

# EDUCACIÓ INTERCULTURAL: ACTITUDS BÀSIQUES

FRANCESC CARBONELL i PARIS

*Departament de Pedagogia Social*

*Fundació SER.GI*

1

Possiblement definir i aplicar adequadament el *plus qualitatiu* amb què cal "salpebrar" el nostre sistema educatiu per a què esdevingui realment *una educació en i per una societat intercultural*, sigui un dels reptes que requerirà més esforç i més atenció per part de tots els qui d'una manera o altra participem de la comunitat educativa, des d'ara, i en els propers anys.

O és molt més que un plus qualitatiu el que ens cal, i el que ja s'està cercant, des de molts fronts diferents? Nosaltres creiem, com també dóna a entendre Muñoz Sedano, que estem davant la necessitat de fer emergir, d'estructurar i donar forma a *un nou model organitzatiu* de l'escola de finals del segle XX, *l'escola intercultural*, comparable per la seva entitat, complexitat i transcendència als altres models preexistents, anomenats pels taxonomistes: productius, humanistes, estructurals, polítics, sistèmics, culturals, etc.

Tant si es tracta d'un plus qualitatiu, com si es tracta d'un nou model organitzatiu, aquesta educació intercultural requereix, exigeix, per a poder materialitzar-se en actuacions concretes, d'unes valoracions de *l'altre*, d'unes aproximacions i lectures de les *diverses realitats interindividuals*, i, en definitiva, d'unes *actituds educatives bàsiques*, que si no són absolutament noves, se'ns presenten com a renovades i renovadores.

Els esforços que es vénen fent d'un temps ençà (a les comarques gironines molt més des de la iniciativa social que des de l'administració pública) per a facilitar a educadors i treballadors socials de tots els camps, més que una formació *permanent* en temes interculturals, una formació *específica i bàsica* sobre aquestes qüestions ja que molts és la primera que reben han posat ja en evidència que no n'hi ha prou amb unes Escoles d'Estiu o uns seminaris en els quals es faciliti la *informació* que aquests professionals necessiten sobre les religions, llengües, cultures... d'origen dels migrants o de les minories culturals.

Aquesta *informació sobre l'altre* tot i ser molt important, s'està mostrant insuficient, al mateix temps que creix el convenciment de què es fa indispensable facilitar una reflexió i una *formació sobre si mateix*, si realment es pretén optimitzar de manera significativa les actuacions d'aquests professionals. I aquesta formació creiem que passa principalment per una revisió de determinades *actituds bàsiques*, més "*personals*" que "professionals" (en la mesura que sigui possible marcar aquesta distinció), actituds que haurien de tenyir, amarar, donar el sentit últim en definitiva, a qualsevol intervenció amb voluntat que sigui educativa, per mínima que sigui.

Per tant, i al nostre criteri, la primera necessitat que cal atendre des dels organismes responsables, si realment es vol avançar cap a una educació intercultural

és la recerca, experimentació, avaluació i posterior implantació de models facilitadors d'aquest canvi d'actituds bàsiques per part dels educadors.

Les consideracions que segueixen en aquest escrit van, doncs, més adreçades als responsables de la formació dels educadors que no pas a augmentar *l'angoixa professional* d'uns pedagogs a qui tothom es veu en cor de proposar-los (quan no d'exigir-los) *reformes* en les actuacions i en les actituds, sense donar-los les eines indispensables per a "reformar" o conformar aquestes darreres.

## 2

Hem de manifestar però, abans d'entrar en matèria, el nostre convenciment que no existeix *cap pràctica educativa neutra o innocent*. Amb això volem dir que, especialment en el terreny que ens ocupa, totes les accions educatives, tant si són amb nens com amb adults, estan fortament condicionades pels posicionaments ideològics i per les orientacions sòcio-polítiques generals (institucionals i no institucionals, explícitades i no explícitades...) i específiques en matèria de migracions o de minories culturals. Uns i altres caldrà tenir-les molt en compte a l'hora de dissenyar, executar o avaluar qualsevol programa educatiu. Per tant, potser la primera actitud a considerar en aquest camp hauria de ser aquell tòpic: *cal estar alerta a no confondre el desig amb la realitat*.

Especialment en temes relacionats amb els treballadors estrangers<sup>1</sup>, per les seves particulars característiques, es fa encara més difícil una pràctica educativa neutra *sòcio-políticament parlant*. La real incidència que inevitablement tenen les causes i conseqüències del fet migratori en qualsevol actuació formativa que es vulgui realitzar amb aquests col·lectius, obliga a fer-ne una lectura conscient, i a un posterior posicionament coherent per part dels projectes i equips d'intervenció educativa.

Aquesta *manca d'innocència* de les actuacions educatives ens situa però, davant la necessitat de reconèixer que no partim pas de zero, no partim d'una *tabula rasa actitudinal* sobre la qual implantar unes noves actituds amb les quals donar resposta a uns nous problemes. I potser aquí radica la principal dificultat: haver de canviar sistemes de valors i per tant actituds, a vegades fonament arrelades, en els agents i en els responsables dels processos educatius, de manera que les seves respostes i les seves actuacions són gairebé tan automatitzades, que es fa difícil l'autocontrol i la reflexió sobre les mateixes.

## 3

Ens cal també abans d'entrar de ple en el terreny de les actituds concretes, prendre partit sobre una alternativa que està present contínuament en l'educació dels

1. Amb raó es lamenten les persones que porten molts anys al nostre país treballant amb col·lectius *gitanos* de que sembla com si la interculturalitat fos una temàtica absolutament nova, plantejada a partir de la presència a casa nostra de treballadors estrangers. Tenen molta raó a l'afirmar que altres minories culturals prou significatives i molt més "nostres", com la ètnia gitana, mereixen si no més, al menys la mateixa atenció que aquestes minories culturals "novingudes". Benvinguda però aquesta nova sensibilització sobre un problema realment antic, i que esperem que sigui quelcom més que un tema de moda, de la qual es beneficiïn *totes les minories culturals sense exclusions ni preferències*. Si en aquest escrit es citen quasi exclusivament exemples sobre treballadors immigrants, això es deu únicament a la limitada experiència professional de l'autor.

treballadors estrangers i les seves famílies: aquesta educació, ¿ha d'estar al servei de determinats interessos de la societat d'acollida, que valora principalment en aquestes persones la seva força de treball a més baix preu que l'autòctona (o disposada a fer feines que els altres no volen fer), o ha d'estar abans que res al servei del dret de tothom a l'educació? Ho direm amb unes altres paraules: ¿ha de formar-los en funció d'augmentar la seva eficiència i la seva productivitat, o bé per aconseguir una millora de la seva qualitat de vida i una possibilitat real d'aquella igualtat de drets i d'oportunitats que ha de tenir qualsevol ser humà, segons totes les declaracions universals de drets humans i similars? ¿Cal ocupar-se i preocupar-se del treballador o de la persona de manera prioritària? Respondre a la disjuntiva amb l'afirmació que cal fer totes dues coses no resol haver de prendre posició sobre què cal prioritzar, quin ha de ser l'objectiu de l'acció educativa i quina la conseqüència social d'aquesta acció.

Si l'objectiu prioritari de l'acció educativa ha de ser, (nosaltres ho creiem sense cap dubte) la formació de la persona, és inqüestionable que cal facilitar la consolidació de la seva identitat ètnica i cultural, ja que aquesta identitat és una part fonamental i indissociable de l'estructura de la personalitat, que condiciona radicalment la manera de ser, de pensar i de relacionar-se de qualsevol individu. El xoc intercultural que provoca el fet migratori desestabilitza aquesta identitat cultural, origina un complex procés d'aculturació, i per tant obliga a qualsevol projecte educatiu a implicar-s'hi a prendre aquesta dinàmica com a un dels eixos bàsics sobre el qual fer pivotar les seves intervencions.

Les objeccions que trobem en alguns sectors (i també en determinades administracions) per realitzar actuacions educatives favorables a la identitat cultural dels migrants estrangers, o dels seus fills i famílies, i de tenir en compte en el procés formatiu el patrimoni cultural del país d'origen, en la major part dels casos parteixen de motivacions obertament xenòfobes i etnocèntriques. De manera més o menys oberta, els arguments van en la línia que, si han vingut a casa nostra, han de passar pel tub, és a dir: sotmetre's resignadament al nostre model, afegint-hi en alguns casos que pel sol fet que hagin vingut ells ja demostra que el nostre és un model més desenvolupat i per tant, més "envejable".

Cal recordar, una i altra vegada, als qui pensen així que ja a l'any 1966, la Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, les Ciències i la Cultura, va proclamar la *Declaració dels Principis de Cooperació Cultural Internacional*, l'article primer de la qual diu textualment:

#### Article I

1. Cada cultura té una dignitat i un valor que han de ser respectats i conservats.
2. Totes les persones tenen el dret i el deure de desenvolupar la seva cultura.
3. En la seva rica varietat i diversitat, i en les recíproques influències que exerceixen les unes sobre les altres, totes les cultures formen part del patrimoni comú pertanyent a tota la humanitat.

Ja que, com diu Lévi-Strauss, "*la civilització implica la coexistència de cultures que es brinden mútuament el màxim de diversitat ja que consisteix, de fet, en aquesta mateixa diversitat*".

En altres ocasions aquestes objeccions es disfressen d'una manera una mica paternalista, en una preocupació per saber què és realment allò que més els convé a aquests adults i a aquests infants: mantenir la seva cultura o adoptar la de la societat

receptora. ¿No els convé més, ja que han triat el nostre país per a viure, *integrar-s'hi* com més aviat i més absolutament millor? Més endavant exposarem els nostres punts de vista sobre quin tipus d'*integració* és el que creiem que convé i de quins altres models creiem que cal allunyar-se, ja que sota aquesta paraula s'amaguen intencions molt diverses.

Potser cal, però, que ens preguntem abans d'entrar en plantejaments complexos sobre la integració una qüestió més elemental i prèvia: *qui està realment legitimat* per a decidir allò que els hi convé? Quin ha de ser el paper dels propis migrants en aquesta decisió? Quin el dels que són pares respecte als seus fills?, quin el dels mestres o els agents de desenvolupament psico-social?, quin el dels membres de l'anomenada "segona generació"? Quin paper està jugant el moviment associatiu de migrants realment i quin hauríem d'afavorir o impedir que hi jugués? Quin hauria de ser el de les organitzacions no governamentals que s'ocupen d'aquests col·lectius? I quin el dels responsables dels currícula formatius generals o de les actuacions educatives "compensatòries"? Qui ha de decidir què fer i quan i com fer-ho?

En aquest document també tornarem sobre aquest tema, vagi de moment només la nostra denúncia tant per la poca autonomia i la poca participació en la presa de decisions que estem donant als migrants africans a l'hora de decidir quina formació han de rebre ells o els seus fills, com pel poc protagonisme que tenen a l'hora de dur-la a terme.

*Allò que més els convé té a veure també molt directament amb les motivacions* per les quals el treballador estranger ha sortit del seu país. No tantes vegades com creiem el projecte migratori és forçat per raons de pobresa absoluta i necessita de supervivència física personal i familiar. Sovint la decisió d'emigrar neix no solament d'un *afany de "fer fortuna"* material. Hi ha també el desig d'escapar d'una terra on hom se sent asfixiat, d'emprendre el risc d'una aventura que es viu com l'única possibilitat de desenvolupament de les capacitats individuals, d'assolir un èxit existencial impossible d'assolir en la comunitat d'origen. Diu *Jauretche "S'emigra per poder sortir de l'estrat de societat cristal·litzada al qual es pertany. S'emigra cap a noves possibilitats que hom sap que existeixen"*. Aquestes noves possibilitats, val a dir-ho, sovint són magnificades pel desig, i el desencantament dels primers mesos de migrant acostuma a ser dramàtic.

Qui està, repetim, legitimat per a saber realment el que els hi convé davant d'una situació sòcio-cultural tan complexa?

5

Si sembla inqüestionable que s'ha de respectar en el migrant la seva decisió sobre el ritme, el nivell i la qualitat d'integració a què vol accedir respecte a la cultura de la societat receptora, caldrà per a fer-ho possible, *facilitar al màxim la seva capacitat per escollir*, a la vista de les possibilitats existents, el seu itinerari de desenvolupament personal, laboral i social.

No hem d'oblidar que el procés d'aculturació pot presentar problemes i contradiccions importants al treballador estranger. D'una banda està fortament vinculat a la seva identitat ètnica, d'altra banda, la realització del projecte migratori sovint li exigeix renúncies i canvis significatius. Com diu *Selim Abou: "la història, entreteixeix les ètnies i les cultures amb el mateix moviment amb que els homes es veuen estiraganyats entre la tendència a l'arrelament i les temptacions al desarrelament, el desig d'estabilitat i el gust pel canvi, els límits que imposa la realitat i la manca de*

*límits del projecte migratori...*”. Una formació per treballadors estrangers i per les seves famílies ha de tenir en compte de manera fonamental les importants repercussions en tots els ordres del procés d’aculturació i els múltiples problemes que comporta tant pels adults com pels infants, tant pels homes com per les dones.

Per tant, caldrà posar a disposició del treballador estranger aquelles *eines bàsiques* necessàries que li permetin analitzar el conjunt de situacions i processos en què està implicat, augmentant així la seva informació i conscienciació, possibilitadores com més aviat millor de la major autonomia possible. Entre aquestes eines hi haurà no solament l’aprenentatge de la llengua del país d’acollida i l’alfabetització, sinó també el que en podríem anomenar *formació bàsica sobre la cultura i organització social del país d’acollida* (entenent *cultura* en el seu més ampli sentit antropològic), la formació pre-ocupacional i laboral, així com els espais d’acollida, esbarjo, comunicació intraètnica i intercultural, etc., facilitadors del drenatge i elaboració dels conflictes derivats del procés d’aculturació.

6

Sense voler entrar més del que sigui necessari en reflexions lingüístiques, ja que no és aquest el lloc ni el moment, ens proposem donar –almenys en aquest text i amb l’únic objectiu de saber en cada moment de què parlem– al terme *diversitat un sentit més qualitatiu* (i així podríem parlar de la *diversitat de temes* que hi ha entre els llibres d’una biblioteca), mentres que *diferència i encara més desigualtat* tindrien per a nosaltres un sentit més *quantitatiu* (i diríem amb tota propietat que hi ha *diferència de temperatura* entre el migdia i el vespre).

Els treballadors estrangers africans i les seves famílies són respecte a nosaltres molt diversos i també molt diferents. El nostre criteri és que *la diversitat* (de llengua, de cultura, de religió, de costums...) *cal respectar-la i fins i tot potenciar-la* ja que el que realment ens enriqueix com a éssers humans al llarg de la nostra vida és el diàleg, la relació, la implicació, el compromís... amb la diversitat que *l’altre* encarna sempre respecte a nosaltres, encara que sigui del nostre propi grup cultural. És *divers*, en aquest sentit, fins i tot un germà bessó respecte de l’altre.

*La diferència*, en canvi, en el sentit quantitatiu de *tenir més o menys* condicions bàsiques per a viure, possibilitats d’accés a la salut, l’habitatge, l’educació, el treball, etc., es manifestaria a través d’unes desigualtats arbitràries, i l’erradicació de les causes que les provoquen, hauria de ser l’objectiu últim de qualsevol projecte d’intervenció social, i per tant també de l’educació intercultural. Per tant: *cal lluitar contra les diferències –les desigualtats–, però això de cap manera implica eliminar les diversitats, que cal respectar i fins i tot potenciar.*

7

Lamentablement és encara necessària una *defensa* aferrissada del criteri que un *pluralisme cultural* en la nostra societat no suposa necessàriament un mal, un inconvenient, sinó tot el contrari, malgrat els problemes que pot ocasionar, certament, qualsevol xoc intercultural. Aquest pluralisme ja és, per sí mateix, un valor inestimable, enfront de la uniformitat igualitarista. Fins i tot del punt de vista biològic, genètic, coincideixen tots els autors contemporanis en que la *riquesa biològica* d’una comunitat està en funció de la diversitat individual. Com diu Roger Bastide, “és

*l'aculturació la que transforma les societats tancades en societats obertes; l'encontre de civilitzacions, els seus mestissatges, les seves interpenetracions són factors de progrés". És cert que tot contacte entre cultures implica també un conflicte entre cultures, com també és cert que tant persones com societats són molt més sensibles als efectes desestructuradors del conflicte que al seu potencial creatiu.*

Per això, no hauria de presentar-se el fet multicultural com un mal inevitable, conseqüència de la impossibilitat de tancar hermèticament les fronteres, ni com una situació incòmoda i deplorable contra la qual cal lluitar a través de l'assimilació, sinó com una possibilitat de contrast de valors i actituds irrenunciable que ens pot enriquir a tots segons l'actitud que adoptem.

Alguns autors recomanen, com a actitud més positiva front una societat multicultural, que sigui una societat unitària en el *domini públic*: legislació, drets polítics, economia, drets civils, etc., i que encoratgi la diversitat en tot allò que es considera *aspectes privats* o comunitaris: socialització primària, llengua, "cultura folk", religió, etc.

Aquest planteig, interessant per diversos aspectes, presenta dues dificultats. La primera, que sovint el conflicte intercultural es presenta en constatar que alguns temes que el grup majoritari catalogaria com a privats (religió, pactes matrimonials, paper social de la dona, etc...) el grup minoritari pot considerar com necessàriament i ineludiblement del domini públic. Determinats aspectes educatius o valors morals, un col·lectiu els pot considerar públics i l'altre privats.

Com és natural, de cap manera podem aplicar en aquests casos, sota el pretext que vivim en una societat democràtica, el criteri *que és públic, allò que la majoria decideix que és públic*. Si pretenem un diàleg intercultural i no una confrontació, cal reivindicar una visió menys simplista d'una societat democràtica, que inclogui com a valor fonamental i irrenunciable el *respecte a les minories culturals, polítiques, religioses...*

L'altra dificultat està en determinar quins són, en darrer terme, els *valors bàsics*, fonamentals, aplicables a qualsevol persona o col·lectiu en situació de conflicte intercultural, que constituïssin l'eix i el fonament d'aquest "domini públic".

D'entrada sembla inqüestionable que ara i aquí la Declaració Universal dels Drets Humans i la Constitució Espanyola haurien de ser els documents que continguessin aquests valors de referència. D'acord, en principi, per l'única raó de que necessitem uns referents bàsics, i només com a punts de partida, però en total desacord amb l'actitud de considerar-los fonaments inqüestionables. De la mateixa manera que ha calgut redactar la "Declaració Universal dels Drets del Nen", donada l'evidència que la de Drets Humans globals no donava respostes precises a problemes concrets de la infància, caldria anar en la mateixa direcció de crear i aprovar internacionalment una "Declaració Universal dels Drets de les Minories Culturals", màxim si considerem que els actuals Drets Humans, han nascut i han estat promoguts principalment des de la cultura "europea" o anglosaxona, majoritària als fòrums internacionals. Uns Drets Humans en la redacció i l'aprovació dels quals no ha comptat absolutament gens o ben poca cosa l'opinió, els interessos, els patrimonis culturals, els *valors ètics i socials dels mapuches*, els berbers o els fula, per exemple.

8

Per totes aquestes raons, ens cal una vegada més reivindicar una actitud dialogant per pactar els continguts d'aquest necessari domini públic, als quals cal arribar, sempre que sigui possible, per consens, així com aquelles estratègies de conducció i gestió del conflicte inevitable, si volem augmentar les possibilitats d'arribar a aquest consens.

86

Cal anar amb molt de compte a no caure, a partir d'una tasca educativa potser benintencionada però d'efectes a llarg terme molt perillosos, en una confusió entre aquesta necessitat de distingir un domini públic d'un domini privat, i un reforçament de la dissociació que sovint es produeix entre la *vida pública* de l'immigrat (en la que s'exigeix "l'uropeïtzació" amb tota la profunditat i extensió possibles per accelerar la "integració") i la *vida privada* (en la que de bon grat o per força es tolera la seva diversitat). Cap ésser humà ha de viure com a vergonyant la seva identitat o pertinença cultural a causa d'un rebuig del grup cultural majoritari a *acceptar la pública diversitat i la diversitat en públic*. L'objectiu de qualsevol programa educatiu amb immigrants estrangers, al nostre criteri ha de ser tan contundent en la lluita per aconseguir una igualtat d'oportunitats, com en l'evitació d'aquesta doble personalitat o "*diglòssia cultural*", que és una manifestació més, en el fons, del mateix problema de no acceptació de la diversitat. Aquesta situació culturalment esquizoide està en la base i és l'origen a la llarga de molts conflictes socials.

9

Tan necessari es fa un respecte a la diversitat cultural, que tal com hem vist al punt 3 totes les persones no solament tenen el dret sinó també el *deure* de desenvolupar la seva cultura. Caldrà doncs fer tot el possible per a *potenciar uns nivells bàsics d'autoestima, en els membres dels grups minoritaris, respecte als propis trets culturals específics*, qüestió especialment rellevant quan es tracta d'educar infants pertanyents a minories culturals marginalitzades.

Els recents i periòdics disturbis i aldarulls provocats per adolescents fills d'immigrants en barris perifèrics de ciutats europees són, en opinió de diversos psicossociòlegs, una resposta previsible en uns nois que, en no sentir-se ni àrabs, ni francesos, ni belgues..., no han estructurat unes bases d'autoestima personal i grupal mínima, i això els porta o bé a l'autodestrucció a través de la droga, o a la destrucció del seu entorn a través de la violència. No s'acostuma a respectar allò que no s'estima.

Per poder estructurar aquesta autoestima cal, entre altres coses: no sentir constantment minusvalorat el grup cultural propi; viure un cert reconeixement per part dels altres –la comunitat acollidora– que la diversitat ètnica, religiosa, lingüística, cultural... que hom encarna és un conjunt d'elements enriquidors de la comunitat plural que tots configurem; disposar d'uns àmbits i uns espais on poder desenvolupar amb una certa "normalitat" les pròpies manifestacions culturals, etc.

No es pot afrontar el conflicte intercultural des d'un sentiment de pertinença vergonyant, o des d'un sentiment d'inferioritat psicocultural. Com tampoc ho facilitarà la por nascuda de la convivència quotidiana amb una societat majoritàriament nodrida de prejudicis etnocèntrics i xenofòbics.

Per altra banda, *l'horror a la diversitat* que genera una societat endogàmica i autosatisfeta –amb el convenciment d'estar en possessió de *la raó i la veritat* cultural, religiosa, política– per la seva autosuficiència prepotent, dificulta qualsevol actuació tendent a reforçar la identitat i autoestima de les minories culturals ja que les considera o bé "*subdesenvolupades*" o en tot cas solucions errònies, equivocades o anacròniques enfront els reptes del segle XXI. Aquests són els ingredients per elaborar el millor brou de cultiu on es desenvolupin les actituds i les conductes compulsives que caracteritzen els problemes de convivència ètnica o multicultural.

Ens cal no oblidar tampoc la circumstància que, ajudant els immigrants i els seus fills a no perdre els seus senyals d'identitat, i la llengua n'és un dels més importants,

facilem el seu possible retorn una vegada realitzada la seva formació entre nosaltres, aconseguint així aportar els millors i més adequats elements humans possibilitadors del necessari desenvolupament dels països d'origen. Si *el retorn* és sempre difícil, es fa impossible per aquells que són considerats tant o més forasters encara a casa seva, en haver perdut els senyals d'identitat cultural.

10

D'aquesta valorització dels trets i de la identitat cultural minoritària se n'hauria de derivar una major atenció envers els continguts dels programes de formació.

Reconvertint lleugerament la frase de Carl Rogers podríem dir que una educació intercultural hauria de partir d'una *educació centrada en el client* per poder estar realment en disposició de conèixer, comprendre i valorar la diversitat, i a partir d'aquesta valoració *acompanyar al subjecte en el seu procés de desenvolupament personal global*, una part del qual ho és el procés d'aculturació a què tot ser humà, immers en una societat multicultural, està inevitablement sotmès.

Aquest *centrar l'educació* en la diversitat suposa prioritzar, sempre que sigui possible, l'experiència personal i el *patrimoni cultural del migrant* a l'hora d'escollir temes, materials, continguts i fins i tot metodologies concretes.

La dificultat de poder seguir la recomanació de la UNESCO d'*alfabetitzar als adults en la seva llengua* (més endavant parlarem de la necessitat de disposar de monitors procedents dels propis col·lectius, la qual cosa facilitaria una major atenció a les llengües d'origen) ens hauria de fer molt més sensibles, al menys, a la utilització de materials –lletres de cançons, refranys, llegendes...– procedents *del seu patrimoni cultural*, així com recursos més propers als seus codis de comunicació habituals (dansa, expressió oral...).

L'escassa tradició de *vida associativa* al nostre país en comparació per exemple amb la veïna França, fa que no puguem disposar d'uns espais de formació *menys escolaritzats* i més versàtils, més informals però molt més connectats a la vida quotidiana del grup i als interessos existencials dels migrants. Creiem que és molt convenient un procés de "desescolarització" en la formació dels adults migrants, un treball educatiu més vinculat a projectes existencials concrets *centrats en els interessos dels clients*, amb una dinàmica, uns ritmes de treball, unes relacions interpersonals... menys rígides i condicionades que els que sovint imposa un "treball d'aula".

L'educador hauria d'*afinar la sensibilitat* i la capacitat de percepció, i estar molt atent a les demandes explícites i sobretot les no explícites del grup; de manera especial hauria d'assumir el risc d'organitzar la seva acció formativa en funció d'aquestes demandes i no pas en funció del seu "saber pedagògic" previ. I sempre partint del món ideacional, cultural, motivacional... del grup i de cada individu.

Vet ací una altra actitud que urgeix potenciar: la capacitat "d'escoltar" el que ens diuen i de "sentir" el que no ens diuen.

11

Cal entendre però el concepte d'identitat cultural com *quelcom que és dinàmic*, que està en contínua evolució. I creiem que això és cert i aplicable no només de manera genèrica als col·lectius, sinó de manera especial a tots els individus que estan



en una situació social multicultural. Per això pensem que és absolutament lícit i necessari defensar la *llibertat d'aculturació* és a dir, la llibertat de totes les persones a escollir els trets d'identitat cultural que cregui més oportuns per la realització del seu projecte existencial personal, familiar o grupal. Com també la velocitat amb la qual es vol realitzar aquest procés.

Cal dir però, que segons diversos autors està absolutament demostrat que en igualtat de circumstàncies les possibilitats reals d'aculturació depenen directament i essencialment de la *qualitat de l'acollida* o de la intensitat de l'exclusió que el grup majoritari brindarà al grup minoritari.

Tampoc no estem d'acord i volem destacar-ho expressament, amb les *ghettitzacions* que es poden derivar d'un excessiu "proteccionisme compulsiu" dels trets culturals distintius de les cultures minoritàries. Aquestes actituds, a vegades arriben a la caricatura de considerar com a bo només allò que prové de la minoria cultural (teories del "*bon salvatge*"), i com a dolent totes les possibilitats d'inserció en la comunitat majoritària.

Aquesta actitud favorable a la diversitat que postulem, tampoc no té res a veure amb la caricaturització forçada de determinats trets distintius, sovint anecdòtics, de la cultura minoritària, a vegades a través d'un *folklorisme més històric* que històric, que reivindicava la diversitat *per ella mateixa, confonent els medis amb el fi*, utilitzant-la com a eina d'una provocació sovint innecessària si no contraproductiu.

Però cal també anar en compte amb l'efecte anul·lador que pot representar per a la cultura minoritària un precipitat i forassenyat neguit pel consens, optant per destacar, sobre tot, *allò que ens fa iguals* i oblidar-se d'allò altre que determina precisament la diversitat. Per aquest camí els grups minoritaris tenen sempre les de perdre. Sovint es tracta d'un *consens trucat* en el que, com històricament s'ha repetit tantes vegades, sempre "*allò-que-ens-uneix*" acaba coincidint amb trets culturals del grup majoritari.

El *consens* no ha de ser considerat el *punt de partida* del diàleg intercultural, sinó el *punt d'arribada*, o en tot cas, allò que es va guanyant i construint dia a dia amb la resolució dels conflictes quotidians que presentarà inevitablement la potenciació de la diversitat cultural.

## 12

Pitjor ens sembla encara la confusió, freqüent en alguns sectors de la nostra administració, entre *igualitarisme i integració*. Treballar per aconseguir una veritable igualtat d'oportunitats amb aquests col·lectius que disposen sovint d'un molt deficient domini instrumental bàsic (idioma, alfabetització, formació pre-professional i professional bàsica...) exigeix, sense cap dubte, unes primeres etapes d'una discriminació positiva específica. Argumentar que no són necessàries unes aules amb uns programes específics per a aquests col·lectius en una primera fase de la seva formació, perquè *ja existeixen les Escoles Públiques d'Adults*, i fer propostes educatives diferenciades per a ells es "crear ghettos", ja que el que cal és tractar-los des del primer moment exactament igual als adults autòctons per evitar discriminacions, com recentment afirmaven representants qualificats de l'administració responsable, només pot ser interpretat en el millor dels casos com una manifestació d'un desconeixement absolut de les necessitats del col·lectiu.

Cal que els projectes educatius i socials exigeixin de les administracions discriminacions positives, de manera molt especial quan convingui contrarrestar

discriminacions socials negatives, així com també quan sigui possible superar amb aquestes mesures determinats problemes o mancances temporals. Si és absolutament evident la discriminació que pateixen aquests col·lectius a l'hora de llogar un habitatge *precisament a causa de la seva diversitat*, és absolutament legítima i necessària una discriminació positiva envers aquestes persones en els plans d'habitatge de les administracions públiques, mentre duri aquesta discriminació negativa social. És injusta i improcedent, per tant, l'afirmació d'aquell regidor que deia "*Mentre sigui tant difícil pels catalans trobar pis, no podem fer mesures específiques pels immigrants*".

*Aquesta indispensable discriminació positiva* inicial, que naturalment hauria de durar mentre fos necessària, i hauria de ser necessària el període de temps més curt possible, no hauria d'estar de cap manera en contra de la facilitació de la *integració* dels immigrants sinó tot el contrari.

Possiblement l'única *integració* defensable, èticament parlant, seria la que proposem anomenar una *integració activa*, és a dir la que neix de la voluntat lliure del subjecte de remodelar la seva identitat cultural segons li sembli més oportú, a partir de l'exercici d'aquella llibertat d'aculturització de que parlàvem al punt 10. Estem per tant absolutament en desacord amb l'assimilacionisme, amb la fagocitació de les minories per les majories, amb la integració passiva, és a dir la que partiria *malgré lui* el subjecte, obligat per pressions psico-sòcio-econòmiques externes i sempre imposades si-us-plau-per-força quan no violentament.

L'immigrant s'adona perfectament del problema: ell va venir per a *afirmar-se* com a persona no per a desaparèixer. De cap manera la integració ha de suposar l'absorció ni l'aculturació ha de ser una assimilació. La deculturació representa l'amenaça de la despersonalització. Això obliga sovint al migrant, com diu *Selim Abou*: "a confinar les seves relacions primàries i emocionals al cercle familiar i al de la col·lectivitat ètnica, i amb la comunitat receptora només manté relacions secundàries, de negocis. A partir d'aquesta divisió, s'accontenta amb adoptar els models de conducta exigits per la vida pública del nou país, mantenint intactes la manera de pensar i de sentir heretats de la seva cultura original. El que busca en el medi familiar o ètnic són recolzaments afectius sòlids que li permetin enfrontar-se sense una angoixa excessiva el procés conflictiu que li provoca la necessitat imperiosa d'aprendre un codi cultural nou en un clima de pressió emocional pronunciada". Ja hem parlat anteriorment al punt 8 de la necessitat de lluitar contra aquesta diglòssia cultural, com una de les tasques bàsiques d'una educació intercultural.

13

Quan a una *diversitat d'identitat* cultural determinada s'hi afegeix una *diferència de "propietat"* important, el rebuig de la comunitat "rica" envers la que està mancada és encara més fort, i augmenten les dificultats per aconseguir aquesta integració activa, a causa de l'exclusió i el rebuig que es viu quotidianament. Aquest rebuig neix del temor i la por. Por deguda a que la possibilitat de sofrir una agressió sembla més verosímil que parteixi d'aquell que no té el que a mi em sobra, i que aparentment no té res a perdre, que al revés.

Per això és fàcil veure com molt sovint els conceptes insolidaritat i racisme-xenofòbia es potencien mútuament. Això no vol dir que es puguin confondre: ni tot és racisme ni tot és insolidaritat. Aquest prendre una part del problema per la seva totalitat (i això passa sovint en aquest camp), ens pot fer caure en actituds educatives paternalistes o excessivament simplistes i simplificadores de la qüestió.

De l'altra banda, per part del que n'està mancat, la percepció d'aquesta "diferència de propietat" és fàcil que generi tot un seguit de prejudicis positius que fan veure a l'altre com el portador del progrés, de la "modernitat", del desenvolupament, de la tecnologia o de qualsevol altre mite viscut com inqüestionablement positiu. Només les expectatives de rebre un benefici d'aquesta diferència positiva que percebem en l'altre pot atenuar o encobrir temporalment els mecanismes de rebuig que desperta automàticament la seva diversitat. I això és vàlid tant si el grup més pobre és el minoritari com si és el majoritari. Per això aquest darrer manifest menys la seva xenofòbia si l'estranger és ric.

Si és cert que en el nostre grup cultural majoritari la insolidaritat i insensibilitat vers la pobresa és un problema tant o més greu i punyent que el del racisme, no és menys cert que aquesta insolidaritat s'accentua, i no pas poc, si el pobre és membre d'un grup cultural minoritari. Per tant no es tracta d'entrar en disquisicions sobre si som insolidaris o racistes, ja que de fet es manifesta cada dia que som *insolidaris i racistes*.

14

Massa sovint sentim argumentar que les diferències en el nivell de vida o salut, per exemple, dels estrangers procedents de l'anomenat tercer món, respecte a nosaltres, són conseqüència directíssima de la seva diversitat cultural, i molt poques vegades això és així: Un mecanisme de legitimació moral de les societats molt etnocèntriques i autosatisfetes, és diagnosticar el "subdesenvolupament" o *els mals* que pateixen aquestes minories culturals, com a *conseqüències inevitables de la seva diversitat*.

És propi dels grups socials amb actituds racistes assimilar, fusionar, confondre els dos conceptes de diversitat i diferència fins a considerar els més radicals que les diferències i les desigualtats són una mateixa manifestació d'una hipotètica *desigualtat congènita*, que suposaria relacions de superioritat i inferioritat entre les poblacions humanes que la genètica no pot legitimar, com alguns han pretès. En considerar la diferència, la conseqüència lògica, natural, inevitable, de la diversitat "racial", es va afavorint, quan no forçant, la cristal·lització d'un rol social específic per a cada comunitat, i la legitimació d'un status econòmic i unes barreres interètniques cada vegada més insalvables entre, per exemple, *chicanos*, negres i anglosaxons als EE.UU, o sense anar tan lluny els gitanos entre nosaltres.

Per tant, l'educador o l'agent social que ara i aquí parteixi convenciment que la diversitat cultural dels treballadors estrangers o de qualsevol grup minoritari és la causa principal de la seva situació social injustament diferent, farà un magre favor amb la seva tasca tant a l'immigrant com a la consolidació d'una societat intercultural solidària.

Repetim-ho una vegada més: la seva diversitat cultural no és la causa més important de les desigualtats. Més aviat és a la inversa: *la seva desigualtat es manté i s'accentua a partir precisament de la nostra negativa a acceptar realment i amb totes les conseqüències la seva diversitat, que és utilitzada com a element legitimador de la situació d'injustícia social que beneficia el grup cultural majoritari*.

15

Un criteri generalment reconegut com a fonamental en qualsevol programa pedagògic és procurar que els continguts i la metodologia *s'adeqüin als alumnes* (a les seves característiques), i no a la inversa. D'aquesta norma se'n desprèn també la

necessitat d'*individualitzar* el treball educatiu tant com sigui possible, quan ens trobem amb situacions de forta diversitat.

S'ha cercat sovint la legitimació de la pedagogia contemporània a partir d'una *reflexió exclusivament bio-psicològica* sobre el desenvolupament i l'aprenentatge humà, oblidant sistemàticament –com diversos autors ja han denunciat– l'anàlisi del context social. Això ha dut a la pedagogia en el millor dels casos a una individualització psicologista que atén a les diferències individuals o grupals a partir d'una estratificació per aptituds que a vegades es confon amb la que provoquen els rendiments escolars. Sistemàticament es deixen de banda les anàlisis a partir de l'estratificació social, econòmica o cultural, de manera que l'atenció a les necessitats individuals o grupals dins el sistema educatiu rarament es realitza a partir d'una individualització *en funció de la cultura o grup social*.

Les actuacions o programes "*compensatoris*", per exemple, no actuen per a corregir les deficiències d'uns infants en el desenvolupament d'una *correcta autoestima ènicocultural*, amb el convenciment que això millorarà indubtablement els rendiments escolars, sinó que es preocupen bàsicament i a vegades exclusivament de les deficiències de rendiment escolar, *que es consideren repercussions psicopedagògiques de la seva diversitat cultural*, prenent en ocasions el *síntoma* per la *malaltia*, malaltia que com ja hem vist no és la seva diversitat sinó la no acceptació d'aquesta diversitat i el manteniment de la seva injusta desigualtat. Estudis recents de *Dolores Juliano* demostren com són d'errònies les actuals estratègies pedagògiques respecte al tractament de la diversitat cultural dels fills dels migrants, i com les desigualtats en els resultats escolars entre els grups ètnics són més "resistents", en l'actual sistema educatiu, fins i tot que les produïdes per les desigualtats socials.

És clar que es podria argumentar que aquesta individualització i adequació a les característiques dels alumnes magribins, per exemple, ha de fer-se, però sempre per reforçar els ensenyaments de l'EGB convencional. Francament, no creiem que sigui aquesta una manera gaire seriosa d'*adequar-se a les seves característiques*, la fonamental de les quals –no és una qüestió banal– no és pertanyer a una cultura sovint fortament consolidada i, a vegades, molt distanciada, no només lingüísticament, de la nostra.

## 16

Aquesta necessària individualització que reclamem també hauria d'evitar confondre la valoració de llur identitat com a grup, amb els tòpics o prejudicis atribuïts gratuïtament al col·lectiu. Si hem dit que cada persona és diversa de les altres, fins i tot dels germans, no podem caure en el prejudici de pensar que "*tots els marroquins –o els negres– són iguals*". No hem de confondre la identitat cultural amb la uniformitat interpersonal. Cada persona sotmesa a una interacció multicultural, viu de manera diferent el conflicte que això genera. No solament si és home o dona, si és nen o adult, sinó fins i tot cada individu d'un mateix col·lectiu. Per tant a la diversitat interindividual de què hem parlat abans, caldria afegir el component diversificador de *l'experiència personal*, la història de vida i del procés migratori, que ha de ser tinguda molt en compte en les accions sòcio-educatives amb treballadors estrangers, per fugir de les estereotípies i les actuacions indiscriminades i basades en prejudicis o anàlisis massa simplistes i simplificadores de la realitat.

Cal preocupar-se de les aportacions que en l'educació i el treball social poden fer l'antropologia i l'etnografia, però cal fugir de la temptació d'exercir d'*aprenent*

d'*antropòleg* ja que això porta el risc de caure en els tòpics grupals. Els tòpics i els prejudicis o els coneixements que tinguem sobre "*els rifenys*" poden fer-nos de filtre fortament distorsionador de la percepció que realitzem de cada persona del Rif que coneguem, i per tant dificultar més que facilitar el seu real coneixement.

Aquests "coneixements", sovint prejudicis, poden fins i tot generar en nosaltres unes *expectatives de conducta* determinades que poden condicionar fortament el procés educatiu de la persona pertanyent a la minoria cultural (recordem la importància de "*l'efecte Pigmalió*" que pot arribar a constatar-se fins i tot en els rendiments acadèmics).

Així doncs, si bé és cert que convé tenir el màxim d'informació *genèrica* respecte a la cultura a la que pertany l'educand, cal també estar atents a evitar la impersonalització de l'individu (fruit de considerar-lo, per exemple, més com un membre d'un col·lectiu que no pas com a un individu concret), sense voler anar tant enllà en el descobriment de les característiques ètniques a través de l'individu que tenim davant, que li provoquem una agressió a la intimitat absolutament innecessària i sovint contraproduent.

L'actitud de respecte cap al ritme, amplitud i intensitat del procés d'aculturació que hem vist que ha de decidir cada membre de la cultura minoritària, ha d'anar acompanyat d'un *respecte a la intimitat ètnica*.

El valor, el moment, el lloc, el destinatari, etc. de la confidència; l'amplitud del que cal guardar en secret; els temes que poden ser motiu de conversa i els que no; etc... són aspectes vivencials molt específics i distints en cada cultura. L'educador ha de ser sensible a aquesta diversitat i evitar la prepotència i l'avassallament.

17

A finals de novembre de l'any passat i en el marc de les Segones Jornades sobre l'Europa dels anys 90, va presentar-se un treball sobre el tractament que cinc diaris concrets donaven a les notícies relacionades amb els immigrants estrangers. Les conclusions dels treballs afirmaven que la premsa presenta els immigrants com a persones *perilloses i fràgils*.

La fragilitat és l'altra cara, doncs, *aparentment contraposada però de fet complementària*, d'aquest prejudici que la premsa –i creiem que es podria extrapolar a tota la nostra societat– té i transmet de la perillositat dels migrants africans. Cal afirmar amb contundència i hi ha estadístiques serioses per confirmar-ho que els migrants africans no són especialment *perillosos* del punt de vista de la seguretat ciutadana. Però tampoc és convenient ni necessari magnificar la seva possible debilitat o fragilitat, a no ser que calgui justificar una necessitat de sobreprotecció permanent (que no deixa de ser una altra modalitat més sofisticada de *control*).

De fet, però, aquesta percepció de fragilitat facilita un reforç en l'autoestima de determinades persones i col·lectius de la societat majoritària. És la pobresa de l'altre que em fa sentir afortunat: la "*negritud*" dels gambians que veig pel carrer la que em fa sentir membre del *club* privilegiat *dels blancs*; és quan veig davant meu la malaltia i el patiment, que "sentó" i valoro la meua salut... Aquesta percepció, pot abocar a actituds paternalistes i sobreprotectores si hom no racionalitza la situació elaborant aquests sentiments i emocions amb un esperit crític, amb una anàlisi de les causes i de les conseqüències dels fets, amb un posicionament personal políticament conscient.

Fins i tot alguns voluntaris i professionals del *treball social* o de l'educació que treballen amb migrants, amb la seva conducta posen en evidència a vegades una

motivació per a la seva tasca estretament vinculada a aquella necessitat de que parlàvem de reforçar la seva *autoestima*, de millorar la percepció que tenen d'ells mateixos, a partir del contacte amb col·lectius amb risc de marginació social o amb dificultats d'autorealització, personals o imposades pel medi socio-cultural. I cal anar alerta amb les conseqüències d'aquest tipus de motivacions que acostumen a generar uns "estils" d'intervenció socio-educativa gens favorables al desenvolupament personal autònom, i que, al mantenir-se sovint fora de la consciència, són per aquest motiu de difícil revisió i molt resistents a la modificació.

18

Tant aquella emotivitat sobreprotectora com aquesta necessitat de veure reforçada per contrast la pròpia autoestima atribueixen als migrants africans unes *minusvàlues col·lectives*, que els ubiquen per definició en una situació d'inferioritat crònica, de *necessitat permanent que genera una relació de dependència recíproca quan no és de dominant-dominat*.

Aquesta necessitat de disposar d'un "*model inferior*", d'un col·lectiu per al qual hom se sent gairebé indispensable, pot portar a educadors i treballadors socials, carregats d'una innegable, però inconscient bona fe, a rebaixar les seves expectatives sobre les possibilitats reals de promoció social del col·lectiu de treballadors migrants, algunes vegades per una escassa confiança real en les seves possibilitats, altres vegades potser per veure perpetuat el *model inferior* i poder mantenir així el seu sentiment d'ésser necessaris, útils i indispensables, quedant així més *legitimada la pròpia especialització professional*.

Cal estar, doncs, no només alerta amb les actituds de rebuig irracional sinó també amb les de sobreprotecció sistemàtica, ja que totes provenen d'un mateix punt de partida ja comentat en l'apartat anterior: una convicció que és la seva diversitat la que els fa diferents de nosaltres, i com que la diversitat romandrà, és inevitable que romangui la diferència i la desigualtat d'oportunitats, la qual cosa assegura la permanència i continuïtat de la professió del sobreprotector.

És bastant fàcil a partir d'una generalitzada però poc rigorosa actitud "humanística" creure, pensar, afirmar que *tots som iguals* en drets, en dignitat, com a éssers humans i mantenir aquest discurs en el terreny de les idees i de les paraules; però sovint es fa difícil que tots els nostres gestos, actuacions, intervencions traspuin aquesta fraternitat, que es queda freqüentment en el terreny de les declaracions i dels projectes de treball.

Sense trencar els vincles de dependència, sense un esforç continuat per aconseguir *la màxima simetria en les relacions interpersonals*, sense un tracte realment frater i entre iguals, que contempli la diversitat cultural com una riquesa per a tots i no com una pobresa inevitable per alguns, és impossible iniciar una relació veritablement educativa i per tant transformadora de les persones.

19

Aquesta exigència de simetria en la relació educativa, unida a les consideracions que feiem anteriorment sobre *qui és qui sap realment el que els convé?*, reclamen també unes actituds i unes actuacions pedagògiques determinades i en desqualifica unes altres. Entre les que cal impulsar de manera urgent i decidida ho és la *formació*

*de monitors procedents dels propis col·lectius* amb l'objectiu que com més aviat millor estiguin en disposició de ser ells els qui decideixin què cal fer i com cal fer-ho, i a més a més estiguin equipats de la formació i les eines per a dur-ho a terme, amb la nostra col·laboració o sense. En aquesta tasca considerem tant o més important i difícil la conscienciació que la de formació bàsica o tècnica. És aquest un dels objectius pels quals estem més necessitats de projectes de recerca-acció.

Per la mateixa raó i amb similars estratègies *urgeix formar líders associatius*, possibilitant que com més aviat millor gestionin ells mateixos els recursos que els són destinats.

Aquesta formació pot provocar un desclassament d'aquests monitors o líders, que una vegada assolit un nivell econòmic, social o professional més positiu, abandonin la seva actitud favorable al progrés del col·lectiu. És un risc que si bé cal córrer tantes vegades com calgui, cal també intentar evitar-lo, procurant en aquestes formacions incloure-hi la necessària conscienciació i sensibilització envers els problemes del grup, evitant la insolidaritat del *salvi's qui pugui*.

Qualsevol altra actitud pedagògica que de manera conscient o inconscient tendeixi a perpetuar amb la seva acció educativa la relació de dependència dels migrants respecte als educadors, als treballadors socials o de manera més general a la comunitat acollidora, fa tot el contrari a una tasca veritablement educativa. Creiem que aquest ha de ser sempre un dels indicadors més significatius en els processos d'avaluació dels projectes i intervencions formatives amb migrants.

20

Repetidament en les actituds implicades en una educació intercultural que hem anat analitzant al llarg d'aquest escrit, ha aparegut el tema del xoc intercultural i el conflicte que se'n deriva.

Considerem bàsic el reconeixement de que:

1r: Tota situació d'interculturalitat genera *conflictes*.

2n: Aquests conflictes *cal assumir-los*, enfrontar-s'hi i resoldre'ls ja que no és possible evitar-los, ni és convenient ignorar-los o remprimir-los.

3r: Només des de la *valoració de la pròpia identitat* i des de la vivència de la pròpia cultura com un conjunt de valors positius (tal com ja hem vist), hom té alguna possibilitat de gestionar positivament aquest conflicte sense reaccions compulsives fruits entre altres causes d'una manca d'autoestima cultural.

4t: Només podrà iniciar-se un procés *d'aculturació a partir de la percepció en la cultura de l'altre* d'un conjunt de valors positius, i per tant quelcom que pot enriquir la meua identitat cultural, la meua experiència personal, les meves possibilitats de millorar la meua qualitat de vida.

5è: Al nostre criteri, la manera més adequada de gestionar el conflicte intercultural és la facilitació *real de l'aculturació recíproca*, ja que són dinàmiques, i per tant subjectes a canvis i evolucions, totes dues identitats culturals, no només la minoritària.

I voldríem precisar que l'autosatisfacció fanàtica i egoista, i els sentiments d'inferioritat i minusvaloració cultural els hem trobat repartits tant entre membres de la comunitat majoritària com també entre els de les minoritàries. Cap grup cultural no té el patrimoni exclusiu de la prepotència i l'exclusivisme, ni de les actituds racistes i la por irracional a la diversitat.

Cap cultura hauria de creure que és quelcom ja acabat, clos, *crystal·litzat*, de

manera que des d'altres cultures només en pot venir agresions i perills de pèrdua d'identitat i d'aigualiment de les essències. Totes les cultures que són *vives* estan en un canvi continu i en una interacció contínua amb les cultures amb qui té contacte, especialment en uns moments com els actuals en els que la tecnologia moderna i els viatges han permeabilitzat extraordinàriament totes les cultures del planeta fins a constituir el que Mac-Luhan anomenava una aldea global.

L'educador i el treballador social en un medi intercultural ha d'estar doncs absolutament obert i disposat a *aculturar-se ell mateix*, viure simultàniament al procés d'aculturació dels seus alumens berbers o mandinga la seva pròpia. Per tant, l'actitud més important de totes ho serà la d'estar disponible, obert i preparat per a *un canvi personal*, més que possible, segur; a una reestructuració de les pròpies escales de valors que han de comportar necessàriament (no hi ha altra manera) canvis significatius i reals en les seves actuacions.

Millars, novembre 1992