi, aprofitant en alguna ocasió exalumnes del centre que hi tornen per dur a terme aquestes sessions, o bé treballant amb els alumnes de cicle superior per tal de convertir-los en mediadors d'escola.

Com que a l'institut també feien un treball de mediació... Vam dir que els alumnes que allà feien mediació i eren exalumnes d'aquí, fessin mediació a l'escola. Després vam acabar fent mediació els de sisè dins l'escola, sempre amb un professor al costat, per orientar i ajudar, perquè si no els seus càstigs són...

Així mateix, es parla de la necessitat de variar la metodologia docent (i altra volta apareix la importància de les habilitats docents del professorat) per tal d'ajudar a la resolució de conflictes. El professorat no només és responsable de vetllar per la realització d'una bona prevenció, sinó que també serà el responsable que la resolució dels conflictes que tinguin lloc a l'escola es dugui a terme d'una manera ràpida i eficaç.

La metodologia emprada a l'escola l'hem anat canviant de ser un professor més rígid o un professor que estima i que mima una mica l'alumnat, la *clientela*.

Pel que fa als motius d'èxit, en trobem molts i molt variats, si bé n'hi ha tres que sobresurten de la resta: el consens, el treball en equip i el fet que la proposta es vegi com a necessària. Es destaca com a molt important treballar perquè tot el claustre (o una bona part d'aquest) estigui d'acord a endegar la proposta, així com també cal que es vetlli perquè hi hagi un bon treball en equip, aprofitant les potencialitats dels diferents professors, i finalment cal que tot el claustre s'adoni de la necessitat de dur a terme l'acció concreta que es proposa. Si no es veu la raó per la qual es fa, i si aquesta no es detecta com a necessària per al bon funcionament del centre, difícilment generarà les complicitats que calen perquè tingui èxit.

Si no anem tots cap allà mateix, en la manera d'actuar, amb la coherència de centre... és més difícil...

Però en algunes ocasions aquests motius d'èxit no són suficients. Es dona molta importància al fet de fer un seguiment acurat de les propostes, no deixar-les després de ser iniciades, sinó que cal seguir-ne el procés i fer-hi els retocs que calgui en cada moment i que ajudaran al seu desenvolupament, per mantenir la motivació inicial...

Cal fer un seguiment. No només quan hem fet la reunió i hem parlat amb els mestres, sinó anar traient el tema perquè no es vagi oblidant.

Així mateix, és important vetllar pel fet de tenir el temps de dur-la a terme (aspecte sovint descuidat perquè el dia a dia absorbeix gran part dels esforços del claustre) i no desencisar-se abans d'hora, sinó que és necessari deixar també un espai prudencial per adonar-se de si la proposta té èxit o no, sense abandonar de manera prematura el projecte.

Anem tan a *toque* que no sé si tens l'espai per dir «m'agradaria fer»... perquè penses «quan ho puc fer?»... el que dèiem l'altre dia de la setmana cultural... se t'acudeixen coses, però hauria de poder ser un tipus d'escola més lenta... que potser hi hauria més aquest tipus de participació de coses que sorgissin de la resta, però no sé si tenen temps de pair el que se'ls demana.

També es dona com a motiu d'èxit el fet de veure'n resultats positius en un termini breu. Això fa que el professorat no es desanimi i continuï amb el desenvolupament de la proposta de millora. Tot i que cal ser conscients que en el món de l'educació sovint costa veure resultats immediats.

Si els funciona i hi creuen... participen!

Així mateix, es destaca com a molt important el fet que la proposta sigui assolible. Es prefereix fer petits passos que es vagin aconseguint a poc a poc per sobre de grans pretensions que siguin inassolibles.

També es valora la importància de l'interès de la proposta com a motiu d'èxit. Si una activitat sorgeix dels interessos de la gent que l'han de dur a terme o de la que hi ha de participar, possibilitarà un èxit més gran.

Nosaltresensem que una proposta tindrà èxit si interessa a les famílies...

I, finalment, es valora com a motiu d'èxit l'existència dels mitjans necessaris per dur-la a terme amb qualitat.

Has de comptar amb els mitjans materials i humans per fer-la i ha d'arrossegar la majoria de la gent.

En referència als motius de fracàs, semblantment amb el que passava amb els d'èxit, són molt variats. Destaca, en contraposició amb els motius d'èxit, la manca de consens i la manca de temps. Quan una proposta és imposada per l'equip directiu perd tota possibilitat d'èxit, ja que el professorat no arriba a fer-se-la seva i, per tant, difícilment arribarà a bon port. Així mateix, l'excés de feina coarta moltes possibles propostes de millora. El dia a dia a les escoles és tan absorbent que deixa poc temps a la reflexió; hi ha pocs moments per revisar la feina feta i pensar en possibles millores. Sovint, la incertesa dels possibles resultats fa que els agents implicats no iniciïn els processos de millora.

I com que ningú t'assegura que aquest projecte que vols portar a terme et surti bé, la gent diu «mira... saps?» Si a mi m'asseguessin que aquestes hores, aquesta dedicació tindrien un bon final, potser la gent s'implicaria més, però com que és una cosa que dius «provem a veure com funciona», la gent es fa enrere.

També cal destacar que en determinades ocasions hi ha una manca d'iniciativa per part del professorat, tal volta com a conseqüència del que s'ha esmentat anteriorment, de la manca de temps.

Jo el que trobo a faltar als claustres és la capacitat d'iniciativa, no sé si pensen que no és el que els pertoca, però em costa imaginar claustres on la gent parli! Si no els ho demanes...

I, finalment, es destaca com a motiu de fracàs les diferències amb les famílies i els problemes de comunicació que hi ha sovint amb aquestes. Aquests dos aspectes provoquen un cert desencís a l'hora de plantejar millores, ja que es constata com a dificultat molt gran el fet de poder realitzar una tasca educativa conjunta.

4. Conclusions

En referència a les iniciatives de millora que es duen a terme en els diferents centres docents, es pot concloure que els centres atorguen una elevada prioritat a les accions destinades a la millora de la convivència, ja que se'n realitzen moltes i d'àmbits ben diversos.

També cal destacar que unes mateixes accions de millora tenen èxit en uns centres mentre que fracassen en d'altres, aspecte que demostra que el consens entre tota la comunitat educativa, el lideratge clar de qui ha proposat l'acció i el treball en equip constant són aspectes clau pels quals cal vetllar per donar possibilitats d'èxit a l'acció de millora.

I en referència al darrer objectiu, les dificultats d'implantació de les propostes de millora, destaquen una sèrie de dificultats internes, però també d'externes al centre. Entre les internes trobaríem la manca d'implicació del professorat, l'elevat nombre de projectes que es poden dur en un mateix centre i la baixa capacitat de lideratge de l'equip directiu. Entre les externes, destaquem la poca col·laboració dels agents externs a l'escola, les dificultats d'implicar les famílies (però també el professorat) i les dificultats derivades de la contradicció entre els valors que defensa i treballa l'escola i els que promulga la societat. També es pot esmentar la manca de consens entre la comunitat educativa, la incertesa dels resultats esperats i la manca de temps per dur a terme determinades accions de millora en els centres.

5. Bibliografia

- Felip Jacas, N. (2007). *L'assetjament escolar a l'Estat espanyol. Estudi de contrast*. Tesina no publicada, Universitat de Girona, Girona.
- Felip Jacas, N. i Capell Castañer, D. (2010). «Una visión panorámica de la mejora de la convivencia en Educación Primaria en Catalunya». Dins J. L. Gázquez Linares, II Congreso Internacional de Violencia Escolar. *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. (p. 29-34). Almeria: GEU Editorial.
- Gairín, J. (2004). «Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones educativas». A Villa, A. (coord.): *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (77-127). Bilbao: ICE de la Universitat de Deusto.
- Glatter, R. (1990). «La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos». *Ir Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Actes I*. Barcelona, 26-28 novembre, p. 169-188.
- González, M. i Escudero, J. (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Marchesi, A. (2007). «Enseñar y aprender a convivir». *Revista de Educación de Castilla-la Mancha*, 4, 40-49.

- Martínez Mínguez, L. (2000). *El PCC com a document de canvi i d'innovació als centres educatius de primària*. Tesis doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona
- Ortega, R. (1998). «La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla». Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf> [Consultat l'11 d'agost de 2010]
- Ortega, R. (2007). «La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela». <http://www.doredin.mec.es/documentos/00620073000911.pdf> [Consultat el 21 de gener de 2012]
- Teixidó, J. (2005). «El lideratge del canvi en els centres educatius». http://www.xtec.es/fp/qualitat/5jornada/article_pb1.pdf [Consultat el 21 d'octubre de 2011]



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063