

*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

Els models liberals i els multiculturalmentals pertanyen, segons McCarthy, als corrents dominants en el pensament occidental i, concretament, anglosaxó. Aquests corrents dominants redueixen els problemes relacionats amb la desigualtat racial a l'escola a la qüestió de les minories socials. El grup de models liberals engloba diferents teories conservadores i neoconservadores, amb arguments procedents de la racialització biològica i, més recentment, culturalista i economicista. L'argument central d'aquests discursos considera la preexistència d'un marc normatiu en relació amb el qual els alumnes de les minories presenten algunes «desviacions» o anormalitats. Per resoldre-ho, el primer pas consisteix a detectar el grau de desviació o inadaptació per mitjans empírics i aplicar la teràpia pedagògica adequada. La hipòtesi es realimenta constantment amb recerques científiques que demostren que les desigualtats de rendiment acadèmic per part dels grups minoritzats provenen d'estructures mentals poc desenvolupades, per raons històriques i culturals, incapaces de desenvolupar tasques cognitives d'alt nivell com les que demostren els membres del grup majoritari, més acostumats també per raons històriques i culturals. En els corrents conservadors, l'argument racista d'origen biològic ha donat pas, per retorsió, a un argument culturalista, a benefici del qual s'han creat els instruments de psicometria adequats.

Per la seva banda, les teories neoconservadores rebutgen els arguments biològics i culturalistes però afirmen la composició heterogènia de les societats actuals en termes d'adscripció socioeconòmica. L'argument central és el de la manca d'accés a les fonts del coneixement i als béns culturals de consum (cinema, literatura, art, etc.), per part dels membres de les classes desavantajades, que els impedeix un desenvolupament òptim en el terreny lingüístic, cognitiu i social: en definitiva, una falta d'oportunitats d'accés al poder. El terme «raça» es mostra cada vegada més com una construcció social i política que no pas com una noció biològica o simplement etnocultural. Davant d'aquest panorama, s'imposen actuacions compensatòries orientades a cobrir aquestes necessitats socials i permetre «recuperar», per a la societat, els alumnes amb possibilitats «innates» poc treballades i aprofitades.

Les insuficiències dels models liberals han quedat demostrades en les polítiques educatives de les darreres dècades tant a Amèrica del Nord com al Regne Unit, que no han sabut eliminar les desigualtats entre majoria i minories quant a rendiment educatiu i accés al món laboral. La correspondència entre política educativa i dinàmica social, de

ser certa, hauria d'haver facilitat la traducció social d'unes suposades pràctiques pedagògiques igualitaristes, o amb afany igualitari.

Les polítiques educatives organitzades al voltant de concepcions liberals presenten, per McCarthy, dues tensions destacades. En primer lloc, «la tensió entre control i reforma», com a nocions fortes, respectivament, de conservadors i neoconservadors, en el sentit que la «solució» al problema interracial o intercultural a les escoles passa, per als primers, per reforçar els mecanismes de control social sobre les minories, amb polítiques integracionistes més resistents i també la creació d'itineraris curriculars independents per aquests alumnes; mentre que per als neoliberals el que convé és reformar els programes educatius per tal d'adaptar-lo a les «necessitats especials» dels alumnes dels grups minoritaris. La segona tensió, segons McCarthy, es produeix en el binomi biologia-cultura; així, mentre que els conservadors seran partidaris de reforçar la recerca en psicologia diferencial, en base a una teoria cultural defensora de la uniformització i preocupada per les «desviacions» causades per la diferència, els liberals neoconservadors insistiran en la importància de la psicologia evolutiva com a guia per al disseny del currículum, únic sistema per superar les «privacions culturals» que limiten el desenvolupament intel·lectual i moral dels membres de les minories. En síntesi, com he comentat, els models liberals preestableixen marcs normatius a partir dels quals es pot calibrar el grau d'inadequació de les minories i determinar els mecanismes per «reorientar» les desviacions i les insuficiències que mostren.

En els models multiculturals, segons McCarthy, observem una línia de continuïtat amb els models liberals, per la importància que concedeixen a la variable «cultura de les minories», no ja en un sentit de dèficit, sinó de positivació de la diferència; per això, McCarthy (p.55 i ss.) argumenta que els defensors del multiculturalisme en educació han promogut els models següents:

a) Models de comprensió cultural, fonamentats en el relativisme cultural que considera equiparables tots els «grups socials i ètnics», i que origina eslògans com ara «iguals però diferents». Aquests models emfatitzen l'eliminació dels estereotips racistes i sexistes i la necessitat de desenvolupar actituds positives envers les minories i els grups desavantatjats. La majoria de propostes oficials actuals posen l'accent en aquest tipus d'objectius i confien que el professorat promourà a classe l'enriquiment que

significa l'existència de la diversitat ètnica. Les insuficiències d'aquests models provenen de la consideració estàtica i monolítica dels grups, que no té en compte les diferències i desigualtats d'origen socioeconòmic que existeixen dins d'aquests grups i, el que és més important, sense fer cap referència a la producció històrica del contingut que ha originat el prejudici o l'estereotip discriminatori.

b) Models de competència cultural, fonamentats en la convicció que les institucions escolars han de preservar las peculiaritats lingüístiques i ètniques dels grups minoritaris i fomentar no només la comprensió d'altres cultures sinó facilitar el coneixement i la «construcció de ponts» entre els grups culturals. Els models de competència cultural pretenen arribar a tots els col·lectius i preparar-los per esdevenir hàbils en la «negociació social i cultural» que, sobretot els dels grups minoritaris, hauran de realitzar en la comunitat majoritària. La concepció social que respira aquest model és clarament competitiva, en el sentit que la persona hàbil i capacitada tindrà més possibilitats per assolir l'èxit social i econòmic que la menys preparada, i mercantilista, perquè entén la societat com un espai on es presenten les distintes ofertes ètniques i culturals que l'individu ha de triar. L'elecció d'una alternativa correcta determinarà el grau de felicitat que es pot assolir.

c) Models d'emancipació cultural i de reconstrucció social, fonamentats en la promoció de l'autoconcepte dels membres de les minories que permetria augmentar el seu rendiment acadèmic, la qual cosa a la llarga hauria de repercutir en un augment de les seves possibilitats d'èxit social i econòmic. La idea de promoció laboral d'aquests models va més enllà que els models de comprensió i de competència culturals, centrats a l'aula i a l'escola. Tanmateix, per McCarthy, els teòrics radicals han criticat aquest multiculturalisme educatiu per la seva excessiva confiança en la benvolença del mercat laboral i per l'optimisme fals sobre les possibilitats d'un currículum reformat, ja que no està demostrat precisament que les dinàmiques ràpides del mercat laboral estiguin influïdes per canvis en el contingut acadèmic que es treballa a les escoles. Més que utòpiques, les propostes emancipadores i reconstructoras basades en el currículum semblen impracticables perquè, segons McCarthy, «obliden les relacions estructurals i materials en què està immers l'antagonisme racial» (p.67) i deixen de costat l'autèntic problema: el racisme blanc i procedent dels blancs.

La crítica als models multiculturalistes és de caràcter global, tant pels liberals com, sobretot, pels teòrics radicals que realitzen una lectura marxista de les relacions de classe, gènere i raça a l'educació. En síntesi, el punt feble de les propostes multiculturals prové, per McCarthy, de l'oblit de l'entorn: per als liberals, l'entorn obliga a ser pragmàtics i funcionals i orientar els interessos dels estudiants cap a les possibilitats que presenta la societat; per als radicals, els multiculturalistes pequen precisament de possibilistes i d'integratius, ja que obliden que les escoles són espai de reproducció de les estructures dominants. El fet és que, si bé en el terreny de la teoria de l'educació el multiculturalisme és centre de totes les crítiques, en el pla de la política educativa, les actuacions dels poders públics i de molts professionals de l'educació segueixen les línies descrites: els primers, resseguint els models de comprensió cultural; els segons, més partidaris de les propostes de competència cultural i, els més progressistes, de les propostes del model de reconstrucció social.

Els models radicals, precisament, remarquen la insuficient reflexió socioestructural d'aquests models. McCarthy relata tres línies diferents en els models radicals: economicista, culturalista i de crítica curricular.

Les teories economicistes (Bowles i Gintis, especialment) recorden que les escoles reflecteixen «l'estructura de classe i el mercat laboral segmentat» (McCarthy, p.70); en aquest context, la diferenciació etnoracial és el producte de la divisió del treball, símptoma d'un conflicte profund entre les forces del capital i les forces laborals: entre capitalistes i classe obrera. La màxima de la divisió social del treball és que tant l'especialització com l'aïllament són principis irrenunciables de la competitivitat en el mercat: l'especialització remet a currículums excessivament orientats al món laboral i desvinculats de la resta; l'aïllament remet a la idea de treball separat (el teletreball des de casa, amb les noves tecnologies), que implica desarrelament de classe i, a mig termini, desmobilització social, cosa que garanteix el manteniment de l'ordre socioeconòmic existent. La raça i l'ètnia juguen un paper essencial en aquest esquema com a variables diferenciadores profundes, juntament amb el gènere i la capacitat intel·lectual, per citar-ne les més habituals; unes diferenciacions que el capital essencialitza per tal de dinamitar i anul·lar els privilegis de la franja masculina del grup cultural majoritari: l'entrada de joves, dones i minories ètniques al mercat de treball provoca una baixada de sous i, consegüentment, un augment dels beneficis per als socis

capitalistes. Davant d'això, com a efecte lògicament esperable, la classe obrera tradicional formada per homes blancs madurs esdevé masclista, racista i antijove. Tot i l'encert del diagnòstic en clau macrosocial, els radicals economicistes oblidaven, però, la importància de les dinàmiques internes que es produeixen a les aules, com ens han ensenyat les observacions de Foster en relació amb les actituds inconscients de professorat «progressista» davant de les minories ètniques, per exemple; en paraules d'Apple «la nostra feina pot exercir macroeconòmicament funcions que no s'assemblen en res a les nostres intencions» (Apple, 1982, p.28).

Davant de l'ortodòxia marxista d'aquestes anàlisis, McCarthy explica que a la dècada dels setanta sorgeix un corrent (Apple, Giroux, Bourdieu, Passeron, etc.) que no sap encaixar tres aspectes: *a*) reduccionisme, quant a limitar tots els esdeveniments a l'aula a una base econòmica; *b*) classisme, quant a considerar l'economia com a ingredient gairebé exclusiu de l'adscripció a un grup social; *c*) pessimisme curricular, quant a oblidar la significació i els efectes dels programes educatius. Amb una base filosòfica impulsada des de l'Escola de Francfort, i amb posicions sociologistes procedents de Bernstein i Young, aquest corrent emfatitza que els «processos ideològics i culturals de l'escola són relativament autònoms de les infraestructures econòmiques de la societat» (McCarthy, 1993, p.73).

La importància de la cultura, com a mecanisme que permet accedir a determinades quotes de poder, centra la preocupació d'aquest corrent, per tal com s'afirma que la cultura forma i configura la identitat i, en especial, la identitat de gènere, classe i raça. El currículum, com a instrument genuïnament cultural, és estudiat des d'una òptica que fuig del reduccionisme i del pessimisme esmentats. Apple (1982) considera que la tesi falla en dos aspectes: en primer lloc, «la visió dels estudiants com a receptors passius dels missatges socials» (p.30) i, per tant, la seva capacitat de rellegir aquests missatges; en segon lloc, la contradicció ideològica present en les dinàmiques socials, i a les quals l'escola no és aliena, com ara la intenció integradora i alhora de formació d'una capacitat crítica que pot minar principis integratius retrògrads. En el fons, allò que es debat és el concepte de legitimació de la transmissió educativa i la capacitat socialitzadora de la cultura, és a dir l'afirmació que la finalitat dels mecanismes culturals (l'escola inclosa) és que l'individu interioritzi, de manera racional i autònoma, les pràctiques socials. Evidentment, en aquest context, el contingut «tècnic-

administratiu» dels programes escolars és fonamental per Apple, perquè té la facultat de ser acumulat i, com el capital, ser acaparat per un grup social dominant. Aquesta línia de reflexió té continuïtat amb els teòrics del model que veurem tot seguit. Però per acabar l'anàlisi del corrent culturalista, només cal fer un apunt sobre la crítica del dualisme classista dels economicistes. Segons McCarthy, Bernstein defensa que per comprendre el funcionament de les escoles no hi ha suficient amb teories bipolars de classe: capitalistes *versus* obrers. L'emergència d'una nombrosa classe mitjana tira per terra moltes anàlisis ortodoxes, per tal com l'ideal emancipatori no ha passat per la revolució del proletariat sinó pel seu burgesament, és a dir, per l'adopció dels valors i les actituds de la classe dominant, esdevenint, al seu torn, una nova classe dominant, creadora de gustos, aficions, etc.

Els fets socials dels vuitanta han desbordat totes les previsions. L'aparició de nous moviments socials defensors d'identitats no clàssiques (ecologisme, feminisme, etc.), i els esdeveniments macropolítics, com la caiguda del mur i l'esfondrament del bloc soviètic, han provocat una profunda revisió de les posicions radicals. Castells defensa que l'abstracció del poder en la societat xarxa, juntament amb altres fenòmens, «estan desintegrant els mecanismes de control social i de representació política existents» (1997, p.92 i ss.). Popkewitz sosté que aquest poder no s'exerceix «per coerció física ni es refereix a la sobirania d'un grup sobre un altre» (1991, p.43), sinó que produeix la identitat social. Com he mostrat a l'epígraf 3.1.4., les fórmules populistes, per exemple, apareixen allà on els mecanismes tradicionals de control social (esglésies, partits polítics, etc.) no donen solució a les ànsies emancipatòries d'una classe mitjana insatisfeta amb la seva posició sociocultural. Segons McCarthy, des de la teoria crítica es formulen dos conjunts de revisions conceptuals: les primeres, sobre la «metàfora de la reproducció», que tot i ser acceptada, subordina excessivament l'actuació dels agents escolars i reivindica el paper de mediació del sistema educatiu formal; les segones, sobre el paper de l'estat, que ha renegociat el seu estatus en les societats actuals, amb posicions que sovint es troben enfrontades amb el capital i amb els grups dominants (recordem les anàlisis sobre globalització i pèrdua del control dels estats, que he descrit en la secció 2).

El model de revisió crítica del currículum que sorgeix a partir de les observacions anteriors tracta precisament d'equilibrar el tractament a les relacions de

classe, gènere i raça però en un nivell d'abstracció allunyat de la realitat escolar. Per això, McCarthy proposa una teoria asincrònica que doni resposta en el nivell conjuntural de les institucions escolars a les relacions racials sense perdre de vista les dinàmiques socials subjacents. Així, acceptant els principis de la teoria paral·lelista d'Apple i Weis (McCarthy, 1993, p.89-91), segons la qual les dinàmiques de raça, gènere i classe es produeixen de manera paral·lela en les esferes política, econòmica i cultural, McCarthy pren la tesi de Hicks, que adverteix que «el funcionament de les relacions de raça, classe i gènere en el nivell de les pràctiques quotidianes de les escoles, centres de treball, etc., és sistemàticament contradictori o asincrònic» (McCarthy, 1993, p.93). Això permet afirmar que els individus o els grups, «en la seva relació amb institucions econòmiques, polítiques i culturals, com les escoles, *no* comparteixen una consciència idèntica ni expressen els mateixos interessos, necessitats o desitjos» (McCarthy, p.93). El no sincronisme prové d'assumir que, tot i que els estudiants mascles, blancs i de classe mitjana haurien de tenir més expectatives positives en el context escolar, la realitat «no garanteix resultats justos, nets ni definitius als actors escolars procedents de la minoria o de la majoria» (p.94). Segons això, a les situacions discriminatòries sempre predominen unes dinàmiques sobre les altres, de manera que, per exemple, en situacions d'antagonisme sexual les qüestions relatives a les relacions de gènere articulen les principals fonts de conflicte i de mobilització, emmascarant antagonisme de raça i de classe. Al meu parer, l'encert d'aquesta tesi és que sovint, per pressió social o dels mitjans de comunicació, quan el professorat observa les dinàmiques a l'aula en termes de conflicte interètnic, per exemple, segurament està amagant altres dinàmiques discriminatòries menys visibles i evidents, com ara les de sexe, de classe i, fins i tot, de capacitat intel·lectual. Els detalls de la tesi encara són més profitosos.

Segons McCarthy, les interaccions asincròniques que regulen el contacte de majories i minories estan organitzades per quatre tipus de relacions, que expliquen la producció de desigualtats en termes de raça, classe i gènere:

a) Relacions de competició. Referides a situacions que condueixen a l'accés a les institucions escolars, els títols, les oportunitats formatives, etc. Sembla clar que les possibilitats d'accés a determinades ofertes culturals estan clarament desviades a favor

de determinats grups. Les polítiques de quotes pretenen pal·liar els efectes d'aquestes desigualtats, però en generen d'altres.

b) *Relacions d'explotació.* Les formes de presentació i articulació del contingut acadèmic reflecteix les demandes formatives de l'economia de mercat; així, l'accés a determinats itineraris curriculars, per exemple, recorda les relacions d'explotació presents a la societat que, en termes de raça o ètnia, es concreten en l'elecció de determinades assignatures o especialitats formatives «adequades» als propòsits educatius: opcions prelaborals de formació professional *versus* opcions preuniversitàries de batxillerat; matèries tècniques *versus* matèries humanístiques, etc. Per tant, un criteri orientador de la presència d'aquestes relacions a l'escola és la creença que algunes matèries escolars són més apropiades per als estudiants de determinades ètnies a causa de la seva incapacitat «natural» per seguir els itineraris més acadèmics.

c) *Relacions de dominació.* Els sistemes organitzatius de les escoles recorden les relacions jeràrquiques presents a la societat. L'estratificació racial i ètnica es concreta, per exemple, quan els alumnes immigrants detecten que la totalitat del professorat de l'escola pertany a un grup racial o ètnic determinat, que no reflecteix la pluralitat de procedències; o en termes de gènere, quan les noies d'ensenyament secundari noten que la majoria del professorat d'aquest nivell és de sexe masculí, tot el contrari que el que s'havia trobat a l'ensenyament primari, amb professorat de majoria femenina. L'escola, quant a les relacions de dominació, no pot més que reflectir la situació socioeconòmica de l'entorn i això explica l'alta densitat d'alumnes immigrants en escoles públiques i la baixa densitat d'aquests alumnes en centres privats.

d) *Relacions de selecció cultural.* Els altres tipus de relacions queden integrats en les relacions de selecció cultural, enteses com a mecanismes d'inclusió i exclusió o de pertinença i rebuig en relació amb el grup. Aquests mecanismes funcionen sobre els codis simbòlics (vestimenta, llenguatges d'argot, etc.) i sobre els codis ètics i de conducta. Evidentment, McCarthy recorda que els mecanismes de selecció actuen sobre les relacions de competició a les quotes de poder i recullen les relacions de dominació i explotació presents a la societat. L'escola, tant en contextos d'educació formal com no formal i informal, retransmet els codis esmentats. En situacions informals, per exemple, l'etnificació de les relacions entre individus es materialitza en la celebració de jornades

folklòriques que, si bé tenen una intenció positiva de coneixement de l'altre, reforcen els mecanismes d'inclusió i exclusió culturals.

Les propostes radicals de McCarthy es concreten en tres àmbits d'actuació, que consoliden la seva visió omnicomprendiva, a nivell macrosocial i microsocia, de les relacions de raça, gènere i classe: *i*) actuacions referides a l'estat i a la societat, amb un estat «ampliat» des de la societat civil, per mitjà d'organitzacions que recullen la pluralitat racial, sexual i de classe presents a la comunitat; *ii*) actuacions institucionals, referides al centre escolar, com a escenari privilegiat per desplegar propostes de gestió de l'espai públic, en el sentit que he apuntat en l'apartat 5.1.2, reguladores de les dinàmiques de raça, gènere i classe; *iii*) actuacions curriculars, encaminades a equilibrar, amb criteris d'igualtat i justícia social, les relacions de dominació i explotació que apunta McCarthy per mitjà de projectes curriculars oberts a la pluralitat i crítics amb les pràctiques discriminatòries.

En resum, en l'apartat anterior hem observat diferents aproximacions en política educativa al tractament de les minories ètniques i culturals que ens han semblat insuficients per l'excessiva importància donada a la seva funció identitària; en aquest hem partit de la funció demarcativa de la cultura des del punt de vista social i hem observat que la proposta de McCarthy permet avançar cap a una superació de posicions massa culturalistes. La conclusió més destacada és que les dinàmiques de raça i ètnia, juntament amb les de gènere i classe, actuen simultàniament en les relacions entre individus i grups. El seu caràcter simultani, paral·lel per Apple i asincrònic per McCarthy, permet dissenyar polítiques educatives integradores que, com en la tesi de McCarthy, inclogui actuacions referides al nivell macrosocial (l'estat i la societat civil), el nivell mesosocial (les institucions escolars, el seu clima moral i el seu entorn socioeconòmic directe) i el nivell microsocia (les relacions d'aula i la pràctica curricular, visible i invisible, en el seu contingut i en la seva organització externa).

5.2.3. Política educativa i tractament de la pluralitat

Dels apartats anteriors podríem concloure que la història de l'educació també és el reflex de les dinàmiques socials i, per tant, de les tendències ideològiques i de les lluites polítiques existents. Així, els criteris de demarcació han estat diversos al llarg de

la història: edat, sexe, credo religiós, llengua, coeficient d'intel·ligència, prova de rendiment, nivell econòmic, color de la pell, trets físics, capacitats sensorials i de mobilitat (invidents, sords, paraplègics), inclinació laboral o interessos professionals, etc. A aquests criteris cal afegir, des de dates recents, l'origen geogràfic dels pares, un origen que per a molts predetermina una suposada pertinença ètnica i, per tant, un tractament pedagògic diferenciat. Al meu parer, els criteris de classificació esdevenen pertinents en models educatius orientats a l'excel·lència, a la producció d'alumnes amb alts resultats acadèmics; des de l'òptica de pares i mares costa molt rebutjar l'axioma segons el qual els alumnes més brillants milloren els seus nivells de rendiment quan interactuen més amb alumnes del seu mateix nivell o de nivell superior; de la mateixa manera que els alumnes mediocres incrementen la seva mediocritat quan es tanquen en grups del seu mateix nivell de rendiment. Potser no cal insistir que em refereixo a models escolars la finalitat dels quals no és l'educació entesa com a humanització, sinó l'assoliment de les màximes potencialitats individuals sense calibrar-ne els riscos que comporta.

Al contrari, si abordem l'educació com el procés d'optimització de les potencialitats de l'individu haurem de tenir en compte el doble sentit de l'expressió: el de maximitzar les oportunitats minimitzant les amenaces, on les oportunitats venen donades per les seves facultats i capacitats, i les amenaces per les seves limitacions i discapacitats, tant en els aspectes biològics i cognitius, com en els emocionals i socials. Però, en el segon sentit, l'optimització de l'educand en la pluralitat democràtica significa assumir el desenvolupament màxim de l'autonomia personal en el context de la convivència social; és a dir, l'autonomia personal només té sentit quan s'orienta al bé comú, que inclou l'harmonització social, però també el creixement sostenible, amb equilibri ecològic, la solidaritat amb les societats desafavorides, etc.

Una de les conclusions que emergeixen de les anàlisis sobre els models pedagògics del tractament de la pluralitat realitzades en els dos apartats anteriors és que les distintes tipologies són complementàries i es centren en variables particulars: les primeres emfatitzen la funció social de la cultura, i en algun cas obliden el paper actiu de l'individu; les segones se centren en una component estrictament ideològica i obliden les aproximacions particulars al fenomen educatiu, amb l'excepció de l'aproximació realitzada per McCarthy.

En aquest apartat em dispenso a presentar un esquema de referència que integra tres variables: proposta de valors morals que defensa cada model; relació entre cultura i societat, i consideració de l'altre en el joc democràtic. A continuació explico les raons per les quals he seleccionat aquestes tres variables i després passaré a comentar les quatre línies d'actuació prototípiques que proposo.

1. La variable sobre la proposta de valors morals parteix de les anàlisis que he anomenat culturalistes (vegeu apartat 5.2.1) i es relaciona amb el grau d'autonomia individual que defensa cada model. M'ha semblat oportú observar el caràcter dels valors que promou cada model pedagògic, segons les possibilitats que mostra la tipologia següent, adaptada de Puig i Martínez (1987, p.152), perquè ens informa puntualment del tractament de la diversitat en societats complexes des del punt de vista cultural. Així, les opcions ètiques serien les següents:

a) Ètica d'absoluts; es produeix en aquelles comunitats que promouen uns referents únics i indiscutibles de conducta per als seus súbdits. Els valors absoluts són acumulats i relatats en forma de catecisme, que funciona com a llibre de text per a la transmissió educativa. Paraules com doctrinament i instrucció s'acosten força al model educatiu que defensa aquest model. Es considera que l'absolutisme dels valors uniformitza desitjos i aspiracions i es garanteix la cohesió social. A més, la procedència dels valors absoluts és d'origen diví o, en el cas d'una autoritat no divina, acostuma a ser militar, com en la proposta educativa llançada per Hugo Chávez a Veneçuela. Els models absoluts neguen qualsevol possibilitat d'autonomia per a l'individu i, per suposat, conculquen sistemàticament els drets humans. Per Taguieff, «el nou racisme occidental integra la posició antiracista com una marca de superioritat moral absoluta» (1995, p.35), una superioritat que es manifesta en la consideració del racisme com una particularitat infrahumana protagonitzada per salvatges i brètols.

b) Ètica universalista; es produeix en societats que es regeixen per uns principis que consideren aplicables a totes les altres societats del planeta. En certa manera, els models de valors universals signifiquen un avenç important sobre els valors absoluts perquè no afirmen la unicitat o exclusivitat total del seu cos ètic, tot i que consideren la sola condició humana com a portadora d'uns valors intrínsecs extensibles a totes les persones. D'origen kantian, els models universals defensen que l'autonomia de l'individu

limita amb l'autonomia del veí, seguint la màxima «obra de tal manera que la màxima de la teva voluntat pugui valer sempre alhora com a principi d'una legislació universal» (Kant, p.112), la concreció de la qual ha quedat recollida en forma de declaració superior (la Declaració Universal dels Drets Humans) considerada de manera absoluta. Precisament, alguns crítics de les posicions universalistes al·leguen que les interpretacions sobre les pretensions de validesa universal de la Declaració, per exemple, acostumen a ser tancades o inflexibles i, per tant, s'acosten massa als models absoluts.

c) Ètica particular; es produeix en societats que afirmen la singularitat de conductes dels seus membres per raons territorials, genètiques o també formatives. Els models de valors particulars remet a situacions de relativisme on es posen en dubte tant els models absoluts com els universals, per tal com es defensa la conformació cultural de l'individu i, per tant, les limitacions en la seva autonomia per raons de grup. L'atac als drets humans com a universals, per exemple, es realitza des de posicions ideològiques que recorden l'imperialisme polític i ideològic que hi ha al darrera. Té un origen reaccionari de les propostes kantianes i s'arrela amb força als ideals romàntics, de defensa de la terra (la *natio*), com a argument per a la conformació de la personalitat.

d) Ètica discursiva; emergeix com a reacció a les posicions particulars i com a evolució de les ètiques universalistes. D'origen neomarxista, els valors associats a aquest model són el resultat d'un procés de construcció racional entre subjectes autònoms, que decideixen segons la seva consciència. La crítica als drets humans, per exemple, es produeix en el sentit de considerar-los tancats i inamovibles; des d'una posició discursiva, la Declaració Universal és un instrument i una base per al diàleg entre individus i entre cultures.

2. La variable sobre la relació, o potser millor les relacions, entre cultura i societat és un punt de creuament de les aproximacions culturalistes amb les d'arrel social, descrites en l'apartat anterior. Sostinc que les relacions entre cultura i societat poden presentar la variabilitat següent, segons el grau de delimitació dels espais públic i privat a la comunitat:

a) Model ambigu o imprecís; es refereix a comunitats que no han delimitat les funcions entre la cultura i la societat, que es tradueix en una confusió absoluta dels

termes. El model es produeix allà on no estan clars els límits entre l'espai privat i l'espai públic i se superposen constantment aspiracions o inquietuds dels uns en els altres, causades, al meu entendre, per una manca de regulació social de les màximes culturals. Es concreta, per exemple, en models de caràcter integracionistes de línia monocultural, o de la cultura de grup social dominant.

b) Model de bé comú; es produeix en comunitats que supediten les aspiracions culturals a un ordre social específic. L'espai públic és argument suficient per ordenar els espais privats diversos que es presenten a la comunitat. De fet, és improbable que es negui la possibilitat d'expressar els màxims de felicitat de cadascú en l'espai públic, però es consideren expressions «particulars» dels humans que no aporten res al bé comú, entès com el bé socialment compartit, objectiu de la comunitat. Els models assimilacionistes responen plenament a la idea de bé comú i, a la pràctica, acaben per anul·lar aspiracions particulars o locals.

c) Model culturalista; es produeix en comunitats altament organitzades al voltant d'unes determinades variables culturals, és a dir, de determinades pràctiques presents en tots els grups presents a la comunitat, com és la lingüística, la d'origen ètnic, etc. La supeditació de l'ordre social a la concepció cultural es concreta en polítiques segregacionistes que, en nom de la igualtat de totes les cultures, advoca per la seva conservació i, per tant, desemboca en situacions de segmentació cultural; quan la variable diferencial esdevé motiu de desigualtat, el model esdevé discriminatori i produeix brots racistes.

d) Model asèptic; es produeix en comunitats que han separat l'ordre social del cultural i defensen la necessitat d'organitzar l'espai públic sobre unes variables no culturals, és a dir, no construïdes en termes d'adscripció específica a cap ideal de felicitat. Significa, per exemple, la consideració de la cosa pública com l'espai d'intermediació dels espais privats però que no es decanta per cap d'ells. En termes religiosos, aquest model significa la posició laica en sentit pur o, en termes habermasians, el model que promouria una religió civil basada en el patriotisme constitucional.

3. La tercera variable entronca amb l'anàlisi de les dinàmiques socials i es refereix a la funció conceptual que exerceix la figura de l'«altre» en el joc democràtic.

Al meu entendre, s'ha produït un procés històric que, des d'una absoluta manca de reconeixement inicial, s'ha passat a considerar fonamental el paper de l'altre en la construcció i sobretot en l'evolució de l'espai públic. Les opcions serien les següents:

a) Models de negació; es produeix en comunitats monolítiques centrades en un ideal específic on resulta impossible el contacte amb altres i, per tant, que fa impossible el contrast i l'evolució del grup.

b) Models d'acceptació objectiva; es produeix en situacions de consideració de l'altre com a portador d'uns drets inherents en qualitat de persona i, per primer cop, esdevé objecte de contrast. Pot concretar-se en situacions de discriminació per tal com la consideració de l'altre no sempre dona com a resultat una consideració igualitària, sinó precisament pot reforçar les desigualtats existents, ja que el contrast es buscarà primerament en referents diferencials que sovint esdevenen motiu d'opressió i dominació.

c) Models de reconeixement subjectiu; significa un pas més en el contacte amb els altres, tot i que les percepcions que es produeixen són fruit de les condicions culturals establerts pel grup; és a dir, en certa manera, prepara el fons d'estereotips i prejudicis ja que la subjectivitat genera, al meu entendre, la construcció d'uns esquemes particulars d'interpretació que molt sovint dificulten el diàleg i la interpretació. Els models multiculturals realitzen un reconeixement subjectiu de l'altre i generen espais de relació segregats entre els altres iguals.

d) Models intersubjectius; es produeix quan el subjecte esdevé la unitat de relació amb els altres a partir dels seus respectius projectes de vida. En gran mesura, aquests models són incitadors del diàleg sobre el qual es construiran propostes d'organització de l'espai públic. El principi regulador és la igualtat per tal com la necessitat de preservar els espais privats pertinents per a la construcció del subjecte és condició prèvia a la creació de condicions que assegurin el contacte intersubjectiu; el contrari significaria desembocar en models d'acceptació objectiva de l'altre en condicions de desigualtat.

En resum, a partir de les variables anteriors podem establir unes línies prototípiques d'actuació en el terreny educatiu, que ha d'integrar les reflexions sobre les dinàmiques culturals i les socials. Aquests prototipus s'han d'entendre com a quatre

plans de reflexió que se superposen sovint de manera molt complexa, fins el punt que podem arribar a encarar situacions educatives distintes des de plans diversos. Així, per exemple, en la relació que establím amb els alumnes en un context d'instrucció formal, o de transmissió acadèmica de continguts informatius, és molt probable que sovint sigui convenient adoptar una posició absoluta, de veritats tancades, on el coneixement té un sentit únic, aquell que ve indicat per la disciplina científica que s'està treballant; o bé, que en contextos de també d'instrucció formal referits a procediments de lectura d'imatges artístiques, per exemple, adoptem models més relativistes en l'adopció de criteris estètics. En tot cas, deixo per una altra ocasió l'anàlisi de les raons i de les condicions que expliquen el seguiment d'una o l'altra línia d'actuació que, en síntesi, es poden dibuixar amb els trets següents:

1. Línia *integrísta*. Parteix d'una noció centrada en el grup com a referent obligat, el qual l'educand ha de prendre com a guia de la bona conducta. Aquesta visió es fonamenta en la defensa d'uns valors absoluts que serveixen d'elements cohesionadors de la comunitat, uns valors sobre els quals no s'admet discussió ni lectura crítica. Al meu parer, la línia integrísta se situa en posicions premodernes en el sentit que aborda l'estudi de la realitat des d'una posició que nega l'existència de l'altre, i per tant, com hem vist, no hi ha possibilitat d'evolució del grup perquè no existeixen punts de referència per realitzar el necessari contrast que demana qualsevol avaluació. Aquesta línia, de fet, confon l'àmbit social i el cultural; és més, en casos extrems crec que el social es deu al cultural. El fonamentalisme religiós i el nacionalisme excloent afavoreixen contextos polítics on es desenvolupen models pedagògics d'aquesta línia. Amb tot, em sembla perfectament legítim utilitzar els models integrístes en primera instància, és a dir, quan l'objectiu és donar fonaments sòlids perquè l'educand tingui una base consistent que li permeti abordar el diàleg en l'espai públic en condicions d'igualtat amb els altres; per exemple, em refereixo a situacions que demanen una clarificació de valors per part de l'individu després d'un procés conflictiu; però, insisteixo, només com a primera instància, ja que tot seguit s'ha de conduir l'educand a posicions d'obertura i flexibilitat.

En les anàlisis culturalistes he fet notar la insistència de tenir en compte la consideració que cada model dóna a l'autonomia de l'individu en el context del grup.

Doncs bé, les posicions integristes, a més de no contemplar aquesta noció com una possibilitat i negar l'autonomia moral del subjecte, se situen en un pla precultural per tal com sovint expliquen el comportament humà per mitjà d'explicacions naturals o divines; el fonamentalisme religiós, amb cites bíbliques o d'altres textos sagrats, i el nacionalisme excloent, amb referències a simbologies massa sovint virtuals, exemplifiquen una línia integrista en estat pur. En els aspectes educatius, hi ha la tendència a reduir els complexos problemes de les desigualtats racials a l'escolarització de les minories, contemplades com a objecte d'estudi: grau d'aprofitament de l'escolarització (en comparació amb altres minories i amb la majoria), conducta del professor, etc.

En definitiva, la línia integrista recull els plantejaments propis de les ideologies desigualitàries i autoritàries, que quan entren en contacte amb la democràcia adopten una versió instrumental, de democràcia representativa jerarquitzada, on la pluralitat és gestionada amb criteris de congregació (vegeu capítol 4.2.4); quan s'enfronta amb una realitat multicultural, aquesta línia adopta una posició essencialista, de conservació de la diferència, on la jerarquització social esdevé criteri organitzador de la convivència. En política educativa, la línia integrista pot arribar a defensar posicions antiracistes com argument defensiu per preservar i mantenir l'ordre establert a favor d'un grup dominant, tot i que entronca amb els plantejaments més racistes de tipus comunitarista, que proclama Taguieff (vegeu 1.3).

2. La línia *liberal* adopta el pluralisme i el respecte de la diferència com a indicadors de la llibertat, autèntic motor de la convivència. Reivindica el paper de l'individu i la necessitat de desvincular-lo del grup per tal de fomentar-ne les potencialitats. S'ataca el concepte de l'existència d'uns valors absoluts d'origen no humà, que són substituïts per uns valors universals que, com hem vist, són inherents a tota persona. L'individualisme és l'arma més potent que la línia liberal ha posat sobre el joc social; existeix una pretensió d'universalitat en tots els plantejaments liberals atès que se suposa que allò individual pot transcendir les limitacions d'allò cultural. Aquesta línia arrossega encara una concepció estàtica de la identitat, però a diferència del model anterior fa emergir la figura de l'altre com a objecte de contrast i evolució; això significa que a partir dels models liberals, la societat es construeix sobre la persona com a

subjecte individual posseïdor de drets i obligacions, tot i que les seves concepcions culturals no podran en cap cas posar-se per davant dels interessos socials.

En política educativa, la traducció es concreta en programes individualitzats i meritocràtics que busquen la màxima excel·lència en les capacitats físiques, cognitives i morals. En el tractament de la diversitat, aquesta línia adopta el principi de la tolerància, com a principi passiu de convivència, en un espai democràtic considerat des d'una òptica també instrumental, perfectament compatible amb situacions de desequilibri econòmic, el qual esdevé una variable explicativa del comportament i de les actituds heteròfobes: la diferenciació racial és una diferenciació de classe; el sistema econòmic menys dolent és el del lliure mercat i, com a conclusió, els conflictes racials són un mal menor de la societat de mercat que només es poden superar amb polítiques de naturalització. Per tant, la llibertat, com a autonomia moral, i la desigualtat són els valors que predominen en aquests models, amb una clara ubicació moderna.

3. La línia *comunitarista* adopta els plantejaments competencials que hem estudiat en l'educació antiracista i en la de capacització multicultural. Encaixa plenament amb totes les posicions culturalistes i fa de les diferències ètniques o culturals la variable explicativa del comportament. En certa manera, sorgeix com a reacció del model anterior ja que es produeix una recuperació de la noció de grup que permet establir les bases de la vida en societat. El grup, diuen els defensors de la comunitat, és l'origen i la finalitat de l'individu. Es dona una transformació interessant a dos nivells: d'una banda, es nega radicalment l'existència de valors absoluts, entre els quals inclouen els valors universals, que han de ser substituïts per valors particulars relatius a cada grup, sense pretendre establir d'entrada cap jerarquia entre ells; d'altra banda, es reconeix l'altre com a subjecte històric, i per tant, amb uns drets i uns deures socials. Com sembla obvi, la dinàmica cultural preval sobre la social, que ja és entesa com l'espai públic receptora dels models de felicitat que ofereixen els distints referents culturals, en un sentit relativista d'arrel postmoderna, que aconsegueix *desindividu*ar l'individu.

Des del punt de vista de la política educativa, els models comunitaristes apleguen totes les propostes multiculturals i interculturals, o de mestissatge, per tal com aquest és concebut també de manera estàtica com una mena de nova «cultura»

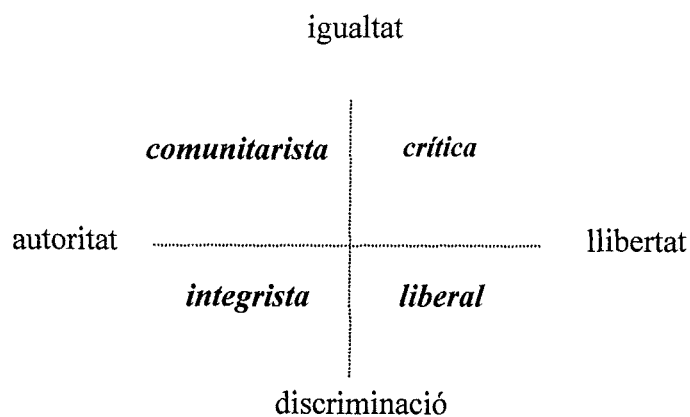
superadora de les posicions racistes i heteròfobes. Al meu parer, hi ha una convicció profunda en la força de la democràcia, en la seva versió participativa o real, com a única forma que pot acollir la pluralitat de creences i pràctiques culturals i que pot canalitzar les aspiracions particulars, incloses les racistes, en un pla d'igualtat, tot i que predominen valors associats a l'autoritarisme, en el sentit que el grup orienta la conducta individual.

4. La línia *crítica* entronca amb els models de reconstruccionisme social i crítica cultural que hem descrit en apartats anteriors, d'origen intel·lectual neomarxista i situat en posicions progressistes que remarquen les diferències ideològiques com a variable explicativa del comportament. En un intent de superació del model comunitarista, aquesta línia fonamenta el seu postulat en dues idees: la de construcció i la de trànsit. La idea de construcció remet a una concepció negociadora de las relacions entre subjectes singulars i irrepetibles que es troben en contacte amb altres éssers també singulars, una idea que es completa amb la de trànsit, que incorpora la dimensió dinàmica que requereix un context com l'actual, tot entenent el trànsit tant des de la transformació com des de la provisionalitat. La conclusió és una concepció de l'altre com a subjecte comunicador capaç de transmetre les seves inquietuds i capaç, per tant, de construir xarxes associatives, en forma de teranyines de correspondències, que permeten construir les identitats concèntriques o simultànies.

Un model crític, per tant, parteix de la necessitat de dissenyar un marc social sobre uns valors negociats o consensuats, que per la seva intrínseca condició no són permanents i han de ser revisats en el dia a dia. Com podem suposar, l'èmfasi no es posa tant en els subjectes individuals considerats un a un com en les relacions intersubjetives que s'estableixen en la comunitat social. En aquest esquema, l'àmbit cultural i l'àmbit social pertanyen a espais de relació que se superposen, on el cultural es limita a les relacions privades i el social a les relacions amb una dimensió pública, o en paraules de Cortina, el cultural significa l'espai de producció de màxims ètics i el social representa l'espai d'activació de mínims. Un model crític només és compatible amb valors associats a la llibertat i a la igualtat; el primer, en el sentit de defensar i prioritzar l'autonomia moral, i el segon, per tal com ha de ser capaç de gestionar la diferència ètnica, racial, cultural, etc. Al meu parer, les posicions crítiques, que en algunes de les seves

aportacions he descrit en apartats anteriors, se situen històricament en una posició que ni vol recuperar els escenaris premoderns ni accepta els plantejaments postmoderns, en un intent de situar-se en una posició de transmodernitat o de transgredir la identitat moderna, com he defensat en la secció quarta (especialment, vegeu 4.3.2).

Per resumir els punts descrits, la figura següent sintetitza les línies d'actuació en relació amb la pluralitat, segons el creuament de dos parells de variables: llibertat/autoritat i igualtat/discriminació.



Secció 6.

*La transgressió del racisme:
una proposta crítica sobre el medi*

El disseny d'un model d'intervenció pedagògica per superar el racisme i l'heterofòbia ha de partir, segons el meu parer, de la transgressió del concepte modern d'identitat, com he exposat en la secció quarta (vegeu 4.3.2). Així, proposo utilitzar la transgressió com una superació de la realitat existent amb una càrrega volitiva decidida i una finalitat clara i precisa, a diferència de la progressió, entesa com a simple avenç, per inèrcia, maduració o evolució. Així mateix, la transgressió se situa en una posició contrària de la regressió; com he exposat, la modernitat ha modificat els conceptes d'espai i de temps i ha obligat a revisar la noció d'identitat. Apuntava també que hi ha tres línies de transgressió de la identitat relacionades amb unes idees centrals que funcionen com a principis actius.

En primer lloc, una transgressió *diacrítica*, com a superació del diferencialisme però no de la diferència, que considero reguladora de la convivència. Aquesta dimensió fa referència a la posició de l'individu en el món i, en concret, a la posició de l'individu en relació amb els que ell considera «els altres». Al meu entendre, el coneixement dels altres sempre ha estat un coneixement diferit o mediatitzat, bé per filtres culturals (segurament d'origen educatiu), bé per filtres naturals (d'origen biològic). Darrerament, però, l'individu es troba certament en condicions d'eliminar una gran quantitat de filtres i d'accedir més directament als altres, gràcies a un procés de tecnificació molt acusat. D'altra banda, el diferencialisme en una societat pacífica se sosté gràcies a la tolerància i reforça la posició autocentrada i relativista de l'individu. L'educació d'una identitat no heteròfoba ha de reforçar els valors transgressors de la tolerància i del centrament: l'alteritat i el descentrament o empatia.

En segon lloc, una transgressió *diacrònica*, com a superació del tradicionalisme però no de la tradició. Aquesta dimensió es refereix a la posició de l'individu amb la història, amb els antics, i per tant a l'espai ideològic que ocupa l'herència en la identitat actual. El coneixement de la història sempre ha estat mediatitzat o diferit, mai ha estat directe, i el tradicionalisme ha reforçat precisament la commemoració passiva com a argument pedagògic. El tractament del racisme exigeix, al meu entendre, assumir una posició activa en la lectura de la història, en la lectura dels antics, per tal d'assumir la responsabilitat històrica com a idea central de la transgressió en aquest àmbit. Hem d'assumir la tradició en les dues vessants en què pot actuar: en la versió liberal, com a

marc interpretatiu de la conducta actual; en la versió comunitarista, com a dipòsit que conté el relat material de l'actitud mostrada. Em semblen perfectament assumibles les dues posicions en justa complementarietat.

En tercer lloc, una transgressió *referencial*, com a superació del contextualisme però no del context. Aquesta dimensió informa sobre la posició de l'individu amb els que considera els seus «iguals», els veïns, el coneixement dels quals obté de manera directa, sense intermediacions. Sobre el debat dels contextos no insistiré, però només vull recordar que el contextualisme, en la forma nacionalista per exemple, significa ubicar l'origen del coneixement en el grup, com a ens material del context; aquesta posició reforça el dogma i les posicions absolutes que obstaculitzen l'autonomia de l'individu. Aplicat a les conductes heteròfobes, el contextualisme aconsegueix englobar en un tot l'actuació particular: en les versions multiculturalistes toves, tots els immigrants magribins prenen te i són víctimes d'un sistema capitalista que els explota; en les versions racistes, tots són musulmans integristes i potencials traficants de drogues i delinqüents. El dogma és l'arma pedagògica del contextualisme, contra el qual una resposta transgressora només té el dubte com a argument educatiu.

En les pàgines següents em dispenso a presentar una proposta pedagògica per al tractament del racisme i l'heterofòbia fonamentada en les seccions anteriors. En concret, tinc la intenció de relacionar les esferes de producció de desigualtats (econòmica, política i ideològica) amb les dimensions esmentades i proposar uns principis rectoris i unes capacitats a desenvolupar. La proposta se situa en el terreny de la pedagogia crítica segons els arguments exposats en el primer apartat de la secció cinquena. En concret, assumeixo que només des d'una consideració de l'educació com a pràctica social reflexiva es poden abordar amb profunditat els reptes que planteja la societat actual i els conflictes de valors que presenta la diversitat. Davant de posicions reaccionàries que precisament neguen la societat pluralista («hi ha massa immigració», «uns quants negres i moros, d'acord; però ja n'hi ha massa», etc.), considero que només l'aprofundiment en la diversitat ens pot conduir a societats obertes i dinàmiques, això és, a societats democràtiques.

El desenvolupament de la proposta segueix les pautes següents. En primer lloc definiré els principis que han d'orientar la pràctica pedagògica, entesos com a guies o

motors de les intervencions educatives, i les esferes per accedir a la construcció d'una identitat no heteròfoba, seguint els postulats que he defensat al final de la secció quarta: esfera política, esfera econòmica i esfera ideològica. Després descriuré les dimensions morals que han de ser ateses en un projecte educatiu, que seguint altres autors se centren en la voluntat moral, el raonament moral i la sensibilitat moral, i detallaré les capacitats i els continguts temàtics en què s'ha de basar una pedagogia transgressora del racisme, que comença amb l'individu, segueix amb el grup i torna a l'individu socialitzat i conscient de la seva ubicació en el context. En l'apartat final m'aturo a considerar els escenaris que han d'intervenir de manera coordinada en la superació del racisme; així, analitzo la situació i les condicions que regulen el disseny d'actuacions intencionals i sistemàtiques en cada un dels escenaris que, al meu entendre, tenen una intervenció directa en l'educand: els mitjans de comunicació, la classe política i funcionarial, les organitzacions cíviques, les confessions religioses, la família, i el sistema educatiu formal.

Es tracta, en definitiva, de defensar un model d'actuació que tingui en compte la complexitat dels fenòmens socials, amb incidència per tant sobre les dinàmiques de poder, de producció i de relació experiencial entre les persones, que caracteritzen situacions de rebuig i de discriminació com les que es produeixen al voltant del racisme. Considero que només les propostes multipolars poden ser efectives en la superació de les heterofòbies, i que les actuacions parcials centralitzades en algun dels escenaris esmentats i sense una corresponsabilitat general són insuficients, creen frustració i, encara pitjor, activen intensament sentiments més acusats de racisme.

6.1. PRINCIPIS REGULADORS

El professional de l'educació es troba diàriament davant de situacions que li generen un conflicte de valors, més enllà del dilema entre neutralitat i bel·ligerància que ha estudiat Trilla (1991). Em refereixo a problemes educatius derivats de determinades concepcions culturalistes, com ara la possibilitat d'eximir una alumna de confessió musulmana de les activitats d'educació física, o la resolució de conflictes entre alumnes derivats de comentaris racistes al pati contra els alumnes gitanos o immigrants. Davant

d'això la pedagogia pot actuar de quatre maneres possibles, seguint els models que he exposat en la secció cinquena sobre els models d'educació moral:

a) Quan la pedagogia es limita a llistar un seguit de conductes «èticament» correctes, cau en un model de transmissió de valors absoluts. La casuística és tan oberta i tan àmplia que la llista de les receptes seria inacabable i sempre incompleta ja que cada dia apareixen problemes nous que reclamen solucions originals; seria incongruent defensar aquesta posició quan es vol construir una pedagogia crítica de caràcter transgressor que significa, de fet, apostar per la capacitat transformadora de l'individu. Les posicions antiracistes absolutes, per exemple, són a prop de la intolerància i la intransigència i, per tant, neguen els tres criteris que hem esmentat en la secció cinquena sobre l'autonomia del subjecte, la promoció del diàleg i l'aprofundiment en la diferència (vegeu 5.1.3). No obstant això, en situacions de manca total de referents morals, els models absoluts poden suposar una autèntica taula de salvació i aportar un contingut provisional per resoldre situacions concretes, però a curt termini sempre esdevenen insuficients.

b) Una posició universalista promouria no una llista de conductes correctes sinó una llista de conductes que totes les pedagogies del món, en un sentit transcultural, haurien de defensar. La pedagogia comparada ensenya que els sistemes educatius es mouen per corrents comuns; Rosselló (1960) explica que els corrents són deguts «a) a causes extraescolars, b) a causes d'ordre pedagògic» (p.17). Segons això, una solució pedagògica universal del racisme només seria factible amb canvis externs i amb canvis interns al sistema educatiu; sobre els canvis externs, la pedagogia difícilment pot intervenir de manera directa i a curt termini, però sobre els canvis interns, la pedagogia està legitimada per presentar solucions. Ara bé, no hi ha una pedagogia universal, com no hi ha un dret penal internacional, perquè la pedagogia és la disciplina acadèmica més arrelada a la concepció política de la realitat, encara que totes les pedagogies han tingut tendència a universalitzar els seus postulats. Com recorda Payà, «atesa la dimensió axiològica de l'educació, així com la multiplicitat de maneres d'entendre quines són les finalitats de tot procés educatiu, podem trobar nombrosos prototipus d'educació en valors» (1997, p.168). Per tant, la posició universalista no pot proposar actuacions

pedagògiques «correctes», més enllà dels drets recollits a la Declaració Universal dels Drets Humans, que es tradueix en principis generals de tolerància, respecte, etc.

c) La pedagogia d'origen relativista és qui ha formulat les crítiques que acabo de formular a les posicions universalitzadores. El context sociopolític i cultural explica i determina la política educativa en una comunitat concreta; però més que explicar-la, el fet de reduir la política educativa als factors socials i culturals posa en perill la potència transformadora de l'educació i en reforça una visió conservadora i reproductora: en conseqüència, aquest argument no desautoritza la necessitat de proposar ideals pedagògics d'abast universal. Una proposta relativista d'educació moral significa apostar pels valors presents en cada moment a la comunitat com els correctes i això, de fet, pot reforçar actituds racistes i heteròfobes.

d) Finalment, la posició constructivista afirma la necessitat de dissenyar les actuacions pedagògiques a partir dels consensos que decideixen els agents educatius. El rebuig a les posicions absolutistes i relativistes condueix a defensar la importància dels drets humans com a plataforma de diàleg entre els interlocutors principalment en aquelles comunitats on són conculcats de manera sistemàtica. Una alternativa al racisme i a l'heterofòbia comença, segons aquests postulats, per aclarir el punt de partida quant a valors implicats en el conflicte en qüestió i, després dels procediments oportuns per desenvolupar el raonament moral, proposar actuacions pedagògiques que reforcin les habilitats de diàleg; tot plegat amb la finalitat d'insistir en la dimensió conscient de l'individu com a instrument capaç de superar actituds i conductes discriminatòries.

En resum, en el context de les línies exposades, considero fonamental que l'actuació dels professionals de l'educació es mogui per uns principis que han de construir en l'espai públic amb altres col·legues i ciutadans del seu entorn. Aquests principis han de servir, d'entrada, per orientar l'activitat educativa cap a models eclèctics capaços de sintetitzar postulats, sovint divergents, però també molt sovint coincidents. Entenc els principis pedagògics com a motors de l'acció educativa, en el sentit contrari dels objectius pedagògics, situats al final o com a resultat de tota intervenció educativa. Així, els principis pedagògics serveixen per activar els processos educatius i assumeixen una funció de guia o de punt de referència per a l'acció quotidiana. Per tant, una pedagogia

transgressora òptima per ser implementada en la pluralitat s'ha de guiar per tres principis: el de subjectivació, el de dissens i el de responsabilitat.

α) Principi de subjectivació. Aquest principi assumeix dues premisses: *i)* que l'educand és el subjecte de l'educació, i no un simple objecte d'estudi; *ii)* que l'educand és la finalitat de l'actuació educativa, i que el grup no és més que un instrument d'aquesta actuació. Això significa un canvi de posició important: l'individu deixa de ser un ignorant o un profà en les relacions socials –un profà que ha de ser objecte d'una acció experimental, anomenada educació–, i passa a ser considerat com un subjecte singular que manté *relacions* amb els altres subjectes socials. Per tant, l'acció educativa s'ha d'orientar precisament a subministrar eines per racionalitzar i experimentar vivencialment aquesta posició de subjecte, considerat com a subjecte irrepetible i singular, en relació amb la història i amb els altres i, per tant, portador d'un projecte de vida únic i específic que l'educació ha de permetre que sigui explícit. D'altra banda, aprofundir en aquest principi significa reforçar la funció social de l'individu en relació amb els seus iguals perquè incrementa les dosis d'autoestima tan necessàries per poder establir unes relacions socials plenament satisfactòries.

Per exemple, després d'una situació en què es posen en conflicte valors associats amb el racisme, l'educador ha de rescatar aquest principi personalitzant els fets ocorreguts; és a dir, facilitant un escenari de diàleg que permeti posar en qüestió les posicions racistes i les antiracistes. Sovint, la conducta racista s'ha concretat en la discriminació d'un alumne o d'un grup d'alumnes per part del grup dominant de l'aula o del pati; en aquest cas, aplicar el principi de subjectivació significa desarrelar els individus del seu grup i subjectivar la seva posició, buscant els arguments d'ordre emocional i racional que expliquen aquella conducta. Per completar l'acció és important que aquesta situació sigui col·lectiva, davant de tothom, però que es reforci amb una intervenció particular amb els alumnes directament implicats, els d'una banda i els de l'altra. Com a mínim, actuant d'aquesta manera respectarem els criteris d'educació moral que estem resseguint.

b) Principi de dissens. Aquest principi assumeix una premissa: l'espai públic es construeix sobre el consens però, des del punt de vista de la pluralitat, és del tot incorrecte perseguir el bé comú a qualsevol preu. S'entén que les relacions

intersubjectives tendeixen a buscar el consens com a finalitat principal i, de fet, en contextos democràtics, les relacions socials es construeixen sobre els resultats del consens. No obstant això, partir del principi de dissens significa aprofundir en el principi de subjectivitat ja que suposem que l'altre, com a subjecte actiu, intentarà també que en el contacte social guanyin el seu punt de vista i els seus interessos. En altres paraules, un cop s'ha aconseguit l'acord, l'acció educativa ha d'aprofundir en la singularitat i l'anècdota, ja que la comunalitat i la categoria ja han emergit amb el consens, i convé no perdre de vista que la democràcia consisteix precisament a saber recollir tot allò de positiu que proporciona el dissens. A més, en qualitat de principi pedagògic, significa rebutjar la unicitat o uniformitat i fomentar la diversitat. Considero que defensar el contrari en una societat plural pot resultar fins i tot sospitosament hipòcrita.

Els fenòmens associats amb el racisme i l'heterofòbia mostren situacions molt riques per activar aquest principi. Com veurem més endavant, un dels sentiments morals amb molta força pedagògica, sobretot pel seu potencial comunicatiu, és la indignació. En situacions de diàleg intersubjectiu, provocats per situacions reals de conflicte o en moments de simulació acadèmica on es vulgui treballar específicament aquest principi, és convenient rebuscar en els alumnes aquelles situacions d'indignació en què s'ha sentit realment sol i distanciat del grup; les situacions típiques es produeixen quan un alumne és espectador de vexacions a d'altres i es veu obligat a callar per no ser motiu de burla o també de vexació. Doncs bé, com que el grup genera unes dinàmiques a les quals l'alumne encara que estigui en desacord es nega a rebutjar, la tasca de l'educador és fer emergir aquestes situacions perquè es mostri el principi de dissens. Segurament és recomanable fer-ho en moments de simulació, per la via racional dels dilemes morals, però que ha de ser aprofitat quan es produeixen situacions reals, perquè no totes les situacions de discriminació són viscudes de la mateixa manera pels alumnes, com veurem en l'apartat següent, i molt sovint convé reforçar la noció de diferència com a discrepància i no només com a diversitat.

c) Principi de responsabilitat. La responsabilitat equilibra la terna i, principalment, compensa el principi de dissens, en el sentit d'aprofundir-los i tancar amb coherència la tasca docent. Hem d'associar aquest principi amb la capacitat de l'individu de donar resposta, d'explicar els termes del seu compromís amb els altres i amb els iguals; però no

només quan els actes comesos o les opinions abocades representen el sentir majoritari, sinó també quan el consens no ha recollit les inquietuds minoritàries, quan es detecten situacions que atempten contra la pròpia dignitat. Té, potser més que els altres, un fort potencial comunicatiu ja que «obliga» el subjecte a no trencar les relacions quan la situació és ingrata o contrària als seus interessos, i l'obliga a emetre judicis sobre les necessitats personals sobretot en moments negatius. Aquest principi és el que sosté la convivència i, en situacions de conflicte social, permet no trencar les regles del joc si els esdeveniments no ens són favorables; pel principi de dissens, però, hem de recordar que quan els moments negatius són massa freqüents per a les minories, el principi de responsabilitat també s'ha d'aplicar als guanyadors del conflicte identificats amb el grup majoritari o dominant. En suma, el principi de responsabilitat significa despertar en l'individu la voluntat i l'esforç per autoregular la seva conducta en el sentit d'harmonitzar els interessos individuals amb els interessos col·lectius, de manera que arribi a ser capaç de discernir el bé particular del bé comú i a assumir la quota d'obligacions que significa la vida en societat.

Les conductes racistes presenten moltes oportunitats per activar aquest principi. Per exemple, l'aparició de brots xenòfobs s'associa a la presència visible de la diferència a les aules; els responsables educatius decideixen, en aquests casos, iniciar polítiques de «repartiment» de manera que la quota a les escoles d'immigrants o ètnicament diferenciats no superi un determinat llindar de tolerància. Els resultats d'aquestes polítiques són de dos tipus: d'una banda, es reforça la separació diferencialista i es creen autoimatges segregacionistes; de l'altra, es redueix el grau de responsabilitat individual perquè es pressuposa que serà «natural» que apareguin brots racistes un cop s'ha superat el llindar predeterminat de tolerància. És a dir, baixar la guàrdia d'aquest principi significa reduir el grau de compromís individual i assumir, per exemple, que tots som racistes i que és natural que es produeixen aquests actes. Ni som racistes ni el racisme és una reacció natural davant de la diversitat. A la secció primera he insistit en la noció del racisme i l'heterofòbia com a construcció social i comunitària, derivada de diferenciacions (que no diferències) que desemboquen en desigualtats. En aquest context, aplicar el principi de responsabilitat significa que l'individu assumeixi la quota d'obligació en la diferenciació desigualtaria, com ara per mitjà de l'exploració dels estereotips heteròfobs

que té interioritzats i que emergeixen en acudits, comentaris improcedents, etc. Així mateix, segons aquest principi, que es confon ràpidament amb actituds solidàries i filantròpiques, les relacions socials són intrínsecament necessàries a la condició humana i no una càrrega que s'ha de dur de la millor manera. En resum, en la lluita contra el racisme, la responsabilitat és un principi guia que permet discernir la millor alternativa pedagògica per a l'educador que necessita una resposta a una situació de conflicte.

6.2. MATRIUS DE VALORS

L'educació dels valors, en els àmbits formal, no formal i informal, ha de permetre que la persona tingui una competència suficient en el que he anomenat tres esferes de relació i que es poden identificar amb les tres dinàmiques que he analitzat en la secció quarta (vegeu especialment 4.1.2), quan estudiava la construcció dels valors de la societat moderna. Les dinàmiques són política, econòmica i ideològica, que informen respectivament de les relacions de poder i d'accés als mecanismes de control social, de les relacions de producció i d'accés als béns materials, i de les relacions vitals o experiencials i d'accés als béns no materials.

Entenc que en la interacció social l'individu construeix una matriu de valors que li permet seleccionar aquells que són necessaris en cada moment, segons les necessitats d'accedir a cada una de les esferes esmentades. En la figura 4.1. mostrava una taula de valors genèrics associats a cada una de les dinàmiques anteriors, segons la direccionalitat que prenen els parells de variables definits per la llibertat i la igualtat. Els valors esmentats permeten dissenyar un model educatiu directament vinculat amb cada una de les esferes i, en conjunt, contribueixen a formar la identitat de l'individu.

1. En l'esfera *política*, la promoció de la participació i de l'autodeterminació signifiquen contrarestar els models de democràcia representativa i de submissió feudal premoderna. La dimensió política alerta sobre la tensió entre ciutadania política a escala mundial i ciutadania local, que enllaça amb la voluntat de crear una consciència global relacionada amb l'ecosostenibilitat i amb la dignificació de la condició humana per mitjà del reconeixement generalitzat dels drets humans polítics, principalment els d'associació,

expressió i elecció, en contra d'una consciència local que defensi els drets particulars i la sociodiversitat com a argument polític de manteniment de la diferència.

L'educació moderna, a partir de Kant i sobretot amb Durkheim, significa un procés de perfecció individual que fa millorar el teixit social. Cortina (1997) explica que el concepte de ciutadania política es genera precisament de la dialèctica «intern/extern» (p.40), o d'inclusió-exclusió en termes de relacions de poder. Hi ha dos models de democràcia: la representativa i la participativa; en paraules de Cortina, l'elitista i la real (1990, p.258 i ss.). Una democràcia representativa o elitista és la que redueix el govern de tots a la mínima expressió electoral; una democràcia participativa o real és la que sotmet el govern a la deliberació constant. No obstant això, l'elitista és la més habitual i la real és precisament la que menys s'acosta a la realitat. Amb tot, des de la pedagogia no podem limitar-nos a descriure com són les coses sinó que ens veiem legitimats per aventurar com poden ser les coses. Així, una educació política ha de contemplar tres dimensions, que prenc de Bárcena: un caràcter cívic, una ètica de servei a la comunitat i la formació del judici polític (Bárcena, 1997, p.149). L'educació política entesa només com el desenvolupament de capacitats decisòries, com el dret de vot, facilita l'enquistament democràtic en fórmules elitistes, sobretot quan el ciutadà detecta situacions de corrupció i frau per part dels representants elegits i, o bé desisteix de la seva capacitat de participació per mitjà dels mecanismes de queixa corresponents, o bé deixa d'anar a votar. Per anticipar el perill, trobo molt encertat insistir en la consolidació d'un conjunt de virtuts cíviques i de servei a la comunitat, com proposa Bárcena.

En suma, en un model de democràcia participativa, l'individu ha de prendre part en les deliberacions i en les decisions, una participació graduada d'acord amb la proporció que determina el principi de responsabilitat, és a dir, el nivell d'obligacions i deures demostrats per cada individu. Això significa, en poques paraules, que a igualtat de deures, igualtat de drets, i que l'obligació de contribuir econòmicament i moralment amb el desenvolupament de la societat es veu equilibrat i compensat amb l'establiment dels pertinents mecanismes de participació en les decisions, també per als estrangers o no nacionals.

En la dimensió política, l'educació participativa significa facilitar els espais adequats per exercitar la deliberació i la formació del caràcter cívic. L'escola com a

«comunitat democràtica», en paraules de Puig i Martín, permet «ritualitzar la participació de tots els membres del grup i vetllar perquè cadascú pugui fer una aportació significativa a la comunitat» (1998, p.78), la qual cosa no és més que la materialització dels principis de subjectivació (aportació significativa de cadascú) i de responsabilitat (aportació a la comunitat). Així mateix, la implicació en projectes globals, com proposen Puig i Martín (1998) i Martínez (1998), més enllà dels «límits» curriculars de l'escola, permet avançar en la consolidació de pràctiques participatives, tot i que, segons Martínez (1998), la participació cívica i social en l'entorn i en la comunitat «és una forma d'activitat que sorgeix amb força davant de situacions d'especial gravetat o d'interès social, però no de forma habitual» en la pràctica educativa com una forma més de formació moral. L'afirmació queda corroborada en la considerable quantitat d'actes festius i també reivindicatius que es realitzen en situacions informals de l'escola, amb la col·laboració de mares i pares, i sovint d'organitzacions antiracistes, amb motiu de la presència pluriètnica a la comunitat. El que es proposa és que la dimensió política entri a formar part de l'educació en valors en tots els escenaris educatius de l'escola, en una actuació intencional i planificada, única capaç d'anticipar-se a l'aparició de conductes discriminatòries.

La construcció pedagògica d'una identitat no heteròfoba, en aquesta dimensió política, significa transgredir els mecanismes de creació del dogma i oferir espais de reflexió crítica conjunta sobre els temes d'autèntica preocupació social, com el racisme i les desigualtats. La consolidació d'una consciència social cívica només és possible quan s'activen els procediments de descentrament i de reconeixement de l'alteritat que políticament es concreten en l'acceptació de la pluralitat democràtica i, per tant, de la possibilitat de ser centre de les crítiques, situació superable si la persona disposa de la suficient dosi per abordar la contrarietat que sempre va associada a qualsevol crítica rebuda. Així mateix, en relació amb la dimensió diacrònica, la construcció política de la identitat ha de significar una revisió crítica de la història i, concretament, de la conformació històrica de la comunitat política, amb una anàlisi detinguda dels moments d'obertura i tancament, de progrés i d'involució, amb una valoració dels factors que han desencadenat aquestes situacions i dels efectes produïts, sobretot per al context sociopolític actual.

2. En l'esfera *econòmica*, els valors de cooperació i coordinació es troben en tensió amb els valors premoderns de competició i subordinació, relacionats respectivament amb la desigualtat i l'autoritarisme. La ciutadania econòmica és, a parer de Cortina, la condició que es deriva del reconeixement generalitzat de la necessitat d'etificar les empreses, de dotar-les d'un sentit moral que permeti anul·lar la frontera que separa la tan economicista «lògica del benefici» de la tan voluntarista «lògica de la beneficència» (Cortina, 1997, p.131), resultat d'una «argúcia ideològica per eludir responsabilitats» que adscriu l'esfera privada del benefici al món empresarial i l'esfera pública de la beneficència a l'Estat. Però també entronca amb un segon sentit, relacionat amb el desplegament factual que he descrit en la secció segona, a propòsit del procés accelerat de mundialització del comerç i les finances, que generaria una consciència econòmica global, segons la qual s'han mundialitzat tant els mecanismes de divisió del treball com els de producció de la riquesa, incrementant la separació real i virtual entre Primer i Tercer Món.

Maravall recorda que la constitució de societats civils fortes és una condició insubstituïble per a l'aprofundiment de la democràcia, i defensa que quan es produeixen fenòmens de desafecció o desinterès amb la democràcia l'impacte és més dèbil en societats democràtiques més antigues (Maravall, 1995, p.291), afirmació que queda reforçada amb la constatació de la correlació existent entre nivell d'instrucció i de situació socioeconòmica, i interès per la política, segons recullen alguns indicadors sociològics. Les desigualtats econòmiques es «relacionen a tot arreu amb l'escepticisme polític, amb el pessimisme sobre la influència personal en els esdeveniments, i amb la participació política» (p.296). Les argumentacions economicistes sobre el rebuig d'immigrants, per exemple, arrelen amb més força entre persones en situació d'atur estructural i sense estudis, que entre persones treballadores o estudiants i nivell d'estudis secundaris o superiors, segons corrobora un estudi del CIS (1996a).

Davant d'aquests arguments, semblaria poc prudent, des del punt de vista de la seguretat material, que l'educació en l'esfera econòmica es limités a conrear la cooperació i la corresponsabilitat o coordinació, i oblidés que el món econòmic es mou precisament al revés, per la competició i la subordinació. No obstant, que constatem la presència d'uns contravalors a la societat no significa que haguem de conrear-los en el sistema

educatiu. En tot cas, l'alumne ha de conèixer les situacions de discriminació que es produeixen al món, derivades de desigualtats econòmiques, i construir-se uns paràmetres de valoració que li permetin actuar amb coherència. Amb tot, la conformació d'una identitat no heteròfoba i superadora del racisme requereix, al meu entendre, incrementar les expectatives de vida, principalment en el terreny econòmic, i augmentar el potencial moral, segurament en la línia que apuntava Bárcena de construir uns valors cívics i de servei a la comunitat. Si no és així, no s'entén que les enquestes d'opinió recullin el suport massiu a la llibertat de viure i treballar a qualsevol lloc i, a continuació, la necessitat de posar límits a l'entrada d'immigrants (CIS, 1996b).

En relació amb la dimensió referencial de construcció d'una identitat no heteròfoba, l'esfera econòmica és l'espai susceptible de posar en marxa els valors associats amb la solidaritat, més enllà de la compassió caritativa, i amb la justícia distributiva, també més enllà de la concepció meritocràtica que només permet l'accés als béns materials per als més capacitats. Amb aquest plantejament crític, i seguint en l'esfera econòmica, l'individu configura la seva identitat reconeixent la posició històrica que ocupa ell i el seu grup d'iguals en relació amb els altres; en el terreny estricte del racisme, és ocasió propícia per recordar els antecedents colonitzadors dels imperis (de tots els imperis, no només els occidentals, sinó també els orientals i el musulmà), tots ells amb ànsies uniformitzadores i d'eliminació sistemàtica de les particularitats autòctones, i per tant la seva responsabilitat històrica en l'emergència de conductes racistes i discriminatòries en general. D'altra banda, un reconeixement d'aquesta mena pot conduir fàcilment l'individu a detectar les situacions de discriminació racial motivades per les desigualtats econòmiques que són a la base del sistema capitalista de producció i de relacions humanes. Assumir que la diferència és un element regulador de la convivència significa, en l'esfera econòmica, que només amb la suma és possible afrontar els reptes socials actuals, una suma que ve explicada per l'acceptació de la diversitat, més enllà de la visió essencialista que defensa que la diferència és rica per si mateixa.

3. En l'esfera *ideològica*, la tensió es produeix entre els valors d'emancipació i compromís, per una banda, i contra els valors de domini i adhesió, per l'altra. Segons Martínez, els canvis produïts pel desenvolupament científic i tecnològic «exigeixen de tots nosaltres més capacitat de decisió i d'opció que en temps passats» (1998, p.61). La

mundialització dels mercats, juntament amb la internacionalització de les relacions estatals i, sobretot, l'extensió de les comunicacions han generat un canvi de posició de l'individu en el món. El coneixement de les altres realitats, que fins ara es produïa de manera mediatitzada, comença a donar-se *on line*, al moment i gairebé sense intermediaris. Allò que es planteja és, precisament, la perspectiva d'una identitat cosmopolita que superi el xovinisme i el particularisme xenòfob.

L'educació cosmopolita significa, al meu entendre, l'ideal pedagògic que totes les teories de l'educació han perseguit des de sempre. Des dels clàssics grecs i romans als pensadors soviètics i als postmoderns, l'educació s'ha sostingut en uns supòsits utòpics que han servit de provocació ideològica a l'ordre establert. Amb tot, «el pensament pedagògic està paralitzat per un complex d'omnipotència-impotència», com recorda Herzog (1992, p.48), que genera una tensió entre ideals humanitzadors i realitats deshumanitzades. Amb la dimensió ideològica, allò que em proposo és insistir en la força de les idees i la necessitat d'organitzar l'existència en base a un projecte coherent, coherència que només pot quedar garantida per una aposta decidida pel valor del compromís i pel valor de l'emancipació. Des de l'educació hem de defensar les actuacions que promoguin aquest parell de valors; per exemple, la construcció d'una identitat no heteròfoba i no racista (per tant, més enllà de la noció antiracista) ha de prioritzar activitats pedagògiques cooperatives però que sàpiguen respectar la subjectivació, és a dir, que obliguin a reflexionar sobre l'aportació significativa de cadascú, com reclamaven Puig i Martín; ha de prioritzar també els projectes pedagògics que promouen la categorització però que saben mantenir l'anècdota, classificant i alhora segmentant internament aquestes classificacions. En suma, si el racisme i l'heterofòbia emergeixen a partir de matrius de valors fonamentades en el domini d'un grup sobre els altres i en l'adhesió incondicional per sobre de la cohesió condicionada en el si del grup, una actuació pedagògica transgressora significa facilitar espais per augmentar l'autoestima de l'educand que li permeti una construcció autònoma de la seva teranyina de relacions, i significa també promoure escenaris d'interrelació incitadors d'experiències vitals positives per a ells. Això, en el terreny curricular no suposa allunyar-se dels programes oficials existents, sinó donar-los la volta, fer-ne una lectura diferent. Defensar el contrari, a més de ser complicat des del punt de vista dels mínims legals que ha d'assolir qualsevol

ciudadà, és impopular entre la casta professoral, per tal com sempre és interpretat com un increment de continguts curriculars, tema que reprendré més endavant.

L'educació cosmopolita recull, al meu entendre, les idees exposades sobre la necessitat de transgredir el racisme. El ciudadà cosmopolita se sent membre d'una comunitat planetària quan detecta l'existència de persones de l'altra banda del planeta amb interessos comuns, no només d'ecosostenibilitat sinó també de superació de les discriminacions i les desigualtats, de recuperació dels més dèbils, de compartir l'interès per la veritat com a punt de connexió entre les particularitats, i sobretot de renunciar a l'absolut o a la uniformitat com a forma de vida, equilibrant raó i emoció. L'educació cosmopolita s'allunya, en aquest sentit, de l'educació universal d'origen occidental, per tal com integra una dimensió racional i una dimensió emotiva que han de ser capaces de superar l'excessiva confiança dipositada en la sort i en l'atzar com a motors vitals.

Precisament, l'esfera ideològica activa tot els mecanismes de construcció de la identitat, tant els més relacionats amb la dimensió referencial, de relació amb els iguals, com amb la dimensió diacrítica, de relació amb els altres, sense oblidar però la inestimable aportació de la dimensió diacrònica, de relació amb els antics, que conformen l'herència cultural de creences i valors que coneixem com a tradició. Amb la dimensió més relacionada amb el context actual dels iguals, sembla indiscutible que l'esfera ideològica ha de permetre qüestionar la validesa de les normes de convivència, sense reduir el nivell de coexistència pacífica assolit, i posar en dubte el contingut mateix dels valors imperants o comunament acceptats. Quant al grup dels altres, la construcció ideològica d'una identitat transgressora del racisme ha de situar el diàleg com a motor de les relacions, únic instrument capaç d'aturar les inclinacions bèl·liques, sense renunciar però a la força quan es posen en dubte la dignitat i la mateixa existència humanes. El diàleg és possible quan la persona es troba en condicions de comprendre els riscos que significa el contacte amb els altres, és a dir, quan renuncia a la possessió absoluta de la veritat i assumeix que la veritat només existeix en la relació intersubjectiva, mai en la contemplació abstracta autocentrada.

6.3. DIMENSIONS MORALS

A partir dels principis i de les matrius de valors vinculades a les esferes de construcció anunciades, entenc que la dimensió de la persona més afectada per una educació en la pluralitat és la que queda englobada sota les capacitats introjectives, aquelles que permeten iniciar els «processos d'autodeterminació personal i d'alliberament», que segons Martínez (1998, p.45) enllaça amb la consciència, tret genuí de la condició humana. La finalitat de l'educació moral, com recorda Herzog, no és «la creació d'una consciència moral, sinó la seva conciliació amb la vida individual i social de l'educand» (Herzog, 1992, p.66), és a dir, la creació d'escenaris per tal que l'individu sigui capaç d'interpretar la seva actuació personal i col·lectiva.

Seguint el model presentat per Payà (1997) i Martínez (1998), el desenvolupament moral es descompon en tres parts o dimensions: voluntat, raonament i sensibilitat. La primera fa referència a la capacitat humana d'actuar segons un ideal proactiu que, per la simple existència humana, és intrínsecament moral, és a dir, és susceptible de ser analitzat en termes de «bo/dolent», «acceptable/inacceptable», «just/injust», etc. El raonament es relaciona amb els procediments cognitius necessaris per argumentar racionalment les decisions morals i, com hem vist en la descripció dels models d'educació moral, és la part més treballada en els escenaris escolars i la que presenta una oferta de material didàctic més àmplia. Finalment, el tercer component fa referència al conjunt d'emocions que sostenen la conducta i les decisions morals ja que, en l'origen i en la finalitat, la base emocional és present en totes les facetes de la vida quotidiana i, ben al contrari que els altres dos, és el component moral que ha tingut una plasmació més reduïda en el sistema educatiu, si més no de manera planificada i intencional, ja que els sentiments i les emocions sempre són presents en qualsevol relació intersubjectiva. A continuació em detindré a relatar amb més detall cada un d'ells i a proposar actuacions relatives a la superació del racisme i l'heterofòbia.

6.3.1. Voluntat moral

La voluntat es vincula directament amb la conducta moral en el sentit que significa la materialització i el punt final d'un procés que ha tingut el seu origen en els sentiments i s'ha filtrat racionalment en el judici moral. Començar per la voluntat en la descripció de la moralitat significa assumir el principi pedagògic segons el qual resulta més rendible començar pel més concret i avançar cap al més abstracte: de la voluntat a l'emoció, passant pel raonament. La conducta moral, per tant, significa en termes estrictes el resultat d'una tensió entre la norma social i la inclinació particular de l'individu, entenent que aquesta es pot desviar d'aquella.

En psicologia social es coneix per facilitació social l'increment de resposta social que es produeix en els individus quan se saben vistos o avaluats per altres individus. És a dir, quan la conducta de l'individu no entra en contradicció o en competició amb la dels altres, la psicologia social es pregunta com és que augmenten les respostes «esperades» socialment i es redueixen quan no hi ha observadors. Per exemple, en el nostre context la conducta esperable quan acaba una representació teatral és l'aplaudiment; la conducta no esperable seria no fer-ho. Gómez i León (1997) relaten la dualitat teòrica que es formula actualment la psicologia social sobre la variable explicativa de la conducta autoavaluada en presència d'altres: un grup d'hipòtesis s'inclinen per la importància de l'impuls, entès com a activació fisiològica; un altre grup d'hipòtesis donen més importància a l'esforç, com a procés cognitiu. No hi ha un acord unànim sobre quina és la variable determinant de la conducta però la hipòtesi de la mera presència formulada per Zajonc (1980, citat per Gómez i León, p.80) explica que els altres actuen com una alerta davant de l'inesperat, de manera que el «subjecte es prepari per respondre a qualsevol de les possibles accions dels altres»; però, a més, aquest impuls es produeix encara que l'altre «no sigui competitiu, ni avaluador, ni pugui anticipar recompensa o càstig» (p.80). Les dificultats pràctiques evidents de demostrar empíricament aquesta hipòtesi (en situació experimental, l'individu sempre és conscient de ser avaluat) no la desvirtua, a parer dels autors esmentats, perquè sí que s'ha comprovat la diferència quantitativa de resposta en presència o no de coactors o d'altres observadors distints de l'investigador.

Des del punt de vista pedagògic, el que posen de relleu aquestes recerques és la potència educativa de l'esforç i la motivació per explicar la voluntat moral. L'esforç

significa la força amb què l'individu venç la resistència a realitzar el contrari del que s'espera d'ell. En situació educativa, una activitat que treballi l'esforç és aquella en què, després d'identificar quina seria la tendència de l'alumne sense una «correcció» o regulació exteriors, es mesura el nombre de respostes socialment esperades contràries a la tendència prèviament observada. Per Makarenko «la veritable gran voluntat no té res a veure amb saber desitjar o aconseguir alguna cosa, sinó amb saber renunciar a alguna cosa quan és necessari» (1938, p.251).

En relació amb el racisme, per exemple, educar l'esforç pot significar posar l'alumne que ha manifestat actituds xenòfobes en situació de treballar en equip alguna qüestió «curricular» amb les víctimes de la discriminació, valorant-li positivament l'esforç que realitza; en aquest sentit, tot i que per alguns educadors el fet de cooperar amb alumnes immigrants no ha de significar cap esforç, sinó que ha de ser una conducta «natural i espontània», em sembla fora de dubte que per a un racista el fet de posar-lo en aquesta situació significa un esforç, ja que precisament ha de vèncer la resistència al rebuig. I això, al meu parer, és educable perquè entronca amb la motivació entesa com l'impuls que regula la conducta. Rincón (1989) proposa una seqüència evolutiva que es resumeix en cinc fases:

a) Predomini motivacional arbitrari; fase amb un nivell motivacional baix i amb una absoluta preocupació pel plaer propi. Per Rincón hi «domina un comportament purament instintiu» (p.199) que es regula pel parell dolor-plaer, propi de l'etapa infantil. Les dosis d'esforç que s'haurien de realitzar en aquest nivell serien molt grans per poder vèncer la inclinació i s'haurien de basar en el grau de plaer o d'evitació del dolor que significarien per a l'individu.

b) Predomini motivacional normatiu; fase amb un nivell de motivació regulat per les normes legals i les conseqüències que es deriven de la seva aplicació quan la conducta no respon al que està estipulat. Les normes emanen del grup i el model de relacions autoritàries és entès fàcilment. L'esforç es regula, per tant, segons el grau d'acord amb l'autoritat que encarni la llei, seguint un equilibri de càstig-recompensa. En termes evolutius, aquest nivell de motivació es produeix entre els 5-6 i els 12-14 anys, segons el desenvolupament maduratiu de l'alumne.

c) Predomini motivacional al·locèntric; fase amb un nivell motivacional regulat per l'autoconcepte, que es construeix segons el grau d'acceptació dels altres de les conductes mostrades, una acceptació procedent de manera especial dels que tenen una autoritat moral sobre l'individu, com pares o educadors. Hi operen, segons Rincón, l'alabança i la censura social i es produeix des de la meitat de la infantesa (8-9 anys) fins al final de l'adolescència (15-16 anys). Al meu parer, és una fase on l'esforç pot començar a ser operativitzat i a ser quantificat en termes de conductes esperables *versus* conductes produïdes espontàniament, una valoració que l'individu és capaç d'entendre perfectament segons el seu grau de desenvolupament cognitiu.

d) Predomini motivacional idealista; fase amb un nivell motivacional regulat per la «pròpia consciència», segons Rincón, una consciència entesa com una caixa negra sense accés des de l'exterior ni accessible tampoc des de la racionalitat del propi individu, que ha interioritzat un codi de valors a partir dels quals actua de manera inflexible i rígida. Es produeix durant tota l'adolescència i el seu final coincideix amb el principi de l'etapa adulta. L'esforç és possible, per tant, segons el grau d'acord amb el codi intern de valors i poc accessible des del punt de vista racional.

e) Predomini motivacional personal; fase amb el nivell motivacional més alt que és regulat per principis construïts per l'individu de manera autònoma i racional. Se suposa que el grau d'esforç per produir unes determinades conductes ha de ser mínim per tal com l'individu accepta les dificultats i els inconvenients de la vida en societat. La seva manifestació es produeix amb l'entrada a l'etapa adulta i significa el moment moral de plena autonomia i responsabilitat, en què les decisions es prenen amb totes les conseqüències.

El model es basa en els estadis evolutius de Piaget, quant al procés de desenvolupament cognitiu, i en els de Kohlberg, quant al de desenvolupament moral. No explica com s'accedeix d'una fase a la següent, però a diferència de la teoria dels estadis piagetians admet la possibilitat de coexistència de més d'un nivell motivacional en cada moment; per això cada nivell està encapçalat per l'expressió «predomini motivacional...» que s'ha d'entendre com el que correspondria a aquella etapa educativa, però que pot coexistir amb altres. De fet, Rincón explica, a partir d'una experiència realitzada amb adolescents, que «a mesura que augmenta l'edat i el curs escolar, tendeixen a mostrar un

nivell més baix en la motivació idealista i més alt en l'arbitrària» (1989, p.214). A més, Rincón es pronuncia sobre el contingut moral que caracteritza el nivell personal, que respondria a les actituds de racionalitat, autonomia, responsabilitat i altruisme. Em sembla prou interessant aquest model perquè, a més de coincidir amb els estadis de desenvolupament del raonament moral que veurem tot seguit, omple el buit sobre la tensió entre esforç personal i conducta moral a partir d'una variable prou coneguda en educació com és la motivació.

En consonància amb l'esquema anterior, Puig i Martín recullen una proposta de nivells de regulació de la conducta formulada per Capafons i altres (1995, citada per Puig i Martín, 1998, p.47, nota 6). Segons ells, l'autoregulació és una capacitat universal que madura lentament en un procés d'aprenentatge que comença amb la infantesa i acaba amb l'etapa adulta. Els nivells són els següents:

a) Nivell 1, de regulació programada biològicament; és un nivell sense cap participació de l'individu pel que fa a la possibilitat de triar i que està totalment preprogramat per l'herència biològica adquirida. La regulació de l'individu és nul·la si bé comença a prendre decisions, com ara en el control dels esfínters. Correspon a un primer subnivell del nivell arbitrari descrit per Rincón.

b) Nivell 2, de regulació programada socialment; és un nivell amb objectius determinats pel grup sense la participació de l'individu. Els objectius corresponen a la funció socialitzadora de l'educació i l'individu ha de contrastar-los constantment per mitjà de «l'autoobservació i l'autoavaluació» (p.47) per tal de conèixer el seu grau d'assoliment i, per tant, el seu grau de socialització. Correspon als nivells segon i tercer de Rincón i crec que també a una part del quart, sobretot pel que fa a la construcció de l'escala de valors rígida de l'adolescent.

c) Nivell 3, d'autoregulació de la conducta; és un nivell amb objectius determinats per l'individu, després d'haver introduït «modificacions en els objectius proposats des de l'exterior», la qual cosa exigeix les oportunes capacitats de creativitat i originalitat. Correspon plenament al cinquè nivell motivacional de Rincón perquè l'individu només pot produir una matriu o una escala de valors pròpia a partir d'uns principis.

En cap de les evolucions estudiades se'ns explica com es produeix el canvi d'etapa però podem imaginar que els autors no són partidaris de «deixar actuar la natura», sinó

d'intervenir pedagògicament per facilitar els espais adequats que promoguin el salt a estadis superiors. Rincón afirma que el model presentat permet detectar la discrepància entre el nivell motivacional propi de l'edat i el nivell que realment predomina en aquell moment, amb la qual cosa el professorat podrà mesurar les dosis necessàries de motivació i esforç que haurà d'inocular a cada moment en els alumnes.

El contingut material de l'esforç es pot concretar en dues facetes: la norma social i la virtut. En la perspectiva kohlbergiana, la norma és anterior a la virtut, si entenem que aquesta prové de l'individu, i es localitza en l'estadi sisè del desenvolupament moral. Sobre la norma social potser no cal insistir gaire més, per tal com les repercussions en la pedagogia són ben conegudes: des d'una perspectiva estrictament sociologista, l'educació és el procés d'interiorització de les normes dictades per la comunitat social; des d'una perspectiva obertament sistèmico-cibernètica, l'educació és un procés d'optimització del sistema (l'educand), en què les habilitats codificatives i adaptatives (coneixement i interiorització de les normes) signifiquen un pas necessari i imprescindible per assolir les capacitats superiors, d'ordre projectiu i introjectiu (Martínez, 1986). D'altra banda, tant els models universals d'educació moral com els constructivistes, per no referir-nos als absoluts i als relativistes per als quals és el referent únic, asseguruen que uns dels primers passos de l'infant són el reconeixement i la interiorització de les normes socials, el primer per assolir unes capacitats que li permetin fer una lectura universal de la seva condició, i la segona perquè és la base a partir de la qual es construeix l'edifici de la moralitat. A més, com ens han mostrat els esquemes de Rincón i de Puig i Martín, la norma social és el centre sobre el qual gira la construcció de la personalitat moral, com a punt de referència necessari.

Sobre el grau d'acord amb la norma i, per tant, sobre el grau d'esforç i de dosi de voluntat que l'individu ha de produir, tots dos esquemes ens ensenyen que el procés de maduració adulta requereix tres passos: una acceptació incondicional, un rebuig absolut i una acceptació condicionada. Per tant, les intervencions educatives han de saber detectar el moment evolutiu de l'educand i oferir propostes adequades al nivell present, sense oblidar de presentar també propostes del nivell superior, comprensibles per l'educand, que facin la funció d'estímul i provocació. Precisament, en el tractament pedagògic del racisme, aquestes propostes han de posar en qüestió l'ambigüitat moral que caracteritza

les nostres societats: d'una banda, en nom de la llibertat, es proclama la necessitat de defensar la lliure circulació de béns i persones com a màxim exponent de la comunitat global democràtica; de l'altra, es restringeix l'entrada d'immigrants i es detecten brots d'intolerància amb els residents. El primer fenomen és símptoma d'haver racionalitzat la norma social que dicta tolerància i llibertat; el segon fenomen alerta sobre la incapacitat moral d'alguns per acceptar la norma en qüestió, una incapacitat que no és altra cosa que el resultat d'evitar les necessàries dosis de «bona» voluntat que exigeix la pluralitat democràtica.

Aquesta reflexió enllaça plenament amb la dualitat entre norma, com a deure kantian, i virtut, com a pràctica que no respon a un deure. Segons Elvira, MacIntyre proposa una noció de virtut ambivalent: com a instrument i com a finalitat. Així, les virtuts constitueixen «els mitjans que possibiliten la realització del fi, [...] però la pròpia realització de les virtuts implica el fi» (Elvira, 1997, p.27). MacIntyre recorda que sense la pràctica de les virtuts no és possible el bé, definit per la comunitat i per la tradició, que així esdevenen fonts de les virtuts. En un altre apartat he posat en qüestió els arguments contextualistes i tradicionalistes per a la conformació de la identitat (vegeu 4.3.2), que al meu entendre acoten o limiten l'autèntica autonomia de l'individu. Tanmateix, una superació del racisme no pot negar, com he vingut insistint, ni el context ni la tradició, però sí que ha de transgredir una lectura limitada i coercitiva de tots dos.

Si «la capacitat de la raó és proposar-se finalitats, assolir-los suposa desenvolupar virtuts» que ens predisposin a actuar segons les finalitats (Cortina, 1990, p.209); per això, Cortina recorda que Apel i Habermas no consideren les virtuts un «tema de la ètica, entesa com a filosofia moral, sinó que pertanyen a l'àmbit de la psicologia, de la pedagogia o, com a molt, a una "part C" de l'ètica, encara per elaborar» (Cortina, 1990, p.210). És una tasca de la pedagogia ajudar l'individu a operativitzar les finalitats que ha triat de manera racional i autònoma; és una activitat que es tradueix normalment en la definició d'un codi d'actuació que es concreta en hàbits de conducta i, com ja s'ha dit, de l'agent o agents que es troben a l'origen d'aquests hàbits es deriva un model o un altre d'educació moral.

Entrar en l'òrbita de quin ha de ser el contingut curricular d'hàbits i virtuts que els projectes educatius han d'incorporar significa acceptar el repte que planteja Stenhouse

(1975), quan afirma que els continguts significatius del currículum (significatius per als alumnes, s'ha d'entendre) «estan fonamentats en la idea que el coneixement és especulatiu i, per tant, indeterminat pel que fa als resultats obtinguts pels estudiants» (1975, p.137), que, en altres paraules, significa que si en els continguts «acadèmics» és una tasca inútil mirar de determinar amb exactitud l'objectiu que s'assolirà, en els continguts considerats menys acadèmics, com els relatius a virtuts i valors, definir objectius sembla encara més improductiu per tal com l'educació equilibra el seu vessant de procés amb els dels resultats. Aquest és el sentit de remarcar que l'activitat pedagògica ha d'estar orientada per uns principis irrenunciables, com els que he defensat en l'apartat anterior, sobretot per no perdre de vista la finalitat d'educar. Tanmateix, des del punt de vista del contingut, és molt convenient que un currículum d'educació moral desperti la curiositat de l'alumne envers la diversitat i també la disparitat de conductes morals possibles davant d'un fenomen determinat; sobre el ventall d'alternatives morals que plantegen els reptes de la vida quotidiana, relatius a la honestat, la lleialtat, la fidelitat, la sinceritat, etc. En definitiva, es tracta de dissenyar un currículum obert que prevegi els esdeveniments sociomoralment susceptibles de despertar interès i motivació i els vinculi amb els codis de valors possibles que se'n deriven.

En resum, la voluntat d'actuar en una direcció moral predecidida és una de les tres dimensions en què s'ha de centrar l'educació. He relacionat la voluntat amb l'esforç i la motivació, i m'ha semblat oportú recordar les hipòtesis explicatives del procés d'interiorització social i de regulació de la conducta. Finalment he fet esment del contingut material de la voluntat, que he concretat en la norma i sobretot en la virtut i en els hàbits. Per al capítol següent deixo la descripció d'aquest contingut material que ha de tenir una pedagogia transgressora del racisme i l'heterofòbia.

6.3.2. Raonament moral

Sembla força acceptat que la validació de la connexió coherent entre el pensament i l'acció ve regulat per la voluntat, determinada per l'esforç i la motivació. També sembla àmpliament assumida la capacitat racional de l'individu i la funció d'aquesta capacitat en la construcció moral de la persona. Sobre el desenvolupament de

les facultats de raonar i prendre decisions en l'àmbit moral, la teoria dels estadis piagetians que Kohlberg adapta del desenvolupament moral descrit per Dewey té la finalitat de descriure la conducta moral en base a un determinat nivell de raonament. El model serveix per dissenyar situacions educatives que orientin l'individu cap a l'autonomia moral regida per principis autoconstruïts en un tercer nivell, el postconvencional, que es configura com a finalitat última de tota educació que es vulgui integral o total. Al meu entendre, l'aportació de Kohlberg és fonamental en tres sentits: defineix una pauta evolutiva irreversible de caràcter universal; relaciona el raonament moral amb la capacitat d'abstracció formal, i evita omplir de contingut material els patrons de moralitat sobre els que es guia l'individu en el nivell postconvencional.

En primer lloc, d'aquesta teoria, al marge de la potència normativa dels estadis, m'interessen les dues pretensions d'irreversibilitat i d'universalitat, que em semblen íntimament lligades. L'assoliment d'un estadi és, seguint Kohlberg, el resultat d'una seqüència invariant resultat d'un moviment «que, llevat d'algun cas extrem, sempre és endavant, mai de retrocés» (1975, p.87). Acceptar aquesta hipòtesi significa assumir que quan un individu presenta les característiques que l'encastarien en un estadi està mostrant unes estructures de raonament a les quals no pot renunciar i mai no pot perdre. Per exemple, quan estudia la noció de justícia, Kohlberg explica que els judicis sobre la pena de mort només són de rebuig quan l'individu arriba als dos últims estadis, els que neguen la justícia com a venjança, i això és així perquè ningú no acceptaria mai ser executat, ni en situació de penediment: «no és un càstig que poguéssim triar per a una societat si consideréssim que teníem tantes possibilitats d'haver nascut en el lloc del criminal o assassí com en el d'un defensor de la llei» (Kohlberg, 1975, p.98). Les societats actuals han convingut a defensar-se de l'obscurantisme amb declaracions de principis que, en forma de lleis i constitucions, regulen la vida quotidiana. Al meu parer, les societats modernes responen formalment al nivell convencional de Kohlberg, i insten els seus membres a comportar-se d'acord amb aquest nivell. Rebutjar les discriminacions i evitar les injustícies són màximes que els codis civils han recollit en els seus articulats i ordenen complir; la regressió a situacions anteriors no és possible, si més no per la via pacífica; però la progressió a pràctiques polítiques basades en principis no es fàcil de preveure: les

definicions constitucionals són postconvencionals, però les pràctiques institucionals pertanyen al nivell convencional de l'autoritat.

I el mateix hauria d'esdevenir amb l'heterofòbia: un cop acceptat un principi de rebuig del racisme, és força improbable «retornar» a posicions racistes. El racisme correspon a un nivell preconventional de raonament i de conducta moral, i l'antiracisme reflecteix el nivell convencional a què empeny la modernitat. En aquest context, no seria gens agosarat afirmar que, també en termes kohlbergians, el nivell postconvencional vindria definit per la conducta no racista, en el sentit transgressor de superació de les limitacions procedents del contextualisme i del tradicionalisme.

La posició procedimental de Kohlberg significa assumir que, si bé el contingut material del comportament moral varia segons el context i la tradició, hi ha uns mecanismes cognitius i, al meu parer, emocionals que són presents amb caràcter universal en tots els humans. Es tracta, segons Cortina, «d'un universalisme mínim, però suficient per justificar el rostre jànic de la moral» (1990, p.77), capaç de conjugar el futur amb la tradició, a la manera del rei romà Janus: «els dos móns en què viu l'home són els del passat i el futur; el present constitueix la seva frontera», recordava Kautski (1906, p.39). En el passat es reconeix una manera d'actuar limitada i definida, i en el futur no es pot reconèixer més que una manera d'actuar il·limitada i indefinida perquè el contrari significa atemptar contra el desideratum kantian de l'autonomia com a emancipació. El procedimentalisme ètic és una aposta per actuar en el present segons un model pedagògic que no perdi de vista les autèntiques i genuïnes finalitats de l'educació, més enllà de posicions doctrinàries limitades a la instrucció en un conjunt de virtuts i hàbits socialitzadors. La pretensió d'universalitat permet «mantenir el caràcter crític de la raó» (Cortina, 1990. p.79), per tal com els procediments ètics «transcendeixen la praxis concreta, el context concret, i no es deixen reduir a cap de determinat». És senzill esbrinar, en els escenaris específics de la lluita social, situacions de discriminació universalitzables; és més, pocs es resistiran a la temptació de vincular aquestes situacions a una estructura profunda de maldat molt arrelada a la naturalesa humana, estructura que curiosament es considera universal.

Precisament, com hem vist a la secció primera, segons Taguieff, al voltant de la pretensió d'universalitat es mouen dues línies argumentals del racisme: contrària a la

universalitat, la configuració ideològica clàssica del racisme diferencialista, que «rebutja la unitat de l'espècie humana i la unitat moral del gènere humà» (1995, p.29); d'acceptació de la universalista, conegut com a racisme desigualitari, que proclama l'existència d'una sola raça humana però amb concrecions contextuais diferents (siguin ètniques, culturals o econòmiques) situades en un esglaió més avançat o més endarrerit d'una pretesa escala evolutiva, representants d'una mena de «darwinisme social» (Taguieff, p.45). Els uns i els altres són contrarestats per les respectives versions d'antiracisme comunitarista i d'antiracisme universalista, els primers com a promotors de la diferència, i els segons com a defensors de l'assimilació en un ideal superador de la cultura. Tanmateix, en les conductes racistes i heteròfobes en general, es detecta una seqüència invariant que Wieviorka (1991, p.101 i ss.) ha sistematitzat en quatre fases, com he descrit en la secció primera (vegeu especialment el capítol 1.1). Wieviorka alerta no tant per l'existència d'un racisme fragmentat però consolidat, sinó per la presència d'agents polítics capaços de «justificar» les posicions racistes, i aquesta em sembla una veritable visió universalista, la que es fonamenta en la més que probable utilització de determinades actituds fragmentades per part de grups polítics desesperats per la caça del vot i pels guanys econòmics que els comporta la representació institucional. En aquest context, la superació del racisme no es pot presentar com una oferta pedagògica més del sistema educatiu i, encara menys, dirigida a alguns alumnes o a alguns centres «contaminats» d'immigració; sembla oportú dissenyar projectes concrets que integrin aquesta visió universal, si més no en relació amb les estructures de desenvolupament, com a processos extensibles a qualsevol subjecte educand, la qual cosa significa integrar-ho amb les perspectives sobre la pau, el desenvolupament, el gènere, la sostenibilitat, etc. La universalitat dels estadis, com veurem més endavant, no prejudja el resultat de la decisió guiada per la raó, com pretendria una ètica substancialista, sinó que reforça la unitat moral de l'espècie en base a un funcionament compartit, en la línia no discutida de la universalitat de les constants vitals de la persona.

En suma, la irreversibilitat i la universalitat dels estadis de desenvolupament moral signifiquen, tot i la manca de corroboració empírica, bons arguments a favor dels processos educatius basats en l'emancipació de l'individu per mitjà, entre altres coses, de la raó i de l'ús de la raó. Kohlberg critica l'enfocament basat en les virtuts, conegut com

educació del caràcter, que hem estudiat en la secció cinquena (vegeu 5.1.3) perquè aspira a ensenyar uns valors universals però amb unes especificacions que «són relatives, definides pel professor i per la cultura convencional», i per tant defensores de posicions autoritaristes i negadores del principi de subjectivació que he defensat. En tot cas, convé remarcar que la crítica a les tesis de Kohlberg no s'ha de centrar en la pretensió d'universalitat dels seus postulats (tota teoria que es vulgui científica ho pretén, d'altra banda), sinó de la relació estreta que fa entre el raonament moral i la capacitat d'abstracció formal o, en altres paraules, en la confusió que realitza entre pensar i saber pensar.

L'existència de la maldat s'ha vinculat sovint amb una manca de raonament o amb un dèficit de la facultat de fer mal. MacIntyre accepta que una «part de la maldat del caràcter dolent és la ceguesa intel·lectual en qüestions morals» (1993, p.143) i assumeix que és important posseir els recursos necessaris per jutjar correctament, per determinar «com hem arribat a errar i què hem de fer per evitar-ho» (p.143). Bilbeny (1993) distingeix la maldat perversa de la maldat banal, pròpia del que encertadament anomena l'idiota moral: «l'idiota moral no és tant un transgressor deliberat del bé com algú que s'hi sostreu» (p.23), algú que, tot i tenir la facultat de pensar, no l'exerceix perquè està sotmès a una profunda «apatia moral»; la diferència entre el pervers i l'idiota moral és que el segon no s'adona del mal que fa i, quan se n'adona, evita pensar sobre el mal que ha fet. La indiferència és una característica singular de l'idiota moral, per al qual fer el mal no és cap esforç sinó un fet quotidià, sempre que això no l'obligui a pensar. Així, «la manca de deliberació marca la frontera entre la banalitat i la perversitat del mal» (p.99); la sabuda perversitat de la decisió conscientment dolenta és alarmant, i aquí s'inclouen tots els tirans i dictadors, però la imprevisible conseqüència de la banalitat, de no voler pensar precisament en les seqüeles d'una decisió és esgarrifosa, i aquí s'inclouen tots els genocides i els buròcrates de les cambres de gas.

La deliberació o capacitat de prendre decisions emergeix com la garantia de la moralitat; una deliberació que es el resultat de sumar el «pensar teòric», sobre els fets i els deures de la cultura que ens envolta, i el «pensar pràctic», que té «la funció de relacionar-nos amb els altres i alhora amb nosaltres mateixos» (Bilbeny, 1993, p.141). Per això, «davant del subjecte asocial no s'ha d'actuar com a inquisidors», recorda

Bilbeny, sinó que cal insistir en la via pedagògica, per tal com s'ha demostrat que «és la cultura la que falla en el seu lloc» (Bilbeny, 1993, p.129); una via, la de l'educació, que necessita de l'ètica no com un «bonic edifici de conceptes o d'al·legories de la virtut» (p.135), sinó com un ensenyar a fer servir el pensar pràctic. En aquesta òptica ens situem.

Per tal de desenvolupar el judici moral, la proposta pedagògica de Kohlberg defensa la presència de tres escenaris, que resumeixen les tesis vigostkianes de la zona de desenvolupament pròxim i les tesis piagetianes del conflicte cognitiu. En primer lloc, cal exposar l'educand als procediments de raonament de l'estadi superior, per tal que detecti les insuficiències dels procediments propis del seu nivell i sobretot perquè observi que hi ha processos de raonament de rang superior; evidentment, seguint a Vigotski, les propostes pedagògiques no han de quedar gaire lluny del grau de comprensibilitat emocional i cognitiu de la persona, perquè no li serien significatives, ni n'han de quedar molt a prop, perquè no provocarien l'avenç. En segon lloc, cal exposar l'educand a situacions conflictives que li qüestionin el seu ordre moral i que demostrin el que acabem de dir, la insuficiència dels processos del seu nivell. En tercer lloc, seguint les ètiques discursives, cal proporcionar una atmosfera de diàleg i comprensió mútua que faciliti les situacions anteriors i no generi angoixa en l'individu. Es tracta de crear situacions que integrin aquests tres postulats i, que en forma de dilemes morals, facilitin el pas als estadis superiors de desenvolupament moral.

Malgrat tot, com hem vist, el model de Kohlberg aparca el contingut de la moralitat, qüestió molt criticada per Peters, perquè «si em roben pel carrer, el meu interès per si el lladre es troba a l'estadi primer, segon o tercer de la manera de veure la seva acció, no té cap rellevància, l'important és que m'han robat la cartera» (Peters, 1973, p.129). I és cert, com a víctima. Però també és cert, com a pedagogs, que no té les mateixes repercussions educatives el que roba mogut per principis, com una mena de Robin Hood universal o de Serrallonga local, el que ho fa per necessitat vital, o el que ho fa per donar-se el gust de robar. I això és el que la pedagogia ha de saber per dissenyar les accions convenientes. Tampoc a la víctima d'un atac racista li importa gaire que el seu agressor es trobi en un estadi o en un altre; però per a l'educador és fonamental saber en quin nivell es troba l'individu per poder proporcionar els ajuts pedagògics necessaris.

Al meu entendre, quan Kohlberg evita esmentar el contingut material sobre els quals l'individu pren les decisions aconsegueix centrar l'atenció en una dimensió projectiva, de resolució del problema, i defugir solucions inquisitorials o centrades en el passat, com hem vist a propòsit del seu procedimentalisme. El contingut moral està limitat pel que Cortina anomena «ètica de mínims», i que Martínez tradueix en continguts irrenunciables de l'educació moral (vegeu 5.1.3). Per Guisán (1995, p.96), una de les insuficiències de Kohlberg és, precisament, que centra el nivell postconvencional en els principis de justícia i respecte, però oblida el diàleg i el paper dels sentiments, que veurem a continuació. A Kohlberg no li interessa particularment el contingut moral de la decisió, sinó el procés que la precedeix, ja que un cop adquirida una estructura de raonament, aplicar-la a un contingut moral o a un altre és una qüestió situacional, en funció de la multiplicitat d'escenaris de relació que configuren la vida de l'individu. I aquesta ha de ser la preocupació de l'educador, la de proporcionar els escenaris, simulats o virtuals, per tal que l'alumne aprengui a estar en societat.

6.3.3. Sensibilitat moral

La sensibilitat moral, entesa en un sentit ampli que inclouria sentiments, sensacions, emocions i potser intuïcions, tanca l'edifici de la construcció moral de la persona. Va escriure Rousseau que, després d'haver «fet un ésser actuant i pensant, per acabar l'home només en resta de fer un ésser amant i sensible, és a dir, de perfeccionar la raó per mitjà del sentiment» (1762, p.249). Així doncs, incorporar la dimensió sentimental o emocional en una proposta pedagògica no té res de nou, i no costaria gens trobar-ne exemples ancestrals, en els grecs i en els de qualsevol cultura: des de les propostes d'educació dels sentiments en el sentit més pur, oposada als excessos de la racionalitat positivista, com relata Unamuno en la seva dura crítica a l'acusat científisme de l'època, que fa exclamar al protagonista que «l'amor!, sempre l'amor creuant-se en les grans empreses..., és antipedagògic, antisociològic, anticientífic, antitot» (1906, p.178), fins a les propostes de supeditació dels sentiments a la racionalitat operativa, com atacava Makarenko, quan recordava «amb tristesa, que dels gorkians no han sortit ni escriptors, ni artistes, i no per falta de talent, sinó per altres causes: la vida els va absorbir

amb les seves exigències pràctiques i immediates» (1935, p.716). Amb tot, era també Makarenko qui defensava la necessitat de buscar el punt mig en educació, quan va escriure que «a la meva pràctica vaig aprendre a ser sever utilitzant un to afectuós» (1938, p.249).

Castrodeza sosté que «els acords o tractes són el resultat de decisions, i les decisions es duen a terme sobre bases emocionals» (1999, p.23), entenent per emoció la faceta «instintiva, irracional, pròpia de la persona virtuosa». D'aquestes afirmacions, em quedo amb la primera part i mantinc moltes reserves sobre el caràcter irracional de les emocions, si per irracional o instintiu entenem la manca de domini de la persona sobre la manifestació emocional, que accepta l'aforisme segons el qual som esclaus dels nostres sentiments i emocions, ja que sotmetre l'emoció a l'instint o a la irreflexió significa negar d'arrel la possibilitat del diàleg i per tant de la seva educabilitat. Sense sensibilitat per les decisions existents darrere dels conflictes derivats d'interpretacions divergents sobre l'organització de la vida quotidiana, sense aquesta sensibilitat, dic, no hi ha possibilitat d'intervenir pedagògicament amb eficàcia.

Segurament convé fer alguna matisació conceptual perquè és cert, com explica Cortina, que per MacIntyre «fem servir els termes morals convençuts que expressem sentiments personals, els donem un *significat* impersonal, com si en la seva base hi hagués estàndards racionals» (Cortina, 1990, p.100). La justícia, que volem principi universal, es vincula massa ràpidament amb unes pràctiques contextualitzades molt precises, reconegudes com a hàbits virtuoses. La violació d'aquestes pràctiques genera, en principi, una reacció emotiva perquè entenem que han «tocat» el més preuat de la nostra condició humana, i no una pràctica social potser irreflexiva. Com deia, crec que convé una clarificació terminològica i conceptual per situar cada cosa al seu lloc.

La sensibilitat moral es produeix allà on existeixen o han existit contactes entre persones. Entenem els sentiments o les emocions morals com a fenòmens produïts per les relacions intersubjectives i per la capacitat de generar judicis de valor sobre com afecten aquestes relacions a la construcció de la identitat personal. La sensibilitat moral seria com una predisposició a «captar» aquestes relacions en un sentit o en un altre; així, en termes generals, podríem entendre que hi ha una predisposició positiva o optimista d'encarar el contacte humà i una de negativa o pessimista; segurament, els extrems

portats a l'extrem no són bons per a la salut i convé recuperar el punt mig aristotèlic i de Makarenko. Tal predisposició, induïda per experiències passades, creences, desitjos, etc., situa la persona en condicions d'adoptar unes emocions o unes altres, amb reflexió o sense, que produeixen unes determinades conseqüències. Com a educadors, crec que ens interessa conrear no el contingut material de les emocions, sinó els mecanismes que permeten generar judicis valoratius sobre les repercussions de les emocions i dels sentiments morals, unes repercussions que es generen en la persona i afecten els altres. Es tractaria, al meu parer, de proposar actuacions pedagògiques centrades en l'anàlisi de les emocions que produeixen determinats actes socials perquè l'educand es trobi capacitat per prendre la decisió més adequada de com ha de reaccionar. No és una educació dels sentiments, però tampoc no es una educació dels no sentiments, sinó d'estimular-ne l'observació i l'estudi i per actuar en conseqüència.

Però per estudiar les emocions i els sentiments primer convé conèixer, si més no catalogar-ne, algunes tipologies; podem fer les aproximacions següents en funció de diferents punts de vista metodològics:

a) Segons el context d'expressió, podem classificar-los en sentiments *bàsics*, com la por, l'enúig, la sorpresa i el disgust, que tenen un context i unes manifestacions universalitzables, i sentiments *derivats*, com l'enveja i l'orgull, que tenen una expressió particular mutable segons el context sociocultural o històric.

b) Segons la dimensió comunicativa, podem distingir sentiments *progressius*, que estimulen la comunicació i les relacions intersubjectives, com la culpa i l'orgull, i sentiments *regressius*, que tergiversen o malinterpreten la comunicació i aconseguen obstaculitzar i anul·lar aquestes relacions, com el ressentiment i la indignació.

c) Segons la procedència de l'objecte que produeix el sentiment o l'emoció, obtenim els sentiments *proactius*, basats en les possibilitats que es produeixin unes determinades situacions futures, com la por i l'esperança, i els sentiments *reactius*, en relació amb un fet produït en el passat, com l'orgull i el ressentiment.

La primera classificació és interessant des del punt de vista del multiculturalisme perquè permet detectar els punts de contacte i de divergència entre humans i entre grups d'humans, ja que la concreció cultural dels sentiments explicaria una estructura profunda

comuna a tota l'espècie. A més, des de la pedagogia diferencialista, és fonamental conèixer les manifestacions culturals dels anomenats sentiments derivats ja que són la font de la norma social i, per tant, la base de l'educació culturalista. Al meu parer, la distinció és important perquè expressa tant la dimensió universalitzable de la persona com la seva dimensió particular, i en aquesta tensió es pot llegir una primera interpretació del racisme, com veurem més endavant. Amb tot, em sembla poc operativa perquè no ens informa sobre les repercussions personals i interpersonals de les emocions. La segona i la tercera classificacions ens acosten més a aquesta pretensió i tenen un fort component pedagògic, d'anàlisi educativa.

La segona classificació informa, per tant, del potencial comunicatiu que amaga cada emoció. He anomenat progressius els sentiments que tenen la possibilitat d'activar els mecanismes de comunicació, siguin verbals o no verbals, ja que signifiquen un pas endavant per resoldre satisfactòriament o no el conflicte que s'amaga, però si més no són potencials activadors d'aquests mecanismes. En canvi, els sentiments regressius enllacen amb la idea de repressió i desplaçament, sobre les quals tornaré més endavant, i posen dificultats a llançar ponts de diàleg amb els altres, considerats els agents reals o virtuals de l'emoció. Segons el meu criteri, aquesta classificació té una importància pedagògica de primer ordre perquè apunta a la possibilitat de construir escenaris educatius que permetin transformar els sentiments regressius en sentiments progressius. Però per poder-ho afrontar necessitem encara d'una classificació, la tercera, que ens informi sobre la naturalesa de l'emoció, sobre l'origen de l'objecte causant de l'emoció.

Hansberg s'inclina per aquesta tercera tipologia i estudia les emocions concebudes com a sentiments relacionats amb «creences, desitjos i altres actituds proposicionals» (1996, p.11) i, per tant, capacitats o estats a partir dels quals la persona genera un comportament actiu i no funciona com un simple receptor passiu. Proposa separar les emocions d'altres tres termes associats: *i)* de les passions, en qualitat d'emocions particulars, com la passió pel gats, o derivacions violentes d'una emoció, com el fet d'odiar o estimar amb passió; *ii)* dels estats d'ànim, que correspondrien a estats transitoris, com l'ansietat, la depressió, el bon humor, que no tenen un objecte precís o que és omniabarcant; *iii)* dels trets de la personalitat, que són intrínsecs a determinats caràcters, com quan qualifiquem algú d'avorrit, apassionat, etc.

Hi ha, però, una distinció que Hansberg insisteix amb profunditat. Li interessa distingir les emocions de les sensacions perquè, segons el seu criteri, una persona «pot estar en un cert estat emocional sense adonar-se'n» (p.17), però és impossible no sentir una sensació: «podem creure'ns emocionalment freds i, tanmateix, tenir odís, ressentiments, pors, etc.» (p.17). La distinció és més patent quan detectem que una sensació no produeix desig, sinó que la conseqüència depèn de l'actitud que en té la persona: la sensació de calor no produeix cap desig, sinó que menjar-se un gelat dependrà del gust de cadascú, del grau de resistència tèrmica individual, i també de les convencions socials sobre la qüestió: prendre un té calent o una cocaïna gelada. Finalment, les emocions són susceptibles de ser catalogades com a apropiades o inapropiades, racionals o irracionals, qualificacions que les sensacions no admeten: perquè «quin sentit té preguntar si un dolor és raonable o no raonable?» (p.18).

És important separar les emocions de les sensacions perquè les primeres, com s'ha dit, tenen sempre un objecte com a agent generador mentre que les segones el poden tenir o no, ja que no és el mateix tenir por que sentir por: tenir por és una emoció perquè hi ha un objecte que el genera, mentre que sentir por es refereix a una sensació perquè, tot i la possibilitat de l'existència d'un objecte, les alteracions fisiològiques associades amb la por (alteració del ritme cardíac, sudoració excessiva, etc.) poden haver estat induïdes per drogues, per exemple, o ser el símptoma d'alguna malaltia.

Sobre l'objecte de l'emoció, Hansberg proposa centrar-nos-en en tres tipus: objectes proposicionals (por de ser atacat per un gos); objectes específics aparentment no proposicionals (estimar a tal persona); objectes concrets o situacions (por a les altures). La referència a un objecte és important perquè permet enllaçar l'existència d'emocions amb creences, actituds i desitjos. La por a ser atacat per un gos no depèn només del judici valoratiu que significa que el gos és perillós i pugui atacar, sinó del desig de no ser atacat; és a dir, la creença de ser atacat es justifica racionalment per un seguit de conceptes i coneixements adquirits sobre l'agressivitat contrastada de la raça del gos en qüestió, però esdevé emoció o sentiment en el moment que activem el desig d'evitar que passi i sabem que hi ha possibilitats que realment passi.

La necessitat de tenir en compte el factor de la certesa o de suposar que es pugui produir un fet genera una distinció important en les emocions, que Hansberg pren de

Gordon (1987): les emocions *fàctiques*, com la indignació, l'empipament, la culpa, l'orgull o l'alegria, són les produïdes per la creença certa que s'ha produït un fet no desitjat; les emocions *epistèmiques*, com la por i l'esperança són les produïdes per la suposició que s'ha produït o es produirà un fet no desitjat. Per Hansberg, la incertesa és el que «proporciona la condició cognitiva per a les emocions epistèmiques» i, al meu parer, justifica que haguem de considerar fàctiques, és a dir produïdes per la certesa dels fets, alguns sentiments o emocions morals progressives, com la culpa, i alguns de regressius, com la indignació, i que puguem considerar epistèmiques, produïdes per la possibilitat no certa dels fets, algunes pors com la xenofòbia i la mixofòbia.

Hi ha una correlació estreta entre unes i altres: una emoció epistèmica pot esdevenir emoció fàctica quan la persona recull dades irrefutables del seu sentiment; és a dir, quan la persona fa «objectiva» una posició «subjectiva». Per exemple, la xenofòbia és un sentiment epistèmic perquè es basa en la suposició que els estrangers «poden» prendre els privilegis dels autòctons (feina, habitatge, tradicions, etc.). La xenofòbia esdevé indignació i ràbia racistes quan es produeix un procés d'objectivació, com hem vist a la secció tercera, quan hi ha hagut algun fet que l'ha objectivat, un objecte o una situació: la insistència en una «excessiva presència» d'estrangers pot ser un exemple d'objectivació que activa la indignació o el ressentiment. Aquesta és la interessant aportació de les tesis de Hansberg, establir que totes les emocions estan suportades racionalment per una proposició, en forma de creença, actitud o desig, que es vincula amb un objecte, però una racionalitat en estat latent. Hansberg afirma que pot «arribar a ser un gran descobriment acceptar que tenim una emoció que es manifesta en les nostres accions i que serveix per explicar-les, malgrat que nosaltres mateixos l'hem ignorada» (p.17). El descobriment pot ser provocat o espontani, però en aquest segon cas també ha calgut l'existència d'un agent extern que n'ha induït l'aparició. Em refereixo a la intervenció educativa.

El potencial pedagògic de les emocions és tan fort que sovint, suposo que per una gran manca de coneixement sobre la qüestió i per una «por» a les imprevisibles conseqüències de no saber com fer-ho, genera inacció i anomia per part de molts educadors. Segurament, una transgressió del racisme necessita discernir, en primer lloc, les proposicions que generen tant les pors i les emocions epistèmiques, com les

proposicions que actuen sobre les conductes i les emocions fàctiques. Discernir les proposicions significa determinar quines són les creences, els interessos, les fantasies i els desitjos que els donen suport. Evidentment, una proposta com la que formulo només va dirigida a persones amb unes facultats racionals que entren en la corba de la normalitat i és poc aplicable tant a casos patològicament diagnosticats com als idiotes morals que descrivia Bilbeny (1993).

En les emocions epistèmiques, com més desig hi hagi perquè no es produeixi un fet, més importància es donarà a la més mínima probabilitat que no passi, com succeeix amb totes les fòbies i pors; mentre que com més desig o motivació hi hagi sobre la seva ocurrència, més importància es donarà a la probabilitat que passi, més importància tindran els més petits indicis que pugui produir-se allò que es desitja, com és el cas de l'esperança. Això només és aplicable a les emocions que es regulen per la incertesa del fenomen, ja que les fàctiques, activades per la certesa aparent del fenomen, es mouen a més en unes dinàmiques, a parer de Hansberg, de repressió i de desplaçament. El desig de no veure materialitzada la por a la presència d'estrangers, per exemple, es transforma en una emoció fàctica gràcies als mecanismes de repressió o de desplaçament.

Una emoció deriva primerament en repressió, interna o externa, quan l'individu és incapaç de canalitzar-la cap a un sentiment o emoció progressiva, quan no troba, per la via conscient o inconscient, els mecanismes adequats d'exterioritzar positivament aquesta emoció. Per exemple, la xenofòbia que sent un racista quan «detecta» la presència de negres o magribins pot traduir-se en un acte violent i agressiu (comunicatiu, en definitiva), o en un acte no violent i regressiu i convertir-se en indignació, segons ell, «motivada» per la presència real de negres o magribins. La tasca educativa consistirà, precisament, a racionalitzar el sentiment d'indignació racista i transformar-lo en un sentiment de culpabilitat. Crec que aquesta és l'essència d'una autèntica transgressió del racisme; no es tractaria tant de convertir els racistes en antiracistes sinó de traduir la indignació o el ressentiment racistes en una culpabilitat no racista, centrada en l'operativització positiva d'uns sentiments progressius. És a dir, la positivació del sentiment regressiu significa una finalitat de l'educació moral per tal com enllaça directament amb les tres condicions mínimes, d'autonomia del subjecte, diàleg i alteritat, que hem seguit en tota aquesta secció.

La hipòtesi freudiana de la repressió emocional es basa en un principi de realitat que, per un instint de conservació, assumeix les contingències i les constriccions socials, i sense abandonar el principi de plaer aconsegueix ajornar la seva satisfacció, la qual cosa significa «forçar a acceptar pacientment el desplaer» (Freud, 1919, p.86). Aquesta repressió es materialitza, segons Hansberg, de diferents maneres:

a) L'emoció no s'exterioritza perquè hi ha un altre desig més fort que ho impedeix, per exemple, perquè l'agent causant és considerat més fort o poderós, o perquè hi ha un hàbit adquirit d'inhibició per l'educació rebuda.

b) L'emoció no s'exterioritza perquè la persona veu inacceptable o incorrecta manifestar-la. Dóna pas a la hipòtesi de la inconsciència, segons la qual la ment interioritza l'emoció i la guarda en la memòria inconscient. Es pot donar el cas, reconegut per la psicoanàlisi, que la persona no s'adoni de l'emoció i que, efectivament, la interioritzi eternament, com en la majoria de frustracions psicosexuals que relata Freud.

En canvi, el desplaçament, com a desviació de l'emoció significa orientar l'objecte causant cap a una altra direcció. Per exemple, és possible que una persona empipada per un assumpte d'infidelitat conjugal es dediqui a trencar tots els plats de la cuina; o que per un afer laboral arribi a casa seva i ho pagui amb els fills. En el primer cas, la desviació significa un autocontrol per no dirigir-ho agressivament contra l'amant o el cònjuge; en el segon cas, hi ha conducta agressiva però no contra l'agent causant sinó contra els considerats més dèbils. És en aquesta segona dimensió que funcionen la majoria d'emocions relacionades amb el racisme, la d'un desplaçament emocional que prové d'una emoció epistèmica, basada en una suposició, i deriva cap a una emoció fàctica, en què es «constata» allò que es volia evitar, desplaçant l'odi cap als grups estigmatitzats o diferencialitzats.

Considero que és important analitzar breument quines són les condicions que faciliten la transformació o el desplaçament descrit. Per tal que una persona activi una emoció fàctica de ressentiment o d'indignació, per exemple, s'han de donar tres condicions, segons Hansberg:

1. La persona ressentida o indignada ha d'identificar que hi ha un responsable de l'acció, o de l'omissió d'una acció.

2. La persona ressentida o indignada ha d'identificar aquella acció o omissió com un acte nociu dirigit a ella o a una tercera, respectivament. Un acte nociu pot ser una ofensa, un insult, un atac violent o una decisió que afecta els seus interessos, desitjos, creences, etc.

3. La persona ressentida o indignada ha d'identificar l'acció o omissió com un acte de mala voluntat, de poca bona voluntat o d'indiferència per part de l'agent emissor.

Així mateix, és important estudiar quines són les precondicions que permeten l'aparició de cada una d'aquestes condicions perquè ens ajudarà i també ajudarà la persona a distingir les emocions que tenen una base racional i argumentable de les que no tenen aquesta base i, per tant, en condicions de normalitat de raciocini, la persona abandonarà amb facilitat. Vegem-ho. Hansberg considera que són emocions irracionals o inapropiades les que es produeixen en els casos següents:

1. En relació amb la primera condició, la del reconeixement d'un agent responsable, hi ha una indignació o un ressentiment inapropiats quan deslliurem de culpa aquest agent que normalment considerariem que no ho faria («no sabia que feia tal cosa», «no n'era conscient»), o quan li apliquem alguna circumstància atenuant, sigui perquè és objecte d'estudi (un terapeuta amb el seu pacient, proposa Hansberg), sigui perquè li assignem manca de capacitat de discerniment i de responsabilitat. És a dir, és inapropiat tenir ressentiment o indignar-se pels actes comesos per un nadó, un boig, un borratxo, o, seguint la primera precondició, per una persona estimada. Seguint el paral·lelisme, a ningú amb una capacitat normal de raciocini se li acudirà qualificar d'antiracista la conducta d'un nadó blanc jugant amb un nadó negre. D'altra banda, és important aplicar tots els mecanismes cognitius necessaris per identificar el possible responsable de l'acció que ha generat aquella emoció i evitar generalitzacions inoperatives; per exemple, una persona indignada per la contaminació aquífera produïda per una empresa química de pesticides, si no vol ser acusada d'estar «posseïda» d'una emoció irracional o inapropiada haurà de concretar l'agent responsable de la indignació: accionistes de l'empresa química que contamina, treballadors que elaboren els productes tòxics, directius que decideixen optimitzar els resultats, agricultors que apliquen els pesticides, consumidors finals que no volen aliments «farcits» amb insectes, legisladors que desenvolupen lleis insuficients,

serveis d'inspecció inoperants, etc. Un cop identificat aquest agent podrà actuar en conseqüència.

2. En relació amb la segona condició, la que considera que en l'acció o l'omissió de l'agent responsable hi ha hagut un perjudici o un dany per a algú (per a si mateix, en el cas del ressentit, i per a un tercer, en el cas de l'indignat), es poden donar diverses circumstàncies que ens permeten qualificar d'inapropiada aquesta emoció: a) l'agent responsable no ha fet realment allò que la persona indignada o ressentida diu que ha fet; b) l'agent responsable ha fet allò de què se l'acusa però no és un perjudici real per a ningú, menys als ulls de la persona indignada o ressentida. En el primer supòsit, cal la coexistència de proves que demostrin la «coartada» del suposat agent responsable per eximir-lo de la seva culpa; un cop demostrada la innocència, la desaparició del ressentiment o de la indignació és qüestió de racionalitat interpretativa i valorativa. En el segon supòsit, en canvi, la cosa és més complicada perquè afecta la noció d'interès. Així, quan l'interès danyat o perjudicat per l'acció ho sigui només segons la versió de la persona indignada o ressentida, o bé hi ha un llindar de tolerància massa baix (algú molt orgullós que es veu ofès perquè detecta el més mínim desinterès envers els seus actes), o bé hi ha un desconeixement d'una norma social potser implícita (la indignació del nudista que fa aquesta pràctica en un país integrista, catòlic o d'una altra religió). La indignació per la presència de persones amb passaport d'un Estat diferent al nostre és una emoció que es pot catalogar d'inapropiada. Hi ha, però, un ressentiment entre autòctons que es consideren injustament tractats per l'administració quan es comparen amb els ajuts i el tracte de discriminació positiva que reben els immigrants; aquesta emoció és alimentada per les polítiques tancades de quotes que supediten les subvencions a les condicions ètniques o culturals, per no dir racials, i subestimen les condicions socioeconòmiques generals de tota la població. Aquí, alguns administradors han trobat rendiment electoral en el fet d'alimentar els sentiments racials, bé amb polítiques de quotes, ben rebudes per alguns electors de l'ala progressista, bé amb les crítiques a una política autènticament solidària, ben rebudes pels electors reaccionaris. Evidentment, és comprensible que qualsevol acció dels immigrants, com a destinataris dels privilegis, sigui malinterpretada i s'aprofiti la més mínima ocasió per generar actes racistes violents. Com recorda Hansberg, hi ha «persones que tenen la tendència a percebre les situacions de tal manera

que sigui apropiada una emoció determinada» (1996, p.169), persones que se senten ofeses o insultades amb molt poc.

3. En relació amb la tercera condició, la que considera que en l'acció o l'omissió hi ha hagut mala voluntat, poca bona voluntat o indiferència per part de l'agent responsable, existeixen situacions en què la indignació o el ressentiment no són sentiments apropiats o racionals. Aquesta condició incorpora un element que, potser també en el cas de l'anterior, fa referència a la relació preexistent entre la persona ressentida o indignada i l'agent suposadament responsable de l'acció, una relació basada en un joc de confiança i expectatives mútues que alimenten possibles desitjos i interessos respectius. Per això, en la tercera condició és important tenir en compte quin és el grau de relació existent i quin és el relat diacrònic que explica la situació actual. De fet, per poder atribuir mala voluntat en una acció hem d'estar molt segurs sobre les motivacions que han guiat aquella acció i això significa tenir molt clar el contingut de la relació, el contingut dels requisits implícits i explícits que s'han estipulat com a paràmetres de la relació. Tot plegat constitueix, per Hansberg, «un rerefons que ens serveix, en un moment donat, per situar una determinada actitud en una xarxa d'altres actituds i estats mentals» (p.170). És a dir, el context, la tradició i el tractament de la diferència, com a elements reguladors de les relacions amb els iguals, amb els antics i amb els altres, són els paràmetres a partir dels quals s'han de valorar les accions i les emocions derivades d'aquestes accions. Sovint, per una mala informació o una interpretació errònia d'aquests components, les emocions d'indignació i de ressentiment es troben tan arrelades en el subconscient col·lectiu que la seva eradicació és certament difícil; per exemple, després d'un conflicte armat, massa sovint presentat com un conflicte interètnic, les seqüeles són profundes i es produeixen venjances i revenjances que poden durar dècades. En situacions com la de Kosovo, entre exèrcit serbi i resistents albanesos; de Guatemala, entre exèrcit blanc i guerrilla indígena, o de Txetxènia, entre exèrcit rus i guerrilla autòctona, la via de sortida ha de consistir en l'establiment de ponts de diàleg, un diàleg que ha de ser encapçalat pels protagonistes del conflicte, tant els que es consideren últimes víctimes, i per tant carregats de ressentiment, com els que es consideren penúltimes víctimes, i també carregats d'un ressentiment més antic. En el cas

de Kosovo, per seguir l'exemple, ens hem d'imaginar quina podrà ser la seqüela en les generacions més petites i actuar pedagògicament per transgredir la situació.

El coneixement aprofundit de les emocions i de les condicions i precondicions que en promouen l'aparició té un gran interès pedagògic. Podem optar per negar l'evidència i insistir en l'ofensa, en no voler veure que aquelles accions generen ressentiment i indignació i a burxar en la ferida, però aquesta sembla que no és l'actuació pedagògica més adequada; es tracta de saber quines són les conductes, els comentaris, les accions i les omissions que poden ofendre l'altre per poder regular les actuacions futures i promoure «determinades actituds o inhibir-ne d'altres» (Hansberg, 1996, p.171).

Hoyos (1995) defensa que els sentiments són «experiències que poden arribar a ser tematitzades en un àmbit suprapersonal, de manera que es puguin analitzar situacions, discutir punts de vista, donar raons i motius, explicacions, etc.» (1995, p.73). He proposat que la xenofòbia, la mixofòbia i les pors sense fonaments pertanyen al terreny de les emocions epistèmiques que necessiten una corroboració empírica per esdevenir fàctiques, és a dir, susceptibles de generar una resposta. Com he esmentat, els sentiments morals amb una gran dosi pedagògica són el ressentiment i la indignació, com a sentiments regressius, i la culpa i l'orgull, com a sentiments progressius. Davant del ressentiment o de la indignació racista, per exemple, una actuació pedagògica transgressora ha de ser contundent i facilitar escenaris que provoquin l'aparició de respostes progressives per part del ressentit; això significa posar-lo en la pell de les conseqüències que pot tenir l'expressió de la seva indignació i dels sentiments, també de ressentiment i d'indignació, que arriba a tenir la víctima dels atacs racistes. En altres paraules, és important buscar els possibles ponts de connexió que hi pugui haver entre un tipus de ressentiment i l'altre, no perquè esdevinguin antiracistes tots dos (i molt menys racistes), sinó perquè investiguin i aprofundeixin en els mecanismes que fan possible la desaparició de sentiments associats com la impotència, la rancúnia, l'odi, l'enveja, que sobretot són a la base del ressentiment. Em refereixo a generar activitats d'aula que permetin arribar al fons del problema del racisme, en el sentit que he apuntat en les tres primeres seccions, fruit d'uns processos simultanis de globalització i de particularisme que tiben la corda de la identitat; uns processos que entronquen amb dinàmiques econòmiques, polítiques i vitals que afecten els sentiments de la persona.

En aquest capítol he intentat defensar que una actuació pedagògica encaminada a superar el racisme i l'heterofòbia s'ha d'emmarcar en un model d'educació moral basat en la construcció autònoma i racional de l'individu, en el diàleg i en el descobriment de l'alteritat que tingui en compte les tres dimensions fonamentals: la voluntat, la racionalitat i la sensibilitat morals. No m'he volgut apartar dels tres principis anunciats de subjectivació, dissens i responsabilitat, i considero que es troben perfectament implícits i arrelats en els arguments que he donat en cada una de les tres dimensions. Una intervenció educativa que es vulgui transgressora de la identitat heteròfoba ha de tenir en compte que els conflictes derivats pel contacte entre humans és captat per la sensibilitat moral la qual, en qualitat de sensor de la moralitat, és capaç d'activar mecanismes racionals o irracionals que alimenten el grau de voluntat per actuar en positiu o en negatiu, de manera progressiva, per tal de facilitar la comunicació i la resolució del conflicte, o de manera regressiva, que en dificulta la sortida i s'enquista en forma de repressió conscient o inconscient. Però, insisteixo, és una tasca que s'ha de realitzar en les dues bandes del conflicte, en la de la víctima i en la del culpable.

6.4. CONTINGUTS EDUCATIUS

Stenhouse ens recorda que «els profetes poden ensenyar coneixements privats; els professors han de tractar coneixements públics» (1975, p.31). En la nostra societat, aquesta distinció és fonamental i evita la inclinació a pensar que, en educació, el coneixement és un terreny acotat en mans d'uns quants privilegiats que el transmeten per un sentit de filantropia o de megalomania. I en educació de la moral, aquesta afirmació és central per no caure en dogmatismes i en tendències doctrinàries, massa habituals en la història de l'educació, que han confós els terrenys i han assimilat moral a religió o a formació d'un esperit patriòtic o nacional.

El contingut de l'educació prové de la cultura, com també recorda Stenhouse, i el professorat no inventa res, només ho transmet de manera mimètica. El mateix Stenhouse proposa una distinció dels continguts en cinc categories, que transcrib quasi literalment: *a)* els coneixements coneguts com a «disciplines acadèmiques», procedents de la matemàtica, la ciència, la història, la geografia i la ciència social; *b)* les matèries

artístiques, com la literatura, la música i les arts visuals; c) les destreses bàsiques, com la lectura i l'escriptura, les destreses laborals, com les «comercials, domèstiques i tècniques», i les destreses lúdiques, com els jocs; d) els llenguatges, que també són destreses però que mereixen un tractament a part; e) les convencions i els valors, «en tant que es refereixen al currículum com un tot», perquè el conjunt de disciplines acadèmiques, les matèries artístiques, les destreses i els llenguatges impliquen valors i convencions (Stenhouse, 1975, p.35 i ss.). Trobo molt més agosarada i profunda aquesta distinció que la que va realitzar la reforma espanyola de 1990 quan les va reduir als ja popularíssims tres àmbits de fets i principis, procediments, i actituds, valors i normes, que malgrat tot no deixa de ser un avenç important en comparació amb situacions precedents que ignoraven formalment el segon i el tercer àmbits.

Stenhouse va ser una mica més precís i va separar expressament els àmbits esmentats per demostrar que l'escola ensenya continguts que pren prestats de grups exteriors de referència que són els creadors reals del contingut, però que el professorat «avalua el grup d'alumnes, més que per si mateixos, en relació al grup de referència» (p.40). La conclusió és contundent: «no hi ha cap garantia sobre l'autenticitat de les disciplines, tal com estan representades en els grups de referència» (p. 41), en el sentit que hi ha una important tradició d'aspirar a absoluts, a continguts tancats i debatuts, que han de ser assimilats sense reconstrucció.

L'educació moral significa un àmbit de l'educació, juntament amb l'educació estètica i la tècnica, que travessa tot el currículum escolar i totes les activitats escolars. Defuig, com els altres àmbits esmentats, els pressupòsits de la pedagogia programada o per objectius, que abans de començar ja preveu quin serà el final; defuig també les declaracions de pedagogies suposadament alliberadores, que neguen la necessitat de la sistematització en perjudici de la llibertat de l'individu, i defuig també les pedagogies experimentals, que assagen a l'aula els descobriments de laboratori. Em detindré, en aquest apartat, a estudiar el contingut que ha d'omplir una actuació educativa orientada a superar el racisme i l'heterofòbia segons els principis i els postulats anunciats en els apartats anteriors.

Seguint la línia argumental sobre el model constructivista de la moralitat, i la proposta de continguts formulada per Stenhouse, entenc que l'educació transgressora del

racisme ha d'anar dirigida precisament als blocs de contingut següents, que en un context escolar es poden configurar com a eixos de transversalitat que dosificarien les diferents àrees curriculars «clàssiques» en els distints nivells o etapes educatives, i en un context no escolar serveixen de criteris per orientar la reflexió pedagògica dels agents amb responsabilitats educatives però no especialitzats, com els mitjans de comunicació, les organitzacions cíviques i la família, que seran motiu d'anàlisi en el capítol següent.

6.4.1. Capacitat d'autoconeixement

El primer bloc es refereix al coneixement i l'anàlisi de les situacions quotidianes dels educands. Aquest coneixement es concreta en experiències positives i en moments de conflicte amb la societat, la família, el barri i l'escola, i que es caracteritzen amb les dinàmiques esmentades sobre la conformació de la identitat: *i*) sobre la relació amb els iguals, que es produeix gràcies a un llenguatge que els iguala i al fet de compartir un món particular que es pot segmentar per ser analitzat; *ii*) sobre la relació amb els altres, que inclou gent de la mateixa edat que no forma part de la consideració d'iguals (per nivell econòmic, per lloc de residència, i també per ètnia, raça, llengua, etc.), i també inclou els adults de qualsevol condició (pares i mares, mestres, tutors, responsables de menjador, gent del carrer, etc.), unes relacions que es vehiculen amb un altre llenguatge, més estandarditzat i regulat normativament, i també per mitjà d'unes capacitats adaptatives d'ordres diversos: coneixement de la geografia urbana (carrers, barris i línies de metro «etnificades», per exemple), de les destreses laborals (els mecanismes de discriminació ètnica i cultural, inclosos), de les matèries artístiques contemporànies (música ètnica, considerada més com a reclam comercial que com a manifestació autènticament cultural), etc.; *iii*) sobre la relació amb els antics, per mitjà del coneixement diferit que proporciona la història, tant l'oficial, estudiada com a disciplina acadèmica, com la no oficial, recollida en la música i en la tradició literària, i en la transmissió del costumari comunitari i familiar.

Aquest gran bloc de continguts tematitza en formats específics les situacions experiencials dels educands; per exemple, han d'esdevenir temes d'educació moral els sentiments morals derivats d'experiències vitals relacionades amb actes de violència

racista (centrades en ressentiments i culpabilitats, però també en sentiments psicològics, com l'angoixa, la desesperació o el plaer i el desplaer); els judicis de valor sobre conflictes bèl·lics conduïts amb arguments ètnics, sobre les dificultats vitals dels immigrants (també les laborals i d'habitatge, però sobretot les dificultats per a la creació de llaços d'unió amb els altres, immigrants i autòctons), o sobre els atribucionismes ètnics per part dels mitjans de comunicació en les notícies relacionades amb la immigració i el racisme; és també motiu d'educació moral el coneixement i la valoració de la realitat social, sobretot els mecanismes organitzatius que regulen la vida política i econòmica, per tal de detectar les fonts de desigualtats i de discriminació.

En aquest primer bloc es tracta que l'educand conegui la seva posició en el món i sigui capaç de trobar els temes socials que el relacionen amb el seu entorn vital. El bloc respon a la consolidació en la persona de la seva condició de subjecte actiu, entès com un pas previ i necessari per al reconeixement de l'alteritat, de l'altre també com a subjecte; sense aquesta primera consideració, les proposicions i els blocs d'actuació següents no tenen sentit. La subjectivació de l'educand només és possible per mitjà d'un treball en diferents escenaris: des dels més formals, en situacions d'aula i d'estudi, sobretot amb continguts informatius i conceptuals, fins als escenaris més informals, en situacions de pati i també en les relacions amb les famílies, que tenen una incidència més directa en aspectes actitudinals. En resum, aquest primer bloc tendeix a posar les bases d'un autoconcepte ajustat com a facilitador d'un grau òptim d'autoestima, capacitats que es poden treballar des de les primeres edats en el vessant volitiu i que, amb el desenvolupament de la capacitat d'abstracció logicoformal durant l'adolescència, interessa aprofundir en els vessants racional i emocional.

6.4.2. Relació amb l'entorn

El bloc segon busca el desenvolupament de destreses bàsiques de relació amb l'entorn social, activadores d'actituds empàtiques, i té la finalitat d'aprofundir en el descentrament, perquè l'educand sàpiga calibrar la seva capacitat de moviments a partir de la posició que ocupa en la seva relació amb els altres, com hem vist en el punt anterior. De fet, un subjecte autocentrat és incapaç de mantenir relacions socials més

enllà dels seus interessos immediats, amb la qual cosa és molt fàcil que acabi adoptant actituds asocials. El descentrament s'aconsegueix sobretot per mitjà del coneixement d'altres realitats, un coneixement que, al meu parer, ha de partir d'un rebuig de la tolerància com a principi passiu de convivència, que ha de ser substituïda per la solidaritat i el respecte actiu. La solidaritat es refereix a la capacitat d'estrenyer les relacions amb els altres, en el sentit de solidificar-les i endurir-les; el respecte actiu s'entén com la consideració, la cura i l'estimació de la singularitat i l'anècdota.

La solidaritat i el respecte es poden concretar en tasques pedagògiques que desenvolupen el potencial emocional o afectiu de l'individu. Durant les primeres edats de l'infant, el desplegament d'habilitats de relació social significa un entrenament que permet reforçar la dimensió volitiva i insistir pedagògicament en aquelles relacions en què podria mostrar-se menys procliu, com ara en les relacions de gènere i racials, influït potser per un entorn poc transigent; significa treballar l'esforç en les dues direccions apuntades: tant per produir conductes poc habituals, com per inhibir conductes massa habituals. D'aquesta manera, amb la pràctica irreflexiva de relacionar-se amb els altres, la persona incorpora lentament mecanismes de tracte i d'adopció de punts de vista alternatius, que en fases superiors de racionalitat abstracta és més fàcil analitzar i valorar recuperant l'experiència compartida. Les conductes de rebuig racial, com també les de gènere, són detectables en les primeres edats gràcies als comentaris, els acudits i sobretot els sistemes d'organització del joc lliure i del treball espontani a classe, que reproduïxen pautes adquirides inconscientment.

A més, les matèries artístiques, sobretot la literatura i els nous llenguatges audiovisuals, com el cinematogràfic i els dibuixos animats, per exemple, signifiquen un suport de gran potencial pedagògic, per tal com atreuen fortament els infants i poden mostrar situacions no conegudes o enfocades des d'un altre punt de vista. Sembla convenient, en aquest sentit, fomentar l'ús de les tecnologies de la comunicació digital, per satèl·lit i per xarxes telemàtiques, sobretot en els més grans, pel que suposen de coneixement sense gaires mediacions de realitats força allunyades. El bloc tracta, en definitiva, d'enllaçar el bloc anterior, més centrat en el coneixement de la posició individual, amb el bloc següent, que significa un punt crític per transcendir la situació existent.

6.4.3. Capacitats d'intervenció en el context

Aquest bloc recull capacitats que es produeixen amb la reflexió crítica i l'assumpció de la contrarietat, com a mecanismes de participació social i exponents de la transgressió que s'ha de produir en l'entorn per adaptar-lo a les necessitats i als interessos de cadascú. Significa saber posar en crisi les posicions personals, enteses com una posició progressista que s'ha d'orientar envers el desenvolupament positiu, mai com un retrocés a posicions preestablertes.

La capacitat crítica s'ha de concretar en accions pedagògiques basades en la creativitat, perquè la intervenció sobre el medi amb originalitat i innovació garanteix la recerca de solucions noves a necessitats canviants, i accions que també estimulin les tasques col·lectives, ja que intervenir sobre el medi de manera individual pot derivar cap a una explotació indiscriminada amb finalitats privades.

Les capacitats de reflexió i d'intervenció crítiques s'acompanyen de l'entrenament en la discrepància, que aprofita el dubte i la contradicció com a eines pedagògiques per assolir el coneixement. La discrepància des del dubte s'entén com una posició ideològica antidogmàtica que rebutja el fanatisme; la contradicció permet contrastar i avançar per resoldre la discrepància. Com indica McLaren, es tracta de contribuir a la construcció d'una «identitat fronterera en què els sistemes binaris de pensament ja no puguin organitzar la pròpia política» (1993, p.137). La tradició dialèctica il·lumina aquesta dimensió, sobretot en la terna tesi-antítesi-síntesi, sense solució de continuïtat que permet donar integritat a l'actuació pedagògica. Justament, la construcció d'una identitat que eviti l'heterofòbia necessita rebutjar els maniqueïsmes antiracistes de bo-dolent i saber combinar els tres elements que són presents en una interpretació crítica de la realitat: el punt de vista personal (consolidat amb l'autoconeixement), el punt de vista dels altres (consolidat amb les habilitats socials), i el punt de vista compartit (consolidat amb la reflexió crítica). En el nivell del racisme institucionalitzat, quan les manifestacions racistes de caràcter públic són capitalitzades per grups polítics i la persona mostra inclinacions heteròfobes o justifica actes racistes, és moment de fer-la entrar en el joc de consens-dissens necessari per a la vida en comú, reforçant la idea que només el diàleg, basat en l'autonomia i en el respecte però també en el bé comú, pot garantir la

convivència pacífica, i tanmateix insistint que el diàleg no sempre resoldrà els conflictes però almenys servirà per posar-los sobre la taula.

En aquest bloc, sembla convenient recordar que la tematització del contingut vindrà determinada per les situacions reals (viscudes en directe) o virtuals («viscudes» per televisió o Internet), però sempre directament relacionades amb les experiències personals: per als més grans, la valoració sobre les conseqüències personals que significa ser víctima d'un atac racista, l'anàlisi de les condicions que faciliten l'aparició d'actes racistes, la desviació atribucionista (etnificada, racialitzada o culturitzada) que amaga altres problemàtiques d'ordre econòmic i de repartiment dels béns, etc.; per als més petits, la identificació de personatges de sèries de televisió amb estereotips concrets i el joc de canvi de personatges, les activitats d'assumpció de rols diferents amb valoracions sobre els problemes que això li ha generat, la valoració sobre el grau d'identificació amb pautes produïdes pels personatges famosos o de l'entorn, la necessitat de produir pautes de comportament pròpies i particulars, etc. En definitiva, el bloc insisteix en la importància de la comprensió crítica com a pas posterior a l'autoconeixement del primer bloc i a les capacitats de relació del segon bloc per preparar el terreny del bloc següent, centrat en disposicions relatives a la interiorització i la transcendència de la persona.

6.4.4. Consciència i autoconsciència

El bloc fa referència a la necessitat de retornar a la persona, després d'haver fet un recorregut que ha començat en ell mateix i l'ha situat en el món, per mitjà d'una lectura interna dels paràmetres que organitzen la consciència i per mitjà del desenvolupament de mecanismes d'autoregulació del comportament. En primer terme, la necessitat de produir actuacions pedagògiques que vulguin incidir en la conducta moral a través de la voluntat, el judici i la sensibilitat morals, obliga a proposar activitats en què l'educand desenvolupi una certa capacitat d'assumir la contrarietat i que conegui el risc a ser escoltat; al meu parer, limitar l'educació al bloc tres significa produir persones amb molta capacitat de reflexió però poc disposades a modificar el punt de vista propi, i encara menys a acceptar la necessitat de canviar conductes.

Així, en un context democràtic, que facilita i promou la lliure circulació d'idees i opinions, és molt convenient dissenyar activitats pedagògiques orientades a fomentar estratègies d'autocontrol i d'autoregulació per aprendre a assumir el risc a ser escoltat, que també afecta els processos de descentrament i de capacitat crítica, i que només és possible per mitjà d'un treball intens sobre l'esforç i la voluntat. La doble vessant d'aquest bloc es relaciona amb valors com la sinceritat i l'honestat, però no en un sentit de dins a fora, és a dir, de mostrar-se sincer com a valor suprem de la relació humana, sinó de fora a dins, és a dir, de mostrar sinceritat per exposar les debilitats i assegurar-se, en un sentit convencional de Kohlberg, que si es produeix una ofensa o un acte d'hostilitat des de fora podem estar segurs que ha estat realitzat per ferir; lògicament, aquesta sinceritat només es pot produir quan s'aprofundeix molt en la confiança mútua i podem estar convençuts que no hi haurà mala utilització de les nostres debilitats per part de l'altre. En un estadi superior, però, el coneixement de les debilitats de l'altre no ha d'inhibir la crítica, que sempre seria ben rebuda si es mantinguessin les coordenades de respecte i confiança mútues.

Es tracta de preparar el terreny per aprofundir en la consciència personal, que es produeix gràcies al desenvolupament de la faceta transcendent de la persona, en què transcendental significa explorar, en primer lloc, les capacitats que han permès entaular relacions amb els altres i, en darrer lloc, reprendre o reconduir cap a un mateix aquestes relacions, en un intent de tancar el cercle i concloure la dimensió introjectiva de l'individu (Martínez, 1986), allò que en termes religiosos sempre s'ha conegut com a recolliment espiritual. Sense el desplegament de la consciència personal, les intervencions del subjecte sobre el context tenen un sentit limitat, o escàs. Considero que només amb una consciència crítica sobre les conseqüències sobre l'entorn social i natural d'aplicar el poder individual i col·lectiu, només amb aquesta consciència crítica és possible anar més enllà i transgredir el contingut d'una identitat racista i heteròfoba.

6.5. ESCENARIS D'INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA

En aquest apartat final vull fer esment dels espais o escenaris temporals i espacials propicis per desplegar intervencions educatives superadores del racisme i

l'heterofòbia, i indicar alguns aspectes relacionats amb els rols dels agents implicats en aquesta tasca. M'estic referint, principalment, als escenaris més privilegiats, com l'escola i la família, però també a d'altres de gran importància per a la conformació de valors, com els mitjans de comunicació, la classe política i les organitzacions civils, les confessions religioses, etc.

Potser caldrà insistir en el que he esmentat sobre la tensió que genera el fet de moure's constantment entre una esfera privada i una esfera pública (vegeu 5.1.2), la primera com a espai per expandir i desplegar els ideals de felicitat personal, la segona com a espai compartit que *necessàriament* regula els diferents ideals de felicitat en contacte. He insistit també en la dificultat de passar d'una concepció privada, particular, a una concepció pública, oberta i vàlida universalment, de les relacions socials. L'educació, com a espai d'intermediació entre el privat i el públic, assoleix una categoria especial en la conformació de l'individu, juntament amb la maduració psicofísica de caràcter natural. Així, la sistematització i la intencionalitat són trets específics de l'educació que malauradament només són presents, i tot just, en l'educació escolar; tant l'educació a la família com les accions «educadores» d'altres agents, amb l'excepció segura de les confessions religioses, són escenaris poc proclius a adoptar una visió pedagògica de les seves actuacions.

Ara bé, no es tracta de pedagogitzar la vida pública (i part de la privada), sinó de fer un toc d'alerta als responsables mediàtics, polítics, civils i religiosos, però sobretot a pares i mares i a professionals de l'educació, per tal que s'aturin i reflexionin de forma periòdica, intencional i sistemàtica, sobre les repercussions educatives que provoquen les seves respectives accions; no és qüestió tampoc de posar un pedagog-policia en les seves vides, que vigili perquè no es desviïn d'un suposat camí ben traçat, sinó d'adoptar un punt de vista pedagògic sobretot en relació amb la conformació de valors no tant dels joves com també de la resta de la població.

Adoptar un punt de vista pedagògic en valors significa, com he apuntat en la secció cinquena (vegeu 5.1.3), tenir en compte que la construcció moral de la persona s'ha d'orientar cap a la seva autonomia, cap a la promoció del diàleg, i cap al respecte i la valoració de l'alteritat; a més, he defensat que aquesta construcció es realitza per mitjà del contacte amb els iguals, amb els altres i amb els antics, i he proposat l'adopció de tres

principis que permetran discernir la conveniència de cada actuació: el de subjectivació, el de dissens i el de responsabilitat. Aquesta és, al meu parer, *una* visió pedagògica de l'educació moral que, en el terreny de la superació de les heterofòbies, significa transgredir la situació existent i proposar actuacions capaces de capgirar la tendència actual, potser massa orientada a focalitzar la tensió entre la globalització i els particularismes en formes etnificades o nacionals.

Per tant, en base als punts esmentats, que sintetitzen molt lleugerament les pàgines anteriors, em dispenso a repassar la funció actual de cada un dels escenaris i agents esmentats: mitjans de comunicació, classe política, organitzacions civils, confessions religioses, família, i sistema educatiu formal, amb especial incidència en el professorat.

6.5.1. Els mitjans de comunicació (i la seva funció) social

Buxarrais recorda el «crit d'alerta de la majoria dels educadors davant de la impotència de les seves accions educatives en front de la potència conformadora dels mitjans de comunicació» (1996, p.241). I no hi ha per menys; però tampoc no n'hi ha per tant. Evidentment, quan parlem de mitjans de comunicació ens referim sobretot a la televisió, i en menor intensitat a la ràdio i a la premsa escrita.

En la secció segona (especialment, 2.1.1), he argumentat que un dels processos de mundialització més espectaculars ha estat l'increment i l'extensió planetària dels mitjans de comunicació, i especialment de la televisió per satèl·lit, encoratjats per potents interessos comercials. Les estadístiques sobre el nombre d'hores setmanals que passem davant de la televisió són, segons qui en faci la lectura, alarmants, preocupants o senzillament normals en el món virtualitzat en què vivim. Si en un principi la televisió, com la ràdio, neixen amb una autèntica vocació de comunicar, en el sentit d'informar i divulgar, progressivament va adoptant, especialment la televisió, un component lúdic i més comercial. Com qualsevol empresa del món actual, els mitjans de comunicació tenen molt clar que la seva, no ja existència sinó, subsistència està basada en els índexs d'audiència, una audiència heterogènia en què no compta la qualitat del producte sinó la quantitat de persones que el segueixen, potencials consumidors dels productes anunciats;

els productors de programes es defensen al·legant que és un peix que es mossega la cua, però que la qualitat no està renyida amb la quantitat, i que un programa bo és aquell que segueix la majoria de la gent. Servida la polèmica.

Al marge d'això, però, és inevitable pensar en la televisió com a objecte de consum i, simultàniament encara que sembli paradoxal, com a agent conformador de valors, potser sense pretendre-ho. El component lúdic és el que atrau més nombre de televidents i és el que més hores ocupa en les graelles de les televisions convencionals o generalistes (els canals temàtics queden parcialment al marge d'aquesta reflexió). Es pot materialitzar en telesèries de ficció i de dibuixos animats, cinema, la majoria dels concursos, espectacles esportius, etc. En el component informatiu i de divulgació podem incloure, a més dels informatius en format clàssic de noticiaris, els programes especials de recerca periodística, els documentals monogràfics (de natura, manifestacions culturals, etc.), alguns concursos amb aire «intel·lectual», els informatius especialitzats (de música, cinema, teatre, etc.) i alguns espais específicament anomenats «educatius», tant els produïts seguint un programa educatiu específic (aprenentatge de llengües, alfabetització de persones adultes, etc.), com els d'extensió cultural. Enmig d'això, i sense intermediaris, trobarem el component pròpiament comercial, la publicitat directa i la indirecta incorporada en els programes anteriors, sobretot telesèries i concursos.

Exposat el panorama, segurament ja conegut per tothom, potser convé recordar, amb Buxarrais, que la publicitat, i potser la televisió en general, transmet els «valors d'una ideologia dominant», «reforça els estereotips» i difon històries que operen amb «enfocaments ideològics conservadors i tancats», que «no plantegen problemes ni conflictes amb opcions contestatàries ni divergents o amb sortides obertes que puguin provocar la inquietud dels teleespectadors i incitant reflexions o recerques» (p.254-255). Segons també Buxarrais, Mariet (1993) distingeix quatre usos de la televisió: *a*) com a moble, engegada permanentment; *b*) com a passió, quan hi ha una elecció voluntària, sobretot per part dels nens, que trien allò que volen mirar; *c*) com a tapaforats, quan no se sap què fer; *d*) com a cangur, per entaforar els nens perquè no molestin. Amb una excepció relativa de la segona, els altres usos de la televisió estan marcats per la «irresponsabilitat» en la tria del contingut dels programes.

La pregunta no és a qui correspon aquesta responsabilitat, sinó quins mecanismes podem posar en marxa per reorientar aquesta situació, assumint que la responsabilitat és compartida i no exclusiva de ningú en especial. De fet, ¿a qui hauriem de reclamar, a anunciants i publicistes, a productors i dissenyadors dels programes, a guionistes, a fabricants i venedors de televisors, a pares i mares, a legisladors que legislin sobre la violència (la física i la mental)...? Segurament la resposta sobre els mecanismes de regulació ha d'anar dirigida a tots els estaments indicats.

6.5.2. Responsabilitat de la classe política i funcional

En bones paraules, referir-se a les relacions entre educació moral i classe política és explicar la història d'un divorci; és més, que la classe política parli de moral pot resultar, en molts casos, poc menys que hipòcrita o impúdic. Els administradors de la cosa pública, des de les instàncies de govern local a les legislatives, passant per la judicatura i el funcionariat (especialment aquell que té un contacte molt directe amb el ciutadà, com la policia, la hisenda pública, etc.), tenen una gran dosi de responsabilitat en la conformació de valors, sobretot en les generacions joves però també en la resta de ciutadans.

No és moment de fer el catàleg dels valors que «hauria de» mostrar qualsevol servidor públic, un catàleg, d'altra banda, condemnat a figurar en el tauler d'anuncis de les dependències administratives, en el millor dels casos. Tampoc no es tracta de dir el que no és i el que hauria de ser, i convertir aquest relat en un llistat de greuges, que la classe política sabria com redireccionar en positiu (penso, per exemple, en la demanda exposada en el punt anterior, sobre el control dels mitjans, i en la resposta habitual relativa a la llibertat d'expressió, en versió peculiar de qui mana).

El polític pot actuar, en base a uns valors, de manera conscient i intencional o inconscient i no intencional. Serem una mica ingenus i acceptarem de moment que no hi ha una intencionalitat directa; direm que es dona una gran ineptitud entre la classe política, en general, i encara més entre el funcionariat, pel que fa a la manifestació d'uns valors o uns altres. Per exemple, en un terreny no directament relacionat amb la moral, però amb moltes connexions, podem suposar que un prototipus de polític i de funcionari

públic és un model d'eficàcia en la feina encomanada, és a dir, aquell que compleix escrupolosament els objectius que se li han encarregat; en aquest supòsit, per part seva no hi ha d'haver consciència o inconsciència, sinó intenció de ser eficaç, ja que la no intenció de ser eficaç seria motiu de deixadesa, característica que la ingenuïtat no ens deixa veure en els nostres polítics, atrafegats com semblen pels afers públics. Doncs bé, en la manifestació de valors pròpiament morals, com la rectitud, la lleialtat, la sinceritat o l'honradesa, devem ser poc ingenus perquè acceptem sense pensar-ho gaire que el que identifica un polític professional i un funcionari és precisament tot el contrari, i que quan es mostra recte, lleial, etc., pensem que o és una excepció o que ho fa per un interès personal.

S'ha d'assumir la polèmica que significa defensar que la classe política ha de guiar-se per uns valors. Les reaccions són moltes i de signe divers. D'entrada, el dubte prové precisament d'acceptar que hi hagi una classe política, en tant que uniforme i homogènia, que actua tota ella de la mateixa manera i en el mateix sentit, i negar, per tant, la diversitat i la pluralitat. És cert que no tots els polítics són iguals (i tampoc els funcionaris); que els polítics corruptes són una minoria, però una minoria molt escandalosa (en tots els sentits de la paraula) capaç d'atreure les mirades del públic, i que els polítics que rebutgen soborns, que destinen les partides pressupostàries correctament i que decideixen invertir en empreses desvinculades de determinades famílies, aquests polítics honrats no surten als diaris; la resta, els que no són corruptes però que tampoc fan res per no ser-ho, potser per manca d'ocasions, són un altre grup les dimensions del qual se'ns fa difícil saber.

Amb tot, aquesta constatació no nega la primera afirmació de l'existència d'una classe política en el sentit del comportament moral, igual que podríem afirmar l'existència d'una classe militar amb una doctrina moral basada en l'obediència a la societat. Per tant, considero que hem d'insistir en la necessitat d'un comportament moral demostrable que identifiqui la classe política i que la no demostració d'aquest dogma ha de significar, de manera immediata i vitalícia, la separació d'aquesta condició.

Com podem suposar, si ja costa acceptar el principi anterior, el segon, sobre l'orientació moral que han de demostrar els polítics i els funcionaris, encara ho serà més. La resposta sobre els valors que han de guiar l'actuació pública dels polítics i dels

funcionaris va ser començada a redactar per Plató, a la República, i força problemes ha creat. En un apartat anterior he insistit en la necessitat de distingir entre principis i virtuts (vegeu 6.2), els primers universalitzables i les segones de caràcter particular o local, els primers molt abstractes i les segones molt concretes de cada situació, però relacionats entre ells de manera estreta, en el sentit que les virtuts expressen en cada context sociohistòric l'existència d'uns principis desvinculats de tradicions concretes i de contextos específics.

Com que les virtuts són conegudes per part de qualsevol ciutadà mitjà, el grau de desviació que pugui mostrar el polític també serà fàcilment detectable i avaluable, si més no en teoria, ja que a la pràctica la sofisticació de la mentida, per exemple, també és prou coneguda, tot i l'existència de mecanismes de control legislatiu i d'inspecció funcional, que han de ser utilitzats quan existeix una oposició política. Així, que un polític declari que actua per principis resulta, com a mínim, sospitós quan s'acumulen indicis i proves sobre la seva desvirtuació.

Amb tot, les constatacions anteriors tampoc no anul·len, al meu parer, la necessitat de catalogar els valors que han de guiar el polític, un catàleg que ha d'anar encapçalat pel respecte a la persona, per la defensa del diàleg com a instrument i essència de la convivència, i per la reivindicació de la diferència com a element que assegura la pluralitat. Aquest encapçalament es desplega en els principis que he defensat en aquest capítol, sobre la subjectivació, el dissens i la responsabilitat, i continua amb les virtuts que la societat assumeix com a pròpies en cada moment concret. Aquesta pretensió d'integrar uns mínims universalitzables amb uns màxims particulars evita les abstraccions i defuig el particularisme, ja que l'obligació del polític és promoure també el desenvolupament moral de la societat en conjunt i no abandonar-se segons les modes imperants. És una pretensió difícil, però necessària si és que realment acceptem la gran dosi de responsabilitat que hi ha en mans dels polítics i dels funcionaris en el tema que ens ocupa.

Així, els fenòmens associats amb l'heterofòbia reclamen, si no el primer lloc sí un lloc molt destacat en l'atenció preferent per part de la classe política perquè afecten directament la convivència, tema prioritari en qualsevol cartipàs de govern. Evidentment, la resposta coneguda en el tractament del racisme per part de les instàncies

governamentals ha estat més reactiva i regressiva, centrada en el manteniment de l'ordre establert per la via del control policíac, que proactiva i progressiva, buscant alternatives en el marc d'una coexistència digna per a tothom que viu en la comunitat.

Demandar que la classe política, i tot el que en depèn de manera directa i indirecta, faci una lectura pedagògica de la seva actuació significa, al meu parer, dues coses: la primera, revisar i corregir, si cal, el contingut moral de les seves accions; la segona, facilitar la creació d'espais pedagògics que implementin actuacions superadores del racisme, com ara en els mitjans de comunicació, com hem vist, i també en altres instàncies socials.

Una pedagogia transgressora de les heterofòbies, especialment les de concreció racista, ha de proposar que els polítics i els funcionaris mantinguin una actitud desperta amb l'aparició dels més petits indicis de racisme i de xenofòbia. Com he indicat, el pas de la xenofòbia a la indignació racista és molt petit i molt ben aprofitat per alguns grups polítics; qualsevol excusa és bona per despertar odis racials i de rebuig als immigrants i als grups desfavorits socialment i econòmicament.

6.5.3. Emergència de nous espais: les organitzacions cíviques

Potser convé recordar d'entrada que aquest sector mostra una gran diversitat perquè, des del punt de vista de les dinàmiques polítiques, econòmiques i personals, ha vingut a cobrir moltes de les dimensions clàssiques dels partits polítics, que els nous grups socials, més o menys organitzats, han pres com a objectiu específic: «combatre la pobresa, reparar la degradació del medi ambient, oposar-se al poder arbitrari, i reduir el paper de la força i la violència en la vida social» (Giddens, 1994, p.255). L'èmfasi i la importància en l'anomenada «societat civil» respon als postulats liberals, defensors de reduir l'intervencionisme dels estats i d'augmentar el protagonisme de la iniciativa privada, i també de postulats gramscians, referits a les organitzacions que «prolonguen la dinàmica de l'estat però estan fortament arrelats a la gent» (Castells, 1997, p.31).

Podem caracteritzar les organitzacions cíviques segons l'àmbit genèric d'actuació; per exemple, trobem organitzacions de comerç just o solidari (o alternatiu, segons les versions), de promoció i acció cultural, de defensa dels drets humans, de cooperació, pau

i desenvolupament, d'ecologisme i preservació del medi ambient, d'educació per a tothom, d'interculturalitat i mediació intercultural (associacionisme etnocultural i geogràfic), de defensa de la dona, d'actuació sociosanitària (ajuda a afectats i familiars d'algunes malalties), etc. Però una segona classificació, més interessant, es refereix a les finalitats declarades per les organitzacions, que es poden resumir en tres eixos:

a) Construcció i difusió de discurs ideològic alternatiu al discurs oficial, en el sentit de reivindicar opcions minoritàries o fer visible l'existència de realitats diferents a la dominant.

b) Creació d'espais de relació entre persones que comparteixen una mateixa inquietud o interessos, per tal de fomentar vincles i intercanvis d'experiències i defensar els interessos comuns davant de tercers.

c) Intervenció per corregir o cobrir un sector social o un territori geogràfic desatès, seguint la filosofia d'equilibrar les relacions Nord-Sud, Occident-Resta del món, favorables als primers. Algunes organitzacions, però, combinen més d'una de les finalitats descrites i també més d'un dels àmbits d'actuació.

Així, per organitzacions cíviques entendrem aquelles que ocupen no tant un espai ideològic o electoral sinó un espai de confiança moral del públic amb alguna causa de les descrites. No inclourem, per tant, els moviments socials en sentit ampli, com a referents de fenòmens generals que fins i tot comencen a inocular els idearis dels partits polítics (ecologia, feminisme, drets humans, antiracisme, etc.), i tampoc les associacions amb interessos de representació institucional. En síntesi, em referiré a les organitzacions cíviques com a agrupacions d'individus, amb vinculacions personals o no amb partits polítics tradicionals, que no tenen aspiracions electorals però sí aspiracions d'intervenir en la vida pública per canals alternatius als de la política tradicional. Representarien, en certa manera, una concreció dels ideals de democràcia participativa que hem observat en la secció quarta (vegeu capítol 4.1.3).

En concret, hi ha uns trets peculiars que han de reunir les organitzacions cíviques: el compromís moral o cívic (d'aquí recupero l'adjectiu «cíviques») i la pressió social, juntament amb un caràcter humanitari i la manca d'afany lucratiu. No són grups de pressió en el sentit tradicional, sinó que desenvolupen actuacions específiques i planificades en el terreny propi que han triat, per mitjà de personal especialitzat molt

sovint semiprofessionalitzat amb una bona dosi de voluntariat. Em resisteixo, en definitiva, a utilitzar la cua «no governamental» perquè encara seria més ampli que «cíviques».

Al meu entendre, les organitzacions cíviques han proliferat en aquests darrers anys gràcies a la desarticulació ideològica dels partits polítics i a la impassibilitat i la impossibilitat dels poders públics d'intervenir en les situacions descrites. Així, les organitzacions antiracistes han esdevingut una mena de sensors socials que detecten situacions de discriminació racista i xenòfoba, alerten sobre la seva extensió social i proposen actuacions per superar-ho, unes tasques que ni partits ni serveis de l'administració pública han realitzat.

Amb tot, convé ser molt cauts amb els grups monotematitzats perquè poden perdre la visió de conjunt i buscar sortides simples a problemes realment complexos. Es detecta una tendència a absolutitzar les relacions humanes des de la posició monotemàtica que representen; així, les organitzacions per al desenvolupament i la cooperació defensen que convé vincular les activitats pedagògiques a partir d'aquest eix (sostenibilitat del planeta, antiracisme, repartiment de la riquesa, etc.), com també les de comerç just o alternatiu, que inclouen entre les seves activitats objectius aparentment tan distants com l'eliminació dels residus tòxics, el consum racional, el bloqueig de Cuba, l'ús d'envasos reciclables, la no contractació laboral de menors, els drets dels immigrants, etc.

Com recorda Taguieff, molts antiracistes que han essencialitzat la diferència i s'han allistat a totes les lluites d'alliberament «nacional» com a reacció, segons ells, a la pressió de caràcter etnoracial o cultural de nacions més poderoses, han esdevingut models d'autoafirmació identitària, segons el principi «a cada comunitat (religiosa o ètnica) el seu propi antiracisme, a cada minoria la seva mobilització defensiva» (1995, p.548), un principi que estigmatitza el propi antiracisme com un moviment marginal propi de minories. Així, la lluita antiracista s'ha transformat en una lluita contra la dreta econòmica que domina tot el planeta per mitjà dels tentacles imperialistes, argument que ha atret la militància de l'esquerra clàssica, però sorprenentment no ha atret els seus electors. Taguieff és molt incisiu en aquest aspecte i denuncia els excessos de les organitzacions antiracistes i, en especial, de Sos Racisme de França. Podem relacionar una certa crisi de l'antiracisme amb l'emergència d'actes violents i sobretot amb

l'increment electoral dels grups feixistes a la majoria de països europeus. La primera observació és una qüestió de pressió mediàtica i de pura interpretació, tot i que el nombre de denúncies sobre el tema s'ha incrementat (potser també perquè s'han perfeccionat els mecanismes de denúncia i hi ha menys autorepressió per part de les víctimes, com succeeix amb els maltractaments infantils). En canvi, la segona observació és producte, segons Taguieff, de l'èxit populista de les propostes lepenistes acompanyada de la instrumentalització política realitzada pels socialistes en el poder; quan als anys vuitanta el clàssic votant d'esquerres, procedent de la classe treballadora i suburbial, canvia el seu vot i l'atorga als grups feixistes, es disparen les alarmes en l'esquerra clàssica i es desmunten els mites del suport del proletariat a les opcions progressistes; la sortida errònia de l'esquerra, segons Taguieff, va ser criminalitzar tota la dreta «segons el sofisma rutinitzat a l'esquerra: Le Pen és de dretes; tu ets de dretes, per tant tu ets un lepenista patent o latent; ara bé, Le Pen és racista; per tant, tu ets racista, ho sàpigues o no ho sàpigues (la llista de «racistes sense saber-ho» podria allargar-se indefinidament)» (Taguieff, 1995, p.554).

Si les organitzacions cíviques entren en un cert enquistament de posicions i cauen en un conservadorisme monotemàtic, les tesis que abans sonaven progressistes ara ressonen com a reaccionàries. Així ha passat amb molts grups ecologistes i feministes, i pot passar també amb els antiracistes. Per Taguieff, el moviment antiracista ha volgut «volar alt», aparcant la revisió constant dels seus principis i les maneres d'acció, i entrant de «manera conformista en les condicions de la comunicació mediàtica ordinària, alhora polititzada i fortament mediatitzada» amb la promoció de grans festes i espectacles; ha volgut «rejovenir» el discurs antiracista amb el mecenatge de figures estel·lars i famosos de la música i el cinema, que arrossegueu «un perfum alhora elitista i apolític (un club de fans antiracista)», de manera que allò que es presenta com una moda té tots els números per passar de moda.

Per tant, convé no perdre de vista la complexitat dels problemes que vénen associats amb el racisme, no perdre de vista que les amenaces provenen de l'imperialisme mundialitzador, com assenyalen molts antiracistes, però també dels nacionalismes diferencialistes amb base populista, els primers fomentant la divisió interètnica i cultural del treball i els segons reforçant la separació entre pobles. La politització de l'antiracisme,

o encara millor, la ideologització de les posicions antiracistes significa, al meu parer, adoptar els mecanismes necessaris per encarar les seves accions amb un compromís moral sobre la base de l'autonomia de l'individu, el foment del diàleg i el respecte a la discrepància, inclosa la racista.

Són moltes les accions que les organitzacions cíviques despleguen en el terreny educatiu. En primer lloc, des d'un punt de vista intern, la demanda creixent de persones interessades inclou no només joves, com a sector més ampli de voluntariat, sinó també persones que volen conèixer altres experiències, sovint per fugir d'alguna situació negativa; són persones amb molta inquietud però poca formació, que obliguen a invertir hores i diners en la seva preparació tècnica i humana. En segon lloc, cara enfora, les organitzacions antiracistes ofereixen uns serveis d'un marcat caràcter pedagògic, amb la promoció de campanyes mediàtiques de conscienciació dirigides a la població en general, edició de díptics i fullets informatius, elaboració de material didàctic per a ús específicament escolar, assessorament a mitjans de comunicació per a la confecció d'alguns programes divulgatius o de debat, etc.

Tot i la tasca realitzada, considero important que les organitzacions antiracistes i sobretot les que no tenen una intenció directament antiracista, principalment les de suport al desenvolupament del Tercer Món, revisin i actualitzin les seves conceptualitzacions sobre les relacions i el contacte entre cultures.

6.5.4. Revisió de vells espais: les confessions religioses

Meeks assumeix la tesi que «fer moral i fer comunitat és un procés dialèctic únic» (1994, p.221) que es produeix gràcies a la racionalitat crítica però mai al marge d'una tradició i d'un conjunt de virtuts, com defensa MacIntyre. En la seva anàlisi dels orígens morals del cristianisme, destaca l'afirmació que «la llista de virtuts i vicis dels [primers] cristians no era molt distinta de les habituals en la moralitat popular, encara que ells les utilitzessin per marcar fronteres, per insistir en la diferència» (p.220), en una línia centrífuga d'allunyar-se de la normalitat però no gaire per no quedar absolutament al marge i fora de les dinàmiques socials de poder i de producció. La confessió religiosa més comuna expressa una tensió entre voler compartir una cultura existent i desmarcar-

se'n de manera radical; efectivament, això no inclou els anacoretas, com a expressió excèntrica de la creença.

En aquesta tensió, per tant, es mostra la problemàtica ètica de tota confessió ja que defensar l'allunyament extrem de la norma moral existent no aconsegueix arrossegar gaire parròquia, però no aportar originalitat i alternatives factibles a l'ordre establert tampoc no mou les masses. Per Touraine, la mobilització produïda recentment a França pels sense papers i els sense sostre va ser possible perquè es mobilitzaven drets bàsics i perquè ho feien els mateixos afectats, sense més direcció ideològica que el radicalisme del discurs. En el seguiment confessional esdevé un procés de mobilització semblant que afecta necessitats bàsiques, com és la confiança i la seguretat personals, com ens mostra l'èxit dels predicadors sectaris nord-americans entre grans masses de població sud-americana.

Com a defensora de concepcions singulars de felicitat per als humans, cada confessió ritualitza unes pràctiques, amb més o menys espectacularitat de mitjans, que els fidels han de rutinitzar. El cerimonial religiós incrementa la comunió interna i la diferenciació externa. El fidel realitza, per tant, un procés de codificació de les normes i d'adaptació al ritual, però no pot desplegar capacitats de transformar-les. La diferència entre una moral religiosa i una moral laica és que la primera avorta la creativitat i l'autonomia de la persona circumscriuint la seva consciència a la consciència del grup, retrotraient-la a una configuració pretèrita que garanteix un futur millor, en aquest món o en un altre, segons cada versió.

La confessió religiosa té tota la legitimitat per ocupar espais en l'esfera pública per la senzilla raó que les morals religioses tenen un origen humà, malgrat elles mateixes, i tal origen és motiu d'ocupar el seu espai en la cosa pública. És perniciosos per a la vida en societat i per a la vida democràtica estigmatitzar qualsevol posició ideològica, fins i tot les més integristes, per tal com significa la base mínima que hem defensat de promoció de la subjectivació, del dissens i de la responsabilitat. Ara bé, precisament aquests tres principis són els que ha de subscriure, i no només respectar, qualsevol confessió que demani la participació en la vida pública i, per tant, la seva legitimitat per intervenir en les decisions col·lectives.

En un món dinàmic i obert, flexible en les relacions a tots nivells, les confessions religioses signifiquen un amarratge sòlid i l'ortodòxia doctrinal és un baluard, però també un perill en societats que es transformen tan ràpidament i que reclamen «solucions» morals a problemes nous. Les dificultats de trobar una entesa ecumènica, per exemple, que ha caracteritzat la vida institucional religiosa dels darrers segles, representa la debilitat més destacada de les religions; la prioritització de la doctrina per sobre del diàleg o la primacia divina davant de la humana són també aspectes que les confessions han de revisar si volen evitar un trencament traumàtic amb els seus fidels.

També han tingut les confessions religioses un paper destacat en la configuració d'identitats heteròfobes i racistes. El diferencialisme extrem que expressava Meeks, juntament amb el recurs a l'atribucionisme expiatori, han estat constants en la història de les religions i encara en èpoques recents, com el silenci institucional del catolicisme davant del genocidi jueu o el paper destacat de les religions en el conflicte dels Balcans. No obstant això, lluny de relegar les confessions religioses a l'espai privat, on es manifesten amb més apassionament, convé redissenyar la seva funció social en les coordenades socials actuals i, en concret, en les dimensions polítiques, econòmiques i culturals. En aquest sentit és com considero rellevant i destacat el paper pedagògic que les confessions religioses poden exercir allà on tenen un pes específic determinant des del punt de vista demogràfic.

6.5.5. La família postmoderna

En capítols anteriors he estudiat els mecanismes de conformació de la identitat que provenen de la família; en particular, les repercussions ideològiques directament relacionades amb unes estructures de parentiu i de filiació determinades. No insistiré en la idea que hi ha models familiars més o menys proclius a la noció d'emancipació, i que els models liberals tenen, des del punt de vista pedagògic, un potencial més transformador. La tesi de Todd (exposada amb detall al capítol 4.1.1) permet explicar determinades concepcions privades sobre com han de ser les relacions en l'espai públic.

Sobre la situació de la família actual apareixen periòdicament informes i articles d'opinió als mitjans de comunicació amb connotacions negatives. De fet, la família és un

patrimoni polític de la dreta conservadora, i una rèmora ideològica per a una bona part de l'esquerra transformadora. En síntesi, les preguntes sobre la crisi i el futur de la família s'associen amb observacions com ara les següents:

a) Reducció del nombre de membres del nucli familiar per descens del nombre de fills per dona i per la no presència de més de dues generacions en un mateix nucli familiar.

b) Increment de la intervenció de la dona en l'esfera pública: augment de les dones que treballen fora de casa; presència en llocs de poder, etc.

c) Augment del nombre de famílies monoparentals i de persones que viuen soles.

d) Emancipació dels fills a una edat més tardana.

e) Disminució dels casaments i augment de les separacions; reconeixement legal de les parelles de fet.

f) Planificació familiar i de la reproducció gràcies a l'aparició de nous procediments de fecundació assistida.

Tot plegat posa de manifest que la crisi de la família té dues conseqüències directes: d'una banda, en l'esfera privada, obliga a renegociar els rols de cada membre de la unitat familiar per decadència de la jerarquia i l'autoritat paterna; de l'altra, en l'esfera pública, s'exigeix una revisió de la funció que exerceix la família en el context social actual. Segurament en aquest mateix sentit, Prost afirma que «la família que funcionava ahir com la cèl·lula bàsica de la societat i reposava en part sobre normes de comportament transportables a les relacions extrafamiliars (la pulcritud, l'obediència, el silenci, etc.) apunta avui a facilitar l'emancipació dels seus membres» (1985, p.36). Aquesta emancipació, tot i que canalitza la vocació pública de l'individu, corre paral·lela a la generalització d'un model liberal que obliga a saber diferenciar en l'espai públic l'ideal de felicitat que ofereix cada espai privat. Avui, cap model de família no pot ni està en condicions de pretendre que el seu ideal de vida bona i els seus valors es vegin reflectits mimèticament en les institucions de l'esfera pública, com l'escola, i encara menys, que aquestes institucions defensin escales o matrius de valors idèntiques a la seva.

Però, encara més, quan la família no es troba en condicions de proporcionar aquests màxims de felicitat (per desmembrament, deixadesa o intenció volguda), no trobo legítim que l'escola substitueixi la possible amoralitat detectada en els alumnes per

una moral instrumental de caire neutre. L'esforç s'ha de centrar en la creació, des de l'escola, però sobretot des d'altres instàncies de l'esfera pública com les que hem observat al llarg d'aquest capítol, de les condicions necessàries perquè l'individu construeixi unes matrius personals de valors compatibles amb la vida en societat però substancials pel que fa al seu contingut.

No ha de sorprendre, per tant, que en el debat del grau de responsabilitat sobre els resultats de l'educació, sigui habitual centrar les posicions en dos terrenys: el familiar i l'escolar, com a institucions socials responsables directes de l'educació. Es produeix una més que aparent lluita ideològica entre escola i família que Prost sintetitza afirmant que la funció de «socialització, de moralització o d'educació cosubstancial a l'escola s'exerceix en part contra la família» (1985, p.36). Aquesta oposició es produeix, de manera més notable, en l'educació moral. De fet, en la història de l'escolarització són moltes les propostes que emfatitzen la necessitat de corregir els hàbits desviats que nens i nenes presenten quan ingressen a l'escola; uns hàbits que, d'una manera o d'una altra, han estat formats en el context familiar.

El racisme i l'heterofòbia són fenòmens en què es probable que el discurs de l'escola i el de la família no sigui coincident. No es tracta de proposar que els codis morals d'uns i altres siguin els mateixos, sinó de buscar els aspectes convergents en base a uns mínims d'autonomia, diàleg i alteritat. L'àmbit familiar és un espai privilegiat per treballar la sensibilitat i la voluntat morals; tant les emocions com els hàbits són susceptibles de ser desenvolupats amb més profunditat a la família que a l'escola; la base familiar és substancialment emotiva i guiada per una relació afectiva entre els seus membres i, de fet, el desmembrament familiar es produeix quan desapareix el vincle afectiu. Això li dona una potència pedagògica important a la família en el terreny de la sensibilitat moral, com també en el de la voluntat, per tal com el desplegament i el manteniment d'hàbits concrets és una tasca que es consolida amb esforç i continuïtat, factors que a l'entorn familiar es poden produir de manera especial.

6.5.6. El professionalisme dels educadors

Els pedagogs han aconseguit que l'expressió «sistema educatiu» sigui tan àmplia i contingui tantes realitats diferents que segurament desorienti fins i tot els mateixos pedagogs. Sense entrar a definir què entenc per sistema educatiu, em limitaré, en aquest punt, a considerar els escenaris públics que, sobretot de manera planificada i intencional, volen regular les transformacions que experimenta l'individu, per mitjà de la transmissió cultural; són escenaris altament professionalitzats amb personal especialitzat, i per tant amb un gran perill de burocratització i encasellament corporatiu.

Al meu parer, el pedagog se sent còmode en aquest darrer àmbit d'acció social, a diferència dels anteriors on la seva autoritat no està prou acceptada, especialment els mitjans de comunicació i la classe política, i amb excepció dels dos darrers, la família i la confessió religiosa, que històricament han estat fortament vinculats a la figura del pedagog. La comoditat, per tant, amb què el pedagog aborda l'anàlisi i la valoració del sistema educatiu prové, a banda del seu reconeixement com especialista en la matèria, de la seva professionalitat, recuperant la idea de metodicitat i de compromís social.

Vull entendre que el pedagog respon a un perfil ampli, des de l'acció i la reflexió, o en termes clàssics des de la teoria i des de la pràctica, que inclouria un gran ventall de personal no considerat tradicionalment en aquesta categoria. Així, com es pot desprendre de les pàgines anteriors, he adjudicat el mot a personal adscrit als mitjans de comunicació, classe política i funcional, membres i responsables d'organitzacions cíviques i confessions religioses, i especialment a pares i mares. Ens queda, per tant, el sector de mestres, professors i educadors dedicats a sectors emergents en la societat del benestar i la informació, que realitzen la seva tasca des d'una posició teòrica de privilegi per tal com tenen encomanada específicament l'activitat genèrica d'*educar*. De la mateixa manera que hi ha un personal dedicat a tal activitat, he proposat el sistema educatiu com el conjunt d'escenaris que els acull amb aquesta finalitat educadora. A partir d'ara em centraré, per tant, no en la descripció material dels espais i de les condicions materials necessàries, sinó en els espais personalitzats, és a dir, acol·lidors de gent que realitza unes pràctiques educadores. Així, entenc per escola o centre educatiu aquell espai amb uns protagonistes i uns agents, més que un espai amb quatre parets i un sostre, perquè vull insistir en la dimensió humanitzadora que la justifica; em referiré de manera

indiferenciada a escola i a centre educatiu, pensant també en els espais d'educació no formal (esplais, centres d'acollida, etc.), però sempre amb la idea que hi ha uns equips docents o educadors que encarnen aquella abstracció.

Assumeixo plenament la dicotomia que atabala molts educadors i docents que no acaben d'entendre la seva condició de treballadors de la cultura i que no es decideixen a enfocar l'educació com un mecanisme reproductor o com un mecanisme transformador de la societat; segurament és cert, com afirma Ayuste, que «la primera condueix al desencís, la monotonia i també al cinisme, [mentre que] la segona porta a la dignificació professional i humana de la nostra activitat» (1994, p.119), tot i que la primera sigui més fàcil d'adoptar i més còmoda a curt termini, mentre que la segona signifiqui posar-hi una gran dosi d'esforç i de voluntat. De fet, però, estic convençut que optar per un o altre enfocament és una decisió que depèn, gairebé de manera exclusiva, de cadascú, i la responsabilitat sempre serà personal.

Hargreaves (1994) proposa quatre models sobre les formes de relació i d'associació característiques del professorat, que anomena «cultures de l'ensenyament», que impliquen valors i creences sobre el fet educatiu:

a) Cultura de l'individualisme, observable en escoles amb aules segregades sense connexions, que «separen els mestres de manera que escassament poden veure i comprendre allò que fan els col·legues» (p.192). Hi ha una gelosa protecció de l'autonomia, sovint sota l'argument de la llibertat de càtedra, que segons Hargreaves podria amagar dosis de desconfiança, incertesa i angoixa, però que les comprovacions empíriques no demostren de manera contundent. En canvi, la cultura de l'individualisme es produeix com una manera «d'actuar racional, d'economitzar esforços i ordenar les prioritats en un ambient de treball sotmès a grans pressions i limitacions» (p.195), entès doncs com una estratègia merament adaptativa a les condicions organitzatives. Malgrat aquestes versions que l'estigmatitzen, la forma individualista s'ha d'interpretar també com una opció desitjada, segons Hargreaves, que respondria a tres criteris: *i*) l'atenció personal als alumnes, que recorda les propostes ètiques de *care education* de Gilligan, criteri que defensaria la necessitat de concentrar el tracte amb els alumnes a través d'un sol docent i evitar la dispersió; *ii*) la individualitat, en el sentit que he donat al principi de subjectivació, com la capacitat de «fer judicis independents, d'exercir la llibertat de criteri

personal, la iniciativa i la creativitat a la feina» (p.204), que reforçaria en definitiva l'autonomia de l'individu; *iii*) la solitud, com a moment que permet la reflexió, el recolliment, l'autoavaluació, de repassar la tasca realitzada i de projectar noves idees per al futur, però que estesa a tot el conjunt del professorat d'un centre com a situació permanent podria tractar-se d'una patologia del sistema. En suma, la cultura de l'individualisme no és uniforme i tampoc no es pot qualificar de negativa en tots els casos, només cal dosificar-la de manera convenient.

b) Cultura de col·laboració, presentada com a «ortodòxia del canvi» (p.210). Significa una precondició sovint no declarada de la majoria de reformes educatives que proposen canvis curriculars profunds, tant de contingut com de mètode, centrats en procediments cooperativistes. Segons Hargreaves, les cultures de col·laboració són espontànies, tot i que puguin ser recolzades per l'administració; voluntàries, sense imposicions administratives; orientades al desenvolupament, autofixant-se finalitats i rebutjant els objectius marcats per tercers; omnipresents, en el temps i l'espai, sense necessitat de planificar moments i escenaris amb antelació, i imprevisibles, incompatibles amb models curriculars centralitzats que exigeixen l'obtenció d'un producte final. Les crítiques a aquesta cultura tenen l'origen precisament en els trets esmentats, ja que es veuen obligades a conjugar una gran dosi de voluntat amb la necessitat d'assolir uns estàndards que reclama la societat, i tenen per tant un abast molt limitat i restringit en termes generals.

c) Cultura de col·legialitat artificial, també presentada com a «ortodòxia del canvi» (p.210). Significa l'altra cara de la moneda dels models de col·laboració per tal com es caracteritza, segons Hargreaves, perquè és reglamentada per l'administració, que disposa uns horaris i uns temes de reunió; obligatòria, regulada de manera prescriptiva per als equips docents, vinculada amb mecanismes de retribució econòmica i de promoció professional; orientada a la implementació d'objectius prefixats; fixada per a un temps i un espai determinats, alimentant el sentiment negatiu de funcionaris que compleixen la seva feina, i previsibles, evitant la possibilitat de la creativitat i la innovació pedagògiques. Hargreaves aporta tres exemples de col·legialitat artificial o de situacions de feina imposades des de l'administració: l'establiment obligatori del temps per preparar les classes, les consultes imposades amb equips de suport externs, i la tutoria per

parelles, equivalent al treball de coordinació per cicles. N'hi podríem afegir molts exemples més, procedents del nostre context i de la nostra tradició administrativa particular, però el que tenen en comú és, al meu parer, la diferència de sintonia amb el model anterior. Aquest model sorgeix, segurament, bé perquè algun destacat membre de la renovació pedagògica accedeix a llocs de responsabilitat administrativa, bé per la pressió dels moviments de mestres, o bé per la pròpia evolució en la recerca-acció; és curiós observar, però, com els trets positius del model de col·laboració són traïts quan es burocratitzen.

d) Cultura de balcanització, prenent l'adjectiu de la situació conflictiva dels Balcans. Reflecteix un model de relacions entre professorat basades en el particularisme i la diferenciació grupal, traduïda al nostre context com la cultura de «capelletes», que es pot resumir en quatre grans trets: *i*) permeabilitat reduïda, amb poques connexions entre els subgrups existents; *ii*) permanència duradora, amb pocs intercanvis de membres d'un grup a un altre; *iii*) identificació personal, amb el reforçament dels lligams individuals amb el grup; *iv*) caràcter polític, amb pretensions d'ocupar espais específics de poder en la comunitat escolar i mantenir els privilegis adquirits, que genera la sensació de «guanyadors i vençuts» (p.238). És un model antagonista del primer i es materialitza de maneres diferents, segons el context; així, per exemple, la balcanització o les capelletes estan organitzades al voltant d'una assignatura o una àrea de coneixement, o senzillament per afinitats personals, categories laborals, antiguitat a la feina, edat, etc.

Per superar els models descrits, i en un intent de sintetitzar i integrar les opcions divergents que postulen, Hargreaves proposa una alternativa, que anomena de «reestructuració», en el sentit de redissenyar les relacions de poder a l'escola. Aquest model quedaria identificat amb uns principis com ara els següents (1994, p.269-270): suport moral mutu entre el professorat per superar les situacions difícils; augment de l'eficiència i millora de l'eficàcia en l'ensenyament; reducció de l'excés de treball gràcies a un repartiment equilibrat de funcions i de responsabilitats; perspectives temporals sincronitzades entre administració i professorat; certesa ajustada entre l'absolut i la incertesa que evita la tendència a dependre excessivament de falses creences sobre l'absoluta eficàcia docent; assertivitat política per integrar les propostes exteriors d'origen administratiu o científic i evitar l'aïllament social; més capacitat de reflexió facilitada per

l'increment de diàleg i de comprensió mútua; capacitat de resposta de les organitzacions a les transformacions i als reptes de l'entorn; increment de les oportunitats per aprendre i del perfeccionament continu.

Es tracta, en definitiva, d'evitar la complaença, la comoditat, el conformisme i l'artificialisme de la col·legialitat imposada, però també es tracta d'aprofitar els aspectes positius de l'individualisme i del grup quan motiva i incita a la innovació i al canvi. De manera global, per tant, els criteris amb què els centres educatius, amb els educadors al davant, han d'encarar la transgressió del racisme es tradueix en dues línies: la primera referida al contingut educatiu en sentit estricte, que hem descrit en el capítol anterior, i que es pot sistematitzar en una doble transversalitat, tant d'espais o àmbits d'intervenció com de formats (conceptes, procediments i actituds); la segona, referida al compromís moral dels professionals, que es concreta en una actuació subjectiva, responsable i col·legiada, en base a un codi ètic autònomament elegit.

Conclusions

La introducció d'aquest treball anunciava que una síntesi final recolliria les conclusions de les sis seccions anteriors. Les presento en tres apartats: en el primer, repasso les idees més rellevants sobre el diagnòstic i la valoració de la situació actual quant a les causes que generen el racisme i l'heterofòbia; en el segon, exposo succintament els trets més destacats d'una intervenció pedagògica prototípica, emmarcada en un paradigma de reflexió crítica, que vulgui transgredir el racisme; en el tercer, detallo uns criteris d'actuació que concreten la intervenció pedagògica a través d'escenaris o espais d'intermediació, coproductors amb l'escola. Convé advertir finalment que el redactat ha volgut ser concís i directe, sense repetir els arguments que s'han exposat en el seu moment; per aquest motiu, quan algunes afirmacions s'aïllen del context general del treball poden adoptar un to excessivament intransigent o dogmàtic, cosa que en cap moment he buscat, sinó tot el contrari: com a propostes de treball, resten obertes a la crítica i al debat.

A. DIAGNÒSTIC I VALORACIÓ

1. Les transformacions d'ordre polític, econòmic i ideològic produïdes en les societats occidentals en els darrers dos segles han modificat substancialment el panorama premodern.

El racisme apareix per la tensió entre dues forces: l'anul·lació de la individualitat, pròpia de la societat tancada, i la potenciació d'aquesta individualitat, pròpia de societats obertes. La noció d'individu hobbesià, que es troba en una lluita constant per la dignitat i per l'honor que condueix a les desigualtats, té una antítesi en la visió rousseaniana, segons la qual la bondat natural ens fa iguals i esborra discriminacions. La primera és premoderna; la segona acompanya les nocions bàsiques de la modernitat: la llibertat i la igualtat.

El racisme no és un producte de la democràcia ni de la pluralitat, sinó que la societat oberta evidencia i explicita encara més les tensions subjacents i, per tant, incrementa la visibilitat de manifestacions com ara el racisme i l'heterofòbia.

2. L'heterofòbia es manifesta en conductes diferencialistes i desigualitàries dirigides a públics emergents de la societat postindustrial (indigents, homosexuals, rivals esportius, etc.), se sosté en arguments racionals que traspassen les explicacions biològiques i culturalistes, i respon a un sentiment de rebuig i de discriminació que amaga pors i odis alimentats per situacions extremes d'inseguretat, d'instabilitat i de manca de projecció.

El racisme es presenta actualment com una unitat que aplega actituds, pràctiques i ideologies que generen posicions antiracistes, les quals alhora realimenten i donen arguments a nous perfils racistes.

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, en tenen també una d'instrumental, ja que esdevenen eines de relació amb els altres. A partir d'aquí es construeixen abstraccions psicosocials, com ara la cultura, que els mitjans de comunicació eleven a categoria inqüestionable.

3. La cultura és la materialització superficial d'una estructura social profunda constituïda per relacions polítiques, econòmiques i vitals o experiencials entre els membres que hi conviuen.

Les dificultats per eradicar el discurs racista provenen de 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.

Cal anàlisi de nivell mitjà que incideixin en les repercussions educatives de les transformacions profundes (alt nivell, o de relació social) i superficials (baix nivell, o de relació cultural) que es produeixen en les nostres comunitats.

4. La democràcia és alhora instrument i forma de vida. Com a instrument, la democràcia es limita a un conjunt de normes que regulen el joc i la convivència social; com a forma de vida, la democràcia encarna un cos ideològic amb entitat pròpia.

La visió instrumental és compatible amb el racisme, mentre que la visió essencialista o substancial no admet cap forma de discriminació heteròfoba.

Cal una política educativa superadora del racisme que no es limiti a defensar la democràcia com un instrument de relació de les societats modernes; la transgressió del racisme significa abordar les tres línies de conformació de la identitat (diacrítica, diacrònica i referencial), relacionades amb unes idees centrals que funcionen com a principis actius (diferència, tradició, context).

5. La política educativa es desprèn d'una determinada política cultural i de la funció intermediadora que ha de realitzar en relació amb la dinàmica 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 els mecanismes de relació entre grups humans. El multiculturalisme i l'interculturalisme a l'escola encaixen plenament en els models culturalistes, que adopten la variable cultura com a eix a partir del qual gira l'educació, tant en el contingut curricular com en el de les seves pràctiques de socialització.

La incapacitat pedagògica d'aquests models es relaciona directament amb una excessiva dosi de diferencialisme, de contextualisme i de tradicionalisme.

6. Les insuficiències de les anàlisis estrictament culturals i estrictament socials obliga a buscar un altre referent explicatiu, que integri una proposta de valors morals, un model de relació entre cultura i societat, i una visió específica de l'altre en el joc democràtic. La resposta pedagògica a la pluralitat es pot resumir en quatre posicions:

a) Integrista, que es fonamenta en la defensa d'uns valors absoluts i no admet l'existència de l'altre; si s'enfronta amb la multiculturalitat adopta una posició essencialista, de conservació de la diferència, on la jerarquització social esdevé criteri organitzador de la convivència, i pot arribar a defensar posicions antiracistes de caire

segregador com a argument defensiu per preservar i mantenir l'ordre establert a favor d'un grup dominant. Els models integristes transmeten pedagogies que assegurin la continuïtat de la generació anterior; es materialitzen en propostes pedagògiques reproductores i conservacionistes, i mostren certes dificultats per encabir-se en espais públics oberts i plurals.

b) *Liberal*, que adopta el pluralisme i la tolerància com a indicadors de la llibertat, defensa l'individu i fa emergir la figura de l'altre com a objecte necessari de contrast i d'evolució; la defensa de l'individu es tradueix en programes educatius individualitzats i meritocràtics que busquen la màxima excel·lència en les capacitats físiques, cognitives i morals. En el combat contra el racisme i l'heterofòbia, la tradició pedagògica liberal, centrada en l'individu, és incapaç d'aportar-hi solucions perquè el racisme és un fenomen d'origen marcadament social.

c) *Comunitarista*, que fa de les diferències ètniques o culturals la variable explicativa del comportament individual; cada grup formula els valors que li són vàlids i, per tant, l'individu respon sempre a unes condicions històriques i contextuals que li vénen donades; els models comunitaristes apleguen totes les propostes multiculturals i interculturals, o de mestissatge, per tal com aquest és concebut també de manera estàtica com una mena de nova «cultura» superadora de les posicions racistes i heteròfobes. La pedagogia comunitarista tampoc no pot abordar amb honestedat el combat contra l'heterofòbia perquè precisament la diferenciació (però no la diferència) i el tradicionalisme (però no la tradició) són conductors del racisme.

d) *Crítica*, que es basa en una concepció constructivista de les relacions entre subjectes singulars i irrepetibles que es troben en contacte amb altres éssers també singulars. En els models crítics se segueix un patró pedagògic pròxim al desenvolupament de la consciència moral autònoma, ja que fomenten l'emancipació de les generacions joves; és a dir, són promotors de pedagogies transformadores capaces de transgredir l'autoritarisme integrista, l'individualisme liberal, i la diferenciació i el tradicionalisme del comunitarisme.

B. PERFIL D'UNA INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA

1. L'educació és un fenomen eminentment social, referit a relacions de poder, a relacions de producció i a relacions experiencials, però s'expressa en termes culturals, en forma de regles d'actuació que cada grup s'autoimposa i transmet a les generacions noves.

Una teoria educativa per combatre el racisme i l'heterofòbia 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 d'assolir-ho a curt termini.

2. L'educació és un espai d'intermediació entre l'espai públic i l'espai privat que permet que l'individu adquireixi el domini dels rols i dels registres apropiats per a cada context amb la finalitat que assoleixi una competència social òptima.

Una teoria de l'educació orientada a superar el racisme haurà de centrar els esforços justament en la capacitat d'optimització introjectiva de la persona, aquella que es refereix a la consciència i al seu referent moral.

3. La pedagogia transgressora del racisme ha d'assumir tres principis que regulin les pràctiques educatives.

- a) Principi de subjectivació, centrat en l'individu.
- b) Principi de dissens, centrat en les interaccions.
- c) Principi de responsabilitat, centrat en el grup.

4. La identitat no heteròfoba es construeix en tres esferes, que tenen un correlat en unes respectives línies de reforçament educatiu:

a) Esfera política, relacionada amb les relacions de poder i que reclama una educació participativa.

b) Esfera econòmica, relacionada amb les relacions de producció i que reclama una educació cooperativa.

c) Esfera ideològica, relacionada amb les relacions experiencials i que reclama una educació cosmopolita.

5. Les dimensions morals en què aprofundeix una pedagogia transgressora es refereixen a la voluntat moral, al raonament moral i a la sensibilitat moral. Els continguts educatius per transgredir el racisme s'agrupen en quatre blocs:

a) Autoconeixement, per incrementar l'autoestima i ajustar l'autoconcepte, i aconseguir pautes d'autoregulació precises. Les tècniques d'autoconeixement han de fer emergir les actituds racistes i de rebuig o discriminació, i han de servir també perquè l'individu reconegui les seves limitacions emocionals i conductuals en relació amb el racisme.

b) Relació amb l'entorn, per reforçar els lligams socials de l'individu, incrementar el seu camp d'actuació i eixamplar objectius i interessos. Les capacitats dialògiques i les habilitats socials permeten rebaixar la tensió generada pels conflictes derivats de posicions heteròfobes; una pedagogia transgressora del racisme ha d'incrementar el potencial comunicatiu de l'individu alhora que ha de facilitar les condicions perquè es produeixin aquests intercanvis comunicatius.

c) Capacitats d'intervenció en el context, per conciliar de manera sostenible els desitjos personals amb les exigències de l'entorn físic i social, i col·laborar en el desplegament del potencial creatiu de l'individu. Una pedagogia transgressora del racisme ha de facilitar els instruments necessaris perquè l'individu participi en la vida pública, col·labori en la modificació de normes i pautes socials i, en definitiva, se senti emocionalment corresponsable del seu destí i del destí de la comunitat.

d) Consciència i autoconsciència, per completar el cicle, tot millorant els mecanismes d'autocontrol i reajustant l'autoconcepte. El combat contra posicions racistes multiplica la seva efectivitat quan es fan conscients les autèntiques dimensions en què es manifesta i, principalment, quan es reorienten sentiments, com el de culpabilitat.

6. *L'educació transgressora del racisme ha d'escenificar-se, de manera coordinada i sistemàtica, per mitjà d'un conjunt integrat d'espais: mitjans de comunicació social; classe política i funcionarial; organitzacions cíviques; confessions religioses; família, i sistema educatiu formal.*

La concreció d'aquesta conclusió es desplega en un seguit de criteris d'actuació pedagògica recollits a l'apartat següent.

C. CRITERIS D'ACTUACIÓ PEDAGÒGICA

Per mantenir la coherència ideològica, les propostes que es formulen a continuació parteixen del convenciment que els agents concernits compleixen uns requisits d'autonomia i responsabilitat i, per tant, que s'han d'autoregular i funcionar amb absoluta autodeterminació. No obstant això, quan es detecta un abandonament o un relaxament de funcions, és plenament legítim instituir mecanismes de control per a la seva execució.

1. *En relació amb els mitjans de comunicació*

a) Instauració de control ètic sobre el contingut dels mitjans. Hi ha dos mecanismes de control, el privat o intern de cada mitjà, i l'extern o públic, exercit per les autoritats governamentals. En efecte, la classe política, en el vessant legislatiu i institucional, té una responsabilitat important tant en els canals públics com en els privats, sobretot pel que fa a la regulació del nombre d'anuncis i també en el contingut ètic de la programació televisiva. Aquesta tasca no està renyida amb la llibertat d'expressió per tal com aquesta se supedita, en un context democràtic, a les regles del joc que la classe política ha decidit. Amb tot, hi ha indicis segons els quals alguns anunciants, si més no moguts per raons comercials, es neguen a publicitar els seus productes entre programes violents o «poc adequats» per al públic infantil, i alguns altres acompanyen la publicitat amb missatges d'àmplia acceptació, com de respecte al medi natural, de campanyes de solidaritat amb el Tercer Món, etc. D'altra banda, cada cop més, també per raons comercials, la publicitat incorpora llenguatge «políticament

correcte» que, encara que tingui un caràcter superficial i sovint hipòcrita, significa un pas en la superació d'estereotips, sobretot els de tipus racista.

b) Depuració d'estereotips en els missatges mediàtics. El contingut informatiu de la televisió està caracteritzat per noticiaris massa obsessionats per reflectir les dificultats inherents a la vida en societat, i poc interessats a divulgar-ne els aspectes positius; en programes de divulgació que etnifiquen l'existència humana i totes les seves manifestacions públiques (no només referides a la secció de notícies polítiques, sinó també i de manera important a la secció d'esports), etc. Amb tot, hi ha alguns intents d'eliminar estereotips sobretot en els noticiaris, existeixen decàlegs o llibres d'estil que regulen alguns d'aquests aspectes, etc. També el llenguatge políticament correcte arriba a la majoria de conductors d'informatius i poques televisions no tenen programes «denúncia» que poden interpretar-se com una via d'escapament més o menys digna.

c) Implantació legal de mecanismes d'informació per als televidents. El component lúdic s'escapa amb més facilitat del control dels estaments directius dels mitjans, però no els eximeix de la seva responsabilitat; algunes propostes de presentar els programes amb icones que identifiquin l'edat recomanable, per exemple, no han acabat de quallar; amb tot, seria important aplicar una mica d'imaginació a aquest tema i cercar alternatives positives que permetin orientar el consum dels televidents.

d) Democratització social dels mitjans. Principalment en els mitjans de titularitat pública, però també en els privats, és important que en la graella de programació es doni cabuda a organitzacions cíviques, escoles i professionals de l'educació que treballen en el dia a dia per superar les conductes racistes. A més, la mateixa composició dels conductors i presentadors de programes ha de respondre a la diversitat social i cultural de la comunitat; en aquest sentit, resulta simptomàtic observar com els conductors de notícies i de concursos s'ajusten a un patró estètic molt precís: per exemple, costa de trobar presentadors i presentadores obesos, d'edat avançada o massa jove, amb discapacitats sensorials, amb alguna marca facial evident, i també d'origen geogràfic divers. La democratització social dels mitjans també passa per la utilització de les llengües diverses presents a la comunitat, sobretot en aquelles amb fortes dosis d'immigració.

e) Control quantitatiu i qualitatiu per part de pares, mares i germans grans. Les famílies tenen una responsabilitat directa, sobretot en els infants més petits, en el

consum de televisió. No es tracta només de dosificar i, si cal, reduir el nombre d'hores de televisió, i de revisar i visionar els programes amb els nens, sinó de saber presentar alternatives a la televisió, sense oblidar la necessitat lúdica, facilitant espais per jugar amb altres nens, promovent la lectura, la visita a museus i l'assistència a espectacles de música, cinema i teatre, realitzant viatges o sortides esporàdiques, etc. La formació mediàtica de pares i mares és necessària per tal d'orientar el consum propi i el dels infants, en el sentit de fixar l'atenció en el coneixement crític de la pròpia realitat i de contrast amb d'altres realitats que permeti, per exemple, detectar les situacions d'injustícia i de desigualtat que es produeixen arreu, aquí i fora; en el sentit també d'aprofitar les situacions de més càrrega emotiva per als infants, que pares i mares ja deuen conèixer (especialment en els més petits, sèries de dibuixos animats i, en els més grans, espectacles esportius), aprofitar aquests espais per activar les capacitats de descentrament, de posar-se en el lloc de l'altre, de fer veure altres punts de vista en el conflicte, present sempre en els mitjans de comunicació com a element motivador per fidelitzar l'audiència, etc. Es tracta que les famílies, dins de les seves possibilitats, pedagogitzin el consum televisiu i en reconverteixin el sentit, no perquè els infants no vegin la televisió, sinó perquè en facin un ús racional.

f) Integració dels continguts mediàtics en els currículums escolars. Des de l'escola, els mitjans de comunicació són vistos com el competidor deslleial, sobretot per la seva potència d'atracció. Segurament no sembla convenient adoptar posicions reactives o «apocalíptiques», sinó saber aprofitar aquest potencial amb finalitats pedagògiques ja que la contribució de l'escola en aquest àmbit pot ser molt profitosa si es realitza amb una mica d'imaginació i creativitat, per exemple, incorporant en les activitats escolars programes i continguts dels mitjans de comunicació no específicament educatius, o produint a classe diaris, programes de ràdio i televisió, amb els mitjans a l'abast, per treballar continguts curriculars; tot plegat amb la intenció d'aconseguir que els alumnes realitzin una lectura crítica dels mitjans de comunicació.

2. En relació amb la classe política i funcional

a) Transparència ideològica en les declaracions de principis i sobretot en les actuacions quotidianes. Saber explicar, en termes ideològics, i justificar determinades decisions és important per a la salut pública. Però encara és més important evitar

subterfugis en les explicacions públiques («les coses clares») rebutjant qualsevol forma de populisme, com he descrit en la secció tercera. La demagògia consisteix, precisament, a utilitzar electoralment les emocions no controlades de les persones, com ara pujar les pensions i asfaltar els carrers dos mesos abans d'unes eleccions, com també declarar-se antiracista sense eradicar les causes que generen els actes de discriminació, com les desigualtats socioeconòmiques i l'ús intencional de la diferenciació etnocultural.

b) Facilitació de condicions legals que tractin en termes d'igualtat totes les persones, tant les autòctones com les estrangeres. Aquí el terme igualtat s'ha de concebre en dues direccions: la igualtat d'oportunitats legals per accedir als béns materials (feina, habitatge, salut, etc.), immaterials (educació, pràctiques religioses, ciutadania legal, etc.), com també la igualtat de responsabilitats, fomentant la participació com un deure comparable a la tributació fiscal, que permet contribuir activament en la vida política de la comunitat sense exclusió per l'origen.

c) Establiment de mecanismes penals que tendeixin a eliminar manifestacions heteròfobes. La prohibició legal de manifestar públicament actituds xenòfobes i d'incitar a actes violents ha quedat recollida en els codis penals de molts països europeus, tot i que els signes feixistes i racistes campen lliurement pels estadis de futbol de mitja Europa, sense que cap policia intervingui i cap poder ho denunciï. Per això, la força pedagògica de les lleis prové precisament de la seva aplicació, no només de la seva elaboració, i convé establir els instruments de control necessaris per eradicar el que la llei prohibeix. Aquesta posició, que pot semblar regressiva o integrista, no fa més que defensar la integritat de l'estat de dret i evitar-ne un ús feudal.

d) Desplegament de mesures autènticament descentralitzadores de l'organització administrativa. En termes estrictament burocràtics, convé distingir-la de la mera descongestió; la descentralització és efectiva quan assumeix el caràcter subsidiari en la gestió i sobretot en la presa de decisions. Això significa tenir competències en els temes que afecten la vida local però també els instruments legals i els fons pressupostaris adequats. Per exemple, des de les instàncies locals és més fàcil fer front a l'arribada de fortes onades d'immigrants si es posen en marxa mecanismes adequats d'acollida, amb un fort component pedagògic de saber transmetre els avantatges i els inconvenients de viure en aquella comunitat, i també mecanismes per mantenir l'equilibri econòmic i

demogràfic (com ara, prohibint la construcció massiva i incontrolada, la concentració excessiva, etc.).

e) Facilitació de les condicions materials i especialment econòmiques de la tasca pedagògica que realitzen els professionals de l'educació en tots els nivells i àmbits implicats, des de l'educació formal en totes les etapes educatives, a l'educació no formal i informal, per mitjà dels educadors socials. Aquesta última observació significa dignificar la professió docent i educativa en general per mitjà de tots els mecanismes a l'abast de l'administració pública, tant els aspectes salarials com els de promoció social i professional, passant per qüestions d'imatge pública; en poques paraules, fer atractiva la professió docent.

3. *En relació amb les organitzacions cíviques*

a) Clarificació de la posició política i ideològica de què es parteix, com a element imprescindible per discernir si les actuacions a favor de tercers són motivades per raons de misericòrdia i compassió, o volen anar més enllà i transgredir les condicions que permeten el manteniment de les injustícies i les desigualtats. Això és fàcil de detectar, per exemple, amb una anàlisi dels continguts formatius del personal o dels fulls informatius: més importància o menys a les dinàmiques de poder, de producció i de relacions personals; noció desarrollista de les cultures (cultures endarrerides i cultures avançades); concepció excessivament culturalista de la condició humana amb proliferació d'estereotips etnoculturals («els sud-americans són d'una manera»; «els subsaharians presenten unes determinades característiques»; «els europeus som així»); visió tradicional de la tradició i dels costums («sempre s'han comportat així», «no canviaran mai, i millor que no ho facin»); dimensió no humana com a via de salvació dels problemes terrenals, etc.

b) Superació del reduccionisme i de les dualitats maniquees de bo-dolent, racista-antiracista. Les relacions socials són certament complexes i les dinàmiques polítiques, econòmiques i personals no tenen una solució única i fàcil. És cert que les campanyes publicitàries exigeixen reduir les situacions a l'expressió mínima i per aquesta raó tendeixen a reforçar els estereotips. Però aquesta exigència mediàtica no s'ha d'estendre als missatges antiracistes perquè corren el perill de banalitzar el mal. Les imatges i els missatges antiracistes de reclam han de ser acuradament estudiats i evitar

la reiteració masclista o classista, com el famós anunci que defensava el mestissatge ensenyant la panxa nua d'una dona mulata, o aquell altre anunci que reivindicava la normalitat dels gitanos, dels jueus i dels sud-americans ensenyant el planter de científics reconeguts, personatges famosos i premis Nobel, però reforçant la condició de gitano, de jueu i de sud-americà, i amagant la realitat que justifica l'existència de l'estereotip com si fos un invent racista dels parlants comuns.

c) Adopció d'estratègies encaminades a reorientar el discurs apocalíptic, sobretot per part de les organitzacions antiracistes, sense caure en posicions integradores submises al discurs oficial, i revisió de la noció negativa de les relacions humanes i de la convivència democràtica, com a generadora de problemes. Els problemes són intrínsecs a la condició humana per tal com reflecteixen la tensió entre les inquietuds i les limitacions; per això, en l'àmbit social, convé adoptar un llenguatge i generar unes actuacions en què el problema formi part de la vida quotidiana, amb la importància que es mereix però amb la dosi de despreocupació adequada. El problema significa la font principal per al reclam publicitari de la majoria d'organitzacions cíviqes, un problema sobre el qual tenen una solució, la seva, amb les activitats que proposen. Convé revisar la dimensió publicista d'alguns missatges procedents de les organitzacions antiracistes, en el sentit de positivament el problema i no amagar les dificultats que genera la vida en societat.

d) Defensa de la condició singular i anecdòtica de la persona, com a pas previ al rebuig de tota mena de dogmatisme, també el dogma antiracista. No és cert que tots siguem iguals i encara menys que, en els fons, tots puguem ser racistes. La igualtat no és un estat de coses sinó una aspiració ideològica; no és una precondició humana sinó una fita ideològica i per tant d'ordre polític, econòmic i personal. El racisme no és tampoc una precondició humana sinó una aspiració ideològica que impregna els discursos de partits polítics, normalment d'extrema dreta pel que fa al racisme biològicista, però també els partits que inciten el patriotisme i el nacionalisme, pel que fa al racisme culturalista, i els partits que aspiren al màxim progrés de la seva comunitat sense tenir en compte el desenvolupament sostenible de la humanitat, pel que fa al racisme economicista i desenvolupista. La reclamació d'igualtat en el terreny legal no es pot traslladar al terreny ideològic perquè topa amb les precondicions antropològiques que construïm en els espais familiars i educatius en general. Una transgressió racista no

significa passar a posicions antiracistes sinó defensar les relacions humanes com relacions entre humans i no entre grups d'humans. Aquest és un eix d'actuació que no es percep entre els grups antiracistes potser massa decantats a racialitzar també ells el discurs tot insistint en les relacions entre races o ètnies.

4. *En relació amb les confessions religioses*

a) Revisió de la dimensió institucional de les confessions en relació amb els Estats. La ciutadania ha de comprovar que l'espai genuí de la fe correspon a l'esfera privada i que les relacions públiques no es produeixen per obtenir un guany particular; la intervenció de les religions en la vida pública ha de tenir certament una funció «moralitzant», de defensar una moral, però no economicista, aprofitant els mecanismes de recaptació fiscal, ocupant franges en l'espai comunicatiu audiovisual, etc. No es tracta d'acceptar només les versions més ascètiques de cada religió, aquelles que abandonen els béns materials per lliurar-se als béns espirituals; però de la mateixa manera que no acceptem un espai privilegiat per als creients en l'astrologia, tampoc la vida democràtica no suportaria reconèixer exclusivitats a particularismes religiosos. Aquest és el primer argument que les confessions religioses han de transmetre als seus fidels i a la societat no fidel.

b) Facilitació d'espais per a l'intercanvi i el diàleg. Reconèixer la legitimitat social de la religió no suposa delegar-li l'exclusivitat moral, sinó reconèixer la diversitat i per tant la necessitat de trobar escenaris per al diàleg interconfessional i per al diàleg de fidels amb laics. Cada confessió és lliure per definir els seus paràmetres ideològics, però la vida democràtica li exigeix el reconeixement del diàleg i li reconeix la possibilitat de parlar amb altres en un pla d'igualtat si més no comunicativa. Establir un diàleg, però, significa assumir el repte de la confrontació d'idees i del canvi potencial en els esquemes previs. El reconeixement de la no-infal·libilitat és una exigència de l'acceptació de la pluralitat; la negació dels absoluts és una necessitat en una societat que es construeix a si mateixa en el dia a dia. El missatge pastoral ha de prendre posició al costat de les discriminacions de tota mena i despertar la consciència per evitar injustícies en la vida quotidiana, terreny privilegiat i que coneixen perfectament les confessions religioses.

c) Habilitació de mecanismes de comunicació eficaços amb la societat, sobretot en el terreny de les repercussions ètiques dels avenços científics. L'avortament esdevé problema social quan es moralitza l'acció humana; en la pell de la dona que decideix avortar imperen més les raons socials que les estrictament axiològiques. Quan el catolicisme estigmatitza l'heterodòxia i l'alternativa no guanya un fidel, sinó que perd espais de comunicació amb la societat. La interpretació catòlica del dret a la vida és indefensable des del punt de vista social perquè avalua amb paràmetres morals diferents l'avortament, l'eutanàsia i la pena de mort. La reconciliació de la religió amb la ciència és un pas previ a la recerca de mecanismes de comunicació eficaços amb el conjunt de la societat. La presència de representants de confessions religioses en espais de discussió pública és interessant perquè enriqueix el debat i la recerca de solucions. Un discurs pedagògic en aquesta línia significa assumir el relat històric que han aportat les religions i fer-ne una lectura segons els paràmetres actuals.

d) Manifestació explícita sobre l'origen social de les pràctiques religioses i, per tant, de la seva variabilitat en funció del context sociohistòric. La disparitat d'opcions religioses presents en la societat reflecteixen la diversitat d'interessos i d'inquietuds personals i col·lectius. Només des d'un reconeixement explícit d'aquesta situació és possible aconseguir que les ofertes morals se situïn en un pla d'igualtat per a l'individu, no tant per donar la sensació d'un hipermercat confessional, on cadascú tria el producte que avui li ve de gust, sinó per evitar la temptació que una confessió pretengui assumir la direcció moral de la societat.

5. En relació amb la família

a) Promoció d'actituds que evitin les acusacions en general, en bloc, dirigides a col·lectius sencers per la procedència geogràfica, l'adscripció confessional, la pràctica sexual, la manifestació etnocultural, etc., inclosos també els acudits i els comentaris de burla amb intencions malèvols. Les notícies que apareixen als mitjans de comunicació sobre immigració, racisme, patriotisme, etc., són molt aprofitables per tal de desenvolupar estratègies d'adopció del punt de vista de l'altre i del dubte respectuós. No es tracta de demostrar als fills que els pares no tenen raó, com han pretès algunes pedagogies alliberadores, sinó d'ensenyar-los que la realitat és multifacètica i que sempre convé estudiar diferents alternatives abans d'adoptar una decisió.

b) Canalització en positiu del conflicte i dels problemes morals, tot superant els judicis ràpids, sense valoracions reflexives, que emergeixen immediatament després de situacions conflictives. No significa això rebutjar les reaccions emotives que es produeixen espontàniament, sinó reconduir-les i recapitular-les però en moments més propicis per a la reflexió. Les situacions de racisme ofereixen moltes oportunitats per incidir en els aspectes emotius, com hem vist en l'anàlisi de les emocions fàctiques; confrontar les opinions amb les repercussions sobre els familiars de víctimes d'actes vandàlics pot significar un revulsiu quan el raonament moral cau en la justificació d'actituds heteròfobes.

c) Reforçament o creació de ponts de diàleg amb l'escola però insistint en el repartiment de funcions per a cada institució; això significa senyalitzar de manera efectiva els punts de convergència i de divergència per tal de consolidar explícitament el punt de vista propi i els dels altres. Refermats els punts coincidents totes les vegades que calgui per tal de demostrar que l'entesa no només és possible sinó necessària, és important que els fills sàpiguen els aspectes que poden generar conflicte amb l'escola o amb altres instàncies, tant per evitar problemes innecessaris com per demostrar que la discrepància és assimilable i positiva en un context democràtic. Per exemple, en infants petits, és convenient que escola i família comparteixen hàbits i codis fonamentals de conducta per evitar conflictes innecessaris, però en joves i adolescents es pot incidir de manera reflexiva en els punts discordants, com ara en la interpretació oficial de la història i en la rigidesa lingüística que transmet l'escola, que potser és diferent que la que creuen pares i mares.

d) Facilitació d'espais que obliguin a assumir responsabilitats familiars, ajustades al grau de desenvolupament cognitiu i moral, per mostrar els avantatges i els inconvenients de viure en comunitat. Des del punt de vista del raonament i de la sensibilitat moral, és important saber aprofundir en les dificultats de la vida social però també en els beneficis que se n'obtenen, fomentant la recerca d'arguments favorables i contraris i l'aparició d'emocions d'indignació sobre determinades injustícies, tot plegat per canalitzar-les en positiu i facilitar la construcció d'actituds prosocials. Es tracta de seguir el principi que només amb aquesta presa de posició responsable es poden exercir efectivament els drets socials, com ara en la proclama que a igualtat de deures reivindica la igualtat de drets per als immigrants.

e) Renegociació dels rols familiars amb motiu de les transformacions que s'hi van operant a causa de canvis externs (de canvi de nivell econòmic, per exemple) i de maduració psicomoral (per creixement vegetatiu, evolució ideològica, etc.). Al meu parer, aquests canvis impliquen també modificar els rols en el context familiar i poden ajudar a comprendre l'assumpció i l'evolució dels rols en l'esfera pública. Les situacions que demostren rebuig a la diferència, per exemple, han de ser orientades a mostrar les conseqüències d'aquest rebuig, que no és altra que l'enquistament de la societat en rols assignats que es perpetuen en cada generació; l'acceptació de la diferència significa renegociar aquests rols, de la mateixa manera que es produeix en l'entorn familiar, quan els fills creixen però els pares mantenen uns rols de subordinació per raons protectores i de tutela.

f) Oferta d'alternatives a les activitats quotidianes, per evitar la concentració d'interessos i la rutinització de pràctiques habituals, com he indicat a propòsit del mitjà televisiu. Estimular a participar en activitats externes a l'entorn familiar, com ara en pràctiques esportives, musicals o paraescolars en general (anglès, informàtica, etc.), no ha de significar un increment de la pressió sobre els nens o els joves, sinó un autèntic relaxament de les activitats diàries i una dispersió de les ocupacions habituals. És important recuperar el sentit de lleure que han de tenir aquestes activitats i no permetre que es reproduïxin els clixés de rigidesa i inflexibilitat que caracteritzen l'educació escolar, sobretot en etapes que reclamen una gran obertura i elasticitat en el tracte, com a l'adolescència. Es tracta d'estimular pràctiques socials, inicialment de caràcter voluntari, que impliquin una certa presa de compromís i esforç, insistint en la necessitat de diversificar les fonts de contacte social i la pluralitat d'interessos i inquietuds, tot demostrant un interès real per part dels pares però ajustat al grau mostrat pel fill.

6. En relació amb els professionals de l'educació

a) Explicitació i visibilitat efectiva de l'ideari del centre educatiu, en el sentit d'instaurar un clima moral que identifiqui la vida diària del centre. Segurament cal, en primer terme, que les escoles superin la rigidesa organitzativa, per nivells educatius i per disciplines científiques, calcada del context sociocultural i socioeconòmic actual, que valora més la superespecialització. Arribats a models de col·laboració reestructurats, es tracta de buscar mecanismes per reproduir el clima o l'ambient entre el

professorat al conjunt de l'escola, seguint els mateixos principis que hem detallat de fomentar l'espontaneïtat, la creativitat, la innovació, i respectant les individualitats i les aportacions singulars i anecdòtiques de tots els membres de la comunitat escolar, sense categoritzar-ne l'origen ètnic, geogràfic, racial, etc. Proposariem que es defensessin climes democràtics, amb mecanismes de representació però sobretot de participació convenients. Es tracta de crear condicions per evitar l'aparició d'identitats heteròfobes, de rebuig i discriminació.

b) Facilitació d'espais per a la concreció d'actuacions globals o generals que impliquin tot el centre i tot l'equip. Hem acceptat, en capítols anteriors, que el racisme i l'heterofòbia són fenòmens complexos que requereixen l'establiment d'actuacions multipolars; els centres educatius són espais complexos on es produeix un gran nombre de situacions, la majoria de les quals s'escapen del coneixement i el control dels adults, i ja està prou bé que sigui així. Amb tot, és factible generar activitats col·lectives al voltant de fenòmens omniabarcants, com el racisme, no tant en el sentit d'organitzar festes i espectacles massius (potser també, però sense etnificar-ne el contingut) com d'aprofitar moments existents, com el pati, les entrades i sortides de l'escola i altres del mateix rang, per tal d'insistir en la importància dels codis de comportament, per reforçar la via volitiva, i de vehicular els conflictes espontanis, com petites baralles, per reforçar la via emotiva. Crec que les manifestacions heteròfobes, no només de caràcter ètnic o procedents de nacionalismes excloents sinó també relacionades amb fanatismes futbolístics i musicals, s'expressen amb molta espontaneïtat en les situacions més informals, i considero que han de ser recuperades pedagògicament.

c) Increment de les actuacions transversals o integrades, que incorporen més d'un àmbit disciplinari però també permeten relacionar alumnes d'edats diverses. Són actuacions que trenquen el monopoli de les clàssiques matèries o assignatures escolars, una rigidesa que altres sectors educatius, com els de lleure, han sabut evitar amb propostes més obertes i flexibles d'organització. En l'àmbit escolar, els nivells educatius de primera ensenyança han tingut més tendència a aproximacions globals i interrelacionades, amb àrees àmplies de coneixement, i només en èpoques recents s'han incorporat especialistes en matèries concretes que el mestre generalista no sabia o no podia cobrir (anglès, música, etc.). Els nivells secundaris, en canvi, han tingut una tendència particularista molt acusada per tal com han entès que oferien una formació

altament especialitzada per preparar i orientar cap a futurs estudis universitaris, profundament específics. També en èpoques recents, gràcies a propostes igualitaristes, que defensen que l'ensenyament és un dret de tot ciutadà fins una certa edat, s'han promogut mecanismes d'integració entre àrees diferents, amb la perspectiva que la realitat mereix anàlisis i valoracions multipolars. Aquest és el cas del racisme que, per exemple, mereix un estudi integrat des de la demografia i l'antropologia filosòfica, o des de la música i la literatura, o des de la matemàtica i la ciència. Convé evitar, però, convertir el racisme o el multiculturalisme en noves assignatures o crèdits de secundària novament especialitzats i encarregats a alguns professors determinats, normalment els d'ètica o ciències socials.

d) Replantejament de les actuacions longitudinals, o específiques, normalment concretades en forma d'assignatures i àrees de coneixement. No es tracta d'invertir la tendència a curt termini i suprimir-les a favor de les propostes transversals o integrades, i tampoc no és qüestió d'augmentar el volum del contingut, sobretot perquè serien mesures poc comprensibles per part de la societat, i especialment per part de les famílies. Sembla recomanable, en canvi, realitzar una lectura diferent dels actuals programes educatius, sense afegir gaires novetats en la majoria dels casos. Per exemple, la matemàtica és una assignatura considerada neutre i que sempre ha gaudit d'una gran repercussió social; aprendre de número és una de les preocupacions de totes les famílies i serveix d'indicador de progrés per als pedagogs; però es pot aprendre de moltes maneres i sobretot aquest aprenentatge es pot vehicular per mitjà de contextos socials més o menys compromesos, ja que hem d'assumir que no hi ha contingut cultural neutre: no és el mateix demanar l'elaboració de càlculs estadístics per comparar els resultats dels equips de futbol que per comparar la balança comercial de països rics i països pobres (tot i que tampoc cal excloure els primers); com tampoc no és el mateix, en el terreny literari, preguntar per les motivacions morals dels personatges d'una novel·la que tracti sobre racisme i oblidar-se de demanar la posició de l'alumne sobre el tema o sobre com actuaria en lloc del personatge; i en el terreny estrictament científic, plantejar que l'espècie humana es divideix en tantes races no és el mateix que recordar que les races són construccions arbitràries d'origen social per justificar un ordre econòmic determinat. Insisteixo que el replantejament exposat no ha de significar un increment en el volum del contingut, sinó un canvi de posició ideològica per part del

professorat, i podríem interpretar que el fet de mantenir la situació actual és fruit del desencís o de la mala voluntat del professorat, ben acomodats amb la situació existent.

e) Revisió del material didàctic existent, tant el material dissenyat amb una finalitat pròpiament didàctica, com ara els llibres de text, els programes de televisió i els tutorials multimèdia, com també els aparentment més neutrals però que simbolitzen unes determinades pràctiques socials, com taules i cadires disposades en filera o en cercle, emplaçament destacat per al professor o plenament integrat i invisible entre la resta, presència o absència de materials específics de consulta (diccionaris, enciclopèdies, ordinadors amb accés obert a discos compactes i a Internet, etc.), aules assignades tradicionalment a nivells educatius específics i manca d'espai per a la interrelació amb altres edats, etc. En altres paraules, el material didàctic imprès o virtual ocupa l'atenció preferent de professorat i especialistes perquè conforma en bona part el currículum manifest o visible, mentre que els escenaris descrits en segon lloc formarien part del currículum ocult o invisible. En el primer àmbit convé destacar la importància poc estudiada dels elaboradors de llibres de text, normalment mestres i professors en actiu, juntament amb els equips de grafistes productors de les imatges que acompanyen els textos, els quals haurien de revisar els seus conceptes relacionats amb la construcció de la identitat. En relació amb això, per exemple, és relativament senzill detectar tics racistes i atribucionismes etnoculturals en explicacions històriques o demogràfiques, com també és senzill detectar com s'atribueixen uns estàndards de comportament a grups concrets, cosa que es reflecteix sobretot en les imatges. Quant al segon àmbit, l'ús de material i de criteris d'organització, convé reflexionar sobre la diferència existent entre proposar una disposició de cadires i taules en fileres, segons algun criteri d'ordenació, o proposar agrupaments alternatius dels alumnes, de manera espontània o segons el cromatisme epidèrmic o els gustos i les aficions.

f) Redefinició de la funció social dels educadors, en el doble sentit d'assumir plenament una noció transformadora de l'educació, i d'assolir la superació i la transgressió de les identitats heteròfobes. Cal un compromís efectiu que identifiqui plenament l'activitat docent com una activitat amb un rerefons ideològic i polític, no en la dimensió partidista sinó de participació social. El coneixement no és neutre i el compromís moral del professorat significa prendre posició, en un sentit o en un altre; una presa de posició que sigui transparent i lúcida, realitzada amb total autonomia de

decisió i de responsabilitat, dins dels límits de la llibertat de càtedra, que vindrà determinada per l'ideari del centre, pels drets dels educands i de les seves famílies, i pel compromís col·lectiu adoptat pel conjunt del professorat. Així, el contingut material del compromís moral del professorat estarà regulat per criteris com el rigor i l'escrupolositat, la imparcialitat, la modèstia i l'acceptació de les limitacions personals, la veracitat, la pertinència curricular i, evidentment, l'autonomia moral de l'educand, com a criteri regulador primer i últim que permet optar per mostrar els punts de divergència personal segons el moment evolutiu de l'alumne, l'autoritat moral que hi exerceix el professorat i la seva implicació personal en el tema a debat. Considero que els criteris esmentats són suficients per regular les situacions que emergeixen a l'aula per ajudar a decidir en cas de conflicte, com succeeix en moltes situacions derivades d'un tracte poc delicat del racisme i l'heterofòbia.