

*La intervenció pedagògica sobre el medi
per al tractament del racisme i l'heterofòbia*

ENRIC PRATS GIL

Tesi per optar al títol de doctor en Pedagogia

DIRECTOR: DR. MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN

Departament de Teoria i Història de l'Educació

Universitat de Barcelona

exclusivament però sí amb més violència, en els territoris ocupats per models de família comunitària, promotora de l'autoritat i de la igualtat. Per tant, la ideologia autoritària i igualitària apostarà per una democràcia basada en l'estat, com a garantia de l'ordre i la seguretat socials, el qual acull ciutadans (o súbdits, segons la versió) iguals en drets i deures però moguts pel compromís envers un ideal comú i igual per a tots. És molt probable que, en el terreny del tractament i del respecte a les minories, aquest esquema ideològic faciliti un model integratiu-assimilatiu eliminador de la diferència per tal com defensa unes relacions basades en el domini i en la submissió.

4. La ideologia autoritària i desigualitària, en regions de família matriu, com ara en la major part del territori alemany, propugna un estatalisme en una societat desigual formada per classes, castes o altres comunitats jeràrquiques. El diferencialisme desigualitari, que en la secció tercera he assimilat amb les formes dures del culturalisme, és un principi actiu de primer ordre en les relacions de producció, en les relacions de poder i en les relacions experiencials subordinades a aquest esquema ideològic. Com he esmentat, el nazisme representa la concreció perversa del principi d'autoritat i del principi de desigualtat portats a l'extrem. Hi ha una autoritat subordinada a una altra autoritat, la qual se subordina a una altra; la vàlvula per escapar del cercle s'observa en l'argumentari dels soldats jutjats a Nuremberg: obediència deguda. Efectivament, em centro en el model més radical d'autoritarisme desigualitari per recolzar-ho amb proves d'una certa contundència, però altres indicis també demostren l'aplicació pràctica de l'autoritat i de la desigualtat com a principis reguladors de la vida social. En el tractament de les minories, per exemple, el model alemany es basa en la via sanguínia per perpetuar la condició germànica, com hem pogut observar en la primera secció (vegeu especialment el capítol 1.4). Però la desigualtat no s'aplica només als estrangers; els alemanys de l'antiga part oriental mostrarien uns valors més alts de racisme i xenofòbia per demostrar un sentiment de germanisme més elevat, guanyar posicions en el mercat laboral i no ser considerats alemanys de segona (els immigrants comunitaris, per tant, ocuparien la tercera posició, i els no comunitaris, la quarta). Tot i el factor econòmic, latent en el conflicte heteròfob, en el cas alemany s'observa el fort paper de l'identitarisme i la tensió que genera el procés d'europèitziació. En resum, aquest esquema es mou entre principis associats a la submissió i al domini, i principis associats a la competició i a l'adhesió, més que no pas al compromís lliurement pactat.

Convé recordar que Todd vol demostrar que l'evolució del pensament i la ideologia estan estretament relacionades amb les estructures familiars de base, la qual explica els canvis socials, culturals, etc., però no els provoca; en altres paraules, la base antropològica predispesa a acceptar o a rebutjar alteracions en l'esquema vigent, una base que esdevé el mecanisme de cohesió del grup. «La identificació amb una força ideològica tradicional qualsevol permetia a cada individu desenvolupar el sentiment de pertinença a un grup i experimentar d'aquesta manera un poderós sentiment de seguretat» (Todd, 1990, p.487). La resposta poc convincent de les ideologies majoritàries davant dels problemes de la societat actual provoca l'aparició de microideologies, que o bé prenen una part del discurs de la macroideologia o bé adopten una posició radicalitzada sobre un dels seus aspectes. La diferència entre les ideologies o macroideologies i les microideologies no és només un problema de dimensions quantitatives. Les macroideologies ofereixen un marc de referència que podríem considerar «complet»; és a dir, presenten alternatives que comprenen la totalitat del discurs ideològic: des de la metafísica a la política i a l'econòmica. La microideologia, en canvi, no és un marc complet de referència, sinó una mena de taula de salvació per a casos ideològicament desesperats. L'ecologisme i el racisme en són un bon exponent. Per Todd, no són més que l'expressió d'una por a la desintegració, l'hecatombe atòmica, durant la Guerra Freda, o la provocada per l'estranger immigrant, en l'època actual. Mentre que l'ecologisme troba resposta positiva entre les classes mitjanes, el racisme penetra entre els sectors més pressionats per la desindustrialització, classe obrera difícil de requalificar i petits botiguers, principalment: «el color verd acompanya la modernitat; el color gris [en referència als grups ultradretans] la resisteix» (1990, p.492). El verd i el gris són els colors que caracteritzen la postindustrialització, enfront del blau i el vermell, propis de l'era industrial.

Segons això, les diferències entre els europeus es posen de manifest en el tractament dels immigrants. França ofereix l'ideal universalista, lliure i igual per a tothom, que comparteixen dreta i esquerra. La diferència només és pura estratègia electoral. Quan el 1988 la dreta encapçalada per Chirac va voler capitalitzar el vot de l'ultradretà Le Pen, va perdre les legislatives; per guanyar-se les presidencials de 1995, Chirac va haver de rebutjar públicament els vots ultradretans a la segona volta.

L'immigrat, a França, esdevé francès o res. Alemanya, en canvi, presenta el model autoritari desigualitari que es materialitza en un cos social altament homogeni, amb poca barreja ètnica i cultural. Els immigrants constitueixen un bloc, que ocupa les capes econòmiques més baixes, i observen com són rebutjats individualment. Anglaterra, per la seva banda, es guia per l'ideal liberal no igualitari que desemboca en un procés de separació física dels grups ètnics estrangers.

«La confrontació amb l'estranger, vingut d'un món exterior, obliga les societats europees a una autodefinició. Europa, demogràficament deprimida per la seva dèbil fecunditat, necessita immigrants. [...] En els pròxims anys, totes les societats europees hauran de definir per als immigrants una inserció social d'un o altre tipus, definir la situació en la ciutat», acaba firmant Todd (1990, p.498). La posició a la ciutat, que no és altra que la posició en un imaginari ideològic, determinarà el model de relació amb els contingents nousvinguts. La resposta està en funció, segons Todd, dels valors tradicionals de llibertat i d'igualtat subjacents en la base antropològica del grup familiar de referència.

La diferència fonamental entre l'etapa central de la modernitat i l'època de transició actual és que els valors de llibertat i d'igualtat, i les nocions implícites de nació, classe i religió, no es reproduïen només en l'entorn familiar. La família, com a grup primari, ha esdevingut un grup preprimari, gairebé limitat a la funció bàsica de reproducció biològica de l'espècie. La família amb relacions de filiació liberals està més mancada de defenses davant d'aquest fenomen perquè ha deixat, molt abans que els altres models familiars, la responsabilitat educativa en mans d'altres agents socials. Amb la forta implantació dels mitjans audiovisuals, el fenomen s'ha estès a tots els models familiars i, per tant, a la totalitat dels grups socials; amb el procés d'homogeneïtzació ideològica i d'uniformitat de pensament, el fenomen entra en una fase de conseqüències incalculables.

El model explicatiu de Todd busca les causes a les reaccions provocades pel fet migratori. No pretén explicar les causes del racisme i de la xenofòbia, sinó demostrar com les concepcions diverses sobre la llibertat i la igualtat dibuixen un mapa d'Europa, diferent al dels estats actuals, que dona una resposta distinta a fenòmens actuals. En definitiva, l'estudi de la tipologia dels grups familiars i llur distribució en l'espai europeu aporta informació sobre el desenvolupament o el fracàs dels fenòmens històrics més

rellevants: la reacció a la Reforma luterana i la Contrareforma; la Revolució Francesa; el desenvolupament dels moviments nacionalistes, etc. També explicaria la desigual implantació de l'alfabetització, la industrialització i la contracepció, que segons Todd són els elements essencials del progrés i són fenòmens protagonitzats per tres pobles europeus, Alemanya, Anglaterra i França: «El model democràtic europeu és un producte de síntesi que mescla elements anglesos, francesos i alemanys. El respecte als drets individuals és un invent anglès, el sufragi universal és una contribució francesa, la seguretat social té un clar origen alemany» (Todd, 1990, p.18). Abans de ser acusat de reduccionista eurocèntric, Todd proclama que la unió d'Europa no serà possible si abans França, Alemanya i Anglaterra no deixen de creure's diferents dels altres, diferències que provenen de costums ancestrals i de l'inconscient instal·lat en la base antropològica dels individus.

4.1.3. Multiculturalisme i democràcia

Aquest apartat pretén identificar les relacions que manté el multiculturalisme amb la democràcia, entesos tots dos de manera ambivalent: com a forma de vida i com a organització de la vida en societat. Un cop analitzades aquestes relacions, el capítol següent ens permetrà assajar uns models de convivència, derivats dels esquemes familiars i dels valors que guien multiculturalisme i democràcia, que descriu algunes consideracions sobre el tractament de la diferència i les polítiques culturals i socials més apropiades a cada model. Com he fet observar en la secció tercera i especialment en el darrer capítol, el multiculturalisme és un mot que amaga un cúmul d'ambigüitats i confusions per tal com, sobretot en l'arena política, la polisèmia del mot esdevé una arma eficaç que es llança a l'adversari quan millor convé; i és que, en realitat, és un mot fàcil de dir i molt difícil de definir ja que el culturalisme portat a l'extrem acostuma a portar implícites algunes dosis d'obscurantisme, que difícilment serveixen per aclarir el panorama sobre el qual ens volem moure. També la democràcia pot caure en usos abusius pel que fa a l'abast o al caràcter amb què ha d'empènyer la vida en societat. Per això, d'entrada, convindrà precisar alguns conceptes importants per abordar aquest apartat.

En primer lloc, repassarem els conceptes de multiculturalitat i multiculturalisme, ja que s'acostumen a intercanviar sovint. Una constatació que pot semblar intranscendent és la que defineix la condició de multicultural a partir de la presència de *cultures diferents* en un mateix marc de convivència, coetàniament en temps i espai. L'opció més corrent atribueix la noció de multiculturalitat a la societat que acull persones que pertanyen a contextos culturals diversos, normalment per la via de la immigració, persones que són reconegudes per uns trets *diferencials* que en faciliten la classificació i la catalogació. Això explicaria l'interès de tots els estudis multiculturals per conèixer les característiques i les repercussions dels fenòmens migratoris. En aquest sentit –de compartir un territori i un temps–, els estudis de la multiculturalitat també analitzarien les situacions de cohabitació per colonització (les relacions entre els autòctons i els colons d'Amèrica, d'Austràlia i d'altres parts del planeta), per nomadisme sedentaritzat o no (els gitanos a bona part d'Europa; els tuaregs al nord d'Àfrica) i la coexistència de credos religiosos diferents (jueus i cristians; musulmans i hindús, etc.). Però la multiculturalitat no s'aturaria aquí; una visió més cibernètica remarcaria que no cal compartir un mateix territori per tal que es produeixin situacions de multiculturalitat: la televisió per satèl·lit o Internet, com a xarxa de xarxes, en serien dos bons exemples. Com he recordat en la secció segona, la democratització de la tecnologia comunicativa hauria facilitat o promogut de manera creixent la creació d'un espai nou de relació; un espai que es caracteritzaria per la diversitat de les aportacions *diferents* dels participants.

En sentit estricte, la defensa d'un context plural basat en algun dels models de multiculturalitat que he esmentat donaria pas al multiculturalisme, com una doctrina amb postulats propis. Per essencialista entendré la posició que argumenta que *només* és possible una existència digna sota un context multicultural i que, per tant, la societat justa i democràtica és multicultural, per definició; per instrumentalista entendré la posició que postula l'organització de la convivència a partir dels contextos de relació als quals els individus tenen accés per raons de naixement, família o nissaga –pel que fa als contextos d'adscripció obligatòria– o per raons de creences, opinions, aficions, gustos, etc. –que configuren els contextos elegits o d'adscripció voluntària. Just en aquest punt la multiculturalitat entronca amb la idea de democràcia que adopten els comunitaristes (vegeu capítols 1.5 i 4.2.2).

També la democràcia admet la doble lectura, com a forma de vida i com a instrument de regulació de la pluralitat. Entenc que la primera versió impregna el discurs vital, tant el públic com el privat, i sobretot aquest darrer; en una línia dura, pot defensar la democràcia com a ideal de vida, que condueix a la intransigència davant de les posicions antidemocràtiques, com el despotisme i la discriminació, situats fora de la llibertat i la igualtat. La segona versió de la democràcia, com a forma d'organitzar la convivència, es refereix a la gestió de l'espai públic; pot admetre, en una versió dèbil, l'existència de postulats contraris a la democràcia, fins i tot aquells que poden afeblir i destruir el mateix sistema democràtic, com el terrorisme. Per Cortina, la primera versió és la democràcia «real» (1990, p.266 i ss.), en el sentit de desitjable i moralment legítima, perquè té l'autonomia de l'individu com a principi rector, mentre que la segona pot desembocar fàcilment en una versió elitista de base desigualitària, perquè té la delegació o representació com a norma de funcionament. Lamentablement, tot i que puguem postular aquella primera versió, fins i tot en la línia més radical, hem de reconèixer que en el sistema polític imperant impera la versió instrumentalista, amb bones dosis d'elitisme que, com afirma Cortina, no «ha respectat ni potenciat el caràcter autònom de tots i cada un dels ciutadans» (1990, p.267). Per tant, en les línies següents em referiré més a la idea instrumental de democràcia, com a forma de govern i de gestió dels afers públics, que no pas com un *desideratum* moral.

La democràcia, com a sistema que organitza la convivència entre persones, exigeix i facilita una gran dosi de pluralitat. En base a la separació entre estat i conviccions religioses, a la defensa dels drets bàsics de la persona i, en general, a totes les *conquestes* de la democràcia occidental, el multiculturalisme s'identifica plenament amb la societat democràtica, fins al punt que se'n fa inseparable. Des d'una posició radical de defensa de la democràcia, Touraine defensa que «la única societat multicultural estable és l'estat laic, secularitzat, el que anomenem democràcia» (Touraine, 1995b, p.15). Anticipant-se a les crítiques pel seu poc dissimulat eurocentrisme, aquest autor recorda els llargs períodes d'intolerància que ha experimentat Occident i afirma que la solució als conflictes sorgits en nom de les diferències culturals i del culturalisme no consisteix a ampliar els límits de la tolerància fins a l'extrem sinó a resoldre'ls en el marc de la norma democràtica, ja que l'existència mateixa de la societat exigeix l'existència de regles i normes de relació entre els

individus. Això significa, al meu parer, un control sobre la tolerància, entesa com a transigència, i un primer acotament o límit de la democràcia: la necessitat de subordinació a la llei.

Per Touraine, la democràcia i el laïcisme que porta implícit són les millors aportacions d'Occident a la concepció del pluralisme cultural, però malauradament el model occidental de democràcia elitista ha entrat en una fase crítica, de decadència. Un dels arguments més utilitzats per explicar el procés de descomposició del model occidental és que l'economia ha passat de tenir un valor merament instrumental a assumir un valor substancial, axiològic i essencial, i, per aquesta raó, la mundialització de l'economia ha posat en qüestió la sobirania dels estats-nació. En altres paraules, el procés de democratització de les societats occidentals ha esdevingut paral·lel a un procés de substitució de les funcions originals dels sistemes ideològic i econòmic: el primer ha adoptat un paper instrumental, gairebé exclusivament de consum, en forma de mercat cultural —la música etiquetada d'ètnica ha substituït la cançó protesta, «amb missatge», dels seixanta i setanta—; el segon ha assumit una funció directiva de la vida social, en forma de decisions financeres i monetàries allunyades dels mecanismes de control democràtic. A gran escala, el primer s'ha fragmentat; el segon s'ha globalitzat. La descomposició del sistema ideològic ha permès l'aparició de corrents protoideològics que han focalitzat el seu discurs en aspectes puntuals de la vida moderna, aspectes que han entrat en la consideració de marginals o perifèrics per tal com no signifiquen el nucli central de les preocupacions de la «majoria».

És a dir, més enllà de la institucionalització parcial del multiculturalisme essencialista realitzada pels partits polítics tradicionals, es pot observar que la doctrina s'ha operativitzat en multitud de col·lectius, ja sigui en organitzacions de caràcter antiracista, de lluita per al reconeixement de les minories, de conscienciació de la solidaritat, etc. Aquest multiculturalisme adopta la forma d'expressió política en un context de llibertat d'expressió i d'associació —de democràcia instrumental—, i acostuma a tenir la finalitat de desenvolupar propostes destinades a polítiques sectorials: habitatge, educació, sanitat, ocupació, etc. En aquests col·lectius plana una concepció excessivament culturalista de les relacions humanes i de la convivència, concebuda com la solució per superar algun conflicte, ja sigui entre civilitzacions, entre nacions, entre pobles, entre grups socials (feminisme, gerontocentrisme), etc. Paradoxalment, la

societat democràtica, que originalment és qui ha facilitat l'aparició de la multiculturalitat, és qui ara ha d'adoptar una perspectiva multicultural per superar els reptes que se li plantegen, serà la sentència d'aquest multiculturalisme. Amb aquest essencialisme, el multiculturalisme s'acosta als límits de la cultura que he desenvolupat en la secció tercera; en concret, s'acosta a l'expiació i a l'exclusió de les posicions que no acceptin la mateixa idea de multiculturalitat, s'acosta a la intransigència davant de posicions no culturalistes o, encara pitjor, aculturalistes; s'acosta, en una paraula, a plantejaments antidemocràtics.

Lligat a la versió democràtica, hi ha un multiculturalisme que recorda l'evolució paral·lela de la societat multicultural i de la societat democràtica. Segons aquesta versió, la societat evoluciona irrenunciablement cap a la diversitat que la modernitat imposa. Com recorda Touraine, «la condemna dels falsos multiculturalismes, orientats únicament a la construcció d'un espai polític culturalment homogeni, ha de dur a reconèixer que el pluralisme cultural ha de ser avui l'objectiu principal de l'esperit democràtic» (1995b, p.25), o en altres paraules, que sense democràcia no hi ha pluralitat, i encara menys multiculturalitat –però no al revés–, la qual cosa només pot significar que el multiculturalisme quedaria com a simple doctrina reivindicativa d'un estat de coses desitjable, d'un *desideratum* inseparable dels *desiderata* propis de la democràcia.

La debilitat del multiculturalisme que s'aferra a la democràcia instrumental és la facilitat amb què pot ser atacat:

i) serà molt fàcil, des de posicions monoculturals integristes, girar els arguments i negar la societat democràtica si aquesta ens ha de portar a una societat farcida de conflictes culturals;

ii) serà pervers posar en qüestió la base realment democràtica del multiculturalisme des del punt de vista de les minories, ja que les decisions democràtiques són el resultat dels desitjos de la majoria, la qual imposa els seus criteris i crea indirectament apòstates de la democràcia;

iii) des de posicions indecises, serà fatalista discutir la modernitat en termes de diversitat i pluralitat, perquè és viscuda com a sinònim d'inseguretat i desintegració.

El multiculturalisme no pot adoptar una versió essencialista ni pot concebre's com a intrínsec a la democràcia, però sí clarament compatible, com el que defensa

Touraine, que consisteix en una tercera via integradora i superadora de les versions essencialistes i instrumentals: «la combinació, en un territori determinat, d'una unitat social i d'una pluralitat cultural mitjançant intercanvis i comunicacions entre actors que utilitzen diferents categories d'expressió, anàlisi i interpretació». (Touraine, 1995, p.16). De fet, es pot entendre com una fórmula expressada en dos nivells –«una societat, moltes cultures»–, en què els actors socials comparteixen unes normes d'actuació determinades –una versió dèbil de la democràcia– i defensen un espai privat en què es materialitzen els desitjos culturals (sobre aquesta dicotomia haurem d'insistir en el capítol següent; vegeu 4.2). Al meu entendre, la solució és clarament possibilista però no exempta de dificultats, com el problema de definir els termes de la privacitat.

En aquest punt el multiculturalisme democràtic llisca cap a posicions *modernitzadores* de caire universalista, la tesi del qual, més interessant i perillosa alhora, presenta la diversitat com a conquesta de les societats modernes, en oposició a les societats premodernes, que serien monolítiques o monoculturals, o uniculturals. Segons els multiculturalistes *modernitzadors*, la societat monocultural és una rèmora del passat, oposada a la societat multicultural, diversa, que remarca la diferència, signe de modernitat i de progrés. És un enfocament evolucionista que relaciona directament multiculturalisme i progrés, de la mateixa manera que es relaciona progrés i capitalisme: «La urbanització massiva, les migracions internes i internacionals eren, doncs, interpretades com un procés de transició d'una societat endarrerida, precapitalista, subdesenvolupada, a la societat moderna» (Palidda, 1993, p.37). Els grups socials, monoculturals en el seu origen, interaccionen amb altres grups socials i tendeixen a la diversitat. L'enfocament evolucionista adopta una perspectiva lineal i unidireccional, sense retorn. La societat multicultural és el punt d'arribada inevitable de totes les comunitats i els col·lectius: l'objectiu és una societat basada en la llibertat i en la igualtat, per mitjà de la tolerància i la solidaritat, enteses com a camí o mètode per arribar-hi.

Com observarem més endavant (en particular, al capítol 4.3.1), la deslocació espacial i temporal és un tret del pensament modern que queda compensat per un intent de retrobament amb les fonts i la tradició. En aquest punt s'enfronta el multiculturalisme amb el nacionalista. La reacció a la modernitat és el rebuig a la diversitat, entesa com una allau inevitable personificada en els immigrants, sinònim de pèrdua d'identitat. El

nacionalisme fonamentalista i monocultural es basa en la integritat, com a sinònim de seguretat, davant del multiculturalisme que seria portador del virus de la inseguretat. Hi ha un punt que els comunica negativament: el nacionalisme vincula la seva raó amb el passat, amb la història; el multiculturalista *evolucionista* es vol relacionar amb el futur, però es troba atrapat pel passat.

La necessitat de reforçar els lligams amb la tradició i amb el passat fa ressorgir els moviments nacionalistes de caire fonamentalista. En la secció tercera hem comprovat que el nacionalisme legitima la homogeneïtat col·lectiva derivada de la pertinença a un territori. Segons aquest esquema, el monoculturalisme de les societats premodernes vindria a ser la font i la raó de ser de la tradició, del patrimoni tradicional, d'allò que cal conservar per tal de mantenir les essències. No pot resultar estrany, per tant, que els tradicionalistes observin el multiculturalisme amb recança i el culpabilitzen de fomentar el genocidi cultural perquè, diuen, l'intercanvi cultural elimina precisament les peculiaritats culturals, les diferències.

Simultàniament, els comunitarismes miren de frenar les diferències internes i d'augmentar les diferències externes. Aquest és precisament el punt fort del comunitarisme i alhora el punt dèbil del multiculturalisme, el de la integritat, perquè la dificultat del multiculturalista és definir els límits de la homogeneïtat cultural en termes d'integració positiva. Com sabem, admetre la presència de cultures diverses significa admetre alhora que cada cultura és un tot homogeni portes endins amb uns límits o unes fronteres, portes enfora, que queden explicitades per les *diferències*. La seguretat i la integritat d'aquest tot homogeni intern és un pas previ i necessari per entrar en contacte amb altres grups culturals; una cultura insegura i desintegrada que connecta amb una altra es posa directament en perill d'extinció. Aquesta raó permet afirmar que el punt de connexió entre nacionalisme i multiculturalisme desemboca en la segregació i en la separació física.

Precisament un dels límits del multiculturalisme modern és el paper de la tradició, que la modernitat atacarà de manera directa. La tradició, que en les societats premodernes tenia una funció de cohesió social però sobretot d'assignació de rols a cada un dels seus membres, entra en una fase de revisió profunda. Un dels fonaments de la tradició és la continuïtat diacrònica; un dels fonaments de la modernitat serà el trencament amb el temps. En el millor dels casos, el pensament modern atorga a la

tradició la categoria de vestigi, i fins i tot de relíquia, com a objecte de culte. Aquesta afirmació genera una reacció de seguretat en defensa de la monoculturalitat, única capaç de garantir la supervivència del grup. No és estrany observar una certa revalorització de mites que, de manera fugaç, sorgeixen del passat.

El vel democràtic i obert de què s'ha sabut dotar la modernitat aporta un marc ideològic propici per a una societat multicultural, atesa la perspectiva mundialitzadora en què se situa. La societat moderna és una societat global, en termes planetaris, que tracta els problemes amb una dimensió mundial i els dóna solucions integrals. És a dir, el multiculturalisme serà mundial o no serà. Amb tot, les objeccions a l'argument modernitzador de l'enfocament multiculturalista provenen sobretot del caràcter eurocentrista dels seus postulats. Nascut a Occident, els detractors del multiculturalisme observen un excés d'euroatlantisme i, més recentment, d'euromediterranisme com a garants i origen, respectivament, de l'ordre mundial. La mundialització, segons això, només pot portar uniformització i eliminació de les diferències. Davant d'aquests arguments, el multiculturalisme acostuma a mostrar les dues cares: la versió forta o *essencialista* defensarà radicalment la necessitat de salvaguardar les diferències i apostarà, fins i tot, per la segregació; la versió dèbil o *pragmàtica* mirarà d'aprofitar el joc democràtic i, en nom de la diferència, buscarà quotes de poder per als grups minoritzats.

4.2. ORGANITZACIÓ DE LA PLURALITAT

Una de les línies que guien aquest treball és, sens dubte, la convicció que l'únic escenari possible per a la resolució de les manifestacions, actituds i doctrines heteròfobes és el que configura el model democràtic, amb tots els defectes i inconvenients que ha presentat la seva materialització històrica. Apuntava en altres moments (vegeu especialment els capítols 2.3 i 3.1.4) els riscos que afecten la democràcia, sobretot en un doble sentit: *i*) la pèrdua de control democràtic per part de la ciutadania sobre les organitzacions que dominen el mercat mundial; *ii*) la pèrdua de confiança d'una bona part dels ciutadans que, en no veure satisfetes les seves necessitats o inquietuds bàsiques, demonitzen la democràcia, conduïts per hàbils polítics populistes.

Segurament, unes i altres pateixen d'un excés d'instrumentalisme en la seva noció de democràcia que caldrà revisar en aquest capítol.

En el capítol anterior partíem d'una primera dicotomització sobre la noció de democràcia que ara farem servir amb més profunditat. De la democràcia real, la que adoptava una versió essencialista o substancial de l'ideal democràtic, adoptem la màxima que proclama la necessitat d'articular la vida al voltant de la felicitat, com a objectiu individual de vida; de la democràcia instrumental, entesa com a instrument regulador de la vida pública, adoptem ara la màxima utilitària d'assolir la màxima felicitat per al major nombre. Sense deixar encara les dues versions de democràcia, convé que tinguem en compte que tant des de les posicions més substantives o essencialistes com des de les adjectives o instrumentals hem de saber crear un edifici acollidor per al màxim de visions de la realitat, encarnades en persones, si és que l'objectiu és assegurar una «democràcia sostenible», en paraules de Cortina (1997b, p.33), que sàpiga conjugar els principis de justícia i de felicitat.

En la secció primera (vegeu capítol 1.5) he fet observar que la tensió entre individu i comunitat, o la tensió entre les posicions teòriques que emfatitzen l'individualisme i les que emfatitzen el comunitarisme, genera tres sensacions paradoxals que llisquen entre la desafecció i l'adhesió: sensacions en relació amb el grup d'iguals, en relació amb els altres, i en relació amb la tradició. He insinuat que la superació de les paradoxes és possible a partir d'una reconsideració d'aquestes relacions, però també d'un replantejament de les posicions teòriques esmentades, aspecte que tractaré en els primers apartats d'aquest capítol. Justament en el focus del debat hi ha la confrontació, com esmentava, de liberals i comunitaris, una confrontació que ara m'interessa resumir per recordar-ne els postulats més destacats i detectar els aspectes que podrem conjugar en la formulació d'una proposta pedagògica superadora de l'heterofòbia.

Ens permetrà, això, explorar les relacions difícils entre l'estat i l'individu, i entre l'estat i els grups, en un marc definit pels drets humans i el benestar social. De fet, el reconeixement de les minories i l'encaix en estats plurals és una de les polèmiques més actuals en la política activa. Hi dedicarem un apartat per acabar de completar el panorama sobre les opcions de gestió de la pluralitat en un context democràtic que ha de saber combinar els principis de llibertat i igualtat.

D'altra banda, com ens ha ensenyat el capítol primer d'aquesta secció, els principis de llibertat i igualtat tenen un rerafons que es construeix a la família, un context d'adscripció obligatòria, com veurem al final del capítol següent, a partir dels quals som capaços d'enfrontar-nos als fets i a les manifestacions de la vida real des de posicions preideològiques concretes. M'ha semblat oportú esbrinar quines peculiaritats amaga cada una d'aquestes configuracions preideològiques, sobretot pel que fa a la versió de democràcia de què parteix i a la posició que pren sobre els imaginaris culturals representats en la noció de diferència. De fet, la conclusió d'aquell capítol quedarà recollida en aquest en forma de quadre sinòptic de les possibilitats convivencials que deriven de gestionar l'espai públic plural, un espai que ha d'aprendre a gestionar correctament l'heterofòbia, si no a eliminar-la. Les posicions que prenguem permetran encarar-nos a un model d'identitat no heteròfoba en un context tardomodern, que serà motiu del capítol següent.

4.2.1. Felicitat individual i justícia social

De manera especialment resumida, direm que liberals i comunitaris parteixen d'un diagnòstic certament difícil de resoldre: la societat actual necessita més pluralitat; la pluralitat de la societat actual atomitza els individus de manera que els desarrela i els cosifica. Thiebaut parteix de la constatació que, «per als comunitaris, caldria procedir a recuperar una composicionalitat perduda; per als liberals, caldria tenir una cura especial a no perdre els nivells de complexitat assolits» (1998, p.51). La defensa de la separació entre l'espai públic i el privat, pròpia dels liberals, és exactament l'argument que més emfatitzen els comunitaris, per tal com la privacitat –el terreny de la felicitat– explica i determina una posició davant de la publicitat. Ens trobem en la disjuntiva de confrontar el que Cortina anomena una «ètica de mínims», pròpia del terreny públic que ha de garantir la convivència i la justícia social, amb una «ètica de màxims», associada a ideals de felicitat i de vida bona acotades a l'espai privat. Portades a l'extrem, les dues posicions resulten irreconciliables –com tots els extremismes– per la qual cosa em dispo a trobar els punts de contacte susceptibles de promoure un consens àmpliament acceptable.

Al meu entendre, però, és important observar la dicotomia liberal-comunitària des d'una altra perspectiva també dicotòmica, la de dreta-esquerra, perquè la dualitat individu i comunitat no té una correspondència directa amb posicions de dreta i d'esquerra i perquè és en aquests termes que es debat la vida política, si més no en el context europeu occidental. A més, dretes i esquerres defensen unes determinades posicions de màxims sobre la llibertat i la igualtat, totes elles legítimes sempre que guardin les formes democràtiques. Amb tot, l'eix dreta-esquerra creua transversalment la dicotomia liberal-comunitària.

Bobbio (1995) afirma que precisament les parelles de nocions (llibertat-autoritat; igualtat-desigualtat) informen sobre la posició ideològica de dreta i esquerra. Segons ell, convé no perdre de vista que hi ha una forta interdependència mútua perquè, en la versió radical, no hi ha llibertat sense igualtat i no hi pot haver igualtat sense llibertat. El concepte d'igualtat de Bobbio té més relació amb l'equitat que amb l'igualitarisme, i sempre està en funció dels agents, dels béns i del criteri de repartiment; és a dir, parlar d'igualtat en abstracte, a més de no conduir enlloc, amaga una certa indefinició davant del concepte i del fenomen. Així, no serà la mateixa igualtat la de la dreta que exigeix que l'estat ha de finançar l'escola privada com l'escola pública, que la de l'esquerra quan recorda que la igualtat es produeix en el sistema públic d'ensenyament; com no serà la mateixa igualtat la que defensa el dret de vot per a tothom, però excloent-ne els immigrants, que la que reclama un sufragi universal per a tots els residents.

En poques paraules, no és el mateix igualtat d'oportunitats que igualtat de resultats, o amb la terminologia de Cortina, no serà el mateix la igualtat de mínims que la igualtat de màxims. Quan l'esquerra reclama la igualtat d'oportunitats, al marge de les capacitats individuals, abona per una intervenció positiva que acabi anul·lant les diferències ocasionades pel naixement, per l'origen, per la situació familiar. La dreta retorça l'argument i confon la igualtat d'oportunitats que reclama l'esquerra amb la igualtat de resultats. La dreta, en aquest i en molts punts, és partidària de la diferència perquè és el símptoma de la desigualtat «natural» entre els individus, una desigualtat que no convé alterar per tal de no modificar les relacions de poder i de producció existents. L'habilitat de la dreta ha estat que ha sabut encarnar els valors associats amb l'eficiència, segons Vattimo (Bobbio *et al.*, 1994, p.43), posant-la per davant de la igualtat. En suma, els moviments igualitaris defensen la necessitat de reduir les

desigualtats socials i de «convertir menys penoses les desigualtats naturals» (Bobbio, 1995, p.140).

Des de la modernitat, la igualtat ha estat capitalitzada per l'esquerra; la lluita per la igualtat ha estat una de les banderes del marxisme, en totes les seves versions, que s'ha vist compensada o equilibrada per la lluita per la llibertat, argument de la dreta, com veurem més endavant. Amb tot, confondre esquerra i marxisme és, a més de reduccionista, molt perillós perquè ràpidament provoca desercions a banda i banda: molta gent d'esquerra no accepta la majoria del marxisme ortodox, mentre que molts marxistes demonitzen gent autoqualificada d'esquerra precisament per haver «abandonat» les posicions més dures. Malgrat això, és indiscutible que en el darrer segle la reducció de desigualtats socials s'ha produït gràcies a la lluita per la igualtat que els partits de doctrina marxista han protagonitzat. Després del marxisme, les relacions de poder, de producció i de vida entre les persones ja no poden ser desigualtaries.

En suma, seguint el principi de relativitat, la distinció fonamental entre dreta i esquerra es produeix en termes d'actitud, de manera que hi trobarem actituds igualtaries i actituds desigualtaries que predisposin a prendre posicions diferents en cada situació concreta. Així, es produeix una gradació que, en termes polítics, origina quatre possibilitats:

a) La dreta més dura intervé negativament per reforçar la desigualtat amb la finalitat de generar més marginació.

b) La dreta més moderada s'inhibeix davant de la desigualtat tot adduint raons de mercat per generar o facilitar la discriminació.

c) L'esquerra més moderada pretén simplement no fomentar la desigualtat o reduir-la amb discriminació positiva, i generar l'equiparació.

d) L'esquerra més dura intervé per equiparar oportunitats i resultats i produir una assimilació que elimini les diferències.

També la noció de llibertat és relativa o, si més no, dependent de la contextualització que se'n fa, una llibertat que està sempre en relació amb alguna cosa: «llibertat de». Amb tot, davant de la llibertat adjectiva (democràcia liberal, comunisme llibertari, anarcoliberalisme de Nozick, etc.), Bobbio defensa una llibertat substantiva que camina paral·lela a la reducció de les desigualtats. En aquest sentit, Bobbio afirma que és veritat que «la igualtat té l'efecte de delimitar la llibertat tant al ric com al pobre,

però amb una diferència: el ric perd la llibertat que tenia efectivament, el pobre perd una llibertat potencial» (1995, p.158), una llibertat individual que troba el límit en la igual llibertat de l'altre, però que en el cas del pobre no ha pogut exercir materialment. La situació de llibertat extrema, o de libertarisme, situa la convivència al límit de la guerra per la supervivència, de la qual, segons Bobbio, només és possible sortir-se'n «suprimint la llibertat natural o, com proposa el liberalisme, reglamentant-la» (1995, p.159). De la mateixa manera que el marxisme ha estat el promotor de la igualtat, crec que després del liberalisme no podem parlar en termes d'autoritarisme i de jerarquia política.

Evidentment, l'anàlisi de Bobbio no és neutral i pren honestament posició des del centre-esquerra, una opció que a Europa occidental i a Amèrica llatina s'ha encarnat en partits socialdemòcrates o de socialisme democràtic. Adopta una posició essencialista en la defensa de la llibertat i una posició instrumental en la defensa de la igualtat, que l'acostaria a posicions de centre radical, en la terminologia proposada per Giddens (1994). Les predisposicions davant de la llibertat són més limitades, al meu entendre, que les que admetia la igualtat, segurament perquè la llibertat té un antònim més ben descrit que el de la igualtat, un antònim que es defineix com una doctrina: l'autoritarisme. Per tant, crec que la llibertat admet dues actituds apriorístiques: la negació i la promoció. Transportat al mateix esquema de dreta-esquerra, obtenim les quatre opcions següents:

a) La dreta més dura nega la llibertat dels individus, condicionada per l'actitud amb la igualtat, per tal com els individus són incapaços de ser lliures.

b) La dreta moderada es mostra partidària de la llibertat i hi adopta una visió extremament instrumental, que es tradueix en el valor de la tolerància per admetre la possibilitat de tothom per accedir a la llibertat.

c) L'esquerra moderada fomenta la llibertat com a valor nuclear de la democràcia, tot adoptant una perspectiva essencialista.

d) L'esquerra més dura supedita la llibertat a la igualtat i, sobretot, prioritza la llibertat col·lectiva a la llibertat individual.

Bobbio resumeix la seva posició de manera molt esquemàtica i subscriu la necessitat de separació geogràfica i conceptual entre dreta i esquerra de la manera següent:

a) L'extrema dreta adopta una predisposició autoritària i desigualitària.

- b) El centre-dreta té una actitud inicial liberal i desigualtaria.
- c) El centre-esquerra està més predisposat a la llibertat i a la igualtat.
- d) L'extrema esquerra té una predisposició autoritària i igualtaria.

Per resumir l'esquema de Bobbio, observarem que el liberalisme s'operativitza en les opcions de centre mentre que l'igualitarisme es concentra en les opcions d'esquerra. Al meu entendre, les propostes liberals de dreta o centre-dreta posen l'accent en la llibertat i mostren indiferència per la igualtat perquè l'individu és el nucli de les seves preocupacions; l'esquerra, en canvi, quan pensa en termes liberals ho fa sense concessions a la desigualtat, la qual pretén eliminar sense perdre quotes de llibertat individual i col·lectiva.

En termes d'individualisme i comunitarisme, serà més probable, per tant, localitzar defensors de l'individu al ventall que inclou de l'extrema dreta al centre-esquerra, i defensors de la comunitat al ventall que abasta del centre-dreta a l'extrema esquerra, amb tots els matisos que es vulguin. Les posicions extremes de cada ventall mostraran una predilecció respectiva per l'individu o pel grup perquè encarnen la llibertat i la igualtat. Només en una posició de centre-esquerra es troba un equilibri ideològic adequat i, per tant, una actitud o predisposició activa envers la parella llibertat-igualtat. No resulta estrany que, en temps de bonança econòmica, la majoria dels grups polítics situats al centre de l'arc parlamentari reclamin aquesta posició, tot i que segons la tesi de Todd entri en contradicció amb el rerafons antropològic dels nuclis familiars. Segurament, quan la bonança econòmica dóna pas a una depressió o a una recessió, el fonament antropològic apareix més cruament i nega o anul·la les posicions anteriors, sobretot en aspectes relacionats amb la marginació i la discriminació, com el racisme i la xenofòbia.

La controvèrsia, com hem vist, enfila directament la necessitat d'organitzar un sistema de convivència que sense renunciar a la justícia social sigui capaç d'aconseguir que els individus assoleixin les seves màximes de felicitat. Precisament Cortina i també Thiebaut reclamen la necessitat de buscar terceres vies que superin i integrin els postulats de liberals i comunitaris. Cortina (1997b) opta per la via de la ciutadania; Thiebaut (1998) s'inclina pel republicanisme. Em sembla encertat en les inquietuds de Cortina i Thiebaut si afirmo que les propostes de ciutadania i de republicanisme que defensen no poden renunciar als graus de llibertat i d'igualtat assolits per l'estat social de

dret, en què «social» emfatitzaria el component igualitari i «de dret» remarcaria el component llibertari o liberal. Pel que fa a Cortina, es destil·la de la seva adjectivació a la noció de ciutadania, que resumeix en cinc dimensions –política, social, econòmica, civil i intercultural (Cortina, 1997)–, en què la primera apel·la directament al fonament liberal, la segona emfatitza la igualtat, i les altres es basen tant en el desenvolupament de la llibertat com en el foment de la igualtat. Quant a Thiebaut, amb la seva noció del subjecte liberal, reflexiu i postcreient (1998), recorda les posicions kohlberguianes de la moral postconvencional construïda en base als principis que s'atorga el mateix individu, un individu que difícilment podrà renunciar a les quotes que hagi pogut experimentar quant a llibertat personal i d'igualtat amb els altres.

Des del meu punt de vista, les coordenades definides pels principis de llibertat i igualtat ens obliguen a considerar la felicitat individual directament relacionada amb el grau de justícia social assolit. No significa això una dependència directa de l'individu en relació amb el grup, una adhesió que anul·li les expectatives i les inquietuds personals, sinó un compromís individual envers el grup que ha de reunir dues característiques: la provisionalitat i la crítica. La provisionalitat voldrà dir que el compromís no ha de facilitar l'aparició de posicions acomodaticies de l'individu envers el grup, o fins i tot nihilistes, sinó que l'ha d'obligar a revisar constantment la seva posició en el conjunt; la provisionalitat és un mecanisme de seguretat en mans del grup per verificar el grau de compromís dels individus. La crítica significa que els paràmetres de justícia social, inclosos els criteris de repartiment, han de ser susceptibles de revisió en base a les expectatives de màxims dels individus; la crítica és un mecanisme de seguretat que tenen els individus per verificar el grau de compliment de les quotes de justícia social que executa el grup.

Cortina explica que la construcció del tercer espai, el que per ella ocuparia el concepte de ciutadà, es produeix gràcies al desenvolupament de dues capacitats personals: la racional, que ajuda a copsar la legitimitat de la vida democràtica lliure i justa, i l'emotiva, que explicaria la tendència a establir llaços de pertinença amb els altres (1997, p.34). Evidentment, la proposta de Cortina té unes conseqüències importants per a una teoria de l'educació, aspecte que estudiaré en la secció cinquena. De moment, mostraré només que la construcció de la noció de ciutadania que integri els principis de justícia social i felicitat personal s'han de fer en un marc delimitat per

l'aplicació i el foment dels drets humans, i per l'extensió i el manteniment de l'estat del benestar.

4.2.2. Estat social i de dret

En un intent de superació del liberalisme per l'esquerra i del marxisme per la dreta, Blair creu «en una Europa en il·lustrats interessos propis» (1998, p.11) que, en matèria econòmica, per exemple, instal·li un model que, sigui capaç de desenvolupar polítiques actives de desenvolupament local des del mercat globalitzat, tot partint d'un marc amb un mínim intervencionisme del govern, que es limitaria a ajudar a obrir accessos al capital i al mercat de treball.

A l'apartat anterior he volgut mostrar que, després del liberalisme i del marxisme, en termes polítics, econòmics i vitals, el món ja no pot ser autoritari ni desigual. D'una banda, perquè una de les conquestes més rellevants dels moviments socials d'esquerra, juntament amb el contractualisme de la dreta, s'ha concretat en la Declaració universal dels drets humans, com un producte que ha integrat el millor de les reivindicacions per la llibertat i que basteix els textos constitucionals dels estats de dret actuals. D'altra banda, perquè una altra conquesta de l'esquerra, possibilitada pel pactisme de la dreta, és la reducció de les desigualtats socials i econòmiques concretada en l'extensió de l'estat del benestar. El dilema se situa en el terreny de les solucions que cada opció política ofereix a «la tensió entre l'obertura econòmica, en la versió suau del liberalisme, i el manteniment d'uns mínims socials que esmorteixin els efectes de les desigualtats econòmiques», segons Touraine, per al qual guanya les eleccions el partit que mostra més consciència d'aquest problema (Touraine, 1998, p.13). Amb tot, convé tenir en compte que la decisió electoral és el resultat d'una combinatòria que, com recorda Cortina, conjunta dos tipus d'electors: els racionals, que tenen interès a influir «en el *comportament* dels partits polítics, i no tant en les seves declaracions» (1990, p.294), i els electors irracionals, que decideixen el seu vot moguts pel dogmatisme o la predeterminació de les ideologies.

Per tant, sense treure gens de raó a Touraine, crec que una societat que respecti de manera saludable els drets humans i garanteixi unes condicions mínimes de benestar social presenta un context electoral ben diferent de les societats que no contempen ni

un ni l'altre, o cap dels dos. La decisió electoral està plenament determinada pel grau de satisfacció ambiental que perceben els electors que, juntament amb les ideologies, explicaria els resultats inesperats.

M'interessa, però, centrar-me en les característiques del pensament que fomenta un estat de respecte dels drets humans i de benestar social i deduir-ne les opcions derivades de mantenir unes actituds apriorístiques defensores o contràries de la llibertat i de la igualtat. És a dir, tinc la intenció de descriure els trets que defineixen un estat social i de dret, basat en els drets humans i en el benestar social, i de definir les posicions ideològiques que hi ocupen els contrincants electorals.

Cortina accepta que defineix els drets humans de manera tautològica, com els drets que «s'atribueixen a tot home pel fet de ser-ho» (1990, p.247), en què la categoria humana s'assoleix per la competència comunicativa. Els drets humans, per Cortina, tenen un caràcter substantiu i són inseparables de la condició humana; és a dir, no només tenen un caràcter normatiu que ha de quedar recollit en els textos legals dels estats democràtics, sinó que la realització pràctica de la persona humana exigeix tenir en compte la consideració d'aquests drets. Les característiques que han de reunir els drets humans per ser considerats així queden resumides en els punts següents, que prenc de Cortina (1990).

1. Els drets humans són universals, que per Cortina significa que «s'adscriuen a tot parlant competent» (1990, p.250). Aquesta consideració és negada, des d'un punt de vista pragmàtic, per Lucas, que demana una mirada a la realitat per posar en dubte que els drets humans siguin d'aplicació universal (1994, p.39), la qual cosa no exclou la potencialitat universal que comporten. La universalitat pretén fer extensiu a tots els humans la titularitat d'aquests drets, sense exclusions ni matisos de caràcter culturalista.

2. Els drets humans són absoluts, en el sentit de prioritaris. Quan entren en conflicte amb altres drets, els drets humans exigeixen un tracte preferent.

3. Els drets humans són innegociables perquè posar-los en qüestió seria tant com discutir la substancialitat de l'ésser humà.

4. Els drets humans són intransferibles i inalienables per tal com l'individu no en pot delegar la titularitat o renunciar-ne a una part en nom de suposats imperatius culturals.

5. Els drets humans són positius i tenen una concreció legislativa en els textos constitucionals i en l'esperit de les lleis dels països democràtics. Aquesta condició instrumental facilita la comprensió i l'extensió dels drets humans i té una potència pedagògica de primer ordre per tal com substitueix els manaments religiosos per un codi ètic de caràcter civil.

Els aspectes més controvertits dels drets humans estan relacionats, al meu entendre, amb les característiques descrites.

a) No existeix una institució a escala universal que tingui la potestat executiva de vetllar pel compliment dels drets humans i, encara menys, un poder judicial capaç de determinar-ne el grau de conculcació i administrar les sancions corresponents.

b) No hi ha deures universals que permetin obtenir una correspondència «tècnica» amb drets universals (Lucas, 1994, p.46), la qual cosa desequilibra la balança en la dinàmica autonomia-solidaritat a favor de la primera.

c) No hi ha un desenvolupament estricte a escala transnacional que asseguri un respecte dels drets humans a les persones que opten per la migració voluntàriament o per raons de força; el dret a emigrar, reconegut per la Declaració universal, no té un correlat amb el dret d'immigrar i genera un desequilibri destacat que resulta extrem en el cas dels refugiats. El refugiat esdevé una figura política nova, fins i tot, com a «única figura pensable del poble en el nostre temps i [...] l'única categoria en què podem entreveure les formes i els límits d'una comunitat política futura», segons Agambem (1993, p.2). El refugiat vindria a ser una superació del ciutadà encastat a l'estat-nació i un acostament al ciutadà cosmopolita.

d) No hi ha una solució efectiva, en la Declaració universal dels drets humans, que permeti discernir entre exercici de drets individuals i exercici de drets col·lectius. No està clara la frontera entre uns i altres i, sobretot, no queda clara la personalitat jurídica del grup o minoria que gaudeix dels esmentats drets.

e) No hi ha una positivació efectiva dels drets humans que en permeti lectures unívocues quan les parts afectades se'ls senten conculcats; així, en les democràcies occidentals és pràctica habitual que el tribunal especial encarregat de vigilar les garanties constitucionals es trobi amb el compromís de crear jurisprudència per la incapacitat del legislador de concretar els termes controvertits relacionats amb els drets humans, sobretot els relacionats amb els que Bobbio (1995, p.151) considera

fonamentals per reduir les desigualtats: el dret a l'educació, el dret al treball, i el dret a la salut. Segurament se n'hi podrien afegir més, a la llista, com el dret a l'habitatge digne i sobretot el dret a la vida, que tanta polèmica ha suscitat en controvèrsies sobre la pena de mort, l'avortament i darrerament l'eutanàsia.

f) No hi ha un consens, entre els representants polítics dels organismes internacionals i sobretot pels pensadors comunitaristes, sobre el component universal dels drets humans. Habermas escriu que, si bé «els estats n'han acceptat la lletra» (1997, p.3), queda en discussió la validesa universal dels drets humans, sobretot per la càrrega occidentalitzant que desprenen.

No es pot dubtar que el que demostra la Declaració universal de drets humans, com dos segles enrera havien demostrat les declaracions revolucionàries dels Estats Units i de França, és l'existència d'una voluntat expressa en el sentit de construir un món més lliure que sigui capaç de reduir les desigualtats socials. Això ens permet introduir-nos en la problemàtica associada a l'estat del benestar, que segons Cortina deu la seva creació a Bismarck, «desitjós de contrarestar el socialisme» (1997, p.67).

És coneguda la posició de la dreta ideològica, inspirada pel neoconservadorisme, de proclamar la necessitat de reduir el «cost social» dels pressupostos públics, on inclouríem l'educació, la sanitat, l'atenció als desvalguts, les pensions dels jubilats, etc. Himmelstrand (1994) resumeix en dos els arguments que ho recolzen: a) la creença en l'eficàcia del mercat també per als serveis i els béns públics; b) l'afirmació que els serveis públics són massa cars a causa del «caràcter intensiu del treball i de la lluita salarial dels sindicats» (1994, p.51). D'altra banda, el sector públic, segons els neoliberals, desmobilitza la iniciativa del sector privat perquè aquell exerceix una competència deslleial. Com sabem, la paraula que sintetitza els afanys anorèxics de la dreta és el de privatització del sector públic. Himmelstrand, des d'una posició socialdemòcrata, intenta desmuntar els arguments de la privatització en base a una bateria d'arguments que intentaré resumir a continuació.

1. Al·leguen els neoconservadors que els empresaris, com a creadors de riquesa, veuen minvada la seva capacitat de creixement per culpa de la intervenció de l'estat. Els índexs d'atur i d'increment del producte interior brut serien indicadors d'aquest estancament. Himmelstrand afirma que, d'una banda, no està clar que la sola intervenció dels empresaris faciliti una reducció dels nivells d'atur i, d'altra banda, que el cicle

econòmic que s'ha iniciat amb la societat postindustrial de la informació genera unes expectatives noves i unes oportunitats fins ara inexistents. És cert que el nou esquema de relacions de producció necessita la flexibilitat del mercat de treball, però aquest fenomen no s'ha d'usar per tranquil·litzar als empresaris sinó per formar millor als treballadors perquè siguin capaços d'adaptar-se a les situacions canviants que impulsa la societat de la informació i no esdevinguin treballadors «terminals». Ateses les xifres de beneficis i de creixement net de les empreses, es fa difícil creure, per Himmelstrand, que «el capitalisme actual no es pugui permetre la participació en el pagament d'impostos per cobrir els costos socials primaris» (1994, p.54) derivats de la política de benestar que adjudica serveis d'acord amb un principi de dret de ciutadania. És a dir, no es tracta només de recórrer a una raó procedimental per argumentar la solidaritat social dels empresaris, sinó que convé recordar sovint el compromís moral d'eliminar dinàmiques d'exclusió no només del mercat laboral sinó sobretot del concert social.

2. La intervenció privada en els serveis socials bàsics o primaris seria més eficaç i eficient que la que realitza l'estat. Aquí, l'argument de Himmelstrand és força interessant: la privatització és probable que redueixi els costos socials primaris, però també es probable que augmenti excessivament els costos secundaris. Per costos socials secundaris s'han d'entendre els derivats de descuidar els costos socials primaris; segons l'experiència sueca, per Himmelstrand els costos primaris provenen dels sectors següents:

a) Els derivats de polítiques orientades a fomentar llocs de treball originats per productes i serveis caràcter col·lectiu, demanats pels consumidors, que són rendibles però no prou perquè pugui atraure l'interès de la iniciativa privada. A més de reduir la taxa d'atur, aquestes polítiques incentiven la inversió i redueixen la factura del subsidi.

b) Els derivats de serveis d'inspecció o de control necessaris per garantir la seguretat i la salut dels ciutadans i dels consumidors.

c) Els serveis destinats al sistema públic d'ensenyament i a la sanitat primària prestats amb els estàndards de qualitat que exigeix una societat lliure i igualitària.

d) Els derivats de serveis prestats a col·lectius de persones que per raons biològiques o evolutives (infants, adolescents, ancians) quedarien sotmesos a riscos que els adults són capaços de superar en un context normal.

Per tant, no és difícil imaginar quins serien els efectes secundaris resultants de deixar desatesos els requeriments primaris esmentats com a resultat d'una reducció d'impostos o d'una privatització: atur de llarga durada –amb altres derivacions perverses, com alcoholisme, augment de la delinqüència, etc.–; augment de la perillositat derivada d'una reducció dels mecanismes de control; empobriment de l'educació –sobretot la superior o especialitzada que no es rendible per a l'empresa privada– i desatenció sanitària de capes de població incapaces d'accedir a una opció privada; desemparament de persones amb necessitats especials. Tot plegat genera un increment del malestar social i un desencantament generalitzats.

Segons un informe de la Comissió de les Comunitats Europees (Europa, 1993, p.19), hi ha cinc factors que obligaran a revisar les prestacions i el finançament de la societat del benestar i la funció específica de l'estat.

- a) L'evolució del mercat del treball i, en particular, l'augment de l'atur.
- b) Les tendències demogràfiques i, en especial, l'envelliment de la població.
- c) Els canvis en l'estructura familiar.
- d) La incidència creixent de la pobresa i l'exclusió social resultants de les tendències anteriors.
- e) L'augment massiu de la demanda de serveis socials i, en especial, d'atenció sanitària.

Sembla clar que aquests factors i, especialment, el tercer han d'incidir de manera determinant en la base antropològica que explica la posició de l'individu davant dels fenòmens associats amb la marginació, l'exclusió, l'heterofòbia, per exemple, i també l'acceptació dels drets humans i l'obligada solidaritat derivada de la societat del benestar. En un món de «filòsofs kantians, constitucions rawlsianes i poble hobbesià» (Cortina, 1995, p.42), sembla que no hi pugui haver espai per a una identitat capaç de transgredir les dimensions de tradició, grup i context que sembla limitar excessivament la ciutadania actual. Al final d'aquest capítol assajarem uns prototipus de models de convivència en què haurem de reprendre aquests temes com a variables que determinen uns valors centrals en cada model.

En resum, davant del drets humans i de la societat del benestar, les posicions ideològiques associades amb els principis de llibertat i igualtat produeixen els resultats següents:

a) En el tema dels drets humans, les posicions són molt matisades i es mouen sobre una gradació que circula entre la conculcació més agressiva, acompanyada de violència física i psíquica, la tolerància, el foment i la inhibició.

b) Quant a la societat del benestar i la intervenció de l'estat, les opcions són més limitades i es redueixen a tres: desregulació total o parcial, en termes de privatització i d'eliminació de serveis superflus; intervenció en sectors estratègics, i intervencionisme en tots els sectors d'ús col·lectiu i en els privats que presentin problemes de continuïtat financera per reconversió del mercat, per exemple.

4.2.3. Majories i minories: política i cultura

Com hem pogut observar en la secció segona, la mundialització de les comunicacions, de la seguretat i de l'economia ha alterat els esquemes de mobilitat i de migracions que han caracteritzat la societat actual. De fet, la posició dels partits polítics amb els fenòmens associats a les migracions mostren les predisposicions o actituds apriorístiques que hem estudiat en relació amb els conceptes de llibertat i igualtat. En l'apartat següent, que tancarà aquest capítol, assajaré un quadre de referència que permeti situar cada opció ideològica en funció de les posicions que adopten en determinats fenòmens, com el del tractament de la diversitat o el de la immigració, que ara generalitzarem analitzant la relació entre majories i minories en el context democràtic.

Un dels eixos de la democràcia és, precisament, la cobertura que ofereix al joc entre majoria i minories que encarnen o reproduïxen ideals comunitaris diversos. De fet, la legitimació de cada grup per oferir els seus màxims de vida bona es limita alhora a la capacitat per reconèixer la legitimitat dels altres grups. El tractament de les minories i, en concret, el grau d'encaix dels grups minoritaris en el context general és un dels indicadors de vitalitat de la democràcia. Tot seguit repassaré algunes teoritzacions sobre les relacions entre majoria i minories.

Des d'un punt de vista etnolingüístic i del caràcter social de les relacions, Lyman i Douglass cataloguen les estratègies que la minoria, reconeguda com a grup, pot adoptar (1973, p.34), que reproduïxo gairebé de manera literal amb comentaris meus.

1. Incorporar-se per complet a la societat majoritària, amb renúncia de reclamació de drets diferencials. Aquesta estratègia condueix a la desaparició, pràcticament immediata, del grup minoritari com a tal; seria pròpia de grups desarrelats que emigren en forma dispersa a societats amb un sentiment identitari molt acusat.

2. Participar activament a la societat majoritària, però conservant aspectes significatius de la identitat de grup –identitat cultural, diuen els autors. Al meu parer, una estratègia d'aquestes característiques pot comportar unes grans dosis de discriminació per tal com els individus de la majoria i sobretot els de la minoria «viuen» activament la diferència com a indicador d'una posició marcada.

3. Recalcar la identitat ètnica per crear nous llocs socials i activitats programades que anteriorment no formaven part de la societat. Crec que l'encert d'aquesta estratègia és precisament aprofitar al màxim les possibilitats que ofereix el grup majoritari perquè la minoria ocupi posicions determinades. Em temo que el límit perillós d'una estratègia d'ocupació d'espais socials «ètnicament» diferenciats es troba en el grau d'acceptació per part de la majoria; mentre els espais ocupats siguin socialment prestigiosos, no crec que hi hagi més problema que els derivats de l'estratificació socioeconòmica (esportistes d'elit d'un color de pell, artistes de cinema adscrits a una religió, etc.), però quan els espais corresponguin a aquells que la majoria ha abandonat (llocs de treball pesat, situacions laborals precàries, etc.), la situació no crec que sigui gaire plaent per a la minoria i pot derivar fàcilment en conflictes socials camuflats com a conflictes interculturals.

4. Mantenir relacions confederals amb la majoria, alhora que s'assegura «un control comunal i territorial per a la minoria». La confederació de nacions o estats és una situació que respira provisionalitat; la confederació és una fase de trànsit cap a altres formes de relació més «pures», com les definides a l'estratègia 1 i les que veurem a 5 i 6. El control comunal i territorial per a la minoria s'entén com un principi d'autodeterminació que no complau ni als més radicals de la minoria delerosos de l'estratègia 5 ni als més assimilacionistes de la majoria partidaris de l'estratègia 1. Pot ser una fórmula pròpia del pactisme que s'inclinarà cap a una banda o l'altra segons la conjuntura i el pes de les forces en joc.

5. Desvincular-se de la societat majoritària i crear un nou estat, o entrar a formar part de l'estructura d'un altre estat. L'estratègia de la independència estatal és el somni

de totes les minories nacionals amb territori definit, com també ho va ser del sionisme jueu. L'adscripció a un altre estat seria pròpia de minories desplaçades que, per raons bèl·liques o catàstrofes naturals, han hagut de constituir-se com a minoria en un estat que no els és propi. Com veurem més endavant, una estratègia positiva de la majoria podrà consistir en el reconeixement de drets col·lectius mentre no es resolgui el desplaçament, sempre que la minoria no mostri indicis d'assentament territorial, la qual cosa pot conduir a una confrontació bèl·lica amb la minoria, normalment recolzada per l'estat de procedència. Amb tot, la creació d'un estat nou troba unes grans dificultats en el concert de Nacions Unides, per tal com els requisits de reconeixement són força estrictes.

6. Establir la seva pròpia hegemonia a la societat on viu. La darrera estratègia anuncia, al meu parer, un procés de substitució ètnica o comunitària de l'antiga majoria a favor de la minoria. Aquesta comença ocupant els espais de poder i de producció que sostenen la societat fins a fer-se realment majoritària. Com és evident, en una segona fase, la majoria anterior esdevé una nova minoria, amb la qual cosa haurà d'adoptar alguna de les estratègies que hem descrit.

Des del punt de vista del resultat, podem catalogar les estratègies anteriors en dos grups, segons si el model adoptat ha sumat o ha restat elements.

a) Per relació convivencial assimilativa o integrativa, designo el procés d'identificació en què la persona reemplaça o nega la seva cultura d'origen a favor de la cultura d'acollida. Hi ha una relació de caire assimilatiu quan la persona rebutja usar la seva llengua d'origen i observa interès per aprendre i usar la llengua d'arribada; quan participa força en activitats comunitàries, manifestacions culturals, festives o folklòriques, del grup lingüístic o cultural d'acollida; manté un contacte escadusser amb el grup cultural d'origen, pròxim o no geogràficament. En l'esfera política, això es tradueix en la manca de reclamació de drets col·lectius. Simultàniament es pot produir una proclamació desaforada de la condició d'integrat –com una mena de síndrome d'Estocolm– i un rebuig explícit a la condició anterior. És un procés que es dona en persones tractades individualment i no com a col·lectius, i és més pròpia de les segones generacions, nascudes al lloc d'arribada, que no pas de les primeres generacions mogudes en onades migratòries. El desarrelament de la cultura original, quan es

produceix, sempre és conseqüència d'una consciència d'inferioritat de la cultura i de la llengua d'origen, acompanyada o no, d'una condició econòmica inferior. Indicadors de convivència assimilativa serien els següents: reducció de la distància de les taxes de natalitat; reducció de la taxa d'endogàmia; augment de l'alfabetització en les societats occidentals. El grup, en aquest cas el d'arribada, concep la identitat de manera estàtica o tancada, fundada en el col·lectiu.

b) Per relació convivencial acumulativa o sumativa, entenc el procés en què no hi ha reemplaçament ni negació de la cultura d'origen, sinó una juxtaposició de referents culturals, sense arribar a una mixtura, concepte que caldria reservar a les relacions entre grups culturals situats en un pla simètric d'igualtat. En la relació acumulativa no hi ha rebuig de la llengua d'origen ni dels elements culturals anteriors. La persona sintetitza referents culturals –alguns, no tots– entre la cultura d'origen i la d'arribada, amb conseqüències sobre les respectives llengües, si són diferents. Al límit, és pròpia de comunitats nombroses traslladades en onades fortes de migració que no volen perdre el sentiment identitari anterior però no rebutgen el nou. Hi pot haver defensa de drets col·lectius diferenciats i, amb aquesta finalitat, es creen associacions organitzades i estructurades, que mantenen viu el sentiment identitari, per mitjà d'activitats adients. És una relació que es troba en la frontera de la segregació, molt a prop del sectarisme o de la guetització, però sense una consciència com a tal per part dels seus protagonistes. Però la integració acumulativa, en sentit positiu, és la integració crítica i reflexiva, conduïda per un concepte dinàmic de la identitat.

Una conceptualització política del multiculturalisme procedent del liberalisme ha estat realitzada per Kymlicka, quant a les dinàmiques que generen les relacions entre majories i minories, i més concretament entre un grup majoritari, que conserva els ressorts del poder polític, econòmic i ideològic, i grups minoritaris, tots ells sobre un mateix estat-nació. Kymlicka (1995) exposa dos models de diversitat: el primer analitza la situació generada per la presència de «minoriès nacionals» en convivència amb un grup majoritari –Kymlicka es resisteix a donar-li la categoria de «majoria nacional»–; el segon model estudia els casos provocats per la immigració realitzada per col·lectius anomenats «grups ètnics» –novament, el grup d'acollida no admet l'adjectiu de «majoria ètnica».

En el primer cas, els estats multinacionals, com els anomena, acullen «cultures més petites que conformen les "minories nacionals"». La característica multinacional d'aquests estats pot ser el resultat d'invasions o apropiacions de territori per part de potències bèl·liques, o també pot ser el resultat d'una comunió voluntària, en forma de confederació de nacions. Les minories nacionals mantenen una reivindicació, explícita o latent, d'obtenir quotes de sobirania i d'autogovern en relació amb el grup majoritari, i també en relació amb les altres minories nacionals. Kymlicka, des d'una posició liberal, defensa la necessitat de preservar aquestes minories nacionals i assegurar-ne els seus trets diferencials, que es concreta en la reserva d'un espai, en la representació política, en el manteniment de la llengua i els costums ancestrals, etc. Postula, per tant, un reconeixement clar i explícit dels grups minoritaris en els estats multinacionals.

En el segon model, en canvi, la diversitat generada per la immigració no autoritza la preservació de les diferències dels grups minoritaris, dels «grups ètnics». En aquests estats, anomenats poliètnics, la solució liberal de Kymlicka és l'assimilació dels immigrants al grup majoritari, tolerant les seves diferències peculiars en el terreny privat però fomentant-ne la integració al grup majoritari per mitjà, per exemple, de la llengua del grup majoritari.

Val a dir que Kymlicka restringeix l'aplicació del mot multiculturalisme per raons operatives, com ell mateix reconeix, i exclou «altres estils de vida grupal, moviments socials i associacions voluntàries que altres autors engloben dins de l'àmbit del multiculturalisme» (1995, p.36). Les reivindicacions d'aquests grups, sovint situats en l'esfera de la marginalitat, tot i ser justes no entren en la catalogació de Kymlicka però encaixen en la seva teoria dels drets de les minories culturals: «hi ha importants analogies entre les exigències de justícia que plantegen aquests moviments socials i les exigències dels grups ètnics, ja que uns i altres han estat exclosos i marginats en virtut de la seva "diferència"» (1995, p.36).

La importància de l'aportació de Kymlicka és la distinció entre diferències socials i diferències culturals. Carabaña argumenta que només amb les diferències culturals —enteses com a nacionals o ètniques en el sentit de Kymlicka— no podem explicar la majoria dels fenòmens racistes i de discriminació que es produeixen actualment. En concret, Carabaña afirma que «els conflictes anomenats interculturals, els que plantegen les minories, els immigrants o la integració a Europa, es diferencien

dels conflictes intraculturals perquè els primers són, alhora que culturals, també conflictes socials» (1993, p.71). També Cortina (1997, p.190) sosté que convé mantenir les distàncies: mentre que els estats poliètnics poden plantejar problemes culturals, els estats multinacionals plantegen lluites pel poder polític i, per tant, afecten l'estructura profunda de la societat.

Arribem a un dels nusos més controvertits, procedent de la confusió entre conflicte polític i conflicte cultural, entès aquest últim com a conflicte ideològic. Aquesta confusió ha fet força mal als plantejaments multiculturalistes perquè els seus detractors han sabut vendre, amb una bona dosi de racisme, que l'immigrant, quan defensa els seus trets diferencials com a minoria, ataca directament les formes de pensar i de viure pròpies de la societat que li dona acollida.

Hi ha una línia de pensament autoidentificada amb l'esquerra ortodoxa que, sota una concepció estàtica de la identitat i una idea radical de la igualtat, ha produït un discurs polític que posa en el mateix sac les desigualtats socials generades per la divisió del treball i del capital amb les diferències ideològiques procedents de formes de pensar i d'actuar alternatives a les formes de pensar i actuar de la majoria arrelades a l'estructura profunda de la societat. En aquest context, per exemple, la reivindicació d'un habitatge digne, protagonitzada pels okupes, és analitzada amb els mateixos paràmetres que les dificultats de les pasteres carregades d'immigrants. Ni la primera és el resultat d'un conflicte entre classes socials, ni la segona és el resultat del conflicte entre cultures. El moviment okupa té més elements de lluita ideològica que no pas social en què la reclamació d'una manera diferent d'organitzar l'espai per viure porta aparellada una concepció autènticament alternativa de les formes de pensar i actuar. La lluita per la supervivència i la recerca d'un horitzó econòmic més desfogat, motiu bàsic de la immigració, no té traces d'apuntar cap a un canvi ideològic, i encara menys social. L'immigrant no té intenció de canviar la societat d'acollida; de fet, el racista dirà que l'immigrant se n'aprofita, de la societat d'acollida –donant per suposat que els autòctons no ho fan. El cert és que la instrumentalització política dels immigrants acostuma a ser monopolitzada pels partits d'extrema esquerra, que hi veuen un nou front de lluita contra el sistema establert, tot atribuint-los, en algun cas, un caràcter messiànic amb unes raons universals que la majoria no té. Això genera, com avisa San Román (1996, p.89), una

falsa creença en la filantropia de les minories que desvia el tret d'alguns pensadors d'esquerra.

Com hem vist, Touraine planteja que en un context democràtic és cada vegada més necessari saber combinar la unitat social amb la diversitat ideològica, però no arribar a identificar com a conflictes polítics les manifestacions culturals diverses. En base a la imatge cultural i al posicionament culturalista que acostuma a desprendre's, Touraine es pregunta com es pot evitar el tancament de cada comunitat en si mateixa i la consideració d'irreductibilitat si considerem que «el món dels homes i el de les dones, el dels homosexuals i el dels heterosexuals, el dels joves i el dels ancians, el dels blancs, el dels negres o el dels indis, el món cristià, l'hinduista o l'islàmic, són totalment diferents entre si, i si no hi ha valors universals» (1995, p.14). Evidentment, només queda l'alternativa de reafirmar la conveniència de la unitat social, és a dir, la conformació d'un espai públic que sàpiga encabir la diversitat de creences, de sistemes de valors, de manifestacions i tradicions que arrossegueu els individus i els grups que formen part del conjunt social. La definició reforça les posicions mostrades en l'apartat anterior i significa un trencament amb la noció clàssica que identificava i confonia societat i cultura: els comportaments culturals definien les normes socials, les quals es convertien en rols i en formes organitzatives. Touraine pretén distingir clarament entre reclamacions culturals i reclamacions socials per evitar que, en nom de la primera, els que es reclamen posseïdors d'una determinada cultura, vulguin mantenir-se o apropiarse del poder. Per exemple, no accepta que la lluita del indis o dels negres als Estats Units sigui un conflicte intercultural sinó un episodi més de la lluita de classes. Tanmateix, la situació provocada per Milosevic a Croàcia, Bòsnia i després a Kosovo, és una negació del multiculturalisme perquè persegueix l'extermini de l'altre com a primer pas de l'afirmació del propi grup. Reprèn, com Wieviorka, la necessitat de separar, a efectes metodològiques, conflicte cultural i conflicte social, però assumeix que les conseqüències pràctiques d'un o l'altre, en estreta interdependència, aboca a situacions de segregació i de marginació pròpies del racisme.

Finalment, convé recordar que el reconeixement de les minories necessita un mecanisme extern de control. En el dret europeu, aquest reconeixement queda estipulat a l'acta d'Helsinki de 1975 i consagrat en la declaració de Copenhaguen de 1990, que estableix que els individus pertanyents a una minoria nacional tenen el dret d'expressar,

de preservar i de desenvolupar en total llibertat la seva identitat cultural, ètnica, lingüística o religiosa, i que els poders públics han de garantir l'exercici lliure d'aquest dret. El text de Copenhaguen presenta, segons Witte (1991, p.116), dues limitacions: no dóna una llista de les minories nacionals d'Europa i no descriu els criteris per identificar-les. La dificultat de reconeixement real i efectiu de les minories augmenta perquè el text introdueix un mecanisme correctiu de defensa de la integració territorial dels estats existents en aquell moment. Davant d'això, Witte argumenta que el concepte de «minoria nacional» significa alhora la seva devaluació última, ja que remet a la idea de «minoria de ciutadans de l'estat concernit» (1991, p.118); en altres paraules, res no distingeix les «minories nacionals» de les «minories culturals» o de les «minories lingüístiques», llevat que les «minories d'estrangers» queden excloses de l'hipònim «minories nacionals».

L'èxit relatiu del reconeixement de minories nacionals («nacionalitats») recollit en el text constitucional espanyol es deu a dos factors: el procés d'integració a Europa i el context democràtic basat en l'estat de dret. A diferència dels models federals de l'Europa oriental, el model espanyol ha donat una solució conjuntural favorable a les reclamacions de les minories catalana, basca i gallega (minories en el conjunt de l'estat espanyol, però majories en el territori autòcton), una solució que convé considerar provisional i encara menys assumida per la totalitat. El cas de les repúbliques soviètiques ha demostrat que la carència d'un factor extern de control ha desembocat en un procés de desmembrament de l'estat. Les reivindicacions nacionals, no les de reconeixement cultural o lingüístic, han esdevingut reclamacions segregacionistes del sistema anterior per assegurar-se un lloc a l'Europa comunitària: l'endemà d'aconseguir el reconeixement com a estat de ple dret a les Nacions Unides, la finestreta següent era la de la Unió Europea i la de l'OTAN. El factor extern de control, per tant, no l'ha pogut exercir encara la comunitat europea occidental; una mostra cruenta d'aquesta situació s'ha pogut demostrar en el desenvolupament del conflicte dels Balcans i del Caucàs.

En canvi, el procés d'unificació europea ha canviat el centre dels interessos comercials i polítics dels territoris que gaudeixen d'una certa autonomia a l'interior dels estats membres. En aquests casos, a diferència de les repúbliques orientals d'Europa, la segregació de l'estat no és prioritària perquè el focus de decisió d'alguns temes econòmics ha deixat de ser la capital de l'estat i ha passat a ser una competència

comunitària. La integració a Europa ha eliminat les dificultats d'afirmació de les minories nacionals. Fins i tot, França ha iniciat un procés de descentralització que no s'explica només per un afany sobtat d'acostar l'Administració al ciutadà, sinó per un reconeixement de la impossibilitat material de sostenir determinades quotes de poder des de l'estat central.

A més, el règim democràtic basat en l'estat de dret, en què el sistema judicial independent n'és un dels trets més destacats, ha assegurat la canalització de les reivindicacions de les minories. De fet, la protecció de les minories no s'explica sense l'existència de l'estat de dret, el qual per mitjà de normes i institucions els garanteix protecció i s'assegura la pròpia integritat, com hem vist en l'apartat anterior.

4.2.4. Models de convivència en democràcia

Des de la modernitat, la democràcia és la utilització pública de la raó guiada per dos principis rectors: la llibertat i la igualtat. Com observa Todd, en la seva tesi antropològica sobre la determinació familiar, les idees de llibertat i d'igualtat, juntament amb les d'autoritat i desigualtat, són els instruments que regulen l'acceptació o el rebuig de nous corrents ideològics i també el desenvolupament o el fre de determinats fenòmens. La generalització del model liberal de democràcia ha tingut un grau d'acceptació distint en cada una de les regions d'Europa.

Així, seguint amb Todd, les zones amb una gran implantació de famílies que promouen l'emancipació dels fills han facilitat la democratització de la vida social, per tal com els ha estat més fàcil adoptar les propostes liberals, que emfatitzen la iniciativa individual, la capacitat de tirar endavant projectes i, en definitiva, l'autonomia personal. En canvi, els models autoritaris han significat un obstacle per als processos democratitzadors perquè prioritzen la dependència i l'heteronomia personal envers algun patró referencial, com ara una autoritat divina o terrenal. Així mateix, dins de cada grup, els esquemes igualitaris serien més proclius als postulats democràtics ja que accepten amb facilitat mecanismes d'igualtat, com el sufragi universal per a tothom, que són la base de la democràcia.

Amb el concepte de multiculturalitat podem assajar una aproximació com la que realitza Todd. Al meu entendre, els models basats en la llibertat i en la igualtat han de

tenir una predisposició més alta a l'acceptació de la pluralitat, sobretot els primers. Els contextos plurals, per exemple, seran més fàcils de gestionar quan prioritzin la llibertat d'elegir i on l'individu tingui garantides unes condicions mínimes d'igualtat en les repercussions de la seva elecció.

Els models de convivència que dissenyaré recolzen en les variables següents:

a) La versió de democràcia. Com hem vist al capítol 4.1.3., la disjuntiva se centra en una democràcia real, com a essencialista, o en una democràcia elitista, com a instrumental, en paraules de Cortina.

b) La versió de multiculturalisme. Al meu entendre, tot resumint les línies anteriors (també al capítol 4.1.3.), crec que les opcions disponibles són les següents: inhibició (o abstenció), pragmàtica i essencialista.

c) El tractament de la diferència. La diferència informa de la posició que ocupa cada individu en la comunitat i del grau de traductibilitat de cada manifestació. La raó per la qual em centro en la funció social de la diferència prové dels arguments exposats en la secció tercera, quan hem estudiat la idea de diferenciació com a expiació i com a demarcació (vegeu capítol 3.2), que permet aplicar-hi les posicions següents en relació amb la diferència: desinterès, conservació, tolerància i absorció.

d) Estat del benestar. Aquesta variable informa sobre l'esfera econòmica de la societat. Les opcions estan delimitades per les relacions de producció, les quals estaran orientades a obtenir dos escenaris: coincident (amb interessos econòmics compartits) o antagònic (amb interessos econòmics oposats).

e) Drets humans. El respecte i el foment dels drets fa referència al grau de maduresa de l'esfera política. Les relacions de poder s'orienten a la configuració d'escenaris oposats: d'inclusió (amb mecanismes de participació per a tots els ciutadans) o d'exclusió (amb limitacions als mecanismes esmentats).

f) Minories. El tracte i la relació amb les minories explica l'esfera ideològica dels grups socials dominants. Les relacions vitals o experiencials tenen un principi rector que les orienta, el cosmopolitisme o el xovinisme, a partir dels quals obtenim les variables següents: assimilació, discriminació, integració i marginació.

Les sis variables anteriors queden resumides en el quadre següent, juntament amb el valor central que les defineix i el model de convivència que he assignat per a cada una de les preideologies estudiades en l'apartat anterior.

	liberal igualitària	liberal desigualitària	autoritària igualitària	autoritària desigualitària
Democràcia	real	instrumental	real	instrumental
Multiculturalitat	inhibició	pragmatisme	essencialisme	essencialisme
Diferència	desinterès	tolerància	absorció	conservació
Estat benestar	coincident	antagònic	coincident	antagònic
Drets humans	inclusió	exclusió	inclusió	conculcació
Minories	assimilació	discriminació	integració	marginació
Valor central	autonomia	individualisme	col·lectivisme	jerarquia
Convivència	naturalització	segregació	mestissatge	congregació

Fig. 4.3. Marc general de preideologies i conceptes associats

En un marc de convivència democràtica, obtindrem uns models purs que convé interpretar com a artefactes o eines d'anàlisi de la realitat. Cada model es concreta en actuacions i situacions específiques (política d'habitatge, política educativa, codi de la nacionalitat i de residència, etc.) que en defineixen encara més el caràcter reaccionari o transformador. Els models teòrics són els següents:

1. Naturalització. El model es basa en la democràcia participativa, sense la qual tota la resta de l'edifici es desmunta. Es parteix d'una inhibició per la multiculturalitat perquè no es considera una qüestió d'ordre públic sinó de l'ordre privat. La defensa de la llibertat i la igualtat activen un sentiment de desinterès envers la diferència, perquè no s'entén que pugui esdevenir substancial o motiu de tractament separat; no nega la diferència, però no admet un tracte diferencial per raó de sexe, edat, religió, ètnia, creença, o qualsevol altra; nega els grups culturals com a portadors de drets diferenciats i, per tant, un cert identitarisme de caire cultural. Aquest principi està escrit en els textos constitucionals de molts estats actuals. Hi pot haver, i de fet hi ha, un grup majoritari que avaluï una comunitat d'interessos, no entesa com a oposada als grups minoritaris, sinó com a aglutinant de les diferències. D'entrada, coincideix parcialment amb l'esquema que combina llibertat i igualtat, propi de les zones amb predomini de la família nuclear igualitària, tot i que té alguna proximitat amb plantejaments autoritaris

quan defensa la supremàcia d'un grup majoritari, com és el cas francès, que entronitza *un* ideal de francesització.

Com a resum de les posicions observades en l'apartat anterior, direm que l'esfera econòmica necessita moure's en un terreny de coincidència d'interessos entre les parts, per a la qual cosa es fomentaran fòrums permanents entre els sectors interessats (patronal i sindicats, consumidors i fabricants, pares i mestres, etc.). L'esfera política proclamarà la necessitat d'incloure tothom, la qual cosa significa un reconeixement de la ciutadania per als estrangers amb dret de sufragi, i promoció de canals de participació, a través dels mitjans de comunicació, dels centres educatius, de les associacions cíviques, etc. Amb tot, el model s'orienta envers l'assimilació, en sentit piagetian, que defensa una evolució disposada a partir d'incidents crítics que fan avançar la persona envers l'autonomia, valor central d'aquest model.

2. Segregació. La defensa de la llibertat i la indiferència per la igualtat generen un multiculturalisme pragmàtic a la recerca de quotes de representació, en un context de democràcia instrumental, com moltes repúbliques presidencialistes sense organitzacions polítiques sòlides que vehiculin demandes socials. La diferència és tolerada, en sentit positiu i en sentit negatiu, perquè és viscuda com un tret inherent a la pluralitat, inseparable de la llibertat. Quant a les esferes socials, aquest model opta per relacions competitives basades en l'antagonisme desigualitari i, per tant, en l'exclusió dels espais de poder: tolerar la diferència no significa repartir el poder amb els diferents. Lògicament, l'esfera ideològica produeix mecanismes de discriminació que són experimentats com a propis de la democràcia. L'individualisme, valor central d'aquest model, condueix a un esquema de segregació.

3. Mestissatge. La força del lideratge es veu compensada per la igualtat, la qual cosa genera, al meu entendre, una concepció essencialista i molt peculiar de democràcia, com és el cas de les monarquies parlamentàries. Com veurem, la peculiaritat prové de la combinació que es produeix en les esferes de relació social, que reflecteixen un concepte essencialista de la multiculturalitat que acabarà absorbint la diferència, després d'haver-ne acceptat els aspectes positius. Per tant, des d'una esfera econòmica basada en interessos coincidents, una esfera política defensora de mecanismes d'inclusió, i una esfera ideològica de caràcter integrador de la diversitat, el valor central d'aquesta preideologia és el col·lectivisme, la comunitat, que al meu

entendre només pot desembocar en el mestissatge. La barreja ètnica, cultural o de qualsevol altra mena és la bandera d'aquest model; els criptoracistes al·legaran que el model desvirtua l'espècie (prenent la part pel tot). Segurament aquest model obliga a un equilibri numèric dels grups diferents.

4. Congregació. Aquest model adopta un valor instrumental de la democràcia perquè entén que la substantivitat prové del grup, com en algunes repúbliques confederals. En aquest model, la multiculturalitat és essencial per tal com radicalitza el discurs a favor de la diferència, que convé conservar per mantenir l'essència del grup. Tot allò que pugui perjudicar d'alguna manera el tret diferencial és considerat com un atac a la comunitat; la diferència incommensurable és un perill per al manteniment de la cohesió del grup. Per tant, les esferes econòmiques i polítiques es mouen sota unes dinàmiques d'antagonisme i exclusió que permeten salvaguardar-la; aquestes esferes tenen un reflex en la ideologia, dicotomitzada en valors de dependència i marginació, la qual es basa en el valor central de la jerarquia. Al meu entendre, una preideologia d'aquestes característiques promou una convivència centrada en la congregació, que portada a l'extrem podria acabar conculcant els drets de les altres congregacions que contravinguin els ideals establerts.

4.3. BASES PER A UNA IDENTITAT DEMOCRÀTICA

Els capítols anteriors d'aquesta quarta secció han mostrat, en primer terme, les relacions entre democràcia i multiculturalitat i, en concret, el tractament que reben la llibertat i la igualtat –conceptes genuïnament moderns–, els quals configuren estructures preideològiques en els individus. A més, sobretot a partir del segon capítol, he estudiat les formes d'organització de la pluralitat i les relacions de les configuracions preideològiques amb fenòmens i situacions que expliquen la societat actual, com ara l'estat de dret, la societat del benestar i les dinàmiques de majories i minories, per tal de dibuixar un esquema de referència que aglutinés aquestes idees i obtenir uns prototipus purs més o menys compatibles amb una democràcia instrumental.

Al meu entendre, però, per poder entrar a definir una pedagogia capaç de superar l'heterofòbia, l'anàlisi realitzada correspon a un edifici a mig construir. Crec que ara convé preguntar-nos per les condicions que «asseguren» i «limiten» la convivència en

aquest context: d'una banda, els elements que donen seguretat a la construcció d'un model de cohabitació o de coexistència pacífica; d'altra banda, els límits d'aquesta mateixa construcció que, en situació de normalitat, no convé traspasar —«en situació de normalitat», s'interpreta com aquella en què el sistema és capaç d'assimilar o integrar les turbulències que alteren el context. És a dir, és important dissenyar un model d'identitat que sigui capaç de transgredir els aspectes més directament implicats en la conformació d'actituds, manifestacions i ideologies heteròfobes, uns aspectes que hem anat desenfilant en els capítols i en les seccions anteriors. Em refereixo, directament, a concebre un model que servirà, en les seccions següents, per guiar i orientar una proposta pedagògica no només superadora de l'heterofòbia o del multiculturalisme —és a dir, no només antiracista o integrativa—, sinó que signifiqui un canvi substancial en la forma d'entendre la personalitat humana i les relacions amb l'entorn social, sobretot amb la família, amb les institucions educatives i amb els organismes responsables.

Per tant, aquest capítol ha de servir per cloure la secció quarta, centrada en l'estudi dels models de convivència en democràcia i de la conformació d'una identitat plenament democràtica, i per preparar la secció cinquena, que ha de servir de suport a una teoria de l'educació superadora de l'heterofòbia. El capítol s'organitza en dos apartats: en el primer, farem un repàs de diversos diagnòstics sobre la identitat, en un context de modernitat, per tal de discernir les perspectives que millor expliquen la seva conformació actual; en el segon, assajaré una aproximació al concepte de transgressió a partir de tres dimensions substancials de la identitat: diacrítica, diacrònica i referencial, basades respectivament en la diferència, en la tradició i en el context. Argumentaré, en el segon apartat, que només una actuació transgressora, entesa com a gir conceptual a través de les nocions esmentades, pot donar explicació d'una teoria de l'educació crítica, responsable i compromesa amb la transformació.

4.3.1. Diagnòstics sobre la identitat moderna.

Com recorda Habermas, «modern és allò que dóna expressió objectiva a l'actualitat de l'esperit d'una època» (1981, p.46). L'adjectiu ja té una història llarga per tal com cada generació sempre s'ha reclamat moderna en relació amb l'esperit de la generació anterior; la necessitat de verificar amb indicadors objectius que les

manifestacions actuals són modernes –per oposades a velles o caduques– és una constant de tots els grups humans que un dia es desperten il·luminats.

La noció substantiva de modernitat, però, té els seus orígens en formes de pensament i de vida que apareixen a Europa a partir del segle XVII que, amb una vocació universalista, pretenen estendre's a la resta del planeta. Per recordar-ho en dues paraules, el projecte modern emfatitza dos aspectes: l'individu i la raó, per oposició a Déu i la força. La reivindicació de l'individu és nuclear ja en els primers moderns, en el sentit que materialitza la idea de llibertat des de l'autonomia; inseparable de l'individu, la raó eixampla l'àrea d'acció i s'escampa a tots els àmbits de la vida quotidiana i, en especial, a l'ús públic, que es vehicularà políticament en proclames democràtiques. Afirmava Sartre que Descartes «ha mostrat el lligam existent entre l'esperit de la ciència i l'esperit de la democràcia» (1947, p.103) ja que no hi hauria cap possibilitat de fonamentar el sufragi universal si no fos per la capacitat individual d'emetre un judici afirmatiu o negatiu, un judici moral, en definitiva, en base a un coneixement racional i emotiu alhora.

Tant el desenvolupament tecnològic i científic com l'assoliment de majors quotes de llibertat signifiquen, per a alguns moderns, proves irrefutables que el camí iniciat és el correcte i que la història acabarà per donar la «raó». L'aparició de les primeres formes d'estat modern no s'expliquen sense la consolidació d'un nou sistema de producció que altera les estructures profundes de l'economia feudal, el qual alhora posa en qüestió la mateixa base ideològica de l'individu. En aquest mateix ordre, Lefebvre postula que el món modern és hegelian, marxista i nietzscheà, conjuntament i encadenadament, per tal com s'ha demostrat «una determinació triple del món modern que implica conflictes múltiples i potser inacabables en el si de la "realitat" anomenada humana» (1975, p.4). Si els termes estudiats per Hegel –pel que fa a la racionalitat encarnada en l'estat com a fusió del saber i del poder (Lefebvre, 1975, p.7)– i les aportacions crítiques de Marx –pel que fa al gir conceptual que dóna a les relacions de producció, plantejades des d'ell en termes d'apropiació i de dominació– s'han concretat en projectes polítics i econòmics de gran impacte per a la vida quotidiana actual, no es pot dir el mateix de Nietzsche, la modernitat del qual és reivindicada per Lefebvre. El problema prové de la dificultat d'articular una identitat ahistòrica, o transgressora de la història, ja que l'individu modern està immers en la història, pateix un «excés de

consciència històrica que l'encadena i li impedeix produir novetat històrica», en paraules de Vattimo (1984, p.145), que explicaria la tendència a furgar en el passat per trobar-hi les explicacions al present.

El projecte modern s'associa amb fenòmens derivats d'una cosmovisió filosòfica i epistemològica que emfatitza una determinada funció històrica de l'individu en relació amb ell mateix, amb l'espècie i amb la societat. De fet, com afirma Habermas, «des de final del segle XVIII, entenem la història com un procés d'abast mundial generador de problemes» (1984, p.14) que l'espècie ha de resoldre. En aquest sentit, la modernitat es dota de dos motors, l'autonomia moral i el coneixement tècnic, dels quals només el segon sembla haver aconseguit un grau certament elevat de desenvolupament, si ens atenem al nombre i a la qualitat dels nivells assolits en l'extensió i l'aprofundiment científic, sempre en termes absoluts. En canvi, el primer no sembla haver arribat al mateix nivell, si observem els conflictes ètics que sovint planteja l'aplicació d'avenços tècnics i científics –conflictes irresolts, la majoria, com ara l'avortament, la clonació genètica, etc.– o si recordem, en un terreny més «social», la conculcació dels drets humans arreu del planeta, per exemple, com a indicador del grau d'heteronomia moral existent. Per tant, lluny de donar per tancat el projecte modern, les ciències –i en especial, les ciències humanes i socials– han d'insistir en un camí de no retorn que condueixi sense remei a desenvolupar i reforçar els nivells d'autonomia moral dels individus sense perdre ni un pam del domini tècnic assolit. En altres paraules, la modificació de la base ideològica que regula les relacions vitals en societat és un pas imprescindible per poder donar per tancat el projecte modern.

La desorientació moral de les ciències, i més en concret de les ciències socials, incapaces de donar explicacions globals i coherents als fenòmens que estudien, hauria de provocar, segons Giddens, un canvi en el punt de mira de les seves reflexions. Lluny d'entrar en una nova era, autobatejada com a postmodernitat, la situació semblaria mostrar una universalització i una radicalització de les institucions associades amb la modernitat; és a dir, entre un moment i l'altre no hi ha solució de continuïtat i sí una clara connexió que explicaria l'extensió de la fenomenologia moderna a altres espais no occidentals i l'augment extremat de les seves conseqüències.

En concret, el pensament social ha estat impregnat, excessivament segons Giddens, per una visió evolucionista en què la història era concebuda globalment per

explicar l'actualitat i predir el futur. Les anàlisis sobre la fi de la història i el desenvolupament d'una suposada consciència ahistòrica en l'individu modern arriben a qüestionar profundament la base institucional de la societat moderna. Tot plegat desemboca en una concepció terminal que es basa en la transformació del seu fonament econòmic: d'una economia basada en la producció i consum de bens materials passem a una economia basada en la producció i consum de bens informacionals. Les transformacions socials produïdes a l'empara de la modernitat han afectat, per aquest ordre, les relacions econòmiques o de producció, les relacions polítiques o de poder, i les relacions experiencials o vitals entre les persones, amb un grau desigual pel que fa al resultat obtingut. Sense haver digerit encara les conseqüències de la modernitat, el canvi de mil·lenni occidental proporciona novament ara una altra sensació de transformació profunda de l'individu i, per tant, de la societat: «els accents utòpics es desplacen del concepte de treball al concepte de comunicació» (Habermas, 1984, p.15); al meu parer, del concepte de treball al concepte de lleure, la qual cosa modifica substancialment les escales de valors de l'individu modern.

Un diagnòstic comunitarista de caire conservador fa observar que la modernitat va caure en un gran buit amb l'abandonament de la natura com a punt de referència de l'acció i amb l'aposta pel coneixement, pel saber, conduïts per la ciència positiva. En efecte, per MacIntyre, segons Corral (1997, p.116), el projecte modern fracassa perquè la dimensió teleològica de la natura no ha estat substituïda per un esquema genuïnament alternatiu: tota anàlisi de la condició humana, en termes de moralitat i ètica, és buida de contingut ja que li mancarà el referent propositiu i normatiu que aportava el dret natural. El fracàs de la modernitat es podria percebre, segons això, en el desplaçament de la fe cap a referents no divins –la ciència positivista, principalment– i en l'abandonament del temps com a mecanisme de fixació històrica de la condició humana; un temps que explicaria la posició absoluta i relativa de l'individu en la història, «amb un passat determinat i un futur predictable», en paraules de Giddens (1990, p.16).

El canvi de posició que defensa Giddens es basa en el caràcter discontinuista de la modernitat: «la deconstrucció de l'evolucionisme social significa assumir que la història no es pot veure com a unitat o reflex de certs principis unificadors d'organització i transformació» (1990, p.19). És cert que les institucions modernes han

arrasat les institucions premodernes i això ha provocat una sensació d'inseguretat. Tres en són els factors:

i) el ritme del canvi ha estat fulgurant, a diferència de la lentitud mostrada en altres etapes històriques;

ii) l'abast universal del canvi no té precedents, i es pot observar que la transformació social és un fenomen que supera les barreres físiques;

iii) el caràcter del canvi ha incidit en una part de l'estructura profunda de les relacions socials, concretament en l'àmbit polític –amb l'extensió del model democràtic– i en l'àmbit econòmic –amb la transformació dels mecanismes de producció–, però no ha afectat l'àmbit de les relacions vitals dels individus.

Per això, des del meu punt de vista, la dificultat d'admetre la idea de postmodernitat prové del fet que el projecte modern no està tancat perquè el canvi no ha arribat a les relacions vitals, com ho demostra la fenomenologia associada a l'heterofòbia, l'absència de la qual indicaria una autèntica modificació de l'estructura profunda de la societat. En concret, la tensió entre opcions holistes i mundialitzants i opcions particulars i locals és una conseqüència directa de la modernitat, en què el racisme i la xenofòbia són el símptoma i no pas la malaltia.

En contra de visions regressives, que neguen la modernitat moral, una de les batalles més importants s'ha de lliurar també contra les formes actuals de conservadorisme que, segons Habermas (1981) i Cortina (1990), barren el pas a dinàmiques transformadores. Els nous conservadors es reclamen ferm partidaris de la modernitat «tècnica», de la modernitat que ha promogut el sistema liberalcapitalista, però es mostren detractors del projecte moral entès en els seus termes més concrets: els de la llibertat i la igualtat, que hem estudiat en un altre capítol (vegeu 4.1.2). En concret, una de les tesis neoconservadores –de clar vernís «populista»– atribueix la crisi del capitalisme tardà a les disfuncions que ocasiona l'extensió de l'estat de dret –un «excés de democràcia», en paraules de Cortina– i de la societat del benestar. Per Cortina, a més, el diagnòstic neoconservador dirigeix els seus atacs contra «la tasca desestabilitzadora d'una classe intel·lectual d'esquerres, que encoratja les masses en les seves exigències d'autodeterminació» (1990, p.131), i contra la pèrdua dels valors de la societat burgesa. La solució neoconservadora consisteix a fomentar models de democràcia elitista, en contra d'una democràcia real participativa, reservada als

professionals de la política, i reduir el paper de l'estat a la mínima expressió. I crec que la transformació només pot provenir d'una transgressió del projecte moral de la modernitat, en els termes que plantejaré en l'apartat següent.

Vull estudiar la conformació de la identitat des de dues òptiques complementàries. La primera m'ajuda a recordar que hi ha concepcions divergents de la identitat o que defensen tipus diferents d'identitats; la segona, en canvi, formula proposicions integradores que justifiquen un model constructivista de la identitat.

A. Quant als estudis que remarquen les concepcions divergents, obtenim tres línies d'anàlisi.

1. En una primera aproximació, la identitat és considerada com l'argument justificador de les actuacions o dels comportaments individuals i col·lectius. Castells (1997, p.30 i ss.) sosté la hipòtesis que, en les societats actuals, aquell que construeix «la identitat col·lectiva determina en bona mesura el seu contingut simbòlic» i defineix els criteris d'exclusió i inclusió dels individus en relació amb aquest contingut. Les relacions de poder donen origen, segons Castells, a tres tipus d'identitats:

a) Identitat legitimadora, induïda pel grup dominant, que genera una societat social, en termes que Castells recupera de Gramsci, com el conjunt d'organitzacions que formen l'«aparell» i «prolonguen la dinàmica de l'estat però estan fortament arrelats a la gent» (Castells, 1997, p.31), com l'Església, els partits polítics, els sindicats, etc. La societat actual experimenta, però, un declivi d'aquestes identitats legitimadores per tal com el trencament del pacte social entre estat, capital i treball provoca, en paraules de Castells, l'aparició d'un «món fet només de mercats, xarxes, individus i organitzacions estratègiques» (1997, p.394) i, per tant, una pèrdua de sentit de les identitats i una legitimació de l'individu com a ésser asocial.

b) Identitat de resistència, que sorgeix com a reacció a l'anterior, i genera la formació de comunitats, explica Castells, en «la formulació d'Etzioni». El nacionalisme ètnic, el fonamentalisme religiós, i totes aquelles afirmacions autoexcloents són identitats de resistència però que respecten els límits i criteris d'exclusió decidits pel grup dominant, en un joc d'acceptació-rebuig i de dependència-independència que, al meu parer, provoca molta ambigüitat e indefinició. Apareixen, també, com a reacció a les posicions més radicalment individualitzadores (Castells, 1997, p.395). Amb tot, no sempre les identitats de resistència són defensores de l'heteronomia moral de l'individu;

per exemple, les teologies de l'alliberament, tot i centrar-se en la figura de Crist, adopten propòsits d'autonomia per als individus, en la mateixa línia que els renovadors islamistes del Fis, que defensen la conformació d'un estat algerià democràtic, regit per la llibertat i la igualtat, en plena harmonia amb els principis islàmics.

c) Identitat com a projecte, construïda pels «actors socials a partir dels materials culturals de què disposen» (p.30) per formar una identitat nova que busca el seu espai en la societat. En paraules de Touraine, que recull Castells, la identitat com a projecte genera subjectes que busquen i troben el sentit a les seves experiències vitals com a individus, uns subjectes que són la combinació de dos processos: «la dels individus contra les comunitats i la dels individus contra el mercat» (Castells, 1997, p.32). Les identitats com a projecte poden aparèixer, per tant, com a reacció a les identitats legitimadores i com a evolució de les identitats de resistència autènticament emancipadores.

2. La identitat també és analitzada en termes de la funció instrumental que exerceix, és a dir, de la força simbòlica que exerceix. Des d'aquest punt de vista, les aproximacions a la noció d'identitat se simplifiquen en dues posicions: estàtica i dinàmica.

a) La identitat estàtica es construeix principalment de manera monològica i mena l'individu a prendre una posició absoluta en la relació amb els altres. És una noció d'identitat atribuïda, no guanyada; és a dir, es basa en el patrimoni, que prioritza conceptes com la propietat, la memòria i l'herència. La identitat estàtica es mou sobre uns rols assignats que donen seguretat i fiabilitat a la vida en comunitat, però en resten llibertat de moviments. El model de societat que es desprèn de les identitats estàtiques és tancada en el sentit que aglutina tres principis: el diferencialisme, el tradicionalisme i el contextualisme. Aquests són els tres principis que consoliden les identitats legitimadores i moltes de les identitats de resistència de la tipologia de Castells, especialment les més autoexcloents.

b) La identitat dinàmica es construeix de manera dialògica i relativitza la posició de l'individu en relació amb els altres. La noció d'identitat és electiva per tal com es basa en les eleccions sobre l'entorn. Prioritza, per tant, un model de relacions bastit sobre nocions com la comunicació, el diàleg i la competència social. La identitat dinàmica es mou sobre rols guanyats que emfatitzen la llibertat però debiliten la seguretat i la

fiabilitat, per la qual cosa és propi de societats obertes. La identitat dinàmica pretén superar el diferencialisme, el tradicionalisme i el contextualisme que caracteritzen la identitat estàtica. Aquest model enllaça directament amb la identitat com a projecte, indicat per Castells, i en algunes tendències observades en determinades identitats de resistència, especialment les que volen atenuar la imposició de grups dominants amb esquemes emancipadors.

3. La identitat, en un context d'opcions permanents que expliquen les dinàmiques de les societats actuals, pot ser observada des de posicions grupals o individuals: per al grup, una persona és en relació amb alguna cosa, sempre li cal un atribut per definir-se; per a l'individu, una persona és perquè elegeix, sense matisos apriorístics.

a) Sota la concepció comunitarista, la meua identitat no és meua, sinó que pertany al col·lectiu que m'ha definit. La identitat sexual, per exemple, determinarà el meu comportament, que es reflectirà en uns gustos, una manera de vestir, uns rols socials, etc.; la identitat de classe social em donarà arguments per sentir-me solidari amb la lluita sindical que du a terme qualsevol grup de treballadors; la identitat religiosa em permetrà entendre l'emoció que provoquen els tocs de campana que cada diumenge convoquen els catòlics per a l'acte de comunió. És a dir, hi ha unes esferes de relació que, per naixement, educació o socialització, conformen la nostra identitat personal. Aquesta concepció enllaça molt directament amb la perspectiva estàtica de la conformació d'identitat; una concepció fatalista de l'ésser humà, en el sentit d'indefugible, que nega profundament la capacitat de la persona per triar les seves esferes de relació i, en definitiva, que vulnera un principi bàsic de la llibertat. De fet, és una postura premoderna i difícil de qüestionar per part dels qui s'hi aferren perquè provoca moltes esquerdes en el pensament monolític, d'on prové. La identitat, segons això, és el que em fa sentir una mateixa cosa amb altres iguals, com ens sembla recordar l'etimologia, allò que ens aplega en un col·lectiu definit per unes característiques tangibles i concretes. I com més tangibles i concretes ho siguin, més identificat m'hi trobaré. Per això, per aconseguir aquest enquadrament inconscient, els col·lectius remarquen la importància dels seus símbols d'identificació externa (banderes, escuts, himnes, logotips, insígnies o pins, etc.), diferents els uns dels altres.

b) Davant d'això, la concepció individualista imposa una visió que enllaça més amb la perspectiva oberta de la identitat, una perspectiva que s'ha desenvolupat de

manera important amb la modernitat. Una concepció dinàmica, no estàtica, que defineix la identitat com el conjunt de referents culturals que la persona va triant al llarg de la seva vida. Evidentment aquesta posició no nega l'existència d'esferes diverses de relació; només nega la imposició i la determinació d'aquestes esferes en la conformació de la identitat personal, i emfatitza el valor central de l'elecció com a mecanisme de conformació de la identitat. Afirma, per tant, l'autonomia i el paper actiu de l'individu en la conformació del seu caràcter i de la seva personalitat. És un concepte molt arrelat al liberalisme que proclama la superioritat de l'individu per sobre de la comunitat i, per tant, nega valor als drets col·lectius perquè són coercitius dels drets individuals.

B. Des de posicions integradores, observaré unes altres tres línies d'aproximació a la construcció de la identitat, que designo de la manera següent: narrativa, multifactorial i substantiva.

1. Des d'un punt de vista evolucionista, la identitat s'entén com una unitat que es construeix com una narració. És una posició que, en certa manera, amplia la perspectiva anterior però que en algun aspecte s'hi contraposa, sobretot en la funció primordial dels rols identitaris davant de la unitat narrativa de l'individu, és a dir, és una visió que enfronta la identitat enfront de les identitats. Un dels autors que més han insistit en la unitat narrativa de la condició humana és MacIntyre. La narrativitat, des de la posició de MacIntyre, explica l'acció humana en el context que li pertoca: amb un principi, un desenvolupament i un final. El principi i el final de tota vida humana és conegut; l'acció, desenvolupada durant l'existència, està organitzada amb una finalitat, que és la recerca d'una vida bona. Alhora, la vida bona és també el mitjà i el motor de l'existència perquè la recerca de la vida bona és ja una finalitat en si mateixa. S'aconsegueix, d'aquesta manera, una unitat conceptual en la vida humana, que es derivaria de la funció dual de l'acció: com a final i com a finalitat, com a objectiu i com a mitjà. La narració, perquè resulti entenedora o intel·ligible, s'ha de remetre a uns referents, que MacIntyre focalitza en dos moments: immediat o remot. En altres paraules, el context actual i la tradició. Aquesta noció, com sembla evident, només se sosté amb una concepció unitària de la identitat que doni coherència a la pròpia existència. La posició de MacIntyre no admet la coexistència de diferents jo, amb rols diversos, sinó la presència d'un jo únic, d'una identitat única. La narrativitat de la identitat parteix, per tant, d'assegurar la unitat del

comportament i de l'acció humana orientada a la recerca de la vida bona que ha configurat la tradició i que s'ha transformat amb les contingències viscudes.

Seguint a MacIntyre, l'individu pertany a diverses comunitats, que li subministren la base identitària, però la unitat d'acció la dóna ell mateix, per mitjà d'una síntesi individualitzada. La síntesi prové de tres fonts: la història de l'individu; el rol o rols que ocupa; la història dels individus que l'envolten. Per entendre una acció qualsevol de l'individu ens hem de remetre necessàriament a aquesta síntesi i no oblidem que la identitat és la narració de les accions humanes que adopten la seva intel·ligibilitat en cada context. La tradició equilibra la identitat individual amb la consistència en el temps d'una narrativa del jo; el jo perd la seva identitat, la seva substantivitat, quan es pluralitza, cosa abominable per a MacIntyre, que sosté la unitat de la identitat.

En la concepció narrativista de MacIntyre, el jo és el tema de la història, una història de la qual el jo és també el personatge principal, però que comparteix els papers secundaris en les històries dels altres individus, sobre els quals exerceix un paper important. Corral (1997, p.137) ha apuntat que una de les contradiccions no solucionades de MacIntyre és precisament el fet que l'individu és autor de les seves accions però és coautor de la seva identitat. Al meu parer, centrar la identitat en una narració que té un argument acotat per la tradició remet a una concepció tancada perquè obliga a reprendre sempre els mateixos temes o eixos explicatius. Les accions pretèrites sempre són revisades i poques vegades són explicades en la seva situació contextual; sempre apareix un element nou, un punt de vista diferent, que obliga a rellegir la història amb ulls renovats. L'aportació de MacIntyre és interessant pel to metafòric de la narrativitat, però convé insistir en el fet que tota narració, sobretot quan la rellegim, ens descobreix pautes de lectura i d'interpretació noves i, per tant, mai no es pot donar per tancada la conformació de la identitat. I aquesta observació em sembla vàlida també per a les anomenades identitats col·lectives o comunitàries. Precisament, aquesta línia de pensament ha influït molt en la configuració dels nacionalismes tradicionalistes, per oposició als universalismes de la identitat moderna, que busquen el seu referent en la història i s'oposen a la creació de nous valors o virtuts. La unitat narrativa que dotaria de coherència la identitat de l'individu és important retenir-la com a concepte que dóna

explicació de la identitat en el context de la modernitat i també de la modernitat tardana o actual.

En síntesi, la identitat es conforma en alguna o en algunes de les esferes de relació que la persona té al seu abast, de manera directa o mediàtica, per conformar la seva identitat, entesa de manera estàtica –col·lectivitzada– o dinàmica –individualitzada. En altres paraules, la integració és un procés d'identificació i de recerca de les coincidències amb els sectors, organitzats i estructurats, que trobo al voltant. En aquest procés d'identificació busco els elements coincidents que m'ajudaran a relacionar-me amb els altres; després, analitzo els elements divergents, en trio els més fàcils d'assimilar i n'estudio a fons els més difícils; finalment, accepto o rebutjo els elements que no entren en contradicció amb els meus esquemes; o modifico els esquemes anteriors perquè els nous elements satisfan millor les meves necessitats (espirituals, afectives, sexuals, econòmiques, etc.). Aquest és un procés racional i crític d'integració; però és un procés inoperatiu quan no es donen les condicions reals per elegir, quan no hi ha oportunitats de triar –d'aquí l'èmfasi dels partits progressistes per l'estat del benestar com a garantia de la igualtat d'oportunitats. Sense aquestes opcions o oportunitats, el procés de conformació de la identitat és irracional i acrític, sense una reflexió sistemàtica i, en conseqüència, dirigit.

2. Des d'una posició multifactorial, Giddens aporta una perspectiva en la conformació de la identitat. Segons ell (1990, p.133 i ss.), la identitat moderna està definida per quatre marcs d'experiència, relacionats dialècticament, expressats en els punts d'intersecció de dinàmiques sovint contràries, que relataré seguint el seu mateix itinerari. Al meu parer, aquests quatre marcs d'experiència expliquen la majoria de situacions paradoxals que experimenta l'individu modern i sobretot permeten obtenir un punt de referència important per esbrinar els processos de conformació de la identitat en un context com l'actual.

a) Desplaçament i refixació, com a nocions situades a la intersecció de les dinàmiques de familiaritat i estranyesa. La modernitat obliga a un equilibri entre familiaritat i estranyesa, un equilibri que es demostra en la majoria de situacions quotidianes que es desenvolupen en l'espai públic. El concepte de familiaritat apel·la a la necessitat de construir-nos «rutines quotidianes» que organitzen la nostra vida de manera automàtica, sense necessitat que ens hi preocupem diàriament; la familiaritat és

sinònim de tranquil·litat i de seguretat, per oposició a l'estranyesa que incomoda i altera. El desplaçament es produeix, segons Giddens, per les tendències globalitzadores que debiliten la familiaritat, no tant per «estranyament d'allò local, com per una integració en "comunitats" globalitzades»; els mitjans de comunicació ens permeten situar-nos en escenaris ubicats a milers de quilòmetres i la familiaritat ens permet desplaçar-nos amb comoditat a aquests escenaris i sentir-los gairebé com a propis, ens permet apropiar-nos-en. La refixació és «la contrapartida del desplaçament» i permet reprendre els escenaris deslocalitzats per la globalització; així com el desplaçament o la deslocalització remouen «les relacions socials i l'intercanvi d'informació dels contextos espaciotemporals específics», la refixació significa la represa familiar d'escenaris. Per Giddens, per exemple, no és cert que la destrucció de barris per construir grans blocs de pisos sigui un símbol del paisatge modern ja que la recreació d'espais petits i senzills és també característic de la modernitat. Al meu parer, això modifica el significat d'estranger; les societats premodernes presenten una base social àmpliament organitzada per fer front a les contingències, que provoca que observin l'estrany, segons Giddens, com a «persona total» (1990, p.80) i íntegra, com a portadora d'una cultura concebuda com un tot tancat i definit. La societat moderna, en canvi, conceptualitza el contacte amb l'estrany com un replantejament de l'espai, per tal com afecta precisament les dinàmiques de familiaritat i estranyesa, la qual cosa obliga a adoptar una actitud amb l'estrany basada en el diàleg i en la construcció dialògica superadora del conflicte. Ens movem en unes coordenades perfectament definides per l'espai i el temps, sense els quals som incapaços de situar-nos en el món. Els canvis en l'un i en l'altre modifiquen també la nostra situació, sovint de manera imperceptible. Les unitats d'espai i de temps necessàries per comptabilitzar els canvis han de ser, per tant, tan grans com ens permeti la nostra percepció de la realitat, de manera que el camí vital es pot comptar a partir de les unitats emprades a recórrer-lo. Així, la vida moderna ha reduït considerablement la capacitat de les unitats de temps, ha minimitzat –o està minimitzant al màxim– les unitats amb què comptem el decurs del temps, amb la qual cosa els canvis esdevenen més perceptibles i semblen més trepidants, encara més del que realment són. Amb l'espai succeeix alguna cosa semblant; la multipolaritat residencial –que hem pogut estudiar en el capítol 2.4– ha alterat substancialment la relació de l'individu amb l'espai geogràfic; en aquest sentit, hem pogut observar que a partir d'ara el repartiment de l'espai –i del temps– s'ha de

realitzar des d'un replantejament provocat pel principi de reversibilitat, que repercuteix força en les concepcions ideològiques que hem observat sobretot en aquesta secció.

b) Intimitat i impersonalitat, o intersecció de la confiança personal amb els llaços impersonals. En una societat premoderna, els contactes quotidians es regulen amb els mecanismes de familiaritat; en la societat moderna, es regulen també amb el de l'estranyesa. La societat moderna ha trobat un mecanisme, que Goffman, segons Giddens, anomena de «desatenció cortès», que activem en els contactes amb desconeguts amb qui ens creuem diàriament i a qui ni tan sols saludem. Goffman reivindica que la desatenció cortès, que no indiferència, és el símptoma que denota una presumpció de fiabilitat que explica que l'altre no reaccionarà amb hostilitat en contra meu. El fet de no interpel·lar l'estrany no és un indicador d'indiferència sinó precisament de respecte a la intimitat de l'altre en l'espai públic que hem de compartir. Podríem dir que l'espai públic ha esdevingut una extensió de l'espai privat i tothom en reclama la seva porció. La familiaritat, sota un vel de seguretat i fiabilitat, és la que ens proporcionen les galeries comercials, que alhora sabem fredes i desnaturalitzades però idèntiques a les galeries comercials de la mateixa cadena en un altre indret del planeta; esdevenen fins i tot un espai per exercir la intimitat, una intimitat «vigilada» i regulada per sistemes experts. En la modernitat, les relacions personals es mouen contínuament entre la intimitat i la impersonalitat: el que ahir era l'amant demà pot esdevenir l'estrany. La provisionalitat i la fugacitat són valors que la modernitat obliga a posar en primera fila.

c) Habilitat experta i reapropiació, o intersecció dels sistemes abstractes amb el coneixement quotidià. Una de les obsessions de la modernitat és la seguretat individual i col·lectiva. Per Giddens, «la fiabilitat en els sistemes abstractes és la condició del distanciament espaciotemporal, i de les enormes àrees de seguretat que proporcionen les institucions modernes a la vida quotidiana en comparació amb el món tradicional» (1990, p.110). La societat moderna és una societat segura, que es dota dels mecanismes necessaris —els sistemes abstractes de Giddens—, sovint despersonalitzats perquè la màquina dóna més confiança que l'ésser humà —s'entén així la confiança cega que dipositem en el pilot automàtic, en el caixer també automàtic, etc. La necessitat d'augmentar la seguretat personal i col·lectiva esdevé una de les condicions de la modernitat; amb l'increment quantitatiu i qualitatiu dels sistemes de defensa militar —

una de les primeres indústries productives i investigadores a escala planetària—, i de la seguretat particular (sistemes d'alarmes, empreses de seguretat privada, etc.), que garanteixen la integritat física, la modernitat ha reforçat el concepte d'identitat basada en la seguretat. Però la seguretat es diposita en sistemes experts sobre els quals l'individu perd absolutament el control: desconeixem el funcionament del pilot automàtic, però ens en refiem amb total seguretat; com també desconeixem els rudiments interns del caixer automàtic que «manipula» els nostres diners, etc. El motor de la modernitat basat en el domini tècnic deixa pas, gràcies a una dinàmica de desplaçament i d'impersonalitat —segons les nocions estudiades anteriorment—, a un mecanisme de confiança en els sistemes experts, que es compensa amb una dinàmica de reapropiació del coneixement quan les contingències obliguen. Així, ningú no pot pretendre arribar a ser expert del tot en una matèria, però tampoc ningú no pot pretendre quedar-se en la superficialitat del coneixement perquè la interacció amb els sistemes experts exigeixen un domini «dels principis en què estan basats», segons Giddens (1990, p.136).

d) Privacitat i compromís, o intersecció de l'acceptació pragmàtica amb l'activisme. Aquestes nocions permeten explicar, per Giddens, la noció de «supervivència» en clau moderna. El compromís d'evolucionar afecta la globalitat dels habitants del planeta i ningú no en pot quedar al marge; per això, la modernitat ha eliminat els «altres», els exclosos del projecte. El compromís explica la necessitat d'entrar en dinàmiques de desplaçament i d'impersonalitat —de moviment i de contacte amb desconeguts— per retrobar escenaris que permetin articular solucions sostenibles. L'activisme esdevé un valor fonamental per al projecte modern, que s'equilibra amb l'acceptació pragmàtica, com a sedant o tranquil·litzant davant de la ingent quantitat de fenòmens que escapen del nostre control —en mans de sistemes experts—, creadors potencials de paranoies i altres alteracions psicòtiques. La necessitat de traspasar els límits del compromís i de la privacitat es posa de manifest en fenòmens com el racisme, que reclamen una gran dosi de pragmatisme i de compromís: de pragmatisme, per tal com les relacions personals es mouen sobre una primera dinàmica definida per la desaparició de l'altre, que ha aconseguit «familiaritzar» l'estrany; de compromís, per tal com les relacions personals també es mouen, com hem vist, sobre una segona dinàmica, definida per la provisionalitat i la fugacitat, que obliga a replantejar-se les relacions socials: de poder, de producció i vitals.

3. Des d'una perspectiva substantiva, Bárcena (1997, p.75) defensa que el significat d'un concepte ve donat per l'origen, la tradició i el context on es produeix aquest concepte. En aquest mateix sentit, Velasco (1992, p.269) afirma que la identitat és concebuda com la integració de tres dimensions:

a) Dimensió diacrítica, que remarca la presència d'uns trets diferencials que identifiquen l'individu. La diferència admet dues lectures contraposades: com a distinció –que al límit desemboca en expiació i demarcació, que ja coneixem– o com a equitat –tret distintiu de societats liberals i igualitàries.

b) Dimensió diacrònica, que insisteix en l'evolució històrica com a argument identificatiu sostingut en la tradició. La tradició admet dues lectures contraposades: com a dipòsit –que cada generació recull de l'anterior i va ampliant de manera que la demarcació diferencial s'encarrega de sumar– o com a síntesi –que cada generació lliura a la següent després d'un procés de revisió.

c) Dimensió referencial, com a representació del grup, segons uns paràmetres consensuats. El context grupal admet dues lectures contraposades: com a origen de l'individu –reforçant l'atribucionisme i la força de l'assignació de rols «naturals»–, com a destinació de l'individu –reforçant el caràcter electiu de les relacions i la força dels rols guanyats.

La perspectiva substantiva informa sobretot del caràcter expressiu de la identitat però no informa directament sobre l'obertura o el tancament social que provoca cada dimensió –com ens informava la perspectiva instrumental–, i tampoc no explica la perspectiva social de les dimensions esmentades. Per resoldre-ho, convé llegir cada dimensió amb la complementarietat de les altres perspectives. Amb tot, crec que aquesta perspectiva té un potencial pedagògic de primer ordre per tal com emfatitza la funció dels tres elements que tenen unes conseqüències curriculars més nítides, com veurem en la cinquena secció.

4.3.2. La transgressió de la identitat

En aquest apartat em proposo explicar el concepte de transgressió i la necessitat d'aplicar-lo a les dimensions substantives de la identitat que hem anunciat al final de l'apartat anterior. Tancarem la secció quarta, dedicada a l'estudi de la identitat no

heteròfoba en un context democràtic, amb la base conceptual necessària per encarar el repte de la secció cinquena, al voltant d'una teoria de l'educació.

Com no podria ser d'una altra manera, faré servir una accepció transgressora de la mateixa paraula transgressió i fugiré de les definicions més corrents i habituals, recollides en els diccionaris d'ús, que es refereixen a un acte de violació amb connotacions violentes. Els diccionaris també recullen una accepció dirigida a la infracció de normes i de lleis, però l'etimologia del mot, en canvi, remet a una idea més interessant: «caminar a través de»; salvar un obstacle per «passar a l'altre costat».

A diferència de la progressió, entesa com a simple avenç –per inèrcia, maduració o evolució natural– la transgressió esdevé actitud de superació amb una càrrega volitiva important i, per tant, dominada per una finalitat clara i precisa. Així, la transgressió incorpora una dosi de voluntat per part de l'agent transgressor, sense la qual parlariem senzillament d'infracció; és a dir, l'acte de contravenir una norma pot ser producte d'un acte irracional, d'un descuit o del desconeixement mateix de la norma, per la qual cosa ens hi referirem de ben segur com a infracció i no tant com a transgressió perquè aparentment no hi ha hagut voluntat de transformar o proposar un canvi de la norma en qüestió –un exemple clar són les normes de trànsit: quan els infractors no tenen cap intenció de transgredir-les, en el sentit de transformar alguna cosa, sinó de vulnerar-les o violar-les, ens referim sense embuts a una infracció; en canvi, seguint amb l'exemple, la transgressió és permesa quan apel·lem a una raó superior, com ara quan transportem un malalt greu a un hospital i ens saltem un semàfor en vermell.

Així mateix, la transgressió se situa en una posició d'antítesi radical de la regressió, com a retorn a estadis anteriors. L'alteració profunda en els conceptes d'espai i de temps que ha provocat la modernitat fan improductius els plantejaments regressius, en sentit estricte, en els àmbits polític i econòmic; les propostes reaccionàries i conservadores en aquests àmbits sempre s'acosten més a un matís precisament de conservació pragmàtica –una acceptació pragmàtica, en la terminologia de Giddens– que de regressió real. En canvi, les posicions conservadores en el terreny ideològic sovint tenen un caire realment regressiu per tal com les conseqüències es perceben sempre a llarg termini.

En síntesi, transgredir significa dinamitzar i agitar el procés evolutiu de qualsevol organisme. La transgressió genera una dinàmica de més càrrega

transformadora que la progressió perquè obliga a un replantejament i una revisió de les posicions anteriors. Passar a l'altra banda, superar les fronteres existents, subvertir les categories presents, han de ser objectius de la transgressió. Les propostes radicals, per exemple, no tenen fonament pràctic sense una voluntat de transgredir la situació diagnosticada com a insatisfactòria. En aquest sentit, tot discurs dirigit a donar la volta al discurs oficial, tot discurs alternatiu, queda relegat a l'obscuritat; Ramoneda admet que només un canvi de paradigma epistemològic, d'ordenació de les idees, permet que el discurs que abans era alternatiu es faci públic: «Si es perd l'horitzó de la transgressió, si s'accepta l'acotació sistemàtica del territori del sentit comú, per comoditat o per por a la ruptura del camp d'enteniment, el llenguatge imposa la inèrcia del poder: consolidar les relacions existents» (Ramoneda, 1995, p.36).

Al meu entendre, en la societat actual, la superació de l'heterofòbia necessita una actuació pedagògica transgressora en les tres dimensions substantives de la identitat que hem observat en l'apartat anterior: la diacrítica, la diacrònica i la referencial. La transgressió de la identitat admet, com he explicat, la doble lectura: violació de la identitat i superació de la identitat; en dues paraules, evolució forçada de la identitat. Les raons per les quals considero que la superació de l'heterofòbia només és possible per mitjà d'una transgressió de la identitat queden resumides en els punts següents:

a) Les manifestacions i conductes associades al racisme i la xenofòbia –entre moltes formes de rebuig a l'altre– s'expliquen per una estructura social que prioritza una determinada concepció de les relacions de poder, de les relacions de producció i de les relacions vitals entre les persones. Al meu parer, la modernitat ha aconseguit transformar les bases per poder modificar els dos primers tipus de relacions, que afecten directament l'ordre polític i l'ordre econòmic –no dic que hagi transformat aquestes relacions, sinó que n'ha posat els fonaments–; en canvi, en el tercer tipus de relacions, més acostades a la quotidianitat, la modernitat no ha aconseguit trobar una base suficient que resolgui situacions de discriminació, marginació i segregació entre persones i grups, que arrelen sobretot en l'àrea emocional o dels sentiments.

b) Les tendències mundialitzants han facilitat l'extensió del projecte modern a tot el planeta gràcies a tres engranatges que s'han generalitzat de manera simultània: el de les comunicacions, el de la seguretat i el de l'intercanvi comercial. Això ha generat un canvi de pivotació en els criteris per al repartiment de l'espai que explica l'aparició de

fenòmens migratoris, activadors reals d'intercanvis humans (com he deixat palès a la secció 2). Evidentment, una de les conseqüències més directes afecta la conformació de la identitat que, entesa en un sentit estàtic i patrimonial, es resisteix a canviar. Al meu parer, la transgressió de formes identitàries «pures» i l'acostament a posicions dialèctiques és l'única manera d'afrontar el repte que planteja la immigració a la societat d'acollida i que planteja també per als mateixos emigrants quan es tanquen en defenses dogmàtiques de les seves posicions culturalistes.

c) Les posicions que emfatitzen les imatges culturals com a referents explicatius de la conducta dels individus no són només reaccions a les tendències mundialitzadores sinó que provenen d'una convicció fortament arrelada sobre l'origen comunitari de la identitat. Els culturalismes, com a forma de defensa d'aquestes posicions, desenvolupen models de convivència basats en etiquetes diverses identificatives de l'homogeneïtat: civilització, nació, ètnia, comunitat lingüística, poble, etc. En clau culturalista, com que la diferència, la tradició i el context de les solucions aportades per cada grup són irreductibles i incomparables, els conflictes esdevenen complexos i irresolubles. Al meu parer, com ja he manifestat (vegeu 3.2), el culturalisme aconsegueix, amb l'expiació i la demarcació, desvirtuar els conflictes socials i convertir-los en conflictes culturals, de manera que els problemes derivats de les relacions de poder, per exemple, són interpretats i diagnosticats com problemes culturals entre grups culturalment homogenis –en forma de nació, ètnia o poble. El culturalisme, en altres paraules, aconsegueix obscurantitzar el problema, trivialitzar-ne les conseqüències i tornar a posicions premodernes en la concepció de les relacions humanes, és a dir a posicions mancades de llibertat i d'igualtat.

d) La modernitat ha vingut a transformar la societat premoderna i ha posat sobre la taula la necessitat de fonamentar les relacions humanes en ideals de llibertat i igualtat. Després del liberalisme i del marxisme, la societat actual ja no pot ser autoritària ni desigualitària. La societat democràtica moderna obliga l'individu a separar l'àmbit privat de l'àmbit públic i, per tant, a adoptar un model d'identitat en què la noció de narrativa pren un gran protagonisme: la identitat ja no és donada i predeterminada sinó que es negocia en el dia a dia per construir un jo que ara només pot ser un jo compartit i consensuat en quatre marcs d'experiència que creuen de manera substantiva el contingut de la identitat. Superar un identitarisme basat en la reivindicació del diferencialisme, del

tradicionalisme i del contextualisme, i oposat, sovint, a una noció oberta de la diferència, de la tradició i del context, seria l'objectiu d'una concepció transgressora de la identitat, com veurem més endavant.

Les quatre raons esmentades, que s'han descrit amb més detall en les seccions anteriors, apel·len a una concepció radical de la democràcia i, per tant, a una fonamentació ètica que ha de prioritzar l'eclecticisme actiu. En aquest sentit, Hoyos (1995), seguint la noció del principi pont a partir de la teoria de l'acció comunicativa de Habermas, proposa una ètica basada en diverses aproximacions morals; el seu interès se centra en trobar un pont moral que connecti dialècticament l'utilitarisme, el comunitarisme, el neocontractualisme i el marxisme. De l'utilitarisme, Hoyos proposa recuperar el principi d'obrar per interès, un interès que s'ha d'orientar a la felicitat de la majoria i que troba el límit en l'egoisme, com a índex que no s'ha de superar. Del comunitarisme, Hoyos proposa insistir en el principi segons el qual els valors provenen de la comunitat, com a punt de referència de la identitat, i principalment de la tradició, com a element motivador i, segons MacIntyre, argument de la narració; per Hoyos, el límit del comunitarisme és el nacionalisme, límit que segons el meu punt de vista convindria aplicar a totes les formes de culturalisme. Del neocontractualisme, el principi rector que convé adaptar és el del contracte social, basat en la justícia, com a forma de conjugar en el terreny públic els ideals privats de felicitat, que Hoyos insisteix que és important no renunciar-hi; el límit del neocontractualisme és no promoure una abstracció de la igualtat, que en la versió neoliberal s'ha concretat en un oblit dels drets humans socials, com hem pogut observar en capítols anteriors (vegeu 4.2.2). Finalment, del marxisme, Hoyos insisteix en aquest últim límit del liberalisme, com és la vigilància i la promoció dels drets humans de caràcter social i econòmic, que té el seu límit en el relaxament de les llibertats.

La proposta de transgressió de les tres dimensions de la identitat que detallaré en les pròximes pàgines pretén incidir en dos aspectes: *i*) explicació dels arguments que donen suport a la identitat premoderna i contrast amb els de la identitat moderna en cada una de les tres dimensions; *ii*) definició dels valors que reforcen cada un dels arguments i, per tant, descripció d'eines per transgredir-los.

1. Transgressió diacrítica

La dimensió diacrítica de la identitat se centra en la diferència com a variable explicativa de la identitat. Al meu parer, la diferència resumeix (etno)gràficament la posició individual en relació amb el grup i per tant té un potencial pedagògic important que convé tenir molt present en qualsevol actuació educativa. És interessant recordar que, com hem vist en les seccions primera i tercera (vegeu en especial els capítols 1.3 i 3.2), la diferència és el fruit del procés de diferenciació, que no existeix sense una voluntat de diferenciació, de marcar separació o oposició, i hem comprovat que l'expiació és un mecanisme culturalista que utilitza la diferència per discriminar, marginar o segregar i que, per tant, resulta problemàtic acollir-lo en un context democràtic.

D'entrada, la diferenciació es basa en els altres, no en el jo; sense la presència dels altres no hi ha procés de diferenciació. El *nos-altres* no exclou la possibilitat de l'existència dels altres: els semblants no provoquen més problemes que els que provoca el jo. Els altres són diferents perquè els he sotmès a una anàlisi diferencialista, que consisteix a comparar uns determinats atributs objectivament o subjectivament; uns atributs susceptibles de comparació, des dels més tangibles (color de la pell, dels cabells, alçada, dimensions físiques, etc.) als menys tangibles (intencions, model de vida, caracterització psicològica, etc.). Sembla clar que el diferencialisme es concreta en la selecció d'uns trets que es consideren rellevants i propis en comparació amb els trets «identificadors» objectivables dels altres. La manca de trets objectivables i poc contestables dona pas a l'establiment de trets de fàcil subjectivació; per exemple, el nacionalisme planteja la diferenciació en base a criteris territorials, que després reforça amb subjectivacions difícils de demostrar empíricament (caràcter, hàbits, etc.); l'etnicitat, a partir de trets físics perfectament objectivables, argumentarà comportaments culturals sovint contraris a la convivència democràtica; el populisme, des d'unes relacions de poder determinades atribuirà als pobles unes característiques peculiars i úniques que els converteixen en els elegits, etc. Taguieff ho resumeix en una frase: «El nus dur del racisme presenta dues cares: sobre el pla cognitiu, comporta el postulat que la diferència en l'origen és un fet insuperable; sobre el pla normatiu, eleva la preservació de la diferència entre 'grups humans' a imperatiu categòric» (1995, p.20).

En resum, la diferenciació és el resultat de dos processos aparentment discordants: el pluralisme i l'isomorfisme. La diferenciació neix en un context de pluralisme perquè sense «sensació» de pluralisme no es desperta el desig o la voluntat de ser diferent. Però també la diferenciació surt en un context d'isomorfisme entès com una rebel·lia a l'homogeneïtzació. Amb tot, la diferenciació és un procés absolutament necessari per tal que l'individu se situï de manera correcta en la seva relació amb el medi. Taylor defensa la importància del reconeixement dels altres per a la conformació de la identitat pròpia. La seva tesi és que la «identitat es modela en part pel reconeixement o per la falta d'aquest» (Taylor, 1992, p.43), i també per un reconeixement fals o erroni que fan els altres. L'argument central és que el reconeixement és una «necessitat humana vital» (1992, p.45), l'origen del qual es troba en el concepte d'honor, com a desigualtat, de l'Antic Règim: per poder ser eficaç, l'honor es basava en el fet que no tothom en tenia; l'honor es creava a partir d'un joc de preferències, de prioritats jerarquitzants, que permetien conèixer i «reconèixer» la posició social de cadascú. En altres paraules, la jerarquització de les relacions socials es basava en una acceptació, conscient o inconscient, de les diferències, les quals desembocaven, directament o no, en l'emergència de privilegis.

Assumir una identitat individualitzada significa acceptar l'aparició d'un compromís moral amb un mateix. El canvi del concepte de moralitat que l'ésser humà va experimentar durant el segle XVIII va provocar, segons Taylor, un desplaçament en el concepte d'identitat: la responsabilitat moral deixava de tenir procedència divina i requeia en l'ésser humà. L'apropiació d'aquesta responsabilitat per part de l'ésser humà és un gir fonamental que modifica substancialment la dimensió social de l'individu, que el dret s'ha encarregat de codificar adequadament durant els darrers dos segles.

L'autoidentificació parteix del principi de fidelitat. Per Taylor, la conseqüència directa d'aquesta idea és que l'individu ha hagut d'assumir que ha de ser fidel a si mateix perquè el pensament modern l'ha obligat a autoacceptar-se, a viure la vida a la seva manera i no a la manera d'uns postulats aliens, divins o procedents dels altres: «Ser fidel a mi mateix significa ser fidel a la meua pròpia fidelitat, que és allò que només jo puc articular i descobrir. I en articular-la, també m'estic definint a mi mateix», conclou Taylor (1992, p.51). La conseqüència és directa pel que a fa a l'aparició de la identitat diferencialista, de l'imaginari col·lectiu i, per tant, del culturalisme.

L'autoreconeixement, en una societat jerarquizada o en una societat classista, venia donat per la posició que l'individu ocupava en el teixit social. Hi havia una assignació externa, predeterminada, que tenia una dimensió gairebé vitalícia. La mobilitat social era impracticable, per la mateixa raó que la mobilitat funcional era gairebé impossible. La mobilitat despertada per la societat democràtica fa modificar substancialment aquests principis. La novetat prové de la necessitat de buscar els referents vitals en la pròpia interioritat. Cadascú adquireix un sentit *propri* i particular de com ha de viure, de quins són els elements que caracteritzen una vida bona; cadascú té un ideal interior de felicitat al qual ha de ser fidel, de la mateixa manera que abans calia ser fidel a un ideal extern. Aquest ideal particular és diferent a l'ideal particular de l'altre, que esdevé diferent perquè no compartim el mateix ideal.

Per exigències de la democràcia igualitària, l'honor s'ha reencarnat en el concepte de dignitat. Segons Taylor, «la democràcia va desembocar en una política de reconeixement igualitari» (1992, p.46) que, a partir de l'acceptació universal de la dignitat com a inherent a tots els humans, ha generat l'exigència de reconeixement no individual sinó col·lectiu, de cultures, de sexes, etc. La cultura democràtica, seguint Taylor, només pot ser la conseqüència de l'assentament, en l'imaginari col·lectiu, del reconeixement igualitari. És a dir, trasllada el concepte de reconeixement individual a l'àmbit del reconeixement col·lectiu. Per Taylor, el dilema està servit ja que el reconeixement en l'esfera pública ha generat dues línies d'acció política. D'una banda, a una línia política universalista, que destaca la dignitat de totes les persones en base a un principi d'igualtat, que elimina qualsevol possibilitat de privilegi. D'altra banda, a una línia política de la diferència, que reclama la identitat única per a totes les persones o grups. La dificultat de conjugar les dues línies és ben evident i ens torna al debat entre liberals i comunitaristes.

En resum, al meu parer, la diferència admet dues lectures contraposades: com a distinció i com a equitat. La societat premoderna, tancada i patrimonialista emfatitzarà la vessant distintiva de la diferència, mentre que la societat moderna, oberta i relacional està obligada reforçar l'argument de l'equitat per aconseguir unes relacions lliures i igualitàries. El límit del diferencialisme s'ha de situar en l'essencialització, que condueix a dinàmiques d'exclusió-inclusió. El punt a partir del qual cal transgredir la diferenciació està marcat pel seu mal ús social (la discriminació lingüística, la

marginació racial, la classificació censal per origen geogràfic, etc.), una transgressió que troba en la Declaració universal dels drets humans un punt de referència indiscutible, sobretot els de caire més social.

La transgressió diacrítica consisteix, doncs, a superar el diferencialisme, que no la diferència, i a fomentar-ne la capacitat comunicativa: des de l'èmfasi de la diferència és més fàcil provocar el diàleg; la monotonia de la uniformitat no dóna peu al diàleg. Al meu entendre, el valor del diferencialisme és la tolerància que, sorgida dels primers liberals i entesa com a resistència passiva a la diferència, connota una actitud de centrament, com veurem en la dimensió referencial. Contra la tolerància entesa d'aquesta manera només queda el recurs de l'alteritat, com a capacitat de descentrament, per buscar els punts de comprensió que permeten connectar amb l'altre, tot seguint els principis del neocontractualisme.

2. Transgressió diacrònica

La dimensió diacrònica insisteix en l'evolució històrica com a variable explicativa de la identitat, sostinguda en la tradició. «La tradició és la il·lusió de la permanència», fa dir Woody Allen a un dels seus personatges de *Deconstructing Harry*.

L'individu, per MacIntyre, pertany a una tradició històrica i social. El paper de la tradició en la conformació de la identitat és fonamental en la teoria de MacIntyre perquè explica, segons ell, la ubicació moral de l'individu en la societat. La tradició és el marc social, institucional i ideològic que es construeix amb les contingències de la història. Per MacIntyre, les societats modernes han abandonat el codi moral que caracteritzaven les societats premodernes, inserides a la natura, i això inhabilita l'home modern per adoptar una postura críticament ètica amb la seva pròpia història ja que li manca el seu caràcter teleològic (Corral, 1997, p.116). En altres paraules, la tradició dota l'individu de competència moral perquè li proporciona arguments per fer front a les eventualitats de la vida. Sense un esquema referencial, l'individu es veu i se sap indefens. Aquest referent moral el proporciona la tradició i la comunitat a què pertany l'individu per l'origen –aquest segon aspecte el desenvoluparem en la dimensió referencial.

MacIntyre accepta el caràcter eventual i provisional de la tradició i la capacitat de l'individu per transformar-la. La tradició està qüestionada permanentment, segons ell, per dues menes de conflictes: d'una banda, pels debats interns que discuteixen els

elements significatius de la tradició que donen unitat i cohesió a la comunitat; d'altra banda, pels debats externs que discuteixen les solucions aportades per una tradició en comparació amb les altres tradicions. Pertànyer a una tradició significa entendre, en termes narratius –com hem pogut observar en l'apartat anterior–, la significació d'aquests acords i entendre, en termes identitaris, la unitat de significació. Sense aquesta unitat, socialment compartida, no es pot parlar de tradició ja que les persones que viuen sota el mateix marc social s'han de posar d'acord en allò fonamental i ho han de transmetre a les generacions posteriors. «Una tradició viva és una discussió» que es construeix en un marc temporal i social, afirmarà MacIntyre (Mauri, 1997, p.8).

Simultàniament, la tradició té un caràcter temporal perquè els fets i les accions humanes adquireixen la seva intel·ligibilitat en el marc precís en què es produeixen. Aquest argument permet adoptar una visió transgressora de la tradició perquè aporta, en conflicte permanent amb ella mateixa, segons MacIntyre, solucions noves als problemes de sempre. El passat no és un moment a superar, en el sentit negatiu que alguns involucionistes intenten donar-li, sinó el punt de partida que «explica» el present i permet «predir» el futur, idea que hem vist anteriorment (vegeu 4.3.1). La transgressió de la tradició és una necessitat del present en el sentit de violar i transcendir el passat, d'observar el passat des de l'altre costat: el futur. MacIntyre s'interessa pels acords fonamentals del passat de la mateixa manera que el futur s'interessarà pels acords fonamentals del present; és a dir, per corregir i millorar en la recerca de les solucions. Ens interessa molt retenir aquest concepte dinàmic i obert de la tradició sense el qual tota la teoria de la identitat de MacIntyre només tindria un sentit essencialista i immobiliista de caire regressiu que acabaria amb la dissolució de la tradició perquè no trobaria una ubicació funcional en la societat del futur i tampoc del present.

En resum, la tradició admet dues lectures contraposades: com a dipòsit, que cada generació recull de l'anterior i va ampliant de manera acrítica, o com a síntesi, que cada generació lliura a la següent després d'un procés de revisió. Com és conegut, el límit de la tradició és l'obediència cega i acrítica que condueix al fonamentalisme, que entén la identitat com una noció afectada plenament per la propietat, en el sentit de patrimoni exclusiu, i per això desenvolupa una idea de tradició com a acumulació i possessió.

En el seu sentit tradicionalista, la tradició significa l'oblit, que no deixa de ser una manera d'amagar, de no dir, allò que és; l'oblit és, precisament, una afirmació de la

tradicionalització; rebutjar i evitar l'oblit consisteix a afirmar cada dia, sense versions censurades, allò que la tradició arrossega. Tota comunitat s'ha construït sobre l'oblit per un instint de supervivència: la negació dels intents de revisió per part dels antecedents, de les generacions anteriors, ha estat un dels fonaments de qualsevol grup humà.

Per tant, la transgressió intentarà superar el tradicionalisme, que no la tradició, i increpar els dos elements que, per MacIntyre, serveixen per incorporar-se a la tradició: els textos i el mestre. Els textos, en un sentit ampli que es materialitza en un llenguatge polimòrfic (musical, corporal, verbal, etc.), aporten legitimitat al contingut de la tradició i el lector s'hi introdueix per copsar, críticament, el sentit de la seva pròpia història. El mestre aporta la categoria moral de l'autoritat perquè té una interpretació crítica dels textos, socialment reconeguda. Sense autoritat no hi ha magisteri ja que el deixeble ha d'assumir que la interpretació donada pel mestre li permetrà configurar la seva identitat, segons MacIntyre, una posició que entrarà en conflicte amb les línies més liberals de la transmissió educativa.

Així mateix, l'arma pedagògica del tradicionalisme és la commemoració, l'exaltació del record ahistòric i descontextualitzat que acompanya a l'oblit. Contra això, la transgressió només és possible amb una educació de la responsabilitat històrica per mitjà de la recuperació de la memòria –que no una recuperació del passat–, d'una memòria crítica i responsable. La tradició concebuda com un acte de lliurament té un gran potencial educatiu. MacIntyre, segons Mauri (1997, p.8) insisteix en el fet que la tradició es fa operativa en dos elements: el teòric, per mitjà de la recerca, amb el qual es pretén donar solució al debat intern i solucionar les contingències –amb la qual cosa la tradició evoluciona i canvia–; el pràctic, en termes de conducta, que incorpora els acords fonamentals proporcionats per la tradició. Al meu entendre, el potencial educatiu que convé aprofitar consisteix a remarcar la funció operativa de la recerca per tal de descobrir i discernir les solucions que les tradicions, en termes històrics i socials, aporten als problemes quotidians, i a remarcar també la necessitat d'incorporar aquests descobriments en la conducta habitual. En certa mesura, el que s'està defensant està orientat a trobar el punt d'unió entre el judici –com a resultat de la recerca– i l'acció –encarnada en una conducta–, un punt d'unió que en educació moral és de primera importància.

3. Transgressió referencial

La dimensió referencial se circumscriu al context com a variable d'identificació de l'individu. Aquí el context adopta una concepció relativament àmplia i es refereix a les esferes de relació amb què l'individu connecta en el seu decurs vital. El context grupal admet dues lectures contraposades: com a origen de l'individu –reforçant l'atribucionisme i la força de l'assignació de rols «naturals»–, i com a destinació de l'individu –reforçant el caràcter electiu de les relacions i la força dels rols guanyats.

Aquesta noció enllaça molt directament amb el debat de liberals i comunitaristes sobre l'origen de la racionalitat pragmàtica. Només recordarem que el comunitarisme defensa que les pràctiques individuals perden el seu sentit quan són analitzades fora del context ideològic en què s'han produït. Segons això, la comprensió de l'altre exigeix un esforç per situar-se en el seu lloc, de copsar les raons que l'han dut a actuar d'aquella manera. Del liberalisme emfatitzarem que l'individu té la finalitat moral d'elegir aquells contextos que li semblen satisfactoris per la qual cosa se situarà sempre, al meu parer, en una posició crítica sobre les solucions que li aporta cada context –també els històrics, com hem vist.

Podem distingir, a efectes pràctics, dos tipus de contextos: els d'adscripció obligatòria o assignats, i els d'adscripció voluntària o elegits. De manera simplificada, acceptarem que els assignats són aquells la vinculació amb els quals l'individu no pot elegir (família, clan, tribu, etc.); per contra, les eleccions grupals que l'individu realitza al llarg de la seva vida van configurant un conjunt de contextos voluntaris, amb els quals pot arribar a establir llaços més o menys resistents. Els contextos assignats estan determinats per l'origen, mentre que els elegits es vinculen amb les vivències individuals. L'origen, per tant, explica una part de la conducta humana –una part certament petita, des del meu punt de vista–, mentre que les eleccions fetes per l'individu al llarg de la seva vida donen raó de la major part de les opinions, gustos, creences i aficions personals.

Els mecanismes de vinculació amb els contextos d'adscripció obligatòria o assignats són sobretot de caràcter afectiu o sentimental. La *natio*, en aquests contextos, determina l'adscripció a la qual difícilment es pot renunciar, tot i que, en canvi, s'admet la possibilitat de renegar de l'origen, de no reconèixer-lo com a propi, sempre, però, després d'un període en què ha calgut acceptar-lo, ja que no es pot renunciar allò que no

es té. La pertinença als contextos assignats no és una elecció, és una imposició «natural» totalment acrítica perquè no admet un revers. L'origen no es pot infringir; cal una voluntat expressa per renunciar a les «arrels» maternes o tribals, cal una actitud de transgressió per superar les limitacions imposades pel grup original.

Les vinculacions que l'individu manté amb els contextos elegits són elaborades per ell mateix, amb col·laboració segura dels altres membres del context. Per ascendència generacional o per voluntat pròpia, les relacions amb aquests contextos són qüestionades constantment a dos nivells: internament, el context demana indicis d'adhesió que reforcin l'elecció inicial; externament, altres contextos publiciten la seva oferta per esquarterar l'adhesió dels individus al seus contextos de pertinença i captar nous adeptes. L'individu manté una relació «comercial», gairebé mercantil, amb els contextos elegits tot buscant els que més l'afavoreixen, aquells que donen solució a les inquietuds personals; unes inquietuds no només de caràcter merament econòmic, és clar, sinó també que vinguin a satisfer buits relacionals provocats per un possible desarrelament dels contextos assignats (com ara en el cas de l'emigració individual), necessitats transcendents insatisfetes per una expectativa religiosa frustrada i per omplir, sobretot les darreres dècades, el temps lliure mitjançant l'interès per algun esport, aficions, etc.

Amb tot, hi ha contextos elegits que tenen una aparença d'obligatorietat. No tinc clar, per exemple, fins a quin punt la religió i l'escola configuren contextos voluntaris o elegits per a l'individu; potser la religió pot esdevenir un context d'elecció voluntari quan hi ha un cert grau de desenvolupament en el judici moral que permet considerar-lo com a tal. En canvi, l'escola conforma uns contextos sobre els quals l'individu no té capacitat d'elecció. Per això em sembla que aquests dos exemples convé situar-los, si més no, en un espai de transitorietat entre els assignats i els electius, als quals m'hi referiré en la secció cinquena.

En termes polítics, el comunitarisme radical confon les comunitats electives amb les assignades, i aplica a les primeres els mateixos paràmetres de dependència moral o pertinença propis de les segones. El culturalisme, per exemple, es construeix sobre el contextualisme, que vindria a ser el límit de la contextualització. El contextualisme s'expressa en un sentit simètric al del relativisme cultural: la incapacitat de reconèixer criteris o paràmetres de valoració distints als propis condueix a l'abandonament acrític.

En poques paraules, segons Martín-Barbero, el que està canviant no són només els continguts de les nostres identitats, «sinó les maneres mateixes de percebre allò propi i allò estrany, allò nostre i allò altre» (1993, p.9).

La transgressió de la dimensió referencial significa exactament superar el contextualisme, que no el context. Una de les eines pedagògiques del contextualisme és el dogma que prové del grup. Contra el dogma, la transgressió ha de fomentar el dubte crític perquè l'individu sigui capaç de transcendir els contextos voluntaris i també els contextos originals: en certa manera, la transgressió radical es posa l'objectiu de superar el naixement, la *natio*, i la pertinença, la qual cosa requereix una transgressió, almenys, del sentiment d'inclusió generacional, geogràfic, econòmic i ideològic.

Al meu parer, la transgressió referencial ha de permetre que l'individu sigui capaç de discernir l'esfera privada de l'esfera pública; d'un ideal particular de felicitat absolutament legítim a un ideal compartit de justícia guiat per la imparcialitat.

Secció 5.
Un marc de reflexió pedagògica

Les anàlisis i valoracions realitzades en les seccions anteriors han tingut la finalitat de situar les bases per avançar en una proposta educativa capaç de superar el racisme i les heterofòbies associades amb els actes i les opinions discriminatòries per raons ètniques, culturals, etc. En aquesta secció consolidaré els conceptes treballats anteriorment i construiré un referent teòric que em permeti realitzar una proposta d'intervenció educativa que detallaré en la secció següent.

En el primer capítol descriuré els paràmetres a partir dels quals considero que podem situar una teoria educativa seguint tres passos: recordant els darrers moviments epistemològics en pedagogia; ubicant l'educació com un espai d'intermediació entre l'espai públic i l'espai privat, i revisant els models d'educació moral per tal d'apostar per una línia coherent amb les propostes de transgressió que detallaré en la secció sisena. En primer lloc, per tant, em decantaré per una perspectiva que haurà de resoldre o, si més no, ensenyar a resoldre els reptes pedagògics que planteja l'heterofòbia arrelada en unes pràctiques i en una organització social molt concretes. Hauré d'explicar quina noció socioantropològica assumeixo i defensaré l'educació com un procés d'humanització, de desenvolupament de la consciència. Proposo una noció d'educació situada entre l'esfera privada i l'esfera pública, que té una relació ambivalent amb les esferes que configuren la vida moderna, la qual distingeix entre contextos assignats i contextos elegits i defineix rols diferents respectivament. Analitzaré, com a exemple, la caracterització de la família com a instrument educatiu i com a generadora de propostes màximes de felicitat que ha de renegociar la seva ubicació social amb els altres contextos, públics i privats. Aquesta anàlisi es completa amb un repàs amb els models d'educació moral, per tal com assumeixo que l'educació de la dimensió moral de la persona pot tenir un paper protagonista en la transgressió de posicions heteròfobes i racistes. Em detindrà a estudiar diferents models d'educació moral i proposaré continuar amb els models que integren els tres criteris mínims que s'han d'exigir en les condicions contextuals actuals: l'autonomia de l'individu, el diàleg i el reconeixement de l'alteritat.

En el segon capítol entro a analitzar les relacions entre cultura, societat i educació, i concretament entre polítiques culturals, polítiques socials i polítiques educatives, amb la hipòtesi que hi ha dinàmiques profundes molt sòlides, d'ordre social, que afecten les manifestacions epidèrmiques, normalment presentades en format cultural. L'educació multicultural és el resultat d'aquestes segones dinàmiques, i les

anàlisis i valoracions al voltant de la multiculturalitat o la interculturalitat són insuficients per explicar la complexitat que s'amaga darrere. Per això s'han intentat aproximacions d'ordre social que busquen interpretacions a partir de macroanàlisis. Al meu parer, el racisme exigeix la necessitat d'articular una anàlisi dual, cultural i social alhora, que integri diferents aproximacions. Arribats aquí estaré en condicions de proporcionar un model analític que combini les dinàmiques social i cultural, juntament amb la moral, i obtenir un quadre de referència conceptual a partir del creuament de nocions tan modernes com la llibertat i la igualtat, i el seus antònims premoderns, l'autoritat i la desigualtat o discriminació.

5.1. UNA PRÀCTICA SOCIAL REFLEXIVA: L'EDUCACIÓ

5.1.1. Condicions per a una teoria de l'educació

Al llarg d'aquesta secció assumiré una noció del terme educació que relacionaré amb la idea d'artefacte cultural i, per tant, sotmesa a les variabilitats de l'entorn humà en què es produeix. En el capítol segon ajustaré una teoria educativa d'acord amb el context que s'ha definit en les seccions anteriors; però aquest primer capítol el dedicaré a mostrar sobre quins pressupòsits *em situo* per teoritzar sobre l'educació.

Des d'una certa perspectiva, Carr i Kemmis ens ajuden a entendre que avui l'educació ha de fer «front als reptes que representen els estudiants alienats, la desmoralització del professorat i els currículums descoordinats i, sovint, escassament estimulants» (1986, p.218). Això es pot resoldre, segons ells, per mitjà d'una participació activa dels agents educatius en «un discurs teòric rellevant en el terreny concret» que permeti assolir una «unitat dialèctica entre teoria i pràctica» (1986, p.219) organitzada al voltant del que anomenen la «comunitat autoreflexiva», formada per mestres investigadors, experts externs a l'escola, alumnes, pares i mares, administradors i comunitat social en general. Es proposa, per tant, un model d'acció investigadora – àmpliament conegut com a *recerca-acció*– que enfoqui l'educació com una tasca amb tres ingredients: pràctica, social i reflexiva. Carr i Kemmis resumeixen en cinc les

«condicions formals» (p.142) que ha de reunir qualsevol enfocament crític de la teoria educativa. Aquests cinc punts són els següents:

1. Una teoria educativa ha d'evitar posicions excessivament tecnicistes, o sostingudes sobre «les nocions positivistes de racionalitat, objectivitat i veritat». Els corrents positivistes han fomentat enfocaments teòrics que emfatitzen la necessitat de resoldre els problemes de l'educació a partir de la neutralitat científica. Al meu entendre, les conseqüències són de tres tipus:

i) qualsevol incident que se surti d'una norma preestablerta pel paradigma teòric és considerat un *problema* que s'ha de resoldre;

ii) la teoria educativa té *una* manera objectiva i neutral de resoldre aquests problemes;

iii) la pràctica educativa corresponent s'ha de guiar per una norma teòrica dissenyada en un context teòric més ampli.

Segurament per un defecte de seguretat i autoconfiança, en educació ha estat i encara és molt habitual convertir els esdeveniments excepcionals en fets que reclamen explicacions teòriques que permetin recuperar la normalitat. Així, una explicació positivista a la presència a l'escola d'alumnes de famílies immigrades és considerat majoritàriament com un problema que s'ha de resoldre a partir de solucions tècniques, unes solucions que aviat esdevenen dogma: implantació de quotes de matriculació, creació de programes específics, assignació de professorat especialitzat de reforç, disseny d'adaptacions curriculars individualitzades, etc.

Lakatos (1970) recorda que «l'actitud dogmàtica en la ciència és un tret fonamental de la 'ciència normal'» (p.119), en paraules de Kuhn, de la ciència dominant de cada moment. En època de normalitat científica, quan no hi ha explicacions crítiques realment rellevants que puguin alterar els postulats majoritaris, es considera dogma tot allò que explica com a «normals» els fenòmens que s'ajusten a la ciència i «anòmals» els fets que se surten d'aquesta previsió. El més important de l'aportació de Kuhn, com també recorda Lakatos, és que el marc conceptual dels paradigmes científics sempre és sociopsicològic, la qual cosa permet explicar les revolucions científiques com a canvis de posició col·lectiva guiats per conviccions i creences; per actes de fe, en definitiva.

Per Carr i Kemmis, el positivisme educatiu és regressiu perquè el fet d'acceptar un marc teòric neutral i objectiu centrat en les solucions tècniques anul·la la possibilitat

de buscar explicacions morals a les actuacions humanes. En educació, convé insistir en la necessitat d'esbrinar quins són els models teòrics que parteixen precisament d'observacions de la pràctica basades en el diagnòstic sociohistòric d'inquietuds i motivacions de tipus moral.

2. En línia amb l'anterior condició, una teoria crítica ha de partir de les «categories interpretatives» dels protagonistes de l'acció. La separació positivista entre teoria i pràctica impedeix precisament incorporar els esquemes de referència pràctic a les anàlisis i interpretacions teòriques. Per Carr i Kemmis, «una "pràctica" no és un tipus qualsevol de comportament no meditat que existeix separadament de la "teoria" i al qual pot "aplicar-se" una teoria» (p.126). Una perspectiva crítica no pot acceptar que la teoria existeix com a ens autònom de la pràctica, sinó que ha d'assumir que la pràctica conté un component teòric –explicitat o no–, i que alhora la teoria no es pot construir sense tenir en compte el component pràctic que conté –s'expliciti o no.

Si amb la finalitat d'evitar distorsions, el positivisme rebutjava el component moral, un enfocament centrat en la pràctica pot decantar-se excessivament en el conjunt de creences, valors i actituds que sostenen les actuacions pràctiques. Per això, les conductes i actuacions de la intervenció dels docents necessiten contrastar-se amb freqüència amb una explicitació dels criteris i les pautes que ells *creuen* que han impulsat aquella pràctica amb la finalitat de resoldre les contradiccions i incoherències. De fet, aquesta operació de contrast i de revisió de la tasca realitzada no és més que un imperatiu deontològic que hauria de tenir present sempre qualsevol professional de l'educació.

Aquesta condició recull molts dels pressupòsits del paradigma de la recerca-acció, sobretot aquells que reclamen per a la pedagogia una funció sistemàtica, planificada i intencional, és a dir, orientada a assolir un canvi en l'educand. Sembla que en moltes actuacions antiracistes benintencionades s'observa un excés de «practicitat» que desemboca en una absoluta manca de continuïtat, i on el compromís moral del docent queda reduït a la mateixa pràctica i s'exhaureix, precisament, quan s'acaba l'activitat. Això és degut, al meu entendre, a la pèrdua de rumb que sovint pateix l'educador asistemàtic massa centrat a l'aula, el qual acostuma a apel·lar a la manca de

temps (i a l'excés de feina) per evitar la reflexió i el contrast «teòric» de les seves actuacions.

3. Les accions educatives són intrínsecament plenes d'ideologia i, per definició, vulnerables de distorsions voluntàries i involuntàries per part dels professionals de l'educació. En concret, Carr i Kemmis afirmen que les «autoconcepcions dels individus poden estar configurades per creences il·lusòries que donen lloc a unes formes de vida social irracionals i contradictòries» (p.142). Aquesta afirmació se sosté en el principi que les accions «només poden ser interpretades per referència als motius de l'actor, a les intencions o propòsits en el moment de dur a terme l'acció» (p.103).

Una teoria crítica de l'educació ha de permetre, des de les categories interpretatives del professorat, esbrinar el grau d'ajustament entre judici i actuació, o determinar la congruència entre pensament i acció docents, una congruència que exigeix sobretot una clarificació conceptual per part del docent, com ha quedat recollit en el punt anterior. Precisament, aquest és el repte que plantegen els nous requeriments de l'acció educativa en un context multicultural, que reclama posicionaments clars i rotunds per part d'uns educadors sovint poc formats i molt desinformatos. Les fal·làcies i les contradiccions de moltes actuacions multiculturalistes a l'escola venen motivades, al meu entendre, per un relaxament del professorat en el terreny ideològic: per una desideologització disfressada de neutralitat mal entesa i molt pròxima a postulats del pensament únic. Com explica Trilla, «la neutralitat a l'educació ha estat considerada com un contrasentit, una pretensió il·lusòria i una trampa ideològica» (1991, p.67).

4. L'educació és un fenomen eminentment social i una teoria de l'educació pot ser incompleta si no es realitza una aproximació crítica al context. Respon, per tant, a uns paràmetres dibuixats per la comunitat social i cultural i sobre els quals el professorat té una incidència mínima. Això no s'ha de traduir en una renúncia de cap aspiració transformadora, sinó tot el contrari; exactament, una teoria crítica ha de permetre la identificació dels aspectes socials que acoten l'actuació educativa i, al meu entendre, donar eines per transgredir-los.

En les intervencions educatives orientades a combatre el racisme, el volum d'aspectes «externs» a l'escola que hi tenen una forta incidència i que es troben fora de l'abast del control del professorat poden esdevenir un factor de desmobilització; tanmateix, una teoria crítica només serà vàlida en la mesura que presenti alternatives

factibles en les condicions socials i culturals existents, sense descartar l'opció de transformar-les però sense l'obsessió de fer-ho. És a dir, en paraules de McLaren (1994), es tracta de realitzar comprensions contextualitzades de «les pràctiques d'ensenyament relacionades amb la construcció de subjectes racialitzats, ubicats en una classe social i sexuats» (p.187), les tres «marques» que l'escola ha reproduït històricament per mitjà d'uns poc originals mecanismes de classificació.

5. La tasca educativa és teoricopràctica, tot alhora; de fet, és inconcebible teoritzar sobre educació sense tenir presents uns models pràctics concrets i dur a terme una intervenció educativa sense una reflexió prèvia, concomitant i posterior. L'educació és un acte real, no virtual. La virtualitat esdevé quan la teoria es desarrela de la pràctica; fins i tot les posicions més radicalment pràctiques han tingut un reflex en un corpus teòric, i al revés, les teoritzacions més abstractes es veuen obligades a exemplificar i a traduir-se en el terreny pràctic.

El racisme, per exemple, s'enfoca massa sovint com un problema pràctic que els educadors han de combatre amb qualsevol mitjà; segurament, la ineficàcia de les accions pedagògiques antiracistes prové de la inconsistència teòrica de defensar actuacions pal·liatives a curt termini amb campanyes puntuals, en lloc de postular actuacions propedèutiques a llarg termini integrades en les pràctiques habituals, contrastades amb uns referents ideològics que les sostinguin i capaces de transformar les actuacions pedagògiques del professorat. Es tracta, per seguir amb McLaren (1993), d'una tasca orientada a «construir una praxis de la identitat fronterera en la que els sistemes binaris de pensament (p. ex., blanc *versus* negre) ja no poden organitzar la pròpia política» (p.137), la qual cosa, segons el meu judici, obliga a proposar accions de transgressió de las categories preapreses que permetin una recol·locació (que no una reintegració) del subjecte en un teixit social reorganitzat. Això només serà possible per mitjà d'una pràctica crítica reflexiva, com defensen Carr, Kemmis i McLaren, entre altres.

Els cinc principis es sintetitzen en la idea, promoguda per l'escola filosòfica de Frankfurt, que la modernitat ha inoculat una gran dosi de racionalitat instrumental que ha aconseguit anul·lar la iniciativa dels individus per actuar i transformar la realitat i, sobretot, el seu grau d'autopercepció. Aquesta tendència és profundament nefasta en el

terreny educatiu perquè atempta contra un dels eixos clau de l'educació, com és la humanització, entesa com un procés orientat a desenvolupar la consciència de l'individu i, per tant, la seva autonomia moral. Amb la intenció de dibuixar un concepte d'educació reflexiu que sintetitzi la multitud d'adjectius que ha generat la pedagogia, m'inclino per una línia de pensament que, sense oblidar els ingredients esmentats i precisament prenent-los com a eixos rectors, entén l'educació com un procés d'optimització de sistemes intel·ligents, en què sistema intel·ligent, segons Martínez, «és un tipus de sistema obert, que processa informació, és optimitzant i evolutiu» (1986, p.131), que comporta, com a mínim, tenir en compte els aspectes següents:

1. La condició de sistema intel·ligent implica la presència d'unes capacitats en el sistema que l'educació ha de maximitzar, que ha de portar a un punt màxim. Aquestes capacitats han estat recollides per Martínez (1986, 1998) en quatre dimensions: codificativa, adaptativa, projectiva i introjectiva. Desenvolupar la capacitat introjectiva, la de més alt nivell en els sistemes intel·ligents, significa poder iniciar «processos d'autodeterminació personal i d'alliberament» que tendeixen a desplegar i consolidar la consciència de l'individu com a tal (Martínez, 1998, p.45). Al meu entendre, la humanització, com a finalitat específica de l'educació, s'explica precisament com un procés que tendeix a incrementar el grau d'autoconsciència i, en definitiva, d'autonomia personal. Històricament, l'educació escolar s'ha centrat en objectius referits a les capacitats codificatives (llenguatge, per exemple) i adaptatives (coneixement de l'entorn), i fins i tot projectives (sobretot de tipus tecnològic i també estètic), però l'àmbit de la consciència moral autònoma n'ha quedat normalment exclòs. Una teoria de l'educació orientada a combatre els efectes negatius del racisme haurà de centrar els esforços justament en aquesta capacitat introjectiva.

2. L'educació de la persona com a sistema intel·ligent es realitza sobre l'axioma que l'evolució del sistema obert significa que és susceptible d'experimentar transformacions. De la mateixa manera, un sistema tancat no admet la possibilitat tècnica de transformar-se i, per tant, no és possible sotmetre'l a un procés d'educació. Tanmateix, en una societat postmoderna, caracteritzada per la incertesa i la fal·libilitat, aquesta característica és una arma que es pot girar en contra i generar actituds defensives. No podem oblidar que l'evolució significa admetre la possibilitat que, quan entrem en contacte amb altres sistemes, l'altre ofereixi models de vida i ideals de

felicitat més interessants que el propi i ens obligui a revisar els postulats i els principis que defensem. Aquesta forma d'encarar el contacte amb l'altre esdevindrà condició necessària per dissenyar una teoria crítica capaç d'abordar l'educació en la pluralitat.

3. El processament de la informació en un sistema intel·ligent es produeix gràcies a l'existència de formes simbòliques estandarditzades culturalment que es troben actives de manera permanent, de tal manera que en estat de vigília és impossible que un sistema intel·ligent no comuniqui amb un altre. Per tant, entendre l'educació com a comunicació significa també que és impossible no educar. Aquesta consideració alerta, principalment als educadors, sobre la necessitat de vigilar el contingut pròpiament comunicatiu i sobretot el contingut metacomunicatiu que, segons Martínez referint-se a l'educació moral, es «presenta de forma específica i amb més potencial que en altres dominis de l'acció pedagògica» (1998, p.81). Des del meu punt de vista, una educació en la pluralitat democràtica que pretengui eradicar el racisme i l'heterofòbia també necessita una acció simultània en les dues vies anunciades per Martínez –o en termes didàctics, sobre el currículum manifest i sobre el currículum ocult–, orientades a desemmascarar les posicions discriminatòries amagades, per exemple, en determinades formes d'organització i d'enquadrament dels alumnes, en normes de funcionament incompatibles amb models educatius oberts, en continguts curriculars i criteris d'avaluació sovint etnocèntrics o pretesament universalistes; en definitiva, en una pràctica segurament irreflexiva allunyada d'una necessària revisió crítica per part dels mateixos actors del procés.

5.1.2. L'educació entre l'esfera privada i l'esfera pública

En el capítol 4.3.1 he presentat un diagnòstic de la societat moderna en què s'han prioritzat dos elements: en primer lloc, l'individu, com a centre de l'univers, per davant de déus, un individu que desemboca en el grup com a lloc de realització; en segon lloc, la raó, per davant de la força, com a instrument que regula la vida, i en especial la vida pública, la vida del grup. La societat moderna no es pot fonamentar en plantejaments que neguin algun dels dos elements apuntats. Però, amb tot, és difícil amagar la complexitat que significar passar d'una concepció privada, particular, a una concepció pública, oberta i vàlida universalment, de les relacions socials. Ens movem

constantment entre una esfera privada i una esfera pública, entre un espai segregat i un espai compartit. Entenc per esfera privada aquell espai limitat per unes coordenades geogràfiques i unes de temporals en què l'individu està legitimat per assolir el seu ideal de felicitat, i reservo el concepte d'esfera pública a aquell espai geogràfic i temporal col·lectiu en què es troben els diferents ideals particulars. Relaciono l'esfera privada amb el món particular, en el sentit de reservat i singular, i l'esfera pública amb el món del poble, de les relacions de tots amb tots en un sentit molt ampli.

A l'esfera privada, l'individu es relaciona amb els altres per mitjà d'uns contextos que proporcionen la base a partir de la qual construeix un esquema que li permet situar-se en l'esfera pública; són contextos localitzats en un espai i un temps. Alguns d'aquests contextos, com la família i la nació, són assignats o atribuïts, mentre que d'altres, com els partits polítics o els clubs de futbol, són elegits. Tots ells contribueixen a conformar el que he anomenat la identitat referencial de l'individu (descrita al capítol 4.3.2), complementària a la identitat diacrítica o diferencial i a la identitat diacrònica o històrica.

En tots els contextos, l'individu elabora parts d'un discurs que alhora formen part d'un ideal particular. Per exemple, en una dimensió religiosa, l'individu produeix un relat a propòsit de la relació transcendent amb un déu; en una dimensió política, es produeix un relat sobre els mecanismes de repartiment i d'accés al poder; en una dimensió lúdica, de caràcter esportiu, es produeix una narració en base a un ideal associatiu amb pretensions de culte al cos, manteniment de la salut, competició sana, etc. Les diferents narracions que l'individu és capaç de realitzar al llarg de la seva vida configuren la seva identitat, en forma de capes concèntriques que van envoltant nuclis centrals (com les anelles dels arbres), o en forma d'esferes que l'individu traspasa de manera simultània.

Sabem, pel debat entre liberals i comunitaristes, que hi ha dues perspectives sobre la posició de l'individu en l'espai públic. La liberal sosté que l'espai públic és el lloc de trobada d'individus, independentment del seu credo o la seva adscripció particular; per la seva banda, la comunitarista rebaixa la responsabilitat de l'individu i afirma que a l'espai públic es troben els contextos referencials compartits o comunitaris que els individus aporten en tant que membres d'un grup. Des del meu punt de vista, la distinció entre esfera privada i esfera pública fa referència a la gestió de l'espai social.

Quan entren en contacte dues concepcions contradictòries, l'esfera pública ha de proporcionar els espais adequats per canalitzar les inquietuds i les propostes que formulin totes dues concepcions, tant si provenen de contextos comunitaris específics com si provenen d'individus solitaris.

Aquesta reflexió té unes repercussions pedagògiques de primer ordre ja que l'educació, amb la modernitat, ha esdevingut un espai d'intermediació entre l'esfera privada i l'esfera pública; un espai que permet que l'individu adquireixi el domini dels rols i dels registres apropiats a cada context per tal que assoleixi una competència social òptima. Per rols entenc les distintes funcions que ha d'exercir l'individu: en un context assignat, els rols també són prefixats; en un context elegit, l'individu guanya el rol o els rols que li interessin (o envers els quals mostra una preparació). En aquest esquema, cada context produeix un text particular, i porta implícit un registre, que no seria altra cosa que la materialització comunicativa del rol, tant en termes lingüístics verbals com icònics o simbòlics.

Resulta clar que de moment faig servir un concepte ampli d'educació, entesa com una eina social multipolar que es dona en diversos contextos, tant assignats com elegits, que entren en col·lisió en l'esfera pública. Que es produeixi en diversos contextos, però, no significa que sigui responsabilitat d'aquests contextos. Per primer cop en la història, l'estat modern s'atribueix la responsabilitat educativa com a garantia del benestar i el progrés dels individus, segons relata Popkewitz (1991, p.65 i ss.), i expropia aquesta responsabilitat del grup immediat, del context assignat on creix l'individu. Per això, l'escola moderna assumeix la funció d'arbitrar entre les distintes concepcions procedents de contextos diferents i regular o gestionar l'espai públic, i per això mateix l'escola moderna es declara substancialment laica.

Però, alhora, l'escola també ha d'assumir el compromís de transformar els individus ja que el contacte d'ideals diferents en l'espai públic obliga a un replantejament constant de les posicions que cadascú ha d'ocupar en aquest espai, i això es tradueix en una tasca permanent de reconstrucció d'aquest espai públic. Dewey afirmava que «l'educació és una regulació del procés d'integració a la consciència social»; però a continuació recordava que «la regulació de l'activitat individual sobre la base d'aquesta consciència social és l'únic mètode segur per a una reconstrucció social» (1897, p.13). Per Popkewitz, Dewey «veia les tensions socials de la seva època com el

producte de la gran incomoditat dels individus i pretenia estructurar una esfera pública que revitalitzés el liberalisme» (1991, p.78) entès, en les coordenades sociohistòriques de Dewey, com la forma de govern que millor gestiona la pluralitat.

El conflicte d'interessos es reflecteix sobretot en les institucions socials de caràcter públic, com l'escola, sobre les quals els grups de poder miren d'influir. «A principis del segle XX, l'escola era una institució que mediava les relacions entre família, cultura, economia i estat. L'escolarització havia de promoure la conformitat política proporcionant estabilitat social» (Popkewitz, 1991, p.67). A principis del XXI podem afirmar que l'escola encara representa un espai d'intermediació, tot i que comparteix aquesta funció amb altres institucions més noves i menys compromeses socialment des del punt de vista ideològic, com els mitjans de comunicació, més capficats a cobrir ociosament espais de temps i menys a desenvolupar accions d'autèntic compromís social, inclosos els mitjans de comunicació de titularitat estatal o pública.

Lerena ens alerta, però, que «homogeneïtzar i diferenciar constitueix la doble funció que compleix el sistema d'ensenyament en les societats contemporànies» (1986, p.331); l'escola, segons ell, serveix per uniformitzar i esborrar les diferències individuals, però alhora promou les desigualtats d'origen social amb mecanismes de classificació i jerarquització que aprofundeixen les divisions socioeconòmiques. Al meu parer, la paradoxa és certa aplicada a la majoria d'experiències estatalitzadores o nacionalitzadores d'ensenyament, però convé no perdre de vista que no tots els models d'escola han pretès uniformitzar i esborrar la individualitat; en concret, com veurem més endavant, alguns models han promogut la individualització i altres han defensat les uniformitzacions tematitzades per criteris diversos: agrupacions per sexes, quocients d'intel·ligència, raça o ètnia, etc.

Amb tot, només a partir d'aquesta doble funció de l'escola, homogeneïtzadora i jerarquitzadora, podem entendre fenòmens com el racisme. Així, quan l'escola fracassa en la seva funció d'intermediació és perquè ha estat incapaç de proporcionar la base i els instruments necessaris amb els quals l'individu pugui reconstruir el seu espai de relacions en l'esfera pública. És a dir, si l'escola anul·la les aportacions particulars o diferencials de cada individu a favor d'un discurs homogeni i jerarquitzat, és molt probable que quan l'individu torni a la societat i es trobi amb una diversitat i pluralitat inqüestionables sigui incapaç de replantejar-se la posició en els seus espais privats; en

altres paraules, el contacte amb la diversitat l'obligarà a reflexionar sobre la necessitat d'incorporar en el seu discurs de privacitat unes dosis de descentrament, de reflexió crítica, de valoració dels altres i de contrarietat davant dels fracassos o de la incomprensió.

Un excés de penetració de l'esfera pública en tots els racons de les distintes esferes privades de l'individu només pot generar una pèrdua de referents que permetin valorar o que permetin assignar un valor a les propostes de la cosa pública: tot esdevé col·lectiu i públic, i res no és privat ni particular; per tant, els paràmetres per organitzar la matriu valorativa de les accions és regulada per l'esfera pública; en altres paraules, és bo tot el que prové del grup social i es nega qualsevol possibilitat a les propostes culturals. Com que la línia que separa l'àmbit social del cultural és molt prima, serà còmode que els individus mancats d'aquesta capacitat confonguin els interessos legítims d'ordre privat amb els interessos del grup social, i que el bé comú només sigui positiu quan coincideix amb el bé individual.

Les aportacions particulars, en forma d'ideals màxims de felicitat que cada context col·labora a construir, signifiquen el més genuí de cada individu; si l'escola menysprea o subestima aquests màxims i els substitueix amb un altre màxim de caràcter absolut, és molt probable que aconseguixi una deslocalització de l'individu i la seva desmobilització envers qualsevol causa col·lectiva. Això és el que passa quan els alumnes no troben referents personals directes en el discurs oficial, per exemple en el currículum escolar: o bé l'alumne se'n desentén per considerar-lo improp i no autèntic, o bé l'alumne intenta apropiarse'n anul·lant el seu. Sembla clar que la idea d'espai d'intermediació que proposo per a l'escola no defensa aquesta funció anul·ladora i que l'individu, quan accedeix a l'espai públic, és portador d'un bagatge, el seu, que ha construït a partir d'una interacció amb els que ell considera els seus iguals, els seus altres i els seus antics, com hem analitzat en la secció quarta.

L'escola pertany a l'esfera pública però no acabo de veure si funciona com un context assignat o com un context elegit. Per l'alumne, en principi, és un context assignat, dins del qual va efectuant un seguit d'eleccions que li conformen la seva xarxa de relacions socials; també en principi, no se'n pot escapar, d'aquest context, i sembla que un circumstancial canvi d'escola no modificaria excessivament la seva identitat referencial. Suposem, per exemple, que la família canvia de residència i això obliga a

canviar d'escola; en principi, la família buscarà un tipus d'escola que mantingui un ideari semblant; els canvis d'escola motivats per un intent de canviar d'ideari no crec que siguin gaire freqüents, o almenys, no crec que produeixen canvis substancials en la personalitat de l'alumne. En canvi, les darreres notícies sobre famílies que retiren els seus fills de centres amb «excessiva» presència d'immigració ajuden a incrementar les tendències segregacionistes i fomenten posicions heteròfobes, cosa que incideix directament en la identitat diacrítica, basada en la diferenciació.

Vull fer observar que, en relació amb això, en les societats occidentals actuals no es pot fer una distinció fonamental entre escola privada i escola pública; a partir del moment que l'escolarització esdevé un fenomen de masses, l'escola perd la privacitat que la caracteritzava i esdevé un espai de l'esfera pública. Encara que la titularitat o la possessió material estiguin en mans particulars, la democratització del coneixement ha facilitat l'eliminació d'aquesta distinció, fins al punt que l'administració de l'escola no representa una variable significativa en la transmissió cultural que genera. Amb tot, no es pot negar que existeixen algunes «bosses» d'una certa privacitat, en les quals no costaria gens incloure els centres d'alt rendiment acadèmic i els centres elitistes, però també els centres eufemísticament anomenats d'«alt risc» i d'actuació preferent, amb majoria d'extracció socioeconòmica molt baixa i marginal, i els centres amb majoria d'alumnes «ètnics». Precisament aquests exemples de privacitat, minoritaris en el conjunt del panorama escolar i que activen les respostes racistes, xenòfobes i de discriminació, són els que permeten detectar amb facilitat que el currículum oficial hi té una presència testimonial i que, per tant, es fan més evidents les dificultats d'encaixar el discurs privat amb el públic. En altres paraules, la privacitat en el context escolar es produeix allà on es perd el fil del discurs públic, quan la funció d'intermediació entre el públic i el privat és substituïda per una funció reproductora d'una certa privacitat que només beneeix un únic model de felicitat, propi de totes les escoles elitistes.

Quant als models públics d'ensenyament, convé alertar, però, que hi ha un repartiment de funcions estrictament delimitat no només pel contingut de la transmissió educativa, sinó de la intenció educativa. Així, la família té l'obligació moral de subministrar als seus membres el model de vida i l'ideal de felicitat en què cregui realment, aquell que s'ajusta perfectament a la concepció ideològica que defensa. La família es troba ben legitimada per proporcionar els ideals de felicitat que consideri

oportuns als seus membres. I aquesta finalitat no pot ser substituïda ni suplantada per cap instància de l'espai públic. En una societat plural, tots els models de vida són acceptables en l'esfera privada sempre que no atemptin contra el domini públic, és a dir, contra la condició humana en societat. L'escola ha de ser capaç d'ajudar a construir màxims de felicitat sobre uns mínims de convivència. Convé fer una lectura positiva de la paraula «mínims» utilitzada fins ara. Com apunta Cortina, ètica de mínims es refereix als valors comunament compartits, mentre que «ètica de màxims es refereix als projectes complets de vida feliç» (Cortina, 1997, p.28). Per Martínez, els mínims es refereixen tant als principis com als continguts irrenunciables de l'educació moral, com a «garantia de convivència d'ofertes d'educació en valors de màxims en societats pluralistes i democràtiques» (1998, p.50), unes ofertes que provenen d'altres agents educadors, especialment la família, però també de les doctrines religioses, les associacions culturals, etc.

Però això no resol les relacions difícils entre família i escola i, encara menys, no explica els interrogants sobre la crisi de tots dos. Resumint, podríem afirmar que, seguint Prost, les relacions entre l'espai privat i l'espai públic han consistit en una usurpació de les funcions per part del segon orientada a socialitzar individus que en mans del primer mostraven indicis d'asocials, com veurem tot seguit. Amb la finalitat de lubricar les relacions entre família i escola, els professionals de l'educació han de ser capaços de confegir una teoria del context que permeti conèixer les matrius de valors proposades per la família (vegeu capítol 4.1.2).

Vull centrar, per tant, l'atenció en el fet que el conjunt de coneixements i creences, emocions i sentiments, i conductes i comportaments que l'individu construeix en la seva esfera privada, a més de tenir una funció essencialista o substancial, tenen també una d'instrumental, ja que esdevenen eines de relació amb els altres. En aquesta perspectiva instrumental situaríem la tesi de Todd (vegeu capítol 4.1.1), segons la qual a la família s'assaja un esquema de relacions humanes (entre pares i fills, i entre germans) que bastirà la base antropològica necessària perquè l'individu afronti la vida en l'esfera pública. Si bé la tesi és absolutament clara i aplicable en estructures socials premodernes, en què l'educació rebuda a la família era predominant, a partir de la modernitat i sobretot amb la tardomodernitat (com hem vist en el capítol 4.3), l'argumentari ha d'encabir el rol d'altres institucions socials dedicades amb exclusivitat o

lateralment a la tasca educativa, especialment l'escola i altres entitats productores i reproductores de pensament (església, partits polítics, i més recentment, els mitjans de comunicació, les organitzacions no governamentals, etc.), que sovint entren en un conflicte d'interessos per tal com interpreten de manera divergent i també contradictòria la tasca educadora i els valors que hi van associats indefectiblement. A continuació proposo que ens centrem, però, en la família com a exemple paradigmàtic de context assignat en l'esfera privada, un context que també és productor d'ideals màxims que predisposa l'individu per a la vida pública i el forneix d'unes eines de relació.

Per tant, és interessant que observem el guió pedagògic que amaga cada un dels models familiars que emergeixen de l'anàlisi de Todd. Recordarem, breument, que es poden construir quatre models teòrics o prototípics de famílies a partir del creuament de dues variables: d'una banda, el tipus de relació entre pares i fills, que informa del concepte implícit de llibertat; d'altra banda, el tipus de relació entre germans (independentment del gènere), que informa del concepte implícit d'igualtat. La primera variable s'obté d'estudiar la composició de les famílies: quan la família presenta més de dues generacions en un mateix sostre, Todd afirma que les relacions paternofilials són autoritàries perquè se sostenen sobre una idea d'autoritat que nega l'emancipació de les generacions joves, si més no, d'algun dels fills (normalment el primogènit, tot i que algunes comunitats optin pel darrer fill); en canvi, quan la família fomenta l'emancipació dels fills, Todd defensa que les relacions són liberals. Quant a la segona variable, la que estudia les relacions fraternals, s'analitza el mecanisme de repartiment de l'herència, amb el qual s'obtenen dues possibilitats: repartiment equitatiu entre tots els fills, que promou valors d'igualtat, o bé repartiment amb preferència sobre algun dels fills (normalment, també el primogènit), que promou valors discriminatoris.

La teoria de Todd parteix de l'estudi de les característiques d'una societat agrària profundament religiosa i amb incipients símptomes de mercantilització burgesa, certament preparatòria de la societat urbana actual. El més interessant d'aquesta anàlisi és que, partint d'una clara distinció entre l'espai privat i l'espai públic, alerta sobre la necessitat d'estudiar els mecanismes de construcció del primer per entendre els mecanismes de funcionament del segon. La tesi de Todd és que els mecanismes de construcció del món privat formats a partir de l'estructura familiar determinen la posició individual en l'espai públic. Això significa que l'aparició moderna de patrons

democràtics en el domini públic obliga a saber acomodar la diversitat d'uns dominis privats procedents de models familiars propis de la societat agrària, amb uns valors subjacents de llibertat i igualtat, o uns contravalors d'autoritat i desigualtat, segons els tipus de relacions que promovia cada model.

Acceptar la tesi anunciada també significa que hi un correlat amb els mecanismes de reproducció i, sobretot, amb el model pedagògic que promou cada esquema familiar.

a) La família nuclear igualitària, que defensa valors de llibertat i igualtat, promou l'autonomia moral de l'individu en contextos que afavoreixin la participació, la coordinació i la solidaritat amb els iguals, enllaçats per mitjà del compromís. Aquest prototipus de família defensa models democràtics de gestió participativa i cooperativa a l'escola, en què la funció del mestre es concreta en la facilitació de l'aprenentatge, que l'alumne adquireix en el grup d'iguals. Per aquest prototipus familiar és relativament senzill acceptar la separació de funcions amb l'escola i, encara més, assumir la necessitat d'encarar la convivència en l'espai públic amb eines de diàleg i de reconeixement de l'alteritat.

b) La família nuclear absoluta, que es basa en la llibertat i en la desigualtat, està associada a l'autonomia però en un règim desigual de gestió; no nega la llibertat però la supedita a una estratificació o jerarquizació com a garantia de l'ordre social. Per això, en els aspectes pedagògics, la funció del mestre és directiva i s'emfatitza que el treball de l'alumne sigui individualitzat, com a paradigma de la llibertat. Un dels principis pedagògics d'aquest esquema és que els objectius didàctics i el material de treball han de partir sobretot de la detecció de necessitats dels alumnes però per arribar a un estat determinat, compartit amb els altres. L'espai públic és acceptat com el lloc on entren en contacte realitats diverses que s'han de tolerar, tot i córrer el risc d'acceptar que la cosa pública prengui una direcció que entri en contradicció amb els postulats particulars, ja que la vida en societat és considerada un mal menor amb el que cal conviure.

c) La família comunitària, que es basa en l'autoritat i en la igualtat, promou la cooperació entre alumnes en un règim de subordinació al mestre; es demana un elevat grau de compromís als alumnes, que trobaran una guia o una orientació en la figura del mestre. Les necessitats són col·lectives i els objectius didàctics se centren en aspectes de socialització i d'integració. No troba greus dificultats per compartir l'espai públic amb

altres concepcions particulars a les quals se li reconeix el mèrit de defensar ideals de vida tan vàlids com el propi. L'escola ha de reforçar l'ideari comunitari i, en el pitjor cas, es promouran escoles particulars segregades per raons ideològiques, religioses, polítiques, etc. La negació de la llibertat no ho és tant per motius d'opressió política o ideològica sobre l'altre com per la convicció que la llibertat individual és una aspiració que no pot anar més enllà que la llibertat del grup; en el terreny educatiu, l'autonomia de l'educand es produeix en el marc definit pel grup i encarnat en la figura del mestre.

d) La família matriu, defensora de l'autoritat i la desigualtat, es reflecteix en models pedagògics jerarquitzants i classificatoris, característics de l'afirmació de Lerena. Els mecanismes de reproducció social són força potents en aquest prototipus de família, que el model d'escola reproduceix exactament. La funció del mestre és directiva i la presència dels altres reforça les categories classificatòries. La família matriu ha defensat històricament la no intervenció de l'estat en matèria educativa i ha insistit en la necessitat d'educar els fills al si de les famílies. En algunes situacions, s'arriba a negar l'autoritat de l'estat en l'educació, com ara en el cas de la reivindicació del xador o la negació que les filles de musulmans assisteixin a classe de música i d'educació física, com s'ha produït en països occidentals. La crítica més dura dels fonamentalismes religiosos és que l'estat laic no és neutral des del punt de vista ètic perquè la noció de laïcitat significa ja una posició relativa y no universal. A més, en aquest model, l'educació té una funció estrictament transmissora, de reproducció i traspàs d'una generació a la següent; la lluita per la igualtat no és d'ordre educatiu sinó de caràcter social.

En poques paraules, els models autoritaris defensen pedagogies promotores de la dependència moral, si més no en relació amb el fill o els fills que heretaran la propietat dels progenitors, perquè és un mecanisme que assegura la continuïtat de la nissaga familiar; en els models liberals, en canvi, les relacions entre pares i fills segueixen un patró pedagògic pròxim al desenvolupament de la consciència moral autònoma, per tal com fomenten l'emancipació de les generacions joves. Els models autoritaris es materialitzen en propostes pedagògiques reproductores i conservacionistes, mentre que els models liberals són promotors de pedagogies transformadores. Els primers presenten certes dificultats per encabir-se en espais públics oberts i plurals, mentre que els segons

en són els màxims defensors per la seva dimensió emancipatòria. Haurem de reprendre aquestes observacions més endavant.

Quant a la variable de la igualtat, sembla oportú recordar que la noció d'adequació o de revisió de l'ordre establert separa les dues posicions. Els individus, recordant a Hobbes, es troben en una lluita constant per la dignitat i per l'honor, motivada per un interès permanent a comparar-se amb els altres i a posseir allò que l'altre té; una lluita que genera vencedors i vençuts i, per tant, desigualtats. A la visió hobbesiana s'oposa una visió rousseaniana, segons la qual la bondat natural ens fa iguals i permet construir la societat sobre uns paràmetres alternatius als anteriors. La tesi de Todd vol demostrar que la vivència de la noció d'igualtat o desigualtat en l'àmbit familiar conforma una predisposició a abordar-la en el mateix sentit en l'espai públic. Des del punt de vista pedagògic, la reflexió hobbesiana ens situa en el terreny de l'ètica i dels valors, per tal com la superació de les nocions de dignitat i honor, en societats complexes polifòniques, és possible en un marc de reflexió de la posició personal en relació amb els altres, és a dir, d'autoconeixement i de descentrament, que permet detectar fàcilment les situacions de desigualtat.

En resum, la tesi de Todd explica la base estructural, que es construeix en el context familiar, amb què l'individu encara les relacions en l'esfera pública. La predisposició individual per operar en l'espai públic és important per entendre els mecanismes de conformació de valors, actituds i normes, però la tesi de Todd no estudia el paper que exerceix precisament l'espai públic en la reacomodació dels apriorístics de l'individu. Al meu entendre, és altament plausible la tesi analitzada, com també que els models familiars connectin amb determinades pedagogies; amb tot, hem d'escriure en lletres ben grosses que l'educació formal té una funció de primer ordre en la reorientació i sobretot en l'optimització de la persona pel que fa als seus horitzons socials. Des d'una concepció de l'educació com a espai d'intermediació entre l'espai públic i els espais privats de l'individu, la família ocupa precisament l'escenari privat més privilegiat, aquell que construeix i modela els primers esquemes referencials que proporcionen a l'individu els fonaments d'un ideal concret de felicitat i de vida bona.

Les transformacions d'ordre polític, econòmic i ideològic produïdes en les societats occidentals en els darrers dos segles han modificat substancialment el panorama familiar que dibuixa Todd. En els pròxims decennis serem testimonis d'un

procés de convergència en les formes d'organització familiar, per tal com la vida urbana i els models democràtics de gestió han guanyat espai als esquemes de vida rural excessivament basats en la dependència i la jerarquia social.

5.1.3. L'educació de la moralitat en un context plural

Les actuacions pedagògiques orientades a combatre el racisme i l'heterofòbia estan obligades a enquadrar-se en una pràctica integral que, al meu entendre, encaixa sota el paraigua de l'educació moral. En altres paraules, només quan l'escola es planteja educar les dimensions morals de la persona entra en l'òrbita d'abordar de manera integrada i global les problemàtiques i els requeriments de la societat actual. I això és així perquè l'educació moral, entesa com l'educació reflexiva de la pràctica social de l'individu, ocupa la funció humanitzadora que la transmissió genètica és incapaç d'aportar. Com expressa Fullat, «hi ha educació sobre la Terra des del moment que la biologia va ser impotent per transmetre a través del codi genètic totes les possibilitats de sobreviure» (1987, p.24). També per Guisán «el fet que l'educació moral funcioni i obtingui resultats positius des del punt de vista ètic, és prova irrefutable que existeix un marge important d'indeterminació inicial en els éssers humans que propicia i fomenta la intervenció i el canvi en les conductes més o menys espontànies» (1995, p.54). En definitiva, en paraules de Kant, «la natura sembla haver-nos tractat com una madrastra, donant-nos una facultat que no pot per si conduir-nos al nostre fi i es veu necessitada d'ajuda» (1788, p.192).

La possibilitat d'educabilitat dels humans contrasta amb posicions fatalistes que qüestionen els veritables èxits que pot aconseguir l'educació i també amb posicions centrades en la casualitat i l'atzar com a determinants del destí humà. Sembla oportú recordar, com Puig i Martínez, que «en la mesura que l'educació moral suposa aprendre a orientar-se en situacions de conflicte de valor, esdevé seu o motor del canvi social, esdevé instrument de transformació i emancipació personal i col·lectiva» (Puig i Martínez, 1989, p.24). L'educació moral significa, sota aquesta òptica, el vessant humanístic de l'educació, no en contraposició al vessant tecnocientífic, sinó amb una orientació reguladora ja que els valors morals «actuen com a integradors dels altres»,

segons Cortina (1997b, p.219), referint-se als valors estètics, religiosos, intel·lectuals, etc.

Els valors morals es refereixen a la capacitat genuïnament humana d'organitzar l'existència, una capacitat obligada per la facultat, també genuïnament humana, de decidir la pràctica social de la llibertat personal. Els valors es troben inevitablement lligats a objectes, reals o virtuals, sobre els quals s'emeten els judicis corresponents. Payà (1997, p.38) recorda, seguint Frondizi, que la consecució dels béns es realitza per l'addició d'un valor a un objecte, la qual cosa reforça la noció que «els valors no existeixen per si mateixos», sinó que mantenen una interacció amb l'entorn. En aquest sentit, Payà resumeix les tres aproximacions històriques a la noció de valor: la subjectivista, que defensa l'origen emotiu i personal del procés de valoració; l'objectivista, que reclama la presència dels valors al marge de les persones; la relacional, que sintetitza les dues anteriors i defensa la noció de «qualitat estructural que sorgeix de la relació d'un subjecte amb un objecte» (Payà, 1997, p.68), en un context espacial i temporal determinats.

En base a quins criteris es prenen les decisions és, precisament, la finalitat de l'educació moral; l'evolució històrica mostra unes teories explicatives del desenvolupament moral de la persona (Puig i Martínez, 1989, p.50 i ss.) organitzades en dos grans grups:

A. La moral com a adaptació heterònoma (Durkheim, Freud, Skinner, biologia evolucionista i herència genètica). La moral es concreta en la capacitat de l'individu per adaptar-se als contextos que li ha tocat viure. Els autors esmentats tenen en comú els supòsits següents:

a) La moral consisteix en un codi d'adaptació conductual que relata les opcions correctes decidides per la societat; per tant, l'individu prematur ha de passar per un procés d'interiorització de les regles culturals.

b) La conducta moral funciona com a mecanisme de protecció davant dels càstigs i per obtenir recompenses.

c) En funció dels postulats anteriors, es pressuposa una acceptació de la relativitat cultural del desenvolupament moral; és a dir, com que les normes tenen un origen cultural, la variabilitat de codis es tradueix en la incommensurabilitat de les actuacions humanes fora del seu context cultural.

d) La funció dels agents educatius es defineix segons la «pressió quantitativa» que exerceixen els subjectes.

B. La moral com a construcció d'un pensament just i autònom (Piaget, Kohlberg, Turiel). La moral es concreta en la capacitat de l'individu per organitzar el context. Els autors esmentats comparteixen els supòsits següents:

a) El desenvolupament moral és una reorganització d'estructures (teoria dels estadis) que permeten passar d'un nivell de judici moral menys desenvolupat a un altre de més desenvolupat.

b) Es concedeix una gran importància a l'anàlisi del contingut mental de la moral, dels pensaments o judicis morals.

c) La conducta moral rau en la satisfacció personal: les normes morals són producte de la interacció social (no de la internalització), de la relació intersubjectiva.

d) Els principis morals són universals, però poden variar les concrecions normatives d'aquests principis.

e) Els agents educatius han d'afavorir experiències que estimulin el desenvolupament moral.

La descripció anterior ens obre un panorama dual i aparentment contradictori que ens obliga a triar. Dels primers grups, semblaria interessant la noció de normes socials com a pauta de la conducta que, des d'un punt de vista pedagògic, tindria utilitat en els primers anys de vida de la persona, quan encara es manifesta una incapacitat evident per obrar autònomament, com ens ensenya Piaget. Dels segons, segurament la noció evolutiva i constructiva de la dimensió moral de la persona resulta l'aportació més interessant, juntament amb la necessitat de facilitar espais de relació, com a funció de l'educador.

Les possibilitats de construir tipologies omnicomprensives de l'educació en valors és una tasca difícil i complexa, atès que «podríem trobar tantes com diferents maneres d'entendre la finalitat última de l'educació» (Payà, 1997, p.169). Payà proposa centrar-nos en quatre models d'educació en valors que resumiré en poques línies: clarificació de valors, formació del caràcter, projecte de vida, construcció racional i autònoma.

1. El model de clarificació de valors, basat en Harmin, Raths i Simon, té la finalitat d'afavorir la reflexió sobre els valors. Adopta, per tant, una dimensió molt cognitiva o racional que es basa en la convicció que la conducta moral es dedueix directament del grau d'explicitació que l'individu sigui capaç de fer sobre els valors que el motiven. Aquest model serveix, a més d'aprofundir en l'autoconeixement, per observar el grau d'inconsistència teòrica de les conductes associades a cada valor; així, després d'una situació motivada per un conflicte de valors, la clarificació permet detectar les desviacions entre la realitat i la reflexió personal, per tal de corregir i reorientar futures actuacions. Payà alerta sobre el fort component individualista d'aquest model, «que no dota de recursos suficients per afrontar els conflictes de valor inherents a la vida en comunitat» (p.172). Amb tot, sembla indiscutible que la potència del model ve donada per la possibilitat, segons els autors esmentats, d'explorar la realitat de manera crítica i orientar l'individu en la presa de decisions.

2. El model d'educació del caràcter, basat en Lickona i Peters, té la finalitat de formar els hàbits considerats socialment adequats. Es parteix del supòsit que hi ha unes maneres concretes de comportament, en forma d'hàbits i actituds, que responen a uns valors comunament decidits per la societat democràtica, com una mena de «sac de virtuts», amb l'expressió de Kohlberg (1975, p.99). Complementa la dimensió racional del model anterior amb una dimensió volitiva o conductual que, en realitat, és el que la comunitat explícitament valora. Els principis didàctics que es desprenen d'aquest model són, bàsicament, la repetició i el modelatge: la repetició en base a la imitació d'un exemple considerat modèlic, perquè només la repetició fixa l'hàbit correcte; el modelatge a partir de la manifestació de conductes que es van conformant també segons l'exemple modèlic. La crítica prové de l'origen comunitarista dels valors que, d'entrada, no considera l'autonomia moral de l'individu. Amb tot, el seu actiu és que proporciona un esquema de referència sòlid, una mena de pauta ètica, ja que segons Peters, «tant els nens com la gent irreflexiva han de viure amb els altres i, sense unes quantes virtuts essencials en el seu sac, el més probable és que siguin una amenaça social» (Peters, 1973, p.129). És un model capaç de resoldre un conjunt específic de situacions de conflicte moral però, al meu entendre, insuficient en una societat dinàmica que planteja cada dia molts interrogants nous d'ordre moral.

3. El model de projecte de vida, procedent d'Aranguren i Zubiri, té com a objectiu el perfeccionament individual però en consonància amb el món social. Aquest model consisteix en un «exercici constant d'autonomia, de reflexió i de deliberació individual, i de projecció personal» (Payà, 1997, p.180). El supòsit és la diferenciació entre la moral com a estructura i la moral com a contingut, que permet atendre dues dimensions bàsiques: la moral com a estructura es relaciona amb la qualitat racional de la persona; la moral com a contingut es relaciona amb la qualitat d'elecció en base a un projecte interactiu on l'individu va seleccionant el contingut de la seva conducta moral segons uns criteris biogràficament construïts. La diferència amb els models individualistes és que la guia orientativa ve donada per un ideal suprem de felicitat, decidit racionalment i lliurement per la persona. El model afirma que una de les condicions irrenunciables per a la seva posada en pràctica és l'existència de llibertat de la persona per elegir entre les alternatives que considera moralment rellevants; la qual cosa ja ens indica que, en règims autoritaris, les possibilitats de materialitzar un projecte de vida racional i autònom són limitades. Però, a més, es defensa que són els valors els que donen significat a les conductes, afirmació que permet identificar amb precisió el contingut material dels projectes de vida; és a dir, la justificació posterior de conductes en base a uns valors determinats permet ajustar la racionalitat a l'acció.

4. El model de construcció moral de la persona, seguint Buxarrais, Martín, Martínez, Payà, Puig i Trilla, té una finalitat integradora i superadora dels models anteriors, però amb una base pròpia fonamentada en la recerca-acció d'origen pedagògic. Es parteix del supòsit que la moral és un procés que es construeix en el diàleg intersubjectiu i que té la finalitat de proposar judicis valoratius autònoms. Per tant, més que defensar un model concret de valors, el model orienta la persona a construir els seus valors, en què construcció s'ha d'interpretar en el sentit de negociació i de revisió. A partir de les tesis de Kohlberg, segons les quals el procés de desenvolupament moral condueix a l'autonomia moral per mitjà d'uns estadis intermedis, el model es basa en tres dimensions: cognitiva, emocional i volitiva. Segons Martínez (1998, p.53), la dimensió cognitiva es relaciona amb la capacitat racional de judici moral de l'individu; la dimensió emocional està vinculada amb el desenvolupament de l'empatia i dels sentiments morals, com ara la culpa, el ressentiment i la indignació; la dimensió volitiva es relaciona amb el desenvolupament

de la voluntat i de l'esforç. Segons Payà (p.187), Puig relata quatre components per construir la «personalitat moral»: el primer, adaptació a la societat i autoacceptació; el segon, la transmissió d'horitzons normatius; el tercer, la incorporació de capacitats de judici, comprensió i autoregulació; el quart, la construcció de la pròpia biografia.

Com a síntesi dels models exposats, tots ells vàlids en aspectes específics que hem anat esbrinant, podem relatar els objectius que ha de perseguir l'educació moral segons Puig i Martínez (1989, p.45) que, al meu parer, recullen molts dels plantejaments esbossats i, sobretot, són perfectament vàlids per a un tractament pedagògic del racisme i la heterofòbia, que exigeixen una aproximació autènticament transgressora que s'ha de concretar en un enriquiment transversal a partir de les diferents posicions pedagògiques sobre la moral i l'educació en valors que hem observat:

a) Desenvolupament d'estructures de raonament pràctic i dels principis de valor universals.

b) Consideració crítica de les normals morals imperants, i construcció de normes i projectes de vida contextualitzats.

c) Autoregulació per mantenir l'acord entre el judici i l'acció moral i per formar una manera de ser pròpia.

Es tracta de formar el que Puig (1998, p.61) titula la «construcció de la personalitat moral» i Payà «desenvolupament de la dimensió valorativa-moral de la persona» (Payà, 1997, p.215, nota 279). És a dir, partint de la hipòtesi de la insuficiència biològica, les diferents aproximacions a la moralitat de la persona sostenen la necessitat d'articular propostes pedagògiques, en un sentit i en un altre, que permetin avançar en la constitució de l'habilitat moral, com a «característica relativament duradora i estimada per la comunitat» (Brezinka, 1986, p.274).

En un context social caracteritzat per la pluralitat cultural, l'educació moral adquireix absoluta legitimitat si parteix de tres criteris mínims, segons Martínez (1998), que integra tres tradicions filosòfiques: la kantiana, la hegeliana i la judeocristiana. Els criteris són l'autonomia del subjecte, la raó dialògica i l'educació de la contrarietat. L'autonomia del subjecte significa que és la mateixa persona qui «formula la llei per la qual governa la seva conducta, l'elabora i l'accepta» (Martínez, 1991, p.130). La raó dialògica es treballa per superar decisions de caràcter «solipsista o individualista» per tal que l'educand entengui que hi ha un principi de construcció col·lectiva de les normes

(1991, p.131). L'educació de la contrarietat suposa aprofundir en el respecte a la diferència i en la tolerància per incidir sobre la constància i l'esforç (1998, p.52) com a garantia per superar els conflictes de valor i les situacions negatives. Payà sosté que la finalitat de l'educació en valors és atendre tres tipus de qüestions: reflexió, afectivitat i acció (1997, p.191), que implica desenvolupament de la sensibilitat moral, del judici moral i de la conducta moral.

Només una intervenció pedagògica decidida en la moralitat de la persona pot ser capaç de superar conductes discriminatòries i racistes, que són conseqüència d'una determinada matriu o escala de valors construïda sota uns paràmetres negatius o, en termes utilitzats en la secció quarta, sota uns paràmetres d'identitat basada en uns referents premoderns que preconfigura negativament la posició de l'individu en relació amb els altres, amb els antics i amb els iguals, com veurem en el capítol segon d'aquesta secció.

5.2. POLÍTICA CULTURAL, POLÍTICA SOCIAL I POLÍTICA EDUCATIVA

L'educació és un artefacte d'origen cultural amb pretensions de repercutir en l'estructura social. En aquest capítol resseguirem la tesi que la política educativa resulta de la confluència de dues dinàmiques: una de superficial, que adopta la forma de política cultural, i una de profunda, que es concreta en la política social o en el joc de majories i minories present en la societat. Coincideixen un conjunt de factors sociohistòrics en la tradició occidental que requereixen un canvi d'orientació en l'anàlisi de les relacions entre educació, cultura i societat; com a mínim, no podrem oblidar al llarg d'aquesta secció que actualment ens movem en unes dinàmiques desconegudes en altres moments de la història i que ara es donen de manera coincident; com són l'extensió del model democràtic a tot el planeta, liderat per una lluita d'igualtat i de llibertat; l'estatisme, com a model específic d'organització sociopolítica resultant d'un llarg procés de negociació, que en versió moderna adopta la versió de supraestatisme, i el sobiranisme, com a pretensió de la comunitat de no passar comptes a cap instància superior, ni divina ni terrenal.

Si assumim que l'educació és l'espai d'intermediació entre la cosa pública i la cosa privada, i si entenem que a l'espai públic el joc social es produeix per la

materialització de concepcions culturals procedents de l'espai privat, haurem d'acceptar que l'educació s'ha de preocupar d'alguna manera –i es troba afectada– per la pluralitat i la diversitat culturals, és a dir, per la política cultural adoptada per la comunitat social que ha recollit sobretot els principis de la vida democràtica, organitzada i autodefinida o autodecidida.

Necessitem anàlisis de nivell mitjà que incideixin en les repercussions educatives de les transformacions profundes (alt nivell) i superficials (baix nivell) que es produeixen en les nostres societats. En aquest capítol assajaré una aproximació a les relacions entre aquests àmbits, i proposaré un model de reflexió pedagògica que reculli les dimensions culturals i socials exposades.

5.2.1. El vector cultural i política educativa

En sentit estricte, és impensable l'existència d'una comunitat humana sense «política» cultural, és a dir, sense un conjunt d'accions implementades en l'esfera pública orientades a interpretar col·lectivament les pràctiques pròpies de l'espai privat i a buscar mecanismes que permetin traslladar el llegat compartit a les generacions joves, tasca encomanada a la política educativa. Qualsevol comunitat humana, pel sol fet de constituir-se com a tal, pot ser caracteritzada per una determinada política cultural, sigui aquesta planificada o improvisada. Si entenem que la finalitat de la cultura és la pervivència del grup, hem d'assumir que la mateixa pervivència de la cultura està relacionada amb una política determinada. Així, la política cultural és el resultat de la confluència dels factors que esmento a continuació.

En primer lloc, la cultura depèn de tres processos que van estretament lligats: creació, preservació i difusió. El procés de creació fa referència a la capacitat de regeneració i actualització del contingut cultural; el de preservació es relaciona amb les accions orientades a consolidar o rebutjar nous referents culturals, i el de difusió, amb els mecanismes per mantenir els adeptes o captar-ne de nous. La política cultural es defineix per les accions que, des dels poders públics, es posen en marxa en cada un d'aquests processos i sobretot per l'equilibri o l'èmfasi que s'hi atribueix. Seguint aquest esquema, la importància que cada grup humà concedeixi als processos esmentats produeix un model cultural diferent. Així, alguns grups poden prioritzar la creativitat i

la innovació sense importar-los la seva permanència temporal; altres grups poden considerar fonamental la preservació del patrimoni heretat de les generacions anteriors i reforçar la funció conservacionista de museus, promoure recerques històriques de «recuperació» de tradicions, etc.; altres grups, finalment, poden estar més preocupats pel rendiment comercial dels seus referents i activar polítiques de maquillatge cultural i d'exportació de productes, sense preocupar-se dels orígens i de la coherència històrica que dona la preservació: universalització de models de vida (a l'estil *american way of life*); exportació de productes específics (música i gastronomia ètnica); turisme associat a l'exotisme cultural (fins i tot, el turisme sexual), etc.

En segon lloc, els models de política cultural difereixen segons la importància que cada grup humà concedeix a determinats agents o actors socials. En una concepció restringida, per exemple, que només admet com a creadors culturals als artistes (literats, artistes plàstics, músics, arquitectes, etc.), s'obté un model elitista i s'oblida el caràcter públic de la cultura; en la mateixa línia, la preservació només pot ser realitzada per conservacionistes professionals, deixant de banda, per exemple, l'anomenada «cultura popular», de tradició oral; per ser coherents, en el model que exemplifico, la tasca de difusió és produïda per agents específics (gestors culturals, per exemple) i es dirigeix a determinades capes socials que es consideren preparades per rebre el llegat cultural, per la qual cosa es fomenta la construcció d'espais adequats (teatres, sales d'òpera, auditoris, etc.). En el pol oposat, una concepció àmplia de la cultura concedeix un paper protagonista a les produccions espontànies i populars i tendeix, en el terreny artístic, a eliminar cànons estrictes, tot relativitzant els referents clàssics; en la mateixa línia es poden incloure les tendències de «popularitzar» la cultura, com ara, els concerts d'òpera dirigits a grans audiències, els col·leccionables de quiosc d'art i música, etc.

En tercer lloc, com recorda la declaració d'Estocolm de 1998, la política cultural està en consonància amb altres dominis socials (Unesco, 1998). Aquesta declaració recull, com a primer eix d'objectius, «fer de la política cultural un dels elements claus de l'estratègia de desenvolupament»; en concret, que els estats membres s'esforcin per millorar «els procediments susceptibles de permetre que la posada en pràctica de les polítiques culturals sigui objecte d'una coordinació intersectorial», cosa que queda garantida per mitjà dels corresponents mecanismes administratius.

Per tant, la tendència i la prioritització en algun dels àmbits (creació, preservació i difusió), el protagonisme de determinats actors socials en el desplegament cultural i la burocratització administrativa, són factors que determinen l'orientació de la política cultural d'una comunitat humana. En la secció tercera (especialment a 3.2) he defensat la noció que la cultura és la materialització superficial d'una estructura social profunda constituïda per relacions polítiques, econòmiques i vitals o experiencials. Com a exemple, he insistit, més tard, que les dificultats per eradicar el discurs racista provenen, precisament, per la confusió que genera entendre la cultura com la variable explicativa dels conflictes (com abans havia estat la raça), tot oblidant les variables polítiques, econòmiques i experiencials que hi intervenen i que conformen l'estructura pròpiament social de la comunitat.

La política educativa, en el seu sentit més ampli, es desprèn precisament d'una determinada política cultural resultant dels factors esmentats, i de la funció intermediadora que ha de realitzar en la dinàmica social. Tot plegat obliga a estudiar detingudament cada un d'aquests factors, resumir-los en un concepte integrador i observar quins models educatius s'hi associen. A la tercera secció he fet observar que la cultura realitza unes funcions d'expiació i de frontera, i que, segons el tractament que tingui la cultura en l'espai públic, aquestes funcions poden ser essencialitzades i utilitzades com a elements de separació o simplement funcionar com a instruments de relació social. Aquesta idea té unes repercussions pedagògiques importants. Per exemple, alguns models culturalistes porten a l'extrem la potència codificativa i adaptativa o normativista de la cultura per essencialitzar la diferència i proposar models educatius fonamentalistes. Altres models, en canvi, utilitzen la cultura amb una concepció instrumental, com a marc de referència.

De fet, hi ha hagut força aproximacions taxonòmiques que han ordenat els distints discursos pedagògics sobre el tractament de la culturalitat, tant de la monoculturalitat, com de la multiculturalitat, la interculturalitat, etc. Malauradament al meu entendre, la literatura pedagògica ha inclòs sota l'etiqueta d'educació multicultural o intercultural diverses tipologies de models educatius. I dic malauradament perquè no és fàcil trobar reflexions crítiques que relacionin política cultural i política educativa, en el sentit aquí apuntat, i les ubiquin amb la política social. Les reflexions sobre el multiculturalisme a l'educació s'han limitat a l'estudi de la polietnicitat present a les

aules i ha evitat conjugar-ho amb l'estructura profunda que explica les dificultats de relació entre grups humans.

A continuació em dispo a mostrar algunes aproximacions conceptuals a l'educació multicultural des d'òptiques centrades en el paper essencialista de la cultura i assajaré una classificació pròpia des de la mateixa concepció essencialista. La tesi de fons és que les anàlisis que observarem assumeixen de manera exclusiva que l'educació és un espai de reproducció cultural de la comunitat i obliden o abandonen la seva funció transformadora de l'ordre social.

Així, repassarem tres grups d'anàlisis: des de l'antropologia social, García Castaño (1993) aconsegueix resumir en sis els models d'educació multicultural: igualació cultural, entesa cultural, pluralisme cultural, competència bicultural, reconstrucció social, i educació antiracista; des d'una reflexió ideològica, Jordán (1992) sintetitza en tres les etapes per aconseguir una educació intercultural: integrativa, tolerant i interrelacional; finalment, Sales i García (1997), des d'una òptica estrictament curricular, entenen que hi ha quatre models d'educació en la pluralitat: assimilacionista, integracionista, pluralista i intercultural.

A. La classificació de García Castaño és interessant per la seva capacitat de relacionar unes nocions culturalistes de caire essencialista amb uns models pedagògics actualment en marxa que potencien la necessitat de mostrar unes determinades competències, en un sentit o un altre, que fan l'individu més o menys adaptable a les circumstàncies del context, unes circumstàncies, cal insistir, que s'expliquen per les relacions socials subjacents a l'ordre cultural. Les categories són les següents:

α) Igualació cultural. Aquest model parteix del supòsit que l'èxit social està directament relacionat amb el grau d'assimilació cultural obtingut per cada individu en relació amb la cultura dominant; això comporta dues coses: *i)* hi ha una cultura dominant que cal assolir; *ii)* les persones sense oportunitats d'accedir a aquesta cultura dominant queden automàticament marginades i discriminades. Per tant, l'educació ha de corregir aquestes desigualtats i ha de permetre que tothom pugui accedir a les oportunitats que ofereix la cultura dominant. No cal dir que les concepcions culturals divergents amb la majoritària tenen un paper molt pobre en aquest model, ja que són

tractades com deficitàries en relació amb la dominant. És un model fonamentalment etnocèntric.

b) Entesa cultural. Aquest model emfatitza la importància de la diferència i la necessitat de fomentar-la a l'aula, atès que se li suposa un valor pedagògic positiu. El model pretén sobretot eradicar les desviacions negatives que es generen al voltant de l'anomenat conflicte intercultural; per aconseguir-ho, els alumnes han d'aprofundir en l'estudi de la diversitat i es treballa la manera de sobreviure als prejudicis i als estereotips. La seva orientació és merament d'entesa, i no vol entrar a considerar la possibilitat de la col·laboració i la convivència social, amb la qual cosa pot desembocar en un model segregacionista. El seu enfocament cultural és relativista.

c) Pluralisme cultural. Aquest model és tolerant, com l'anterior, i es fonamenta en la necessitat de preservar la diversitat i la diferència. Apareix del rebuig cap a les minories del primer model i es distingeix de l'anterior en la necessitat de buscar mecanismes de convivència que permetin la coexistència de distintes concepcions culturals en l'espai públic. Pretén, a curt termini, que cada grup cultural s'enriqueixi amb les aportacions positives de la resta, però mantenint cada un allò que té d'essencial. L'enfocament cultural és netament relativista.

d) Competència bicultural. També apareix del rebuig als models assimilacionistes i, amb l'objectiu de mantenir intactes les singularitats de cada grup, proposa que l'individu sigui capaç de desenvolupar-se en una segona cultura, distinta a la pròpia. L'educació bicultural es dóna sobretot allà on coexisteixen dues llengües i, per tant, els currículums biculturals se centren en el desenvolupament de la competència lingüística en una segona llengua. Es manté un enfocament cultural relativista encara que implícitament s'afirma la preponderància d'una cultura per sobre de l'altra, sigui la pròpia de l'individu o sigui la més nombrosa a la comunitat.

e) Reconstrucció social. S'assumeix la funció transformadora de l'educació i el seu paper en el desenvolupament d'una consciència crítica que permeti entendre el rol que exerceix cada grup en la societat i buscar els camins per millorar-la. La base socioantropològica d'aquest model parteix del supòsit que els grups lluiten per obtenir els millors beneficis en el repartiment dels recursos econòmics, cosa que genera racisme, classisme, sexisme etc.; alhora, però, cada col·lectiu està obligat a adaptar les seves concepcions culturals a les necessitats que demana el context. L'enfocament

cultural és materialista i dinàmic, i rebutja una visió espiritual i tancada de la cultura o del grup.

f) Educació antiracista. L'especificitat d'aquest model, en comparació amb els anteriors, és l'acceptació ideològica de la unitat del racisme, tal i com ha estat exposada en la secció primera (vegeu el capítol 1.1). Sobre la base d'alguns postulats defensats pels quatre models anteriors, és a dir, del respecte a la diferència i a la pluralitat, de la competència en distintes cultures i de la reconstrucció social, l'educació específicament antiracista proposa un discurs polític radical que, en primer lloc, eradiqui les desigualtats socials que genera el racisme i, en segon lloc, elimini la discriminació envers els grups oprimits. Es manté, per tant, un enfocament cultural netament materialista, de caire marxista, que emfatitza la influència i el paper de l'estructura socioeconòmica en l'educació.

B. En un recorregut pels models pedagògics relacionats amb la pluralitat cultural, Jordán (1992) aconsegueix condensar diferents taxonomies en dos grups: les que analitzen les ideologies subjacents i les que estudien les polítiques explícites (p.104); les primeres es vinculen, al meu entendre, amb la importància de relacionar la política educativa amb la política cultural; les segones, en canvi, remetent directament a la implementació educativa de determinades pràctiques associades a la cultura, la llengua, la història, etc.

De les classificacions «ideològiques» recollides per Jordán (1992, p.101-103), vull destacar la de Tarrow (1992), centrada en la situació dels drets humans en cada comunitat, però excessivament etnificada al meu entendre, que proposa un esquema evolucionista que ressegueixen totes les societats, segons unes fases determinades:

a) Fase d'assimilació. En aquesta fase, el grup social s'autoproclama monocultural i no accepta la possibilitat de la multiculturalitat. No hi ha intenció d'igualar culturalment els grups minoritaris, sinó la necessitat que entrin en una dinàmica d'assumpció dels referents del grup majoritari. El reconeixement de les minories per part de la majoria es produeix, segons ell, després d'algun procés violent.

b) Fase d'acceptació. En un primer moment, el grup majoritari nega la igualtat amb els grups minoritaris i per això posa en marxa actuacions compensatòries que resolguin les necessitats educatives «especials» dels alumnes que pertanyen als grups

minoritaris. Segons Tarrow, aquests programes responen a «una fase de transició entre l'assimilació i l'acceptació» (1992, p.528), que evoluciona a mesura que s'assumeix el pluralisme present a la societat, i centra l'atenció en el llenguatge i la cultura dels grups dominats, «sense renunciar a inculcar-los el llenguatge i la cultura del grup dominant». En aquest moment proliferen programes d'estudis ètnics, d'educació bilingüe, etc., que tendeixen a mantenir la identitat del grup minoritari. La fase d'acceptació posa en marxa el dilema de compaginar la pluralitat cultural amb la unitat social. En una fase superior s'activen programes multiculturals, dirigits a la totalitat dels alumnes, que pretenen despertar-los l'interès pels «aspectes més visibles de la identitat dels distints grups: història, tradicions, llengua, grans figures populars, etc.» (1992, p.528).

c) Fase d'interculturació. En aquesta fase és quan, a parer de Tarrow, «el diàleg entre les cultures esdevé una realitat (o almenys un objectiu) efectiva». Es tradueixen, els programes interculturals, en accions educatives que lluiten contra el racisme i els prejudicis, i en favor dels drets humans. La hipòtesi central dels programes interculturals és que la millor comprensió de les altres cultures és un indicador de millora dels drets humans i de la pau mundial.

L'èmfasi en el caràcter evolucionista d'aquest esquema insisteix en la possibilitat que, en el camí cap a la fase intercultural, algunes comunitats es poden «encallar» en alguna de les fases prèvies. Convé recordar que el model prové d'una anàlisi de la història recent dels Estats Units on, després de passar per les fases esmentades, ara es generalitzen programes de lluita contra els prejudicis; així mateix, segons Tarrow, altres països de l'òrbita anglosaxona, que han seguit el mateix procés, ara implementen programes de lluita antiracista (Regne Unit) i sobre els drets humans (Canadà, Austràlia i Consell d'Europa).

Si bé podem compartir i assumir plenament la tesi segons la qual la lluita contra l'heterofòbia ha de formar part d'un projecte global d'educació moral (com he insistit al final del capítol anterior), crec excessivament etnocèntric defensar que el procés per arribar-hi està perfectament delimitat en unes fases que totes les comunitats han de seguir. Per primera vegada, en la literatura pedagògica, s'observa un interès profund per les capacitats codificatives i adaptatives de l'individu, per la seva responsabilitat comunitària i per la capacitat de transformar el medi, passos previs a la conformació

d'una consciència racional i autònoma, autèntic objectiu de l'educació, segons el model que defenso en aquest treball.

Una altra de les classificacions ideològiques recordades per Jordán és la de Banks, que comença amb el model d'educació assimilacionista, passa pel de pluralisme cultural, i es tanca amb el model multicultural i multiètnic. Banks, en un treball clàssic (1975) per definir un currículum multicultural, de base competencial i amb objectius de transformació social, defensava que ha de ser «obertament conceptualitzat, interdisciplinari, comparatiu, focalitzat en la presa de decisions i en l'acció social, i vist com un procés de transformació curricular» (1975, p.51). Aquesta perspectiva encaixa amb les propostes més innovadores que defensen la necessitat de situar la interculturalitat en un marc més ampli i rebutgen les visions més etnificadores de les relacions socials. En aquest sentit, Banks recorda que l'etnicitat és un procés que, partint d'un estadi 1 de captivitat psicològica ètnica, en què l'individu té una autoestima baixa, passa per un estadi 2 d'encapsulament o d'exclusivitat ètnica, un estadi 3 de clarificació ètnica identitària (amb una positivació de la pertinença al grup), un estadi 4 de bietnicitat i un estadi 5 de multietnicitat, en què es concreten els objectius d'una «identitat ciutadana dins d'una nació ètnicament plural» (1975, p.66). El procés es tanca amb un estadi 6 de globalisme i competència global amb individus que «han internalitzat els valors ètics universals i els principis humanitaris i tenen les estratègies, competències i obligacions necessàries per actuar en relació amb aquests valors», afirmacions que se situen molt a prop de l'estadi 6 de Kohlberg, que estudiarem més endavant.

En el grup d'anàlisis sobre les polítiques educatives específiques, Jordán recorda la classificació de Verne, que recorre cinc etapes:

1. Model «prehistòric», o de «submersió total» a les exigències del grup dominant, expressades per exemple en polítiques d'immersió lingüística.
2. Model compensatori, centrada en la superació dels dèficits lingüístics i «culturals» de l'individu en relació amb el grup majoritari.
3. Model de promoció de la llengua materna o llengua d'origen, seguint les directrius de la Unesco de defensa de la importància de vehicular l'educació en aquesta llengua.
4. Model tolerant, d'ensenyament de les altres cultures presents a la societat.

5. Model intercultural, que expressat en termes curriculars significa que el currículum recull totes les cultures presents en la comunitat i el dirigeix a tots els alumnes.

Per Jordán, els cinc models de Verne es poden resumir en tres etapes: la primera recull els tres primers models i «no és altre que la integració de les minories en la llengua i la cultura de la majoria» (1992, p.106); la segona coincideix amb la quarta de Verne i es caracteritza per una acceptació de l'altre i es potencia la seva diferència; la tercera correspon al model intercultural, defensa «el valor de les altres cultures i comença la dinàmica de la interrelació mútua» (p.106). Amb tot, Jordán és caut i adverteix que la classificació esmentada és ideal i topa amb la realitat: en la pràctica, la majoria de sistemes educatius són «monoculturals i monolingües». La conclusió no podria ser una altra, per tal com les tipologies estudiades combinen l'anàlisi de la realitat educativa amb la recerca d'utopies pedagògiques; combinen la descripció etnogràfica amb la pretensió ètica. En altres paraules, vull remarcar que cap de les línies anteriors defensa dos dels aspectes que, com veurem més endavant, dibuixarien un model pedagògic superador de l'heterofòbia: l'autonomia de la persona i la seva capacitat per transformar les condicions de vida, social i cultural, que l'envolten.

C. Des d'una òptica centrada en el contingut de la transmissió educativa, però sense poder desencanaixar-se totalment de la càrrega ideològica que respira la política educativa en què es basa (com no podia ser d'una altra manera), Sales i García (1997, p.49 i ss.) proposen quatre models de tractament curricular a la pluralitat: assimilacionista, integracionista, pluralista i intercultural.

a) El model assimilacionista proposa programes unitaris, iguals per a tots els alumnes, sense alterar «l'estructura i els valors monoculturals del sistema educatiu» (1997, p.52). Davant del fracàs reiterat dels alumnes pertanyents a grups culturals diferents del majoritari, es posen en marxa programes compensatoris que, com hem vist en altres anàlisis, se centren en un reforç curricular de llengua, història i cultura de la comunitat d'arribada. Segons Sales i García, «en qualsevol cas, aquest currículum paral·lel no afecta o ha d'afectar el mínim a l'organització i el rendiment del grup dominant» (p.54), que a la pràctica significa implantar models segregacionistes, els quals, al meu entendre, acaben desvirtuant els principis de l'assimilacionisme.

b) El model integracionista es basa en la recerca d'entesa cultural a l'escola, «creant el clima adequat i les oportunitats curriculars que ho facilitin» (Sales i García, 1997, p.59). El contingut se centra en el desenvolupament de posicions tolerants que permetin superar el conflicte racial, per mitjà de l'eliminació dels estereotips i del coneixement de l'altre. Es considera que aquesta intenció parteix d'un model de relacions humanes que pretén fomentar el diàleg intercultural a partir de les relacions interpersonals; per aquesta raó el currículum recull el tractament de la diferència i les «contribucions dels grups a què pertanyen els alumnes, sigui de cultura, gènere o classe social». Un dels arguments forts d'aquest model és la dimensió afectiva que incorpora i la proposta d'incidir en les actituds i els valors però, a parer de les autores, el model és insuficient perquè respon a necessitats específiques que només emergeixen amb la presència d'immigrants o alumnes d'altres grups minoritaris a l'escola; a més, «la defensa per la diversitat cultural contrasta paradoxalment amb l'oblit que mostra per les desigualtats socials» (1997, p.64), derivades de desequilibris econòmics i no només de la formació de creences estereotipades desviades. Al meu parer, el model integracionista té una gran dosi d'etnocentrisme perquè, deixant de banda l'oblit esmentat, parteix del supòsit que la conformació d'actituds racistes només es produeix en els alumnes del grup dominant, al qual es dirigeix el programa, i omet la possibilitat de crear condicions per a la cooperació i la convivència entre la totalitat dels alumnes, cosa que no garanteix la superació de l'heterofòbia.

c) El model pluralista afirma la igualtat de totes les cultures i «escapa de l'etnocentrisme» per caure al relativisme. Com hem vist en altres anàlisis, reforça la diferència com a argument d'identitat del grup i desemboca en propostes segregacionistes, per tal com defensa la creació d'escoles específiques que preservin els trets diferencials: llengua, religió, història, etc. Les escoles no segregades que segueixen aquest model incorporen, des del punt de vista curricular, el coneixement del grup cultural minoritari en el programa general, per tal de promoure «actituds d'empatia i acceptació envers aquest grup» (1997, p.67), que es concreten en matèries curriculars complementàries o amb temes afegits a alguna assignatura existent, com llengua o ciències socials. La insuficiència curricular consisteix precisament en aquest afegit inconnex i en el poc interès per revisar a fons el conjunt del currículum; a més, quan els temes es tracten en situacions d'educació informal, com ara en festes o setmanes

monogràfiques, l'especificitat cultural es folkloritza i s'atenua la seva potència instrumental, reforçant la intraductibilitat de les manifestacions artístiques dels altres i fomentant posicions irreductibles.

d) El model intercultural «posa l'èmfasi en la relació dinàmica entre les cultures; en la recerca, mitjançant el diàleg, de formes culturals noves» (1997, p.70). El model pren la diferència com a argument que sosté el diàleg i proposa un currículum que promogui les anomenades «competències interculturals», necessàries per «aprendre a funcionar satisfactòriament en el propi grup cultural, en altres grups i en la cultura comuna construïda per tots» (1997, p.73). El model recull el millor de les propostes articulades en els altres models (competència cultural, lluita contra els estereotips, etc.), però situa l'acció educativa en un procés de crítica del model social liberal, per tal que «els alumnes compreguin els mecanismes d'explotació i opressió de les minories, no només com a problemes culturals sinó socials i polítics» (p.73). Amb tot, Sales i García afirmen també que dins d'aquest model es poden trobar diverses versions, «des de liberals a neomarxistes», que genera un gran dinamisme en les propostes marcadament interculturals però alhora causa una desconcertant confusió entre els educadors; des del liberalisme s'acusa els neomarxistes d'ocupar-se d'anàlisis macrosocials i d'oblidar-se dels aspectes pràctics i dels conflictes de l'aula generats per diferències racials i ètniques; els neomarxistes, en canvi, defensen que sense una transformació profunda de les relacions socials, les propostes interculturals són buides de contingut ja que l'alumne, quan abandona l'escola, es troba immers en unes pràctiques quotidianes de discriminació i desigualtat originades pel model liberal. En resum, Sales i García defensen que la intervenció educativa intercultural es concreta en tres àmbits: el projecte educatiu de centre, el desplegament curricular i els materials curriculars.

D. Al meu entendre, una classificació descriptiva del tractament de la pluralitat des de la pedagogia ha de considerar una variable que s'escapa de les anàlisis anteriors, tot i que la de Banks hi entra de manera colateral. Considero que, des de l'òptica culturalista, tenint en compte les reflexions realitzades sobretot en el capítol segon, sobre els processos de mundialització, i sense oblidar el caràcter delimitador i identitari de la cultura, una classificació dels models pedagògics ha de revisar el paper de la cultura en l'espai públic. Segons aquest criteri, entenc que podem aproximar-nos des

d'una perspectiva diacrònica per obtenir tres models: els preculturalistes, els pròpiament culturalistes i els postculturalistes.

1. Els models preculturalistes mostren una absoluta inhibició pel fet cultural, considerat com el conjunt de pràctiques consensuades pel grup. Des del punt de vista de la transmissió educativa, el més important no és el comportament de la comunitat i la interpretació que la pròpia comunitat realitza d'aquest comportament (segons una definició força funcional escoltada de Norbert Bilbeny), sinó que el realment important és l'acostament a un saber heretat de generacions anteriors que cal incrementar i traspassar a generacions futures. Hi ha inhibició de les pràctiques culturals perquè es consideren conjunturals i perquè l'individu, per mitjà del procés de socialització, és capaç d'interioritzar de manera «espontània». La cultura és un espai aliè a l'educació, segurament situat per sobre de l'educació; el model medieval d'universitat, per exemple, adoptava aquest esquema i defensava que l'educació havia de transmetre la Cultura, s'hi havia de sotmetre. Al meu parer, els models preculturalistes no és que neguin la possibilitat d'educar en una cultura, sinó que precisament l'educació es redueix a la concepció més restringida d'instrucció: la persona educada domina els mecanismes de socialització; la persona instruïda és la persona culta. En un sentit estrictament social, o de política social, els models preculturalistes no estan preocupats per la variable cultura ja que no es considera especialment amenaçada per cap joc de majories i minories, la qual cosa significa que la cultura encara no es fonamenta en la diferència o, si més no, que la diferenciació cultural no resulta problemàtica en el terreny social.

2. En canvi, els models pròpiament culturalistes adopten la variable cultura com a eix a partir del qual, en un sentit o en un altre, gira l'educació, tant en el contingut curricular com en el de les pràctiques de socialització inherents a l'educació. Sorgeixen, com és obvi, de la constatació de la pluralitat o de la diferenciació cultural com a variable explicativa de l'espai públic. En primer lloc, els models culturalistes es dualitzen segons la percepció i el tractament a la diversitat: una perspectiva etnocèntrica produeix un model assimilacionista, perquè considera que el tret diferencial de l'altre tendirà a reduir-se a mesura que conegui i s'integri en el grup majoritari; una perspectiva policèntrica, en canvi, proposarà pedagogies segregacionistes, per tal com la defensa radical de la diferència només és possible amb models educatius purs, no contaminats dels altres. Tant els models assimilacionistes com els models segregacionistes moderats

estan en connexió quan desemboquen, per simple evolució dels esdeveniments, en models pedagògics compensatoris, que consideren l'altre com a posseïdor d'un dèficit que l'educació pot omplir; així mateix, els models segregacionistes poden derivar en models pedagògics específicistes, basats en un component desigualitari que fomenta la competitivitat entre les persones segons l'origen o la suposada pertinença racial o ètnica, però també segons altres variables, com el quocient d'intel·ligència, el gènere, la classe social, etc. Seguint amb els models segregacionistes, però amb una certa impregnació de dosis d'autoodi, sorgeixen models obscurantistes (prenent el mot de Teresa San Román) que defensen la necessitat de la separació física per salvaguardar la supervivència de l'altre, fins i tot considerant que és millor per ells no barrejar-se amb el grup majoritari.

Els models culturalistes experimenten un canvi significatiu amb l'aparició de fenòmens associats amb el racisme i l'heterofòbia. Com és habitual en una concepció excessivament sociologista de l'educació, la presència de manifestacions racistes en la societat és símptoma que alguna cosa no funciona en l'escola. Seguint el curs del relat anterior, les posicions compensatòries defensen que la solució del racisme passa per un coneixement de l'altre per desembocar en una convivència pacífica; es considera que l'escola és un escenari d'ensinistrament de les pràctiques socials i, per tant, s'han de defensar models pedagògics pluralistes, que com a mínim reflecteixin la pluralitat existent a la societat. Els models pluralistes adopten, però, dues posicions: en defensa de la singularitat, la posició més extrema radicalitza el discurs diferencialista i es concreta en posicions antiracistes (segons hem descrit en el capítol 1.3) coincidents amb els models segregacionistes que proclamen la necessitat de fomentar la separació escolar per eliminar l'aparició de fenòmens racistes; el segon pluralisme pot acabar en models interactius que defensen posicions pròximes a l'intercanvi i a la interrelació mútues com a condicions per a una educació realment plural. Al meu parer, els models més interactius, que promouen la cooperació i la reflexió individual sobre la posició en el conjunt de la societat com a continguts pedagògics de primer ordre, són els que la literatura pedagògica anomena estrictament interculturals i signifiquen una opció possibilista en el desplegament cap a posicions autènticament superadores del racisme i la discriminació.

3. Això permet passar a exposar els requeriments dels models que he anomenat postculturals. Entenc que, tot i que la cultura no acaba de desaparèixer del discurs

pedagògic, adopta una altra funció en l'enfocament de l'educació. Em refereixo als models crítics, la filosofia dels quals ha estat exposada en el primer apartat d'aquesta secció, i que permeten endevinar dues etapes prou distintes: en una primera fase, després d'assumir els postulats dels models interactius, pel que fa a la promoció de propostes cooperatives i de reflexió de la posició individual en el conjunt social, i d'assumir també posicions antiracistes, quant a la necessitat d'eliminar totes les formes de discriminació i rebuig, adopta una defensa de la transculturalitat entesa com la síntesi de les pràctiques socials vàlides en el conjunt de les cultures presents a l'aula i a la societat i dels mecanismes d'interpretació ètica d'aquestes pràctiques; en una segona fase, el discurs pedagògic adopta un model integral, que no integrista, per tal com defensa la totalitat de la persona com a ens educable, amb les seves dimensions racional, volitiva i emocional, i en les vessants cosmopolita, participativa i cooperativa, que recull el millor de les línies pedagògiques actuals i anteriors.

Entenc, per acabar, que la classificació exposada no exhaureix posicions pedagògics existents, ara i en la història, i no prefigura l'orientació que prenguin els models educatius futurs. Senzillament, estic convençut que recull les línies de pensament existents en l'actualitat en relació amb la funció de la cultura en l'espai públic; però això resol una part del problema. Per poder acabar de dissenyar un model normatiu d'intervenció pedagògica superador del racisme i l'heterofòbia hem d'analitzar les dinàmiques socials en política educativa, per tal com hem defensat que les pràctiques discriminatòries són la plasmació cultural de determinades convencions profundes. En el sentit de no caure en ingenuïtats pedagògiques, sembla poc convenient defensar models educatius allunyats de les pràctiques socials existents en la comunitat; no vol dir això que la pedagogia no busqui la transformació d'aquestes pràctiques, però proposar actuacions educatives obertes i flexibles en comunitats amb pràctiques socials que amaguen ideologies tancades i reaccionàries és, com a mínim, poc rendible.

5.2.2. El vector social en política educativa

Va escriure Gramsci que «la pròpia concepció del món respon a determinats problemes plantejats per la realitat»; de fet, es preguntava com es pot pensar el present, «i un present ben determinat, amb un pensament elaborat per problemes d'un passat

sovint remot i superat» (1953, p.13). La realitat, en termes gramscians, està creuada per una dimensió teòrica i una de pràctica, entre «l'ordre de les idees i el de l'acció»; en paraules de Sacristán, «no tota la realitat és racional» (Sacristán, 1983, p.130), sinó que les preconfiguracions ideològiques expliquen una bona part de les pràctiques culturals. Es tracta, en definitiva, d'esbrinar què s'amaga sota aquestes pràctiques culturals, enteses com a manifestacions conductuals compartides pel grup i interpretables en termes ideològics amb grans dosis de no racionalitat. En les societats actuals, defensa Castells (1997, p.399), el poder emana dels «codis d'informació i les imatges de representació» sobre les quals es creen les institucions; «la seu d'aquest poder és a la ment de la gent», afirma Castells, recordant les comunitats imaginàries d'Anderson. Precisament, apel·lar a la ment de la gent significa, al meu entendre, una referència molt precisa al poder de l'educació com a instrument que intervé en la seva construcció, tant des del punt de vista racional com emocional.

L'anàlisi de les polítiques educatives en clau cultural necessita complementar-se amb una anàlisi més profunda que busqui els arguments d'ordre social, o seguint Castells, els arguments que expliquen les relacions econòmiques, polítiques i ideològiques en una comunitat determinada. En aquest sentit, Ayuste i altres (1994, p.109), després de recordar que les reformes educatives dels setanta inspirades en el principi d'igualar les oportunitats socials s'han demostrat força ingènues, utòpiques o deshonestes, ja que «el sistema educatiu esdevé sovint un bon instrument de legitimació social de les desigualtats», alerten sobre els principis que han inspirat les reformes dels noranta, centrades en la diversitat, i en els perills de llegir la diferència en clau de desigualtat, com ens mostraven els models de compensació cultural.

Així, al costat de la diversitat de processos o d'instruments pedagògics, Ayuste i altres proposen una igualtat de finalitats educatives; la diversitat es referirà als procediments d'accés als codis d'informació que afirmava Castells, mentre que la igualtat es referirà a les possibilitats d'accés a aquells procediments, un principi que es fa urgent amb l'extensió d'Internet. Per exemple, com defensen Ayuste i altres, el model neoliberal en educació entén la diversitat com el principi segons el qual cada alumne ha de rendir al màxim de les seves possibilitats i capacitats: hi ha nens i nenes que, des de les primeres edats, poden ser exigits amb el màxim rendiment acadèmic possible, mentre que hi ha nens i nenes que només podran demostrar unes competències

«mínimes». La conclusió no pot ser una altra, des d'una perspectiva sociolaboral: en el primer cas es formen «treballadors competitiu»; en el segon cas, es forma «el grup de treballadors que freqüentarà l'atur estructural, l'ocupació submergida i l'eventualitat precària» (Ayuste *et al.*, 1994, p.110).

El tractament en contextos educatius a les relacions de raça, gènere i classe és mou sota dinàmiques d'igualtat i diferència que, segons Apple, respon a la consideració de l'escola com a «motor d'una democràcia meritocràtica» (1982, p.53). Woods i Hammersley recorden que els darrers anys han augmentat considerablement els estudis etnogràfics sobre gènere i ètnia (substitut culturitzat de raça), que tenen «la discriminació i la injustícia com a tema comú», però que també són tema comú d'aquests estudis la resistència a la discriminació i la injustícia, el rendiment en les situacions adverses i la defensa de la dignitat (1993, p.14) per part dels estudiants que les pateixen. Segons ells, la majoria dels estudis conviden a dues controvèrsies: la primera, sobre la significació política, i entenc que ideològica, de les nocions de gènere i ètnia; la segona, sobre el punt de vista que adopten els estudis etnogràfics i, en concret, sobre la relació entre recerca i pràctica educativa. Com recorden Hammersley i Foster en el mateix llibre, els temes de gènere i ètnia exigeixen, per part de l'investigador, una extrema cautela i una autoreflexió constants, amb la intenció, segons el meu parer, d'esporgar els estereotips sexistes, racistes i classistes que formen part de l'imaginari col·lectiu.

Per exemple, en un estudi etnogràfic amb joves negres a Anglaterra els anys vuitanta, Mac an Ghail (1989) demostra que les preconcepcions del professorat sobre les «limitacions» dels alumnes afrocaribenys determinen, a part del rendiment acadèmic, l'autoconcepció que es creen els mateixos alumnes; fins aquí cap novetat. El més interessant de la recerca és que aquest mecanisme funciona com una «estratègia de supervivència del professorat», una mena de «norma blanca» que estipula que el comportament dels alumnes ètnicament marcats és per definició un comportament conflictiu perquè rebutgen la jerarquització racial o ètnica que es produeix a l'escola i això els predisposa a rebutjar i oposar-se a qualsevol iniciativa del professorat, principalment les de caràcter curricular. Precisament, el que demostra la recerca és que la construcció de la norma blanca parteix de la creença, segurament errònia segons l'autora, que els alumnes negres es troben psicològicament afectats per una dualitat que

els obliga a elegir entre una pretesa i sovint remota cultura d'origen dels seus progenitors i la cultura occidental que representa l'escola. Evidentment, davant de l'actitud no conscient del professorat de tractar diferent alumnes negres i alumnes blancs, Mac an Ghail afirma que molts sectors joves opten per «diverses estratègies inspirades en la classe i el gènere per oposar-se a una societat racialment estructurada» (p.182).

A l'actitud no conscient del professorat que expressa Mac an Ghail, motiu de moltes recerques, Foster (1991) oposa l'origen real de les desigualtats i demana mirar «més enllà dels processos escolars i fixar-nos en els desavantatges econòmics, socials i culturals que pateixen molts estudiants pertanyents a grups ètnics minoritaris» (p.239), i sobretot a la diferència d'estatus que mostren les escoles de blancs i les escoles de negres, o en el nostre àmbit geogràfic, les escoles públiques amb índexs elevats d'alumnes immigrants o fills d'immigrants extracomunitaris i les escoles privades exemptes d'aquesta presència. Foster defensa, precisament, que en aquesta polèmica el professorat ha estat utilitzat com a «cap de turc» i s'han deixat de banda anàlisis més profundes relatives al paper reproductor de l'escola i sobretot a les condicions exteriors i anteriors a l'escola, com la família, el barri, etc. No hi ha proves contundents sobre la funció de l'escola en la reproducció de desigualtats racials o culturals, segons Foster, la qual cosa no vol dir, però, que no sigui cert que reproduceix desigualtats. Ara bé, afirmar que el problema es pot solucionar amb un canvi d'actituds del professorat és del tot insuficient, per Foster, perquè a més d'ineficaç portes enfora incrementa la tensió de la corda ja massa tensa que han de suportar els professionals de l'educació, i pot també «crear hostilitat en alguns professors i professores en sentir-se falsament acusats de practicar la seva professió tendenciosament» (p.239).

Per tant, és convenient analitzar les dinàmiques profundes sobre les que es mou la política educativa en matèria de relacions socials i de tractament de les minories; una política educativa que és el reflex de conviccions sòlides sobre el paper de l'altre en el joc democràtic i la seva funció en la participació social. Per exemple, McCarthy (1993) construeix una tipologia de models educatius segons la resposta que dona el currículum a les relacions racials i de classe. Així, d'entrada, estableix tres grans grups de models: els liberals, els multiculturalis i els radicals.