

Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

# Xavier Besalú

## Formar ciutadans i ciutadanes per a una Catalunya plural, lliure, desacomplexada i justa

La Catalunya a la qual s'hauran d'incorporar els infants i joves d'avui, nacionals i estrangers, té poc a veure amb la de cinquanta anys enrere i, per tant, poc serveixen els models de socialització del passat. Per altra banda, perduda la primàcia cultural que tingueren els centres escolars per assolir les finalitats que estableixen les lleis d'educació, és imprescindible comptar amb la complicitat i la implicació de totes les agències intencionalment educatives. Existeixen instruments prou eficaços per fer front als reptes que planteja la creixent diversitat cultural de l'alumnat, però tenim mal resolt alguns temes.

### Entre dues cultures?

Els sistemes educatius, almenys des de la Il·lustració, han funcionat com unes poderoses maquinàries d'inserció i adaptació social, cultural i nacional. Amb una eficàcia discutible però contrastada. El *quid* de la qüestió rau en el fet que les societats de referència tenien fins fa ben poc uns perfils clarament definits, la cultura a transmetre i a assimilar era pràcticament incontestada i l'espai nacional tenia un contorn i uns pilars fàcilment identificables.

Estem immersos, poca gent ho discutiria, en un autèntic canvi d'època; les societats modernes, bastides esforçadament al llarg dels darrers dos-cents anys, viuen una crisi d'arrels profundes, en cap cas atribuïble a fenòmens conjunturals, que arramba

**Estem immersos, poca gent ho discutiria, en un autèntic canvi d'època.**

tant amb els instruments de què s'havien dotat (seria el cas de l'escola, un dels artefactes més emblemàtics de la modernitat) com amb els mateixos marcs que els donaven sentit i consistència: els Estats del benestar, que humanitzaven unes relacions econòmiques i socials basades en la desigualtat i que garantien la inclusió dins del sistema; la cultura hegemònica, presentada com a legítima, universal i representativa, que hem descobert que ocultava o negava les produccions i les percepcions de molta gent (de les dones, dels pobres, de les classes subalternes, dels pagesos, del món no-occidental, de les minories, de les nacions sense Estat, de les tradicions no-bíbliques, de les cosmovisions menys antropocèntriques...); les nacions, amb Estat o sense, enteses com a comunitats amb vida i identitat pròpies, diferenciades per la història, assentades en un territori i amb un projecte propi de futur.

El trànsit cap a les societats de la informació, cap a la postmodernitat, cap a la globalització, és un procés analitzat i estudiat per alguns dels intel·lectuals més prestigiosos d'Occident: si Manuel Castells ens advertia de la potència de les tecnologies de la informació i de la comunicació, Anthony Giddens ens ha mostrat que la globalització significa que tots els humans vivim, per primera vegada a la història, en una mateix temps i en

**A l'hora d'explicar i normativitzar la socialització dels infants i dels joves d'avui, la seva inserció social, cultural i nacional, tant dels nacionals com dels estrangers, tant dels autòctons com dels immigrants, ens caldrà fer-ho sobre noves premisses.**

un mateix espai. Mentre Richard Sennett posava l'accent en la flexibilitat, en la rapidesa amb què es produeixen els canvis, Ulrich Beck assenyalava la inevitabilitat de la individualització, de la inseguretat personal, del risc. Per acabar amb la metàfora de la liquiditat de Zygmunt Bauman: la vida humana sotmesa al canvi permanent, igual que l'aigua canvia de forma en funció de les pressions i els condicionaments externs; una vida precària i incerta sense referents universals absoluts i permanents.

Per això, a l'hora d'explicar i normativitzar la socialització dels infants i dels joves d'avui, la seva inserció social, cultural i nacional, tant dels nacionals com dels estrangers, tant dels autòctons com dels immigrants, ens caldrà fer-ho sobre noves premisses. Perquè els infants i joves són tant fills dels seus pares com del seu temps, de manera que fer-se gran avui dia a Catalunya té poc a veure amb el que significava créixer

i madurar fa només cinquanta anys. Ja no existeix aquella societat jerarquizada, comunitarista i fortament travada, en què família, escola, paròquia, carrer, mitjans de comunicació... caminaven en una mateixa direcció. Vivim en una societat molt més oberta i tolerant, que valora en gran manera la llibertat de les persones i detesta els controls d'ofici o que envaeixen la vida privada, però també més angoixant i incerta, en què la pluralitat de referents i models pot acabar deixant els individus més que sols, abandonats. De manera que, parlant ara només dels fills de les persones immigrades, ells també són més fills del seu temps que dels seus pares, de les cultures, les religions o els països d'origen dels seus pares. No és que visquin entre dues cultures, com a vegades s'ha dit, sinó que viuen en les mateixes condicions, amb les mateixes dificultats per fer-se grans, per construir-se com a subjectes, que la resta d'infants i joves de Catalunya.

### El món contra l'escola?

Des d'òptiques contraposades sovint s'ha pensat l'escola com un món a part, com una bombolla situada fora de la ciutat: els uns aixecaren murs impenetrables per aïllar la comunitat escolar d'un entorn considerat essencialment pecaminós i vulgar; els altres es refugiaren en la natura per tal d'evitar les influències castradores i arbitràries de la vida social adulta i convencional. Uns i altres posaren de relleu el potencial formador del medi educatiu, la importància de l'atmosfera en les institucions escolars, el pes dels condicionaments, de les rutines, dels espais i els temps, de les relacions, d'allò estructural, en la conformació de les consciències, per damunt dels sabers i competències a aprendre, de les normes de comportament explícites i dels recursos disponibles.

Resulta, però, tal i com va escriure Dewey, que l'escola ha de representar la vida: de forma simplificada i embrionària, si es vol, però en tota la seva complexitat i diversitat. Resulta també que les escoles no poden viure i funcionar d'esquenes al seu entorn social i urbanístic; més aviat s'han anat convertint en un dels símbols més visibles de la segmentació de l'espai urbà i fins i tot tenen assignada una determinada cotització. Resulta que

**L'escola ha de representar la vida: de forma simplificada i embrionària, si es vol, però en tota la seva complexitat i diversitat.**

no hi ha murs físics que puguin impedir la circulació de la informació i el coneixement a través de la xarxa, i que els mitjans de comunicació i el procés de globalització han escurçat notablement la distància entre la ruralia i les ciutats. Resulta, en fi, que alumnes i professors són a l'escola amb tot el seu bagatge de creences, d'experiències prèvies, de coneixements, de percepcions i actituds, de manera que, en la pràctica, són difícils les duplicitats i les dobles vides més enllà de les formes i de les aparences.

Per altra banda, l'escola és, potser avui més que mai, un espai i un temps singular i necessari. Un espai de trobada, de serenor, un entorn segur en temps d'incerteses i complexitats. Un temps per viure, per assajar, per aprendre, per provar i per equivocar-se, al costat de molts altres, acompanyats i guiats per uns professionals que han de vetllar per construir i mantenir un medi educatiu que afavoreixi el creixement i l'aprenentatge de tots, per garantir que el 100% de la població escolar assoleixi aquelles competències que la societat considera bàsiques i imprescindibles, i per estimular al màxim el desenvolupament d'aquelles capacitats i habilitats que responguin als interessos, a les aptituds i les voluntats dels educands. Aquests espais, especialment pensats per a l'aprenentatge de la convivència, per a la impregnació d'allò que abans se'n deia la cultura general i que segueix essent, com sempre, un factor primordial d'humanització i d'igualtat, i aquest temps llarg que ofereix l'escolaritat obligatòria o bàsica, en un món dominat per les presses i els horaris atapeïts, justificarien amb escreix la bondat i la pertinença de l'escola.

En un altre sentit, és prou evident que les institucions escolars han perdut la primacia i la rellevància que haurien tingut en el passat, quan la majoria de la població era analfabeta o quasi, quan l'únic accés al coneixement i a la ciència es trobava en els llibres o en les instàncies especialitzades, quan el lleure era una entelèquia o un luxe només a l'abast d'uns pocs. Les possibilitats d'aprendre i de formar-se s'han multiplicat, s'han democratitzat i han penetrat en totes les capes de la població; el nivell instructiu i cultural mitjà de la població ha augmentat espectacularment; i el temps de lleure s'ha engrandit per a tota la població, però especialment per als infants i joves en edat escolar.

**Les possibilitats d'aprendre i de formar-se s'han multiplicat, s'han democratitzat i han penetrat en totes les capes de la població.**

Aquest fet té, com a mínim, dues implicacions. La primera, que és del tot impossible que les institucions educatives, amb les seves úniques forces, puguin assolir els ambiciosos objectius i finalitats que s'afirmen en les lleis. La segona és que el temps no escolar és, o podria ser, també temps educatiu, perquè les possibilitats i oportunitats d'aprendre són a tot arreu: a casa, a la ciutat, a la xarxa, amb els amics, els caps de setmana i els estius... D'una i altra en deriven algunes conseqüències de la màxima importància per a les polítiques educatives. El temps no escolar, si es deixa exclusivament en mans del mercat i de la iniciativa de les famílies, pot esdevenir un temps per incrementar exponencialment les desigualtats educatives. Si per a uns es converteix en una segona escola (la biblioteca familiar, els viatges, l'ajuda per fer els deures, les classes particulars, l'esplai o el cau, les estades a l'estranger, les converses dels pares, el consum cultural, la pràctica esportiva, l'expressió artística...), per als altres, tal i com va posar de manifest Lorenzo Milani, les hores no escolars poden ser senzillament hores perdudes, hores que, en lloc de potenciar o complementar el creixement personal, més aviat el torpedinen o el distreuen.

Per fer front a aquesta obvietat s'han desplegat algunes iniciatives que van en la bona direcció. Parlem, per exemple, de les *ciutats educadores*, un sistema formatiu integrat que contempla que totes les entitats intencionalment educatives (de manera especial l'escola, les famílies, les administracions locals i les entitats i associacions) convinguin entre elles una aliança pedagògica, que impregni tot l'espai urbà: la publicitat, els espectacles, l'urbanisme... Parlem també dels *projectes educatius de ciutat*, que miren d'aplegar les diverses agències potencialment educatives del territori (escoles, famílies, entitats, serveis socials, de salut, de joves, mitjans de comunicació...) per tal que es corresponsabilitzin, cadascuna des de l'àmbit que li és propi, de l'assoliment d'uns objectius formatius consensuats entre totes elles. Podríem parlar encara dels *plans educatius d'entorn*, que busquen aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i promoure la cohesió social a través de l'educació intercultural, l'equitat i l'ús de la llengua catalana, a través de la coordinació i dinamització de l'acció educativa d'una zona, implicant-hi els centres i serveis educatius, les administracions locals, comarcals i nacionals, i les entitats i associacions del territori que hi vulguin col·laborar.

## Un bon Pla

L'abril de 2004 començava a caminar el *Pla per a la llengua i la cohesió social* (el Pla LIC), aprovat pel govern de Catalunya, amb la voluntat de treballar per a assolir tres grans objectius: consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe; fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures; i promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació. Aquests reptes, de gran abast, es proposaven a partir d'una anàlisi realista de la situació. Sobre la llengua catalana, per exemple, es deia que tot i els avenços aconseguits, el seu ús no es correspon amb els índexs aconseguits en les activitats d'ensenyament i aprenentatge; que, amb l'arribada d'alumnat nouvingut, cal refermar l'ús del català com a llengua vehicular dels aprenentatges i com a llengua de relació i comunicació en els centres educatius; que el plurilingüisme és una garantia de competitivitat professional i un recurs per a la bona gestió de la complexitat social; i que l'experiència acumulada amb els programes d'immersió lingüística ens ha de servir per fer front a una situació substancialment diferent des del punt de vista sociolingüístic: la importància de comptar amb la complicitat de les famílies de l'alumnat; la conveniència

**Sobre l'alumnat de nacionalitat estrangera es constata la intensitat de la seva arribada a partir de l'any 2000, la seva diversitat de procedències i la seva capillaritat.**

de reconèixer i valorar la seva llengua familiar; la necessitat d'implicar-hi tot el professorat i totes les àrees, no només les lingüístiques, per tal de millorar l'adquisició i l'ús de la llengua catalana.

Sobre l'alumnat de nacionalitat estrangera constata la intensitat de la seva arribada a partir de l'any 2000, la seva diversitat de procedències i la seva capillaritat, tot i les diferències entre centres públics i centres privats, entre unes comarques i altres, i entre barris o zones d'una mateixa ciutat. Sobre l'alumnat en risc de marginació i/o exclusió social s'afirma que la provisió de llocs escolars gratuïts per a tothom no garanteix suficientment la igualtat d'oportunitats i focalitza la seva atenció en les àrees on es concentren processos d'involució urbanística, problemes demogràfics i dèficits econòmics i socials, circumstàncies que tindrien una incidència molt directa en les escoles i instituts ubicats en aquests barris: centres amb una significativa concentració d'alumnat

amb necessitats específiques, amb alts índexs d'absentisme, de fracàs i d'abandó escolar, amb famílies mancades de recursos i amb un entorn escolar sense un mínim teixit associatiu. Finalment, pel que fa a l'educació intercultural indica que aquesta no és pas una qüestió que hagi d'afectar únicament aquells centres amb alumnat estranger, sinó que ha de ser un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, en congruència amb un model de societat obert, democràtic i respectuós amb els drets de les minories. Per això hauria d'implicar tot el currículum (un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts), tot el professorat (no només el d'acollida, el de llengua o el de ciutadania) amb l'equip directiu al davant, i tots els centres educatius.

El Pla LIC és un projecte sòlidament fonamentat en la recerca educativa disponible, dissenyat a partir dels plantejaments i resultats observats i desplegats en països del nostre entorn geogràfic i cultural amb més experiència i recursos, i assentat en els principis i orientacions que sobre educació intercultural s'han acabat perfilant en diversos organismes internacionals, singularment en el si del Consell d'Europa. Des de l'òptica de la teoria de l'educació es tracta d'un Pla que compleix tots els requisits i paràmetres i que d'entre les diverses normatives i recomanacions que s'han desenvolupat en diferents comunitats autònomes espanyoles, aquest n'és el més exemplar. També té una enorme força com a símbol, tant per integrar en un tot la llengua, la cohesió social i la interculturalitat com per no fixar la mirada sobre l'alumnat estranger, sinó en la millora de tot el sistema i en la correcció de determinats dèficits estructurals, ni en els dispositius específics i addicionals, sinó en el bon fer del professorat i en el centre educatiu com a institució educadora i acollidora.

El Pla LIC també ha estat ben plantejat i desplegat des del punt de vista estratègic, en la mesura que ha combinat un discurs valent i profund amb uns mitjans econòmics, personals i materials que s'han fet ben visibles entre tota la ciutadania: les més de 1.000 aules d'acollida (que es tradueixen en més de 1.000 professors i professores addicionals als centres, un equipament informàtic i una dotació econòmica específica), el centenar de plans d'entorn i els més de dos-cents assessors externs per posar en marxa, acompanyar i dinamitzar el Pla, han significat un esforç de dimensions desconegudes. Es podria dir, sense por d'equivocar-se, que el Pla

LIC ha fet tant o més pel que ha evitat (una autèntica revolta per part del professorat com a reacció davant l'arribada massiva d'alumnat estranger; una allau de crítiques en els mitjans de comunicació per abandonar el sistema educatiu a la seva sort) com pel que realment ha dut a terme. I és que la pràctica, les actuacions i els resultats del Pla són de mal avaluar, no solament perquè ha passat poc temps, sinó sobretot perquè cada centre i cada ciutat són un món; perquè entre les directrius oficials i la seva concreció pot passar gairebé de tot; i perquè un Pla com aquest no pot esmenar alguns problemes estructurals del nostre sistema educatiu: si de cas, el que ha fet és engrandir-los i fer-los més evidents. És per tot això que afirmem que es tracta d'un bon Pla, que caldria mantenir i millorar, més enllà dels canvis que es puguin produir en el govern de la Generalitat i de les restriccions econòmiques anunciades, perquè ens hi juguem literalment el futur del país.

### De llengües i religions

La competència en comunicació lingüística és la més imprescindible perquè és a la base de tots els aprenentatges escolars. Així ho han reconegut les diverses avaluacions internacionals i així ha estat a l'escola des de la *ratio studiorum* dels jesuïtes a la *mesura del treball escolar* d'Alexandre Galí o al *lletra per lletra* de «Rosa Sensat». Ara, el marc natural per assolir aquesta

**La competència en comunicació lingüística és la més imprescindible perquè és a la base de tots els aprenentatges escolars.**

competència a l'escola són els diferents aprenentatges curriculars, la suma de totes les activitats acadèmiques, les relacions interpersonals i la vida comunitària, tant o més que les mateixes classes de llengua.

El desconeixement de la llengua vehicular de l'escola catalana és una de les variables més significatives de l'especificitat de l'alumnat nouvingut. Potser per això aquest aprenentatge urgent i necessari s'ha considerat, per part d'alguns, el problema únic o essencial d'aquest alumnat, quan no és ben bé així perquè ni les persones, ni la mateixa competència lingüística són reduïbles al domini d'un codi determinat.

Primer de tot, l'alumnat estranger no és analfabet, sinó que sol tenir competències lingüístiques adquirides en la seva llengua o llengües familiars, que, com ha demostrat la investigació feta sobre bilingüisme, són

transferibles a altres llengües si hi ha contacte i es donen les condicions adequades. Una d'aquestes condicions és el vincle afectiu, el sentir-se acceptat i reconegut, i el poder establir relacions satisfactòries tant amb els companys com amb els professionals (de fet, les avaluacions fetes a Catalunya confirmen la correlació que es dona sempre entre integració socioafectiva i relacional i aprenentatge del català). L'altra és la motivació, la necessitat, tant la pragmàtica o instrumental com la de caire més social. I, naturalment, unes estratègies metodològiques que garanteixin que els significats es puguin negociar: un llenguatge adaptat al domini formal de la llengua; una retroalimentació permanent; la primacia de les activitats cooperatives o en petit grup; potenciar l'oralitat, el diàleg i la participació de l'alumnat en el treball escolar; una verbalització dels dubtes i de les errades; i una activitat lingüística conscient per part de tot el professorat. Tot i això, la investigació internacional ens diu també que l'alumnat que desconeix la llengua de l'escola pot tardar entre dos i tres anys a desenvolupar una competència conversacional suficient en la nova llengua i més de cinc per assolir un domini formal i específic equiparable al de l'alumnat que la té com a pròpia.

**El desconeixement de la llengua vehicular de l'escola catalana és una de les variables més significatives de l'especificitat de l'alumnat nouvingut.**

De tot plegat se'n deriven algunes conseqüències importants: treballar perquè tot l'alumnat assoleixi una competència lingüística suficient vol dir que els centres educatius han de fer un plantejament sistemàtic i integral (és a dir, implicar-hi tot el professorat i totes les matèries) i que les classes i la vida dels centres han de tenir un enfocament essencialment comunicatiu (que multipliqui les ocasions i les possibilitats d'usar la llengua), perquè són les necessitats pragmàtiques de comunicació les que afavoreixen l'assentament del codi i no pas l'ensenyament directe i explícit del vocabulari i de la gramàtica. Les aules d'acollida, per tant, són un instrument valuós i eficaç per donar la primera empenta, per trobar la seguretat i el suport en el moment de l'arribada a un entorn desconegut, per disposar de l'ajut i les eines necessàries per iniciar la relació i el diàleg; però no són de cap manera el lloc més adient per aprendre i fer servir el català. Per això han de ser llocs de pas, permeables, provisionals i flexibles. Finalment, l'alumnat estranger, en general, necessitarà suports i

ajuts complementaris, dins i fora de l'escola, per anar més enllà del domini lingüístic estrictament comunicatiu i poder aprendre adequadament els continguts de les diferents matèries.

La competència lingüística significa també aprendre que totes les llengües, independentment del seu nombre de parlants, són valuoses i mereixen respecte; que és possible, i desitjable, comprendre informacions en les diverses llengües romàniques; que l'anglès és la llengua franca de la xarxa i de relació internacional; que poder-se comunicar en més d'una llengua obre moltes portes i ofereix més oportunitats; i que cada cop més gent viu en entorns multilingües. Això ens obliga a plantejar-nos el paper que haurien de tenir a l'escola les llengües familiars de l'alumnat estranger. És impossible en la pràctica disposar de programes oficials de manteniment de totes aquestes llengües, però hi ha estratègies factibles i relativament barates que valdria la pena adoptar per ser conseqüents amb el valor (comunicatiu i identitari) que els catalans hem atribuït de sempre a la llengua materna. Algunes són gairebé simbòliques (la pronúncia correcta del nom i cognoms; l'ús d'algunes paraules de cortesia o salutació; no prohibir-ne l'ús en les instal·lacions escolars; incorporar materials en aquestes llengües a la biblioteca; etc.). Altres tenen un abast més gran: per exemple, oferir com una llengua estrangera més alguna de les llengües familiars amb més presència en el centre dins l'espai d'optativitat disponible. Una variant podria ser oferir-la com a activitat extraescolar, però dins de la programació del centre i amb professorat vinculat d'alguna manera al claustre...

**Un plantejament mínimament rigorós sobre el lloc de la religió a l'escola hauria de partir de l'evidència del pluralisme creixent de la societat catalana.**

I, canviant de tema, un plantejament mínimament rigorós sobre el lloc de la religió a l'escola hauria de partir de l'evidència del pluralisme creixent de la societat catalana, en paral·lel a una profunda secularització; de la constatació del buit existencial que viuen moltes persones i d'un cert etnocentrisme científista que entorpeix el diàleg sincer amb altres tradicions i racionalitats; i de l'evidència del pessim encaix de l'ensenyament de la religió en el nostre sistema educatiu que, en una societat obsessionada per la cohesió social, acaba classificant l'alumnat en funció del seu credo respectiu o el dels seus pares.

Si cap dimensió de la vida i la cultura humana no hauria de mancar en el currículum escolar, és evident que allò sagrat, simbòlic, mitològic, poètic, fantàstic, espiritual, transcendent... religions, constitueix un patrimoni digne de ser estudiat, que ajuda a comprendre els pobles i les persones, i és font de principis i valors per a molts d'ells. Com un àrea específica? Dins de les Ciències Socials? En l'Educació per a la ciutadania? Quan les religions són a la base de tants conflictes i de tanta solidaritat, quan el desconeixement de les creences i les pràctiques de milions de persones és tan enorme, quan el desig de transcendència i d'espiritualitat pren a vegades camins tan inversemblants, és francament impresentable aquesta suma actual d'adoctrinament per als uns (amb programes i professorat designats per les confessions religioses respectives) i de silenci obligat per als altres.

### Cultures i currículum escolar

Per motius que ara no vénen al cas, predomina una visió molt reïficada, delimitada i essencialista de les cultures. Normalment s'associen a un Estat (cultura francesa), a un poble (cultura catalana), o bé a una religió (cultura jueva), donant per fet que tots els humans pertanyem inevitablement a una d'aquestes cultures, que tindrien formes diferenciades i fronteres identificables, o que tots arribem al món amb una motxilla cultural enganxada a l'esquena. Aquesta manera d'entendre les cultures fa que una majoria de la ciutadania pensi que hi ha una correlació unívoca entre cultura i comportament humà (reduint les diferències internes a la seva mínima expressió), que hi hauria més proximitat amb un meu rebesavi que no pas amb un veí d'origen estranger, i que, quan es parla de membres d'una mateixa cultura sempre pesin més els valors i els trets comunitaris que les diferències i els interessos individuals. El cert és, però, que no hi ha determinismes geogràfics, ni psicològics, ni ambientals: és evident que els contextos condicionen la vida i el comportament de les persones i això fa que les semblances i les solucions comunes sovintegin, però de cap manera les determinen, de manera que les discrepàncies, les solucions individuals, més que constituir l'excepció, acaben per esdevenir norma. Les cultures no són sinó una mena de catàleg obert de recursos i possibilitats, vinculat a un context i a una història determinats, però precisament

per això no tindria massa sentit al·ludir a la cultura d'origen d'una persona que ha canviat de context ecològic i social. En d'altres paraules, veure l'alumnat estranger únicament o prioritàriament des del prisma de la cultura d'origen dels seus pares és un greu error, que afavoreix més aviat el distanciament, l'exotisme o el paternalisme, que no pas l'acollida i la normalització.

**Veure l'alumnat estranger únicament o prioritàriament des del prisma de la cultura d'origen dels seus pares és un greu error.**

El currículum escolar és, primer de tot, una selecció cultural d'aquells sabers i habilitats que una societat determinada considera convenients, necessaris, imprescindibles en algun cas, per incorporar en condicions i garanties les generacions joves. Per això mateix els currículums escolars han anat canviant al llarg de la història i són diferents en funció dels contextos territorials; per això també són fruit de la negociació i del pacte entre les elits i els sectors amb prou capacitat d'influència (col·legis professionals, organitzacions empresarials i polítiques, intel·lectuals, institucions culturals i religioses...) o bé entre regions, nacions o Estats, en el cas de països federals, confederals o descentralitzats, com s'ha vist en la Catalunya democràtica.

I justament perquè es tracta d'una selecció, d'una simplificació, en què els criteris a vegades són poc transparents o contrastats, i la visió dels grups socials dominants es fa valer de manera subtil o ostentosa, tant se val, el currículum escolar configura un relat inevitablement esbiaixat i parcial. Primer de tot perquè participa, com no podria ser altrament, de la cultura hegemònica que, ara ho sabem del cert, és profundament claustrista, masclista, eurocèntrica, racista i homofòbica. En segon lloc, perquè hi ha grups i visions absents, ignorats o menystinguts i un biaix epistemològic, que privilegia uns esquemes de racionalitat per damunt dels altres; i un decantament cap al formalisme, l'abstracció, l'aplicació de fórmules, que fa que l'aprenentatge escolar sigui poc funcional i útil per a la vida quotidiana i laboral, i poc eficaç per transformar el coneixement experiencial i les creences màgiques o rutinàries en coneixement científic.

És en aquest sentit que la creixent diversitat de l'alumnat de les aules catalanes ha fet més evident i necessària la revisió d'aquesta selecció cultural per tal de fer-la més universal, més representativa, més científica,

més funcional, també més justa i més adequada per a inserir-se en un món globalitzat i interrelacionat. Aquest és el significat profund de l'aposta per interculturalitzar el currículum: no es tracta d'afegir més continguts a un relat ja de per si prou carregat, sinó d'afinar la selecció i de treballar-los des d'òptiques diferents i més lligades a l'actualitat, de manera que serveixin per a comprendre el món, per tenir criteris i eines per resoldre els problemes quotidians i per garantir les bases per seguir-se formant, amb autonomia, al llarg de la vida.

### L'aprenentatge de la convivència

Aprendre a viure junts és, avui, un dels reptes fonamentals de l'educació, sobretot perquè aquest és un aprenentatge que en les societats modernes es donava gairebé per òsmosi a través de tot l'entramat institucional, i avui no, i perquè tant els processos de globalització com els d'individualització creixent han donat més visibilitat i reconeixement a les diferències individuals.

La primera condició per a aquest aprenentatge és la de compartir espais i temps, el contacte físic. I no és gens fàcil, perquè les ciutats solen estar molt compartimentades i estableixen zones de trànsit, autèntics santuaris preservats i també territoris poc convenients i estigmatitzats. Tampoc no hi ajuda un sistema educatiu segmentat en una doble o triple xarxa (pública, concertada i privada) i connotat per la seva ubicació territorial.

Però el contacte físic no és suficient: la convivència demana també coneixement i reconeixement, relació i confiança mútues, i això només es pot aconseguir si es fan coses junts, si es collabora, si es dialoga, si s'estableixen vincles personals; el perill més gran és la indiferència o l'aïllament. És un aprenentatge que apella a la intel·ligència, però també a les emocions i als sentits.

Ens cal, com ha escrit P. Zimbardo, formar vertaders herois, és a dir, persones capaces de prendre decisions en situacions difícils, de donar testimoni si és el cas, de fer front a la passivitat i al gregarisme. El punt de partida no pot ser altre que el reconeixement de la vulnerabilitat humana, és a dir, el fet que tots seríem capaços de fer el mal en determinades circumstàncies extraordinàries, com va quedar prou clar en la instruïda i

**Aprendre a viure junts és, avui, un dels reptes fonamentals de l'educació.**

prudent Alemanya sota el jou nazi, perquè allò determinant no serien les disposicions personals, sinó els factors sistèmics, les forces situacionals. Lluny de desresponsabilitzar les persones, aquest reconeixement és una crida al treball educatiu sistemàtic i eficaç, perquè les persones no es deixin arrossegar pel conformisme i la por i tinguin la valentia de resistir, de desobeir si és el cas, d'esdevenir herois.

El mateix Zimbardo ens suggereix algunes pistes per posar-nos-hi: reconèixer els errors i no mirar d'amagar-los o de justificar-los; recelar de les solucions simplistes i miraculoses a problemes complexos i enquistats; pensar abans d'actuar, assumir la responsabilitat de les decisions preses i de les accions realitzades; fugir del secretisme, de l'anonimat i reivindicar la independència individual; no etiquetar, ni humiliar, ni fer burla dels altres; respectar l'autoritat justa i rebelar-se contra la injusta, assumint les conseqüències que se'n derivin; no sucumbir a les pressions del grup; no sacrificar la llibertat per la promesa de més seguretat; no treure importància, ni justificar les transgressions per lleus que semblin...

Aquest aprenentatge de la convivència no pot ignorar, per altra banda, que el racisme, la justificació de la desigualtat i la discriminació per motius ètnics o culturals, la deshumanització de l'altre, la legitimació de l'hegemonia i el domini d'Occident, són a la base de la cultura occidental. Perquè el racisme és més que estereotips i prejudicis, és un fenomen profundament ideològic que resulta extraordinàriament útil per justificar situacions d'explotació i de discriminació. La investigació feta a casa nostra ens demostra que el racisme és una ideologia hegemònica entre els joves catalans, un humus omnipresent que serveix per tolerar i justificar tota mena de comportaments discriminatoris. De fet, si hi ha violència racista no és tant perquè hi hagi joves essencialment racistes, sinó perquè el conjunt de l'alumnat ho és i ho manifesta a través de la seva indiferència. Per això cal repetir que, per fer-hi front, no serveixen ni les prèdiques morals, ni les lliçons acadèmiques sobre el racisme, la diversitat cultural o el multiculturalisme, sinó que l'essencial és treballar les relacions interpersonals, tenir cura de la cultura i les pràctiques institucionals, lluitar contra la indiferència i la tolerància cínica i trencar l'aïllament, la solitud o la marginació que pateixen alguns d'aquests infants i joves.