

Anàlisi crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural

Josep M. Navarro (coord.)

*Ramon Rabella
Francisca Mariscal
Xavier Oller
Germán Romero
Francesca Lacasa*

«El colono hace la historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que está aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación en tanto que ésta piratea, viola y hambrea. La inmovilidad a que está condenado el colonizado no puede ser impugnada sino cuando el colonizado decide poner término a la historia del pillaje, para hacer existir la historia de la nación, la historia de la descolonización»

(FRANZ FANON, *Los condenados de la tierra*)

«Hubo un tiempo en el que reprochaba a mi prójimo el que su religión no fuese la mía. Pero ahora mi corazón es capaz de aceptar todas las formas y creencias: ahora es pradera para la gacela y convento para el monje; templo para los ídolos y Ka'ba para el peregrino, y también es las tablas de la Torá y el libro del Corán»

(IBN ARABI, *El intérprete de los deseos ardientes*)

Primera edició: juliol 1994

Queden rigorosament prohibides, sense l'autorització dels titulars del copyright, sota les sancions establertes en les lleis, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, i la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec públic

© I.C.E. de la Universitat de Barcelona
c/ dels Àngels, 18, 08001 Barcelona
© J.M. Navarro (coord.)

Coordinació i producció: Addenda. Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

ISBN: 84-88795-20-3
Dipòsit legal: B. 29.070-1994
Impressió: Repro Copy (Barcelona)

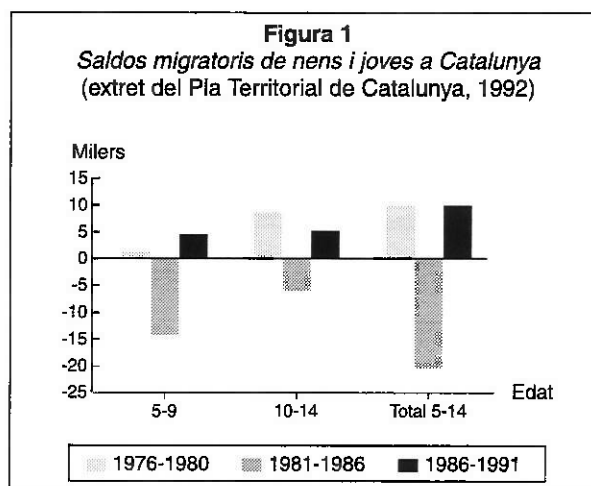
Introducció

El fet cultural no dominant

Un dels reptes a què s'enfronten les modernes societats industrialitzades occidentals és la preocupació pel fenomen de la multiculturalitat, derivada de l'aparició de formes culturals marginals a les dominants i de la importació de propostes culturals alienes a la nostra societat per part dels immigrants d'altres realitats culturals i ideològiques.

Al marge d'això i superposant-se, trobem l'acció de tot un corrent cultural transnacional de caràcter homogeneïtzador articulat al voltant dels moderns mitjans de comunicació, que ofereix els estereotips culturals occidentals (bàsicament europeus i nord-americans) descontextualitzats i fora de tot procés històric. Aquest corrent seria l'aspecte cultural del Nou Ordre Internacional i actuaria tant sobre les cultures i països sotmesos com sobre els de l'àrea dominant.

Malgrat l'actualitat del tema, aquest no és un fet nou. Al mapa de l'Europa política, mai s'hi ha pogut superposar un mapa de cultures/estats, i malgrat que la lògica estatal foragita la realitat per la porta, aquesta hi entra de nou per la finestra. Avui en dia, amb més o menys vitalitat, l'existència de cultures no estatals trenca la suposada homogeneïtat cultural.



A aquesta multiculturalitat *per se*, cal afegir-hi tots els fluxos migratoris inter o extraeuropeus que s'han produït en els darrers segles. A tall d'exemple podem dir que un 80 % de la població francesa actual és d'origen no francès (Hannoun, 1992). Això mateix seria vàlid per a qualsevol país d'Europa; també per a Catalunya, on el percentatge de població «nouvinguda» al llarg del segle és d'un 60 % de la seva població actual.

L'aspecte de més actualitat, a causa de la interacció de diferents vessants socials i polítics, es refereix als fluxos recents i actuals d'immigrants procedents, sobretot, del nord d'Àfrica. Aquests fluxos, donat l'alt balanç de natalitat a l'arc sud-mediterrani, es mantindran durant força temps. Sols cal veure com la taxa

anual de creixement a la part europea de l'arc se situa al voltant del 0,8 %, mentre que a l'altra queda situada entorn el 2,5 % (Jouvenel, Roqué, i altres, 1993).

A la figura 1, hi veiem l'evolució del saldo migratori de nens i joves a Catalunya i s'observa una clara recuperació en el quinquenni 1986-1991 de la immigració registrada. Res no fa suposar que en el quinquenni actual aquesta tendència a l'increment tingui cap variació.

Les cultures no dominants en el medi escolar

Malgrat no ser un fenomen nou, la multiculturalitat social, fins fa un temps relativament recent, no ha estat tinguda en compte en el medi escolar i, fins fa poc, sols s'hi ha contemplat des del punt de vista dels programes assimilacionistes més o menys compensatoris.

El que sí és relativament nou, és l'interès per l'impacte que pot tenir o té aquesta multiculturalitat en el món de l'ensenyament, des d'un punt de vista no estrictament monocultural i assimilacionista.

Termes com *multiculturalitat*, *interculturalitat* i *educació en la diversitat* han passat a formar part del vocabulari usual dels tècnics en educació suposadament progressistes; s'han generalitzat i poden córrer el risc, a força de confusió en el seu significat, de quedar buits de sentit. Actualment, és difícil trobar un discurs pedagògic on no aparegui aquesta inquietud o, si més no, aquest vocabulari.

Aquesta tendència a superposar un llenguatge «políticament correcte» a una realitat política i socialment «incorrectes», pot arribar a crear confusions patètiques. Com en els materials de segon nivell de concreció de l'àrea de Socials editats pel MEC (MEC, 1992), on es diu:

[...] els continguts referits a la diversitat cultural es poden abordar a través de l'estudi, de caire preferentment antropològic, d'alguna cultura pre-industrial o sobre una cultura rural tradicional. Així, la diversitat cultural es constitueix entre una cultura, la nostra, industrial, avançada, moderna... i les diverses, pre-industrials, endarrerides, rurals...

Malgrat la proliferació d'experiències, seminaris i grups de treball sobre el tema a la Universitat, a les escoles, a les associacions de mestres, als sindicats, queda per fixar d'una manera clara el que és o pretén ser la pedagogia intercultural (Puig, i altres, 1992; Cañadell i altres, 1992, etc.).

Cal, també, no perdre de vista el fet que l'escola no pot ser essencialment diferent de la societat que l'envolta i que els seus actors (professors i alumnes) en són, gairebé, un calc idèntic. En una societat que té una marcada tendència a la uniformitat cultural, la pràctica i la teoria pedagògica intercultural s'hauran d'anar obrint camí penosament. En això estaríem d'acord amb Lerena (1980) quan diu: «La funció primària del sistema d'ensenyament, base de totes les altres funcions, és la d'imposar la legitimitat d'una determinada cultura; això porta implícit declarar la resta de cultures il·legítimes, inferiors, artificials, indignes...» (citat per Juliano, 1993).

En aquests moments ens trobem en una situació de trànsit entre models d'escolaritat: la reforma trasbalsa estructures i continguts educatius; aquest és un moment clau per a la introducció de noves visions i enfocaments.

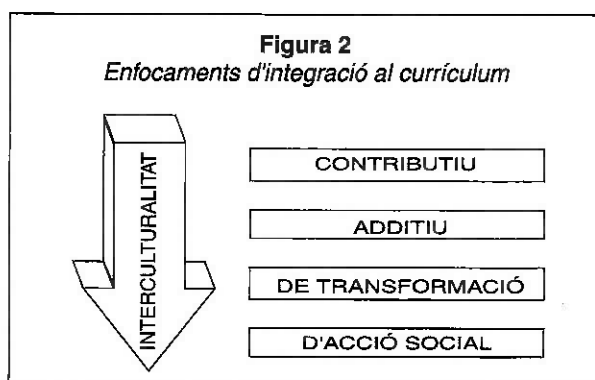
En el present document pretenem establir, de forma provisional, les coordenades que orientarien la ideologia cultural del marc curricular de la reforma i els criteris que caldria afegir, al nostre entendre, per tal de fer possible la seva adequació a una pràctica pedagògica intercultural.

Multiculturalitat i interculturalitat

Què entenem per aquests conceptes? Breument direm que la multiculturalitat fa referència a una circumstància, a un fet; és a dir, fa referència descriptiva a una situació de fet: una societat és multicultural en tant que està composta per persones de diferents procedències i de cultures diferents. La interculturalitat, i com diu Verity Saifullah-Khan (a Husen i Opper [eds.], 1984), és una estratègia, és un objectiu i una política que poden ser adoptats per les escoles i llurs professors per fer possible un diàleg intercultural, per aconseguir l'adquisició d'unes aptituds que ens facilitin el nostre desenvolupament en un medi multicultural.

Hi ha diferents propostes per a integrar el contingut multicultural dins el currículum escolar. Algunes han estat exposades per J.A. Banks (1986/1989) (vegeu també la figura 2):

- a) Enfocament de les contribucions: es fan al·lusions a personatges importants i claus de les cultures minoritàries; es fa referència a danses i festes d'aquestes cultures, etc.



- b) Enfocament additiu: s'afegeixen conceptes, temes, lectures, etc., però es deixa intacta l'estructura formal del currículum «majoritari».
- c) Enfocament de transformació: s'intenta fer veure als alumnes que la riquesa cultural d'un país és el resultat d'aportacions valuoses de diferents grups, comunitats, ètnies, etc.
- d) Enfocament d'acció social: preparar els alumnes per a ser crítics i participatius; així es treballaran temes i problemes rellevants un cop identificats: racisme, discriminació, etc.

J. Lynch (1989, citat per Gimeno, 1993), desglossa aquest procés en els següents punts:

- a) El desenvolupament d'una certa empatia amb altres éssers humans, tenint en compte la diversitat, les similituds, les diferències i les interdependències.
- b) Conèixer les raons dels conflictes entre les persones en el cercle de relacions personals i dins les nacions o en el context internacional.
- c) Desenvolupar un compromís de cara a combatre els prejudicis i discriminacions, afavorint la solidaritat i l'aplicació dels drets humans.
- d) Valorar el significat dels assoliments individuals i de grups diversos.
- e) Interioritzar normes morals de comportament dins les societats i en un món pluricultural.
- f) Desenvolupar la comprensió de la interdependència entre diversos ambients, economies i cultures.
- g) Adquirir habilitats pràctiques, coneixements, destreses i actituds apropiades per a desenvolupar-se en una societat pluralista.
- h) Desenvolupar capacitats d'imaginació, investigació i de racionalitat per a comportar-se responsablement en el medi cultural, social i ambiental.

El terme *intercultural* pretén tenir una visió més dinàmica i complementària que el terme *multicultural*. Els alumnes han d'aprendre de totes les cultures del medi, presents o no a l'aula. Com diu R. Marín i altres (1992):

Es tracta que tots els alumnes frueixin dels avantatges de totes les cultures del medi, no sols que els de la minoria s'adaptin a la llengua i cultura de la majoria, sinó que tots s'enriqueixin amb les cultures presents a la classe.

Nosaltres afegiríem: «amb totes les cultures possibles».

El marc curricular

Les orientacions curriculars per a l'aplicació de la Reforma Educativa a Catalunya han estat desenvolupades als decrets 94/1992 per a l'educació infantil, 95/1992, de 28 d'abril, per a l'educació primària, i 96/1992, de 28 d'abril, per a la secundària obligatòria.

Aquestes ordenacions corresponen al marc sobre el qual s'han de bastir els diferents nivells de concreció i el projecte pedagògic de cada centre. És al voltant d'aquests nivells on es concreta realment el contingut i on es podrà introduir la temàtica intercultural. Queda, però, la pregunta de si aquest marc és, no ja favorable, sinó, si més no, neutral respecte a la visió de realitats extracatalanes i extraeuropees.

El paper d'altres aspectes del desenvolupament curricular en la valoració de cultures minoritàries ja ha estat estudiat nombroses vegades. Això ha estat especialment intens en relació als llibres de text, on potser es generen els exemples més punyents (Perrot i Preiswerk, 1979; Denia, Giró i Navarro, 1988; Alegret, 1991).

És en els primers nivells de concreció quan podrem parlar del que nombrosos autors anomenen el *currículum ocult* (Apple, 1986; Varela i Uría, 1991). Aquesta és una part «invisible» que es desenvolupa paral·lelament al que podríem anomenar part tècnica del currículum i correspon a la ideologia que es transmet conjuntament amb els continguts suposadament neutrals. Aquest terme no és aplicat d'una manera pejorativa, ja que partim de la convicció absoluta que no existeix cap escola neutral. Totes les escoles transmeten els valors i la ideologia de les fraccions dominants de la societat en què estan immerses (Varela i Uría, 1991; Castel i altres, 1991), o, com a mínim, la d'algun grup ideològicament «dominant» en el seu àmbit.

També cal tenir present el diferent prestigi social de les diferents minories. Així, les procedents d'Europa i els EE.UU. queden prestigiades per l'èxit dels seus països d'origen (Cañadell i altres, 1992); mentre que minories més nombroses i no estrangeres (almenys administrativament), tenen una forta desvalorització i esdevenen, fins i tot, invisibles. D'aquestes invisibilitats, la més escandalosa és la del poble *romaní*, ja que, tot i tenir un pes demogràfic i històric considerable al nostre país, la seva presència als currículums, fora de l'educació «especial», és nul·la, quan, com a mínim, hauria de tenir un tractament similar al de l'aranès.

Esbrinar quin és aquest «currículum ocult» i com afecta a l'homogeneïtzació cultural i a la minoració i descrèdit d'altres cultures ha estat un dels nostres objectius.

El marc curricular no s'acaba, però, en l'anàlisi dels currículums explícit i ocult, sinó que ens cal esmentar i tractar de definir quin és l'anomenat *currículum real*. Si seguim l'exposició d'en Gimeno Sacristán (1993), podrem estar d'acord en el fet que...

[...] el currículum real, en la pràctica, és la conseqüència de viure una experiència i un ambient prolongat que proposa-imposa tot un sistema de comporta-

ments i de valors, i no solament de continguts de coneixements a assimilar.. El currículum no és tan sols la declaració d'àrees i temes, sinó la suma de tot tipus d'aprenentatges i d'absències que els alumnes obtenen com a conseqüència d'estar escolaritzats... El currículum, cal entendre'l com la cultura real que sorgeix d'un seguit de processos, més que no pas un objecte delimitat i estàtic que es pot dissenyar i després implantar..

En aquest sentit caldrà desenvolupar més endavant, i com a línies específiques del treball del nostre equip, certes investigacions puntuals que ens permetin definir, aclarir i matisar els continguts reals que s'amaguen sota el concepte de *currículum*, ja que les anàlisis dels plantejaments que actualment apareixen en les diferents propostes institucionals ens semblen insuficients i, fins i tot, poc científiques, donat que no acaben de captar tota la complexitat que hi ha al darrera.

Un marc ampli i flexible

Hem de dir que el marc que ens ofereix la proposta de la reforma és generosament ampli. Realment, hi tenen cabuda gairebé totes les pràctiques transversals que, dins la racionalitat del projecte de centre, es puguin imaginar. Per exemple: educació ambiental, vial, per a la salut, cívica... i, naturalment, intercultural, multicultural i antiracista.

En aquest aspecte, els ensenyants interessats poden desenvolupar les seves activitats sense sortir-se de la legalitat estricta. Cal, però, constatar que aquesta amplitud sovint es confon amb l'ambigüïtat.

Aquesta ambigüïtat, per altra part, està present en aquest tema i en totes les relacions socials. De fet, diàriament conviuen els discursos institucionals «antixenòfobs» amb l'aplicació, per part de les mateixes institucions, de la Llei d'Estrangeria. En una situació ambigua com aquesta, no és d'estranyar que l'ambigüïtat estigui present també aquí, entre alumnes i ensenyants.

Una asèpsia enganyosa

Una lectura atenta d'aquests textos legals, malgrat l'amplitud i l'ambigüïtat abans esmentades, permet detectar alguns trets que fan dubtar seriosament de la seva aparent neutralitat. El marc que «suporta» tota l'orientació curricular és un marc de caràcter volgudament *eurocèntric* i, sobretot, marcadament *cristiano-occidental*, no sols d'una manera implícita sinó també directament explicitada en el text.

L'eurocentrisme ve tenyit d'europèisme; un europèisme suposadament intercultural i superador de barreres; un europèisme que es confon amb la idea arquetípica d'un humanisme universalista, del foment de la creença en una «consciència planetària» (literal!) superadora de desigualtats i conflictes socials, que es formula a l'apartat de continguts del segon nivell de concreció de Socials de secundària (SOC-SEP, 1993a). Així, l'europèisme és el dipositari de les idees *universals del benestar* de la *democràcia*, la *tolerància*, el *progrés*, el *desenvolupament*, davant del *fanatisme*, l'*integritat*, la *ignorància* i el *subdesenvolupament* de bona part d'Àsia, Sudamèrica i Àfrica. Resulta, doncs, lògic que Europa i, per tant,

l'Occident, siguin els dipositaris de les tecnologies materials i socials que fan possible el seu benestar. Senzillament, els altres no s'ho han guanyat.

Aquest «europeisme universal» queda, però, limitat a una Europa d'on s'exclou la majoria dels europeus. Aquest europeisme està restringit als dotze estels de la seva bandera blava. Poca europeïtat es dóna als gitanos romanesos o als immigrants albanesos.

Així, en la introducció de l'àrea de Ciències Socials de l'annex del Decret 96/1992, del 28 d'abril, es diu:

Les ciències socials van adreçades a uns individus que són els joves ciutadans d'una nació (Catalunya), emmarcada en un estat (Espanya), en una identitat genèrica (*cris­tiano-occidental*) dins d'un món on s'articulen altres cosmovisions i identitats.

En aquest aspecte és força remarcable el pes que es dóna, fora de l'àrea de Religió, no ja al pensament cristià, sinó a la seva parcialitat institucional representada per l'església catòlica i el seu paper en la història d'Occident.

Naturalment que Catalunya està històricament inserida en aquest marc cristià-occidental, i a ell s'ha de referir contínuament qualsevol pràctica educativa; però el perill està en col·locar aquest marc d'una manera ahistòrica, fora del temps com un component *essencial*.

La «trampa» de la identitat

A Catalunya, el tema de la identitat és un tema especialment sensibilitzador. El manteniment d'una identitat nacional diferent de l'espanyola, malgrat les pressions que s'han exercit en contra, ha fet de la resistència cultural i del «som i serem» un dels trets sociològics més rellevants de la nostra societat.

Seria d'esperar, doncs, que la posició davant de la construcció de la identitat individual i col·lectiva, hagués d'ésser suficientment *dinàmica* com per a integrar-hi trets culturals procedents d'altres societats, especialment de les més allunyades de la nostra.

En el cas de les orientacions curriculars, ens trobem que el tema de la nostra *identitat col·lectiva* és tractat d'una manera estàtica, que pot afavorir el desenvolupament d'una possible visió força *essencialista*. Se'n parla més com d'un fet ancorat en la mitologia dels comtes-reis o més enllà, que no pas com d'una recreació feta dia a dia. Així, en l'article 2, apartat 2.9, del Decret 96/1992, del 28 d'abril, es diu:

Conèixer els trets fonamentals de Catalunya en els seus aspectes naturals, socials, culturals i històrics, en tant que medi definidor de la identitat nacional, i progressar en el sentiment de pertinença al país.

Així en el desenvolupament, no normatiu, del segon nivell de concreció de Socials per a secundària (SOC-SEP, 1993a) es diu:

Es proposa l'estudi del medi en si en relació amb les societats humanes que l'ocupen, tot entenent que la persona en societat modifica contínuament el

medi, i que, alhora, el medi influeix, en part, en l'organització d'aquestes societats.

Al marge de «l'essencialisme definidor» ens trobem amb un sociobiologisme que pretén descobrir «aspectes naturals» en el «medi definidor», i que declara que el medi influeix en quelcom més que en les tècniques d'explotació d'aquest medi, i transcendeix aquesta influència a un terreny tan social i ambigu com «l'organització d'aquestes societats».

Fóra còmic si no tingués ressons escruixidors. Potser les temperatures màximes i mínimes i la pluviositat han definit algun tret cultural significativament diferent entre Catalunya i Xipre, Turquia, Sèrbia...?

En el segon nivell de concreció, en els exemples editats pel departament d'Ensenyament (SOC-SEP, 1992), a l'apartat de «Coneixement del medi. El medi social i cultural» del cicle mitjà, podem veure la mena «d'identitat» que es pretén transmetre. La identitat catalana hi és centrada en fets medievals, o bé en llegendes i romanços (*sic*), barrejada amb una no menys llegendària Catalunya «artesanal», superadora, o almenys predecessora, de la lluita de classes. Ni una referència a la història moderna, ni al procés de formació de la consciència nacional, ni a l'impacte de les tensions socials sobre aquesta.

De la mateixa manera, en el mateix document, respecte al cicle superior es dona una major importància a una colla de fets força llunyans i d'impacte molt relatiu, mentre que fets molt recents i d'un impacte enorme, per exemple la immigració intraestatal, no són tractats o tenen un tractament molt de passada.

Quant a secundària trobem el lligam indissoluble entre Catalunya i Europa com es diu en els continguts del mòdul dos de Socials (SOC-SEP, 1993a) «Localitzar Catalunya en el context territorial espanyol i europeu...»

De quina manera podrà integrar-se la inevitable fusió cultural que es produirà amb la població no europea en una identitat fixada en els temps dels «nou barons de la fama» i la reconquesta de Tortosa? Coincidim bastant amb Juliano (1993), quan afirma:

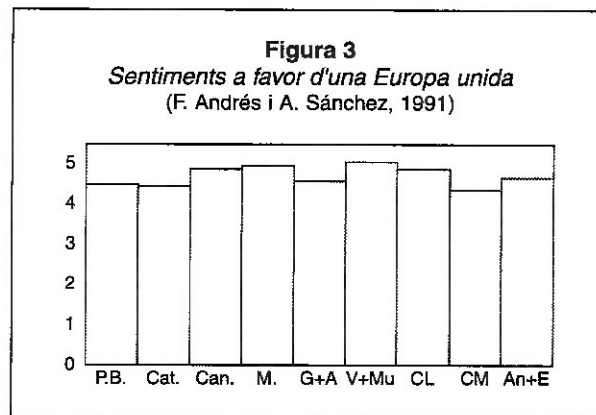
En l'actualitat, la discriminació basada en prejudicis biològics ha derivat en la marginació a causa dels prejudicis culturals. Aquella es recolza en una conceptualització de les cultures com a estàtiques, i considera que el contacte intercultural és un fenomen que produeix la desintegració i la mort de cadascuna de les cultures implicades.

Aquesta visió de la cultura, com una cosa estàtica que s'hereta íntegrament, ens retorna a les velles tesis del determinisme biològic.

De fet, senyals d'identitat d'altres cultures ja formen part de la nostra. És impossible negar la influència del flamenc, per exemple, en la música catalana moderna (per no parlar de la afroamericana/jazz, o de la llatinoamericana/salsa, o de la gitana/rumba...).

No es tracta, però, de desenvolupar una cultura «popurri», feta a retalls, sinó d'acceptar la interacció cultural, que, en el cas que tractem, és en molts aspectes un fet. La identitat catalana està, potser, millor definida com a *poble mediterrani*, que com a poble estrictament o únicament europeu (atlàntic i continental)... Estem més a prop d'un finlandès o d'un txec que d'un magrebí? Entre d'altres coses, hem de tenir en compte la relativament baixa europeïtat

dels catalans (Andrés i Sánchez, 1991) en comparació amb d'altres pobles de l'Estat (fig. 3).



Ja Ramon Llull, des d'un marc cristiano-occidental, o Abdallah at-Tarjuman al-Mayurquí (Anselm Turmeda), des d'un punt de vista català, però més islamitzat, varen copsar aquesta identitat mediterrània. En aquest aspecte cal citar alguns dels punts que es desenvolupen en el segon nivell de concreció (SOC, 1993a), que transforma el marc europeu en el marc de la «civilització» falsament mediterrània, quan diuen, en l'apartat de continguts «Interès a descobrir les bases de la pròpia cultura en el marc de la civilització mediterrània i europea en general», el fet d'emmarcar la civilització mediterrània en un marc superior, l'europeu, ens mostra com d'una manera antigeogràfica (de geografia física!) s'expulsa de l'àrea mediterrània a més de la meitat del territori.

Per què, doncs, especificar tant l'arrel cristiano-occidental i oblidar la mediterrània? Aquesta identitat tricontinental és culturalment integradora entre Orient, Occident i Àfrica, i permetria, sens dubte, un major desenvolupament de la interculturalitat a la societat i a l'escola.

De fet, com a objectiu a curt termini n'hi hauria prou, i estem ben lluny d'aconseguir-ho, amb què el català fos la llengua vehicular de comunicació en què es fusionessin totes les cultures que conviuen i conviuran a Catalunya.

La diversitat com a instrument de desigualtat

Pot ser paradoxal, des del discurs, teòricament igualitari, dominant actualment, però les idees racistes es basen en el reconeixement de la diversitat, encara que no en el seu respecte i la seva acceptació com a aspecte positiu. L'actual pensament racista fa seu aquest enunciat: l'altre, el divers, és diferent i aquesta diferència és viscuda com a inferioritat. Es desenvolupa una ideologia de la diferència d'on neix un paternalisme restrictiu.

És la reapropiació del relativisme cultural pels nous corrents ideològics neoracistes a Europa. De fet, en l'actualitat, i segons els darrers estudis que s'estan realitzant, com els del grup que dirigeix Michel Wieviorka (1992), a l'espai europeu hi ha dos factors que permeten la proliferació i arrelament del fenomen racista: per un costat, la dissolució o aparent desaparició dels models d'enfrontament tradicionals (ens referim als enfrontaments de classe, naturalment); i, per un altre, la consolidació de marcs de referència nacionalistes. Però es tracta d'un model de nacionalisme essencialista, com ja hem dit anteriorment; un model que no admet la possibilitat de la interacció cultural i del diàleg encruat. De fet, torna a ser una lectura, diguem-ne, més restrictiva del model d'estat-nació (un estat, una nació, una sola cultura). El conflicte dels Balcans i, concretament, el projecte de neteja ètnica, així com l'absurda idea de trencar Bòsnia i dividir-la en estats ètnics formen part d'aquest model i d'aquesta nova ideologia racista (Goytisolo, 1993).

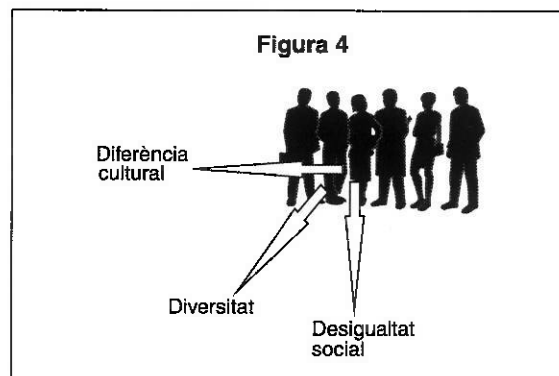
No sols són racistes els «senyors amb bigoti hitlerià» que consideren inferior una altra persona per tenir la pell d'un altre color. Hi ha un altre racisme més intel·lectual que considera que tots els homes/dones podrien ser iguals, però que hi ha cultures superiors i inferiors...; o, millor dit, desiguals...; o, potser, diverses? En aquest context, hi ha autors que consideren el racisme com el poder «d'eliminar» (física o socialment, expulsant-lo) l'altre, el divers; és una característica pròpia de l'estat modern i del seu control sobre la vida dels ciutadans (Foucault, 1992).

El racisme modern actual es basa en dues menes de determinisme: un, d'arrel biològica, i l'altre, d'arrel social i cultural, que es complementen i es barregen segons les circumstàncies.

El determinisme biològic dels racistes *clàssics* s'ha modernitzat, basant-lo en la suposada herència del coeficient intel·lectual (C.I.), i en la superposició d'aquest C.I. i de l'èxit social. Aquestes idees tenen un arrelament molt fort entre el públic en general i, també, entre gran part dels «experts», inclosos els tècnics en educació (Mugny i Carugati, 1985).

A aquest determinisme, hi cal afegir el social i cultural d'educadors, polítics i treballadors socials. El pes que es doni a cada factor depèn de matisos ideològics. Però el determinisme va acompanyat sempre de la justificació de la desigualtat i d'una impossibilitat individual de superar-la; les institucions han de tutelar inevitablement els *determinats* que esdevenen menors per tota la vida.

De fet, ja ha estat denunciada nombroses vegades (Pérez, Cañadell, i altres, 1992) la confusió que hi ha entre les característiques culturals d'una comunitat determinada i la seva situació econòmico-social, quan es dóna a la pobresa el rang d'un tret cultural. En aquest cas, quina seria la funció del *respecte a la diversitat*? (fig. 4). En aquest sentit, la teoria de l'handicap sociocultural aclareix que pot haver-hi una vulnerabilitat diferencial dels grups socials subalterns cara a l'aprenentatge i a l'avaluació escolar (Goodnow, 1969, a Brossard, 1976), i si no inferioritat, sí *menyspreu* de certs nens a causa de llurs condicions de vida (Leny, 1976, citat per Martínez Celorrio, 1992).



Un exemple d'aquesta confusió entre pobresa i cultura dels pobres el tenim en la freqüent referència a l'arrel cultural dels hàbits de neteja que trobem en la literatura al voltant de minories marginades al nostre país, sense tenir en compte la situació socioeconòmica del grup tractat i sense comparar amb grups de la mateixa cultura, econòmicament millor situats.

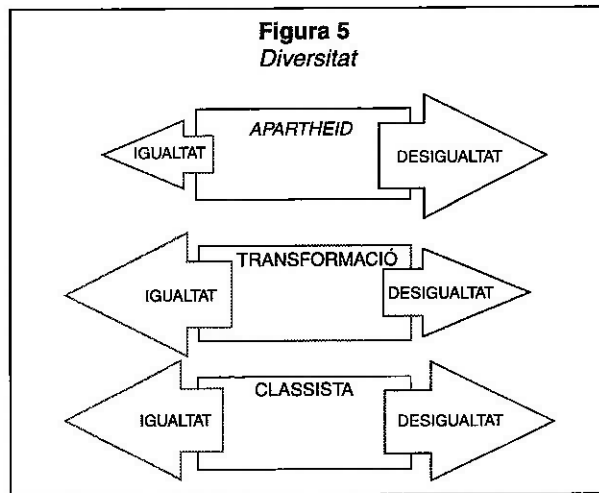
La diversitat és font de tensions. Sovint es pretén que l'«educació intercultural» faci desaparèixer les tensions derivades d'aquesta diversitat (Camilleri, 1992; Hannoun, 1992). De fet, l'educació intercultural, multicultural o per a la diversitat, és reclamada, sobretot, des de les escoles on es troben amb un nombre de «diversos» significatiu, i on sovint es viu aquesta diversitat com un greuge comparatiu. Per aquest motiu es planteja tan poques vegades una educació intercultural per a tothom. A les escoles, on pel seu nivell social alt o per la situació geogràfica allunyada dels punts d'immigració, no hi ha nombre suficient de «diversos» com per ser torbadors, aquesta necessitat es planteja d'una manera més dèbil o no es reclama en absolut.

S'ha de comptar, però, que les tensions poden ser una font d'enriquiment per a les dues parts; aprendre a conviure-hi pot ser millor que superar-les. En aquest sentit, l'afirmació que segueix és un bon exemple i procedeix d'una dona europea convertida a l'Islam: «[...] les barreres culturals poden esdevenir flexibles quan els intercanvis són posats en tensió creadora...» (Bousquet, 1992).

Ara bé, quan la diversitat es superposa o es confon amb la desigualtat, no hi ha possibilitat ni de convivència ni de superació: el conflicte és assegurat.

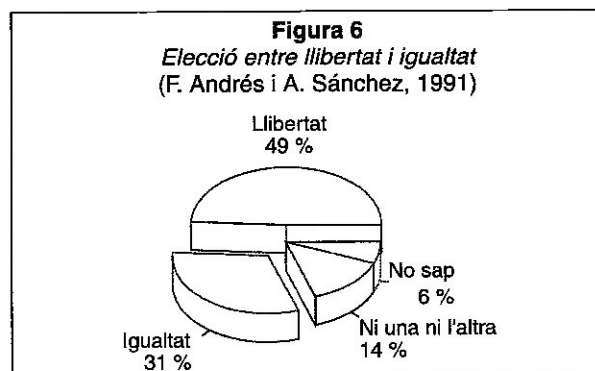
Així, de l'equilibri entre igualtat i desigualtat neixen tres possibles models de societat i/o d'escola (fig. 5): on el major pes correspon a la desigualtat, de la diversitat neix una societat d'*apartheid* social o racial, les diferències augmenten i el sistema esdevé inestable; on hi ha equilibri, una societat classista i immobi-

lista; on pesa més la igualtat, una societat en transformació vers aquesta, en què de la diversitat neix un enriquiment mutu entre els diversos. Naturalment, la realitat es correspon amb gradacions entre els tres models i situacions mixtes.



En un marc on es contraposa la llibertat a la igualtat, i la majoria dels catalans opta per la primera, entesa com a lliure expressió de la competitivitat i de la «meritocràcia» (fig. 6), ens podem preguntar a quin dels tres models correspondrà la nostra societat actual i la seva escola (reflex d'ella). Una resposta ens la dóna el Servei d'Ordenació Curricular (SOC, 1993) en les introduccions als exemples de segon nivell de concreció per a l'ESO, on a l'apartat «El nou model educatiu i la diversitat d'alumnes», s'ens diu:

En aquest sentit seria un error creure que la democratització de l'ensenyament consisteix a donar a tot l'alumnat de 12 a 16 anys el tipus d'ensenyament que fins ara es destinava amb més o menys èxit, a un nombre privilegiat. Aquesta creença condemnaria molts i moltes alumnes al fracàs, sobretot a aquells o aquelles a qui el medi familiar i social no els és favorable per a afrontar els objectius actuals de l'ensenyament.



Així doncs, quan en el disseny curricular es parla tant de diversitat i gens d'igualtat, ens quedem amb el dubte de què vol expressar exactament aquesta «adaptació a la diversitat» o de com s'interpretarà.

Qui destriarà la diversitat cultural de la diversitat econòmica? Per què la primera és una diferència i la segona una desigualtat social?

Què vol dir adequar l'escola al seu medi social? Potser es reforçarà el model actual d'escola segregada segons la classe social? Les dificultats per trobar un equilibri en una escola situada en un ambient desfavorable han estat llargament discutides: potenciar les activitats més «acadèmiques» o les que «semblen més atractives i adequades als interessos i habilitats dels alumnes»? Preparar-los per a altres ambients o per a l'ambient on viuen? Però, no hi ha ambients que s'han de superar? No té dret una persona a sortir o canviar el *seu ambient*?... (Puigdel·lívol, 1992; Antúñez i Gairín, 1991; Gairín i altres, 1991). Quan J. Rue (1993) pregunta: «Què fa que els alumnes puguin o no coparticipar de les mateixes oportunitats d'aprenentatge? El nivell acadèmic al qual se'ls pretén fer arribar o la possibilitat de realitzar un procés d'aprenentatge equivalent?», no podem deixar de preguntar-nos si és el nivell acadèmic una cosa de la qual es pugui prescindir per a tenir *les mateixes oportunitats d'aprenentatge fora de l'escola*...

Si tot l'esforç i la «gratificació» o reforç econòmic es concentra en el «Projecte de Centre», què passarà amb els alumnes d'una escola amb un «mal projecte» i un mal «ambient» econòmic i cultural?

De fet, diversos autors d'altres països europeus, especialment dels procedents de cultures diferents de la dominant, que s'han enfrontat abans amb el problema de la pluriculturalitat, consideren determinats tractaments pedagògics de la diversitat com essencialment discriminatoris i perpetuadors de la desigualtat (G.V. Saifullah-Khan i Verma, a Husen i Oppen [ed.], 1984, i J.M. Pérez, a Cañadell i altres, 1992). En aquesta mateixa direcció apunta el següent interrogant d'en J.A. Jordan (1992): «No hi ha perill que, amb el pretext de respecte absolut a la identitat cultural dels nens minoritaris, restin pràcticament marginats en guetos socioculturals?», o la següent afirmació: «Amb un rerefons de treball intercultural es produeix un rebuig d'altres ètnies» (J.M. Pérez, a Cañadell i altres, 1992).

Estudis realitzats als EE.UU. i Anglaterra semblen mostrar que les escoles privades, suposadament més elitistes, són menys discriminadores que els centres públics, suposadament més integradors, doncs aquests últims confonen l'adaptació de l'ensenyament a la diversitat amb una rebaixa de l'exigència, i això comporta un posterior desavantatge per a alumnes que ja tenen per si mateixos prou inconvenients (Coleman i altres, 1982; Edwards i altres, 1989).

D'altres estudis (Castel i altres, 1991) han considerat que els ensenyaments adaptats a circumstàncies socials, especialment a oficis, eliminant tot coneixement «inútil», corresponen a l'aspiració de les classes dominants de no instruir les classes populars. En no poder expressar-se directament aquesta aspiració, pren la forma d'adaptacions del coneixement a les necessitats que, se suposa, tenen els alumnes.

El que resulta evident és la necessitat d'un esforç institucional, i que aquest tingui una clara traducció curricular (entenem aquí el terme *curricular* en el seu aspecte més global, com esmentàvem més amunt) per tal de fer front, bàsicament, a les desigualtats socioeconòmiques (però, també, a d'altres tipus de desigualtats) derivades del procés migratori a què es veuen sotmeses la major part de les persones immigrades procedents de països del tercer món.

Finalment, i, sobretot, en un país com el nostre que encara és en un procés de normalització lingüística, s'ha de tenir en compte que, en el tema del rendi-

ment escolar, juga un paper molt important el que Bordieu i Passeron denominen *capital lingüístic*, el qual no depèn solament de la riquesa lèxica, sinó també de la complexitat de l'estructuració sintàctica. Aquests autors indiquen que la major capacitat de control d'aquest capital està fortament lligada a la classe social dels escolars. Per tant, l'important esforç en la catalanització no hauria d'ésser contradictori amb l'afany per atenuar les diferències de rendiment sorgides de la diversitat ètnica i de les desigualtats socials.

Conclusions

El marc definit per l'ordenació curricular és suficientment ampli i ambigu per permetre la inclusió, ja sigui en una àrea concreta o transversal, de qualsevol tema d'educació multicultural o intercultural.

Malgrat això, cal remarcar que, en trets generals, aquest marc no és multicultural: està centrat d'una manera ahistòrica en l'occidentalisme cristià, i la identitat catalana que dibuixa té un marcat caire essencialista.

Recórrer repetidament a la diversitat deixa de tenir sentit i pot produir efectes contraris als que suposadament té, car no s'acompanya d'un tractament semblant de la igualtat, si més no, com a objectiu que es vol assolir al llarg d'un determinat procés.

Una possible hipòtesi d'escenari futur, amb el funcionament que s'està anunciant, es aquella que diu que les escoles situades en un marc més favorable per tal de desenvolupar un projecte de centre més adequat a les expectatives de l'Administració, i, per tant, per aconseguir un suport major, seran aquelles que millor s'adaptin al marc essencialista, cristià i occidental definit pel currículum... la resta seran «les escoles diverses», diverses culturalment i, sobretot, socioeconòmicament.

Aquest escenari hipotètic es fa escurixidorament proper en revisar dades sobre el fracàs escolar entre immigrants (Cañadell i altres, 1992) en algunes escoles. La seva exclusió total de «l'excel.lent», quasi total del «notable» i la seva elevada representació en l'«insuficient» són indicadors del que pot ser una situació ara mateix generalitzada.

En el mateix sentit, estudis entorn del fracàs escolar dels fills d'immigrants a d'altres països occidentals reforcen la credibilitat d'aquest escenari futur. Les taxes d'abandó escolar entre grups ètnics minoritaris als EE.UU. a l'any 1979 i entre joves de 14 a 21 anys arribava a un 23 % entre els hispans, 15 % entre els negres i sols un 10 % entre els blancs (Fernández Enguita, 1985). Dades referents al retard acadèmic a l'Estat francès i a la ciutat de Ginebra (CERI-OCDE, 1987) reforcen les tesis. Miedena (1992), citat per Juliano (1993), assenyala en referència a Holanda que:

En algunes matèries, com Llengua i Escriptura, els alumnes africans i les minories ètniques estan fins a dos anys endarrerits respecte a la mitja nacional. El percentatge d'abandonament dels estudis en aquests grups és molt més alt que en els principals grups socials europeus, mentre que l'assignació dels nens de les minories ètniques a l'educació especial, es dona també en percentatges desproporcionats.

El que resulta evident és la necessitat de fer del fet pluricultural o multicultural un eix de reflexió al voltant de quina societat volem propiciar. Això vol dir que cal repensar, no solament el marc curricular, sinó també la realitat societal, que està constituïda per diferents processos que afecten les diferents esferes que la conformen. L'escola i el món de l'ensenyament formen part d'aquestes esferes i

processos i, per tant, és impossible defugir una perspectiva holística que ens faci adonar-nos dels diferents mecanismes que cal propiciar per potenciar un projecte basat en la diversitat.

Sembla clar, doncs, que és important estendre les propostes d'una pedagogia intercultural a totes les escoles, i no reservar-la únicament per a aquelles on es concentren alumnes d'altres cultures. Si com diu Juliano (1993) «l'escola vol preparar mentalitats obertes, d'acord amb les necessitats d'una societat canviant...», caldrà acostumar-se a *prescindir de les certeses*, i això implica un aprenentatge social, basat en la relativització dels assoliments de la nostra cultura dominant, i una obertura a la diversitat del món.

Finalment, ens ha semblat oportú emfasitzar la següent consideració, sobretot, perquè tots plegats ens adonem de la realitat i no ens deixem endur per les «modes» superficials que, força vegades, semblen bones receptes per a quasi la totalitat dels problemes que patim. Així, Joti Bhatnagar (a Husen i Oppen [eds.], 1984) afirma:

L'educació, multicultural o de qualsevol mena, no suposarà una gran diferència en una societat on són norma els prejudicis i la discriminació. L'escola no és res més que una de les moltes institucions de la societat, i així reflecteix actituds i valors predominants en el conjunt de la mateixa; per si sola, no pot encapçalar un canvi social [...]. D'aquesta manera, una educació multicultural és una condició necessària, però no suficient... Si la societat es compromet amb el pluralisme, aquest haurà de prevaler en totes les seves institucions, i no tan sols a les escoles.

Propostes

De l'anàlisi efectuada, se'n deriva tot un seguit de propostes que, entenem, caldria dur a terme, i que orientaran la feina de l'equip en els propers cursos escolars. Així, doncs:

1. Entenem que cal introduir algun tipus de mòdul de formació intercultural en els plans del C.A.P., per tal d'inserir la temàtica entre els futurs docents.
2. Cal introduir algun tipus d'assignatura o mòdul en els plans de formació del professorat que tracti les qüestions relatives a educació intercultural o antropologia educativa.
3. És molt important establir un diàleg amb els tècnics i autoritats educatives del Departament d'Educació del Govern de la Generalitat, per tal d'adequar el marc curricular a les exigències d'una educació veritablement intercultural i, sobretot, per fer efectives i reals les mesures proposades des de la Comissió Interdepartamental en el seu Pla d'Integració de la Immigració.
4. Caldria emprendre algun tipus d'iniciativa per tal d'incidir en les editorials i en els continguts de llurs manuals escolars, amb l'objectiu de realitzar una severa crítica de l'etnocentrisme, vehiculat per la major part de manuals i llibres de text.
5. És del tot necessari obrir una línia d'assessorament escolar des de l'ICE de la Universitat de Barcelona, per tal de sensibilitzar el personal docent sobre els aspectes relatius a l'educació intercultural, i a fi de donar suport a la tasca d'aquest professorat a l'hora d'encarar les dificultats que li pot suposar un alumnat de diverses procedències culturals.
6. S'hauria d'avançar en la definició d'algunes línies d'investigació, per tal d'aprofundir seriosament en alguns aspectes particularment importants relatius a les dificultats per entendre'ns amb altres cultures veïnes; en concret, fem esment de les dificultats per a dialogar amb els països de la ribera sud del Mediterrani: berebers, àrabs i de diferents religions, però, majoritàriament, musulmans. En aquest sentit, cal aprofundir en la «visió escolar» que hom té de l'Islam i del món àrab, ja que és la població d'aquests països qui arriba a casa nostra, tot sovint i amb més freqüència, com a immigrants econòmics o exiliats polítics; i, a la vegada, és la població més desconeguda culturalment i la que provoca major índex de rebuig i d'actituds xenòfobes entre la població catalana.

7. És necessari elaborar propostes didàctiques, ja sigui en forma de crèdits o bé en forma de materials didàctics. En aquest sentit, entenem que valdria la pena començar per l'elaboració d'algun tipus de material didàctic que, de forma transversal, abordés la interculturalitat. Per això, proposem desenvolupar i dissenyar materials al voltant d'un centre d'interès que podria ser *la Mediterrània*, com a espai geopolític on Catalunya es troba inserida, i com a espai que es pot tractar des de les ciències naturals i socials.
8. Finalment, creiem important fer arribar aquest informe a les diverses àrees de treball dins de l'ICE, per tal de realitzar algun tipus de discussió al respecte i emprendre alguna línia de col.laboració teòrica i pràctica.

Annex 1

Àrea de Religió

La impregnació ambiental cristiano-catòlica

El cristianisme i, més concretament, el catolicisme impregnen tot el sistema escolar català, tant el públic com el privat, tant el confessional com l'aconfessional.

El calendari de festivitats cristianes és el que marca el calendari escolar. Bona part de les activitats globalitzadores que realitza la totalitat de l'escola es vertebren, sovint, al voltant de festivitats cristiano-catòliques i utilitzen la seva simbologia: Tots Sants, Nadal i el pessebre... Fins i tot, una festa pagana com el Carnestoltes es vincula amb la cristiana Quaresma. Les cançons tradicionals que s'aprenen tenen, en molts casos, contingut cristiano-catòlic, així com les llegendes orals i moltes festes locals. No es pot, doncs, separar el sistema escolar d'un marc referencial que ve donat tant per l'ambient i les tradicions com per les relacions de poder ideològiques.

El mateix es pot dir del material didàctic extrascolar, amb el qual els nens també aprenen a relacionar-se i a valorar les altres cultures: contes, cromos, *cassettes* de contes, algunes joguines...

Aquesta impregnació ja ha donat lloc a conflictes amb escolars de branques cristianes no catòliques (testimonis de Jehovà, evangelistes...), i és de suposar que en un futur proper en generarà més i potser més greus. Sols cal recordar el conflicte del xador a les escoles de l'Estat francès. Això ve agreujat pel fet que, generalment, ni tan sols es planteja que allò que és *tradicional* no és forçosament *l'adequat*.

El currículum i la religió cristiano-catòlica

També, dins el currículum pròpiament dit, el cristianisme té un paper rellevant, especialment a l'àrea de Ciències Socials, però també a d'altres més allunyades. No cal discutir que el seu pes en la història passada i recent fa que aquest paper estigui prou justificat, però és una presència a tenir en compte, especialment quan se separa de l'estudi global dels fets de la nostra història i de la nostra societat on trobaria un referent contextual crític.

De fet, també el «paganisme», tant romà com grec, ha tingut un pes molt fort en la nostra història. Ningú gosarà discutir la destacada influència dels seus mites i arquetips en la cultura europea, però el reconeixement d'aquest fet no apareix enlloc.

Creiem, doncs, que el pes del cristianisme a l'escola ja queda prou ben representat per la impregnació social, les tradicions, els costums i el calendari, i per la seva presència en totes les àrees que s'hi relacionen.

L'àrea de Religió al currículum

Queda, però, l'àrea de Religió (fóra més correcte anomenar-la «de Religió Catòlica»), que obligatòriament s'ha d'impartir a les escoles públiques i privades, confessionals o no (art. 11 del Decret 96/1992, de 28 d'abril).

Quin sentit té aquest «privilegi» en una societat que avança cada cop més de pressa cap al multiculturalisme? El fet mateix que una religió, que no deixa de ser un sistema de valors individuals-socials, tingui un tractament diferent de les altres, per molt minoritàries que siguin (segons Orizo i Sánchez, 1991, gairebé un 30 % dels catalans es declara «no catòlic»), ja és per si mateix antimulticultural i etnocèntric.

Com es pot parlar de valorar les altres maneres de pensar des d'una posició de privilegi? Quin és el significat d'aquesta valoració?

Així es dona la contradicció que, en un sistema escolar que es pretén divers però únic, la Religió pot tenir el caràcter organitzatiu de crèdit variable o crèdit comú segons la titularitat del centre, cosa que no podrà tenir, en principi, cap altra confessió o creença.

Potser, per a esmoreir tot això, les orientacions curriculars d'aquesta àrea són les que més referències fan a les altres creences i maneres de pensar. Això és present en tot el text dels decrets 95 i 96/1992. A tall d'exemple, l'apartat 3.3 d'«Actituds, valors i normes», de l'annex del Decret 95/1992 diu: «Valoració i respecte al fet religiós cristià, d'altres religions i opcions agnòstiques o atees».

Aquest esforç per «valorar» i «comprendre els altres» queda traït pel rerefons totalitari (totalitari en el sentit d'una explicació global, universal i aplicable a tota realitat... total) que té el monoteisme de la religió catòlico-cristiana. De fet, sols cal donar un cop d'ull als documents oficials de l'església catòlica sobre l'ecumenisme, o al tractament que rep la diversitat sexual al nou catecisme catòlic, per veure que el respecte a la diversitat que formulen n'és un de jerarquitzat: la caritat i la condescendència vers els equivocats i els pecadors. Així, en els primers textos de la Teologia de l'Alliberament, aquesta es plantejava, no tant com una forma autòctona, socialment respectuosa amb les cultures i progressiva, sinó com una manera de fer arribar millor el missatge cristiano-catòlic.

L'assignatura de Religió no es pot considerar tampoc una assignatura de cultura religiosa catòlica. El model de professor de «Religió catòlica» és un model atípic, diferent del dels altres professors. Així, en un document de la Presidència de la Comissió Episcopal d'Ensenyament es diu: «[...] com a professor de Religió no és sols professional, sinó també i primàriament apostòlic» (Delicado Baeza, 1988). En un altre marc, s'ha dit, parlant de la reforma educativa: «[...] renovació en actituds i continguts com a educador cristià que realitza una missió d'Església a través de l'educació: evangelitzar l'escola» (Brunet, J.J., a *XXIII Jornades de Pastoral Educativa*, 1992). No és, per tant, «primàriament», un professor de Cultura religiosa, sinó un «apòstol», un catequista.

Així, malgrat l'esforç realitzat en adaptar el currículum de l'àrea a un model d'escola diversa, es filtren tot un seguit de contradiccions:

- Quan s'hi parla de les altres, es refereix, sobretot, a les grans religions monoteistes abrahàmiques. El budisme és sols esmentat una vegada i cap ho és l'animisme o els cultes a la natura. El que sembla valorar-se, de

- fet, és l'*experiència religiosa* personal del no catòlic, no l'altra religió en conjunt.
- Hi ha tot un seguit de referències, vagues, però reals, al «militantisme» de tipus «missional». Així, a l'apartat 51 de l'annex del decret 96/1992, del 28 d'abril, es marca, com a objectiu terminal, «[...] adquirir l'hàbit d'exercir, de forma dialogant, la capacitat crítica envers d'altres formes de pensament i d'actuació». Aquesta capacitat crítica que s'ha d'*exercir dialogant*, s'exercirà dins l'escola...? Aquest *exercici* no es farà davant d'uns alumnes en desavantatge, al no disposar d'una assignatura que els faciliti l'*adquisició de l'hàbit d'exercir la capacitat crítica envers els catòlics*. No es tracta d'una mala interpretació. A d'altres textos s'insisteix en el mateix aspecte: «S'ajudarà els estudiants a aconseguir la síntesi entre fe i cultura, necessària per a la maduresa del creient, i a identificar i refutar críticament les deformacions culturals que atenten contra la persona i, per tant, són contràries a l'Evangelí» (Joan Pau II, citat a *Congregación para la Educación Católica*, 1988).
 - No hi ha ni un bri d'autocrítica en tot el desenvolupament curricular, ni històrica ni institucional. Això queda més evidenciat encara en els exemples del segon nivell de concreció editats per la Generalitat (SOC-SEP, 1992).
 - Potser sembli lògic, però la identitat cultural que proposen les orientacions curriculars de l'àrea de Religió és una *identitat essencialista*, arrelada en conceptes tan poc racionalitzables com ara l'*admiració* vers el fundador i els seus herois.

Ens podem preguntar, doncs, si són les escoles, especialment les públiques (plurals per definició), els llocs on s'ha de desenvolupar l'ensenyament de la religió catòlica; particularment, quan es pretén introduir en el currículum una discutible «assignatura» de Cultura Religiosa que, sembla, hauria de tenir un contingut no sectari. Tant el fet religiós com el no religiós quedarien, d'aquesta manera, contemplats pluralment i romandria oberta la porta a una interpretació intercultural. L'aprenentatge i transmissió doctrinària de cada creença quedarien, així, dins l'àmbit privat de les seves institucions. Nosaltres pensem, però, que el fet religiós, com a fet ideològic i social entre d'altres formes de pensament, ha de ser tractat d'una manera integrada dins l'àrea de Socials i potser dins d'altres àrees connectades.

Annex 2

Àrea de Coneixement del Medi

La ciència

Aquesta àrea queda estretament lligada al concepte de *ciència*, un concepte que actualment està investit d'una gran autoritat. I com a contrapartida a aquesta autoritat, també tenim la legitimació de les postures i idees que s'acullen a aquesta denominació, alhora que es produeix una desqualificació d'altres formes de coneixement i estudi.

La ciència és una forma de coneixement a la qual se li suposen unes característiques especialment centrades en la qüestió del mètode, que la fan diferent d'altres formes de coneixement (místic/religiós, sentit comú...). En principi, la veritat científica és objectiva, universal i neutra, i s'hi arriba mitjançant la raó.

Aquesta universalitat i objectivitat emmascaren, però, la defensa d'interessos subjectius de sexe, classe o raça (Pujol, a Cañadell, 1992; Durán, 1982). La crítica feminista ha aportat l'evidència de la marca de gènere en la producció científica; marca que, al costat de les de classe i raça, configura les relacions de poder dins la ciència.

La raó, al costat del mètode, és la que ens permet descobrir el món..., arribar a conèixer la veritat. Ésser irracional passa a ser motiu de desqualificació. Aquesta forma de pensar, «racional», pretesament universal, es delimita clarament com a pròpia d'un grup social: l'home blanc occidental educat i il·lustrat en l'ús de la raó (Keller, 1991).

En els exemples de segon nivell de concreció per a secundària (SOC, 1993b), en l'apartat 4.1 de «Reconeixement de la importància del mètode científic» es remarca: «la valoració del mètode científic com a mètode per donar respostes *racionals* als fenòmens». Hi manca però una crítica a la troballa de respostes «irracionals», sigui pel motiu que sigui, a problemes concrets; la història crítica de la ciència no apareix enlloc, no ja en la crítica als conflictes del passat llunyà, sinó del passat recent, com s'enfoquen les anàlisis equivocades de la realitat que han generat bona part dels problemes ambientals actuals, des de la talidomida al forat de la capa d'ozó...

La ciència esdevé, doncs, no un instrument de coneixement, sinó de dominació. Un exemple d'això, l'explica Susan Harding (1991) quan tracta de les dones negres americanes. Ressalta la importància que té que la seva veu hagi trigat tant de temps en incorporar-se dins la construcció del feminisme. El problema plantejat és que els grups que són suficientment influents per generar ciència fan una construcció del món que els permet el coneixement d'aquest i de si mateixos. La qüestió és que aquestes construccions s'imposen i afecten els grups socials que no han pogut obtenir-les, ni mantenir-ne les seves pròpies.

El currículum de l'àrea de Coneixement del Medi

Malgrat el remarcad interès en fomentar valors com la curiositat, l'objectivitat, l'observació i el respecte, valors que facilitarien el diàleg i la comprensió entre cultures, hi ha al currículum tot un seguit de trets de caràcter eurocèntric (*euro* en el sentit d'occidental):

- Es confon ciència amb tecnologia o, més concretament, amb nivell tecnològic.
- Es confon nivell de coneixement del medi amb el nivells de desenvolupament tecnològic i econòmic.
- S'equipara ciència a progrés i aquest s'equipara, en tots els sentits, al desenvolupament.
- Se situa la ciència en un context ahistòric, sense inserir-la en les condicions socials, polítiques i econòmiques del moment.
- De la seva ahistoricitat, se'n deriva un oblit total de la ciència com a fet dinàmic i evolutiu, així com a element d'aportació cap a d'altres cultures. Sembla que es vulgui donar a entendre que tot el coneixement científic procedeix d'unes mateixes fonts: Europa i Occident.
- Se centra molt fortament en la higiene (corporal, sexual...), dotant-la d'un fort component biològic que pot esmorteir la part social que se li suposava i per la qual es constituïa en eix transversal.

Tots aquests punts es poden solucionar, almenys parcialment, ja que som conscients que no es pot abastar amb continguts tota la diversitat de cultures.

Així, el problema de la interculturalitat en les Ciències Naturals pot estar troncat amb el de la jerarquia, amb el de l'autoritat i amb el de la legitimació. En aquesta àrea, no és tant un problema de continguts com de deixar sempre oberta la possibilitat de qüestionament, ja que tots els nostres coneixements són, d'alguna manera, objecte d'estudi i, per tant, no pas veritats de fe «científiques».

En aquest sentit, als exemples de segon nivell de concreció per a l'educació secundària (SOC, 1993b), a l'apartat 4.2 sobre «l'interès en conèixer les respostes científiques a problemes plantejats pels éssers humans en diverses èpoques» en el seu primer subapartat es fa referència a «rebuig d'explicacions supersticioses a fenòmens de l'entorn físic». Què es vol dir quan es parla «d'actituds supersticioses»?... Algú es pot imaginar un ensenyant d'una escola pública (menys encara en la major part de les privades), sense veure perillar la seguretat del seu lloc de treball, titllant d'explicació supersticiosa el creacionisme cristià?, o fent comentaris sobre les supersticions dels ritus de la mateixa creença? I, de fet, això també es tracta d'interpretacions al marge del mètode científic. En canvi, les cosmogonies animistes o els horòscops i pràctiques adivinatòries, que formen part de les creences de moltes cultures i de bona part de nosaltres, sí que son abordables com a explicacions supersticioses... Què és doncs la superstició que s'ha de desvalorar des de l'àrea de ciències experimentals?... són, senzillament, les creences no cristianes occidentals?

Annex 3

Àrea de Ciències Socials

El que caracteritza el currículum de Ciències Socials, tant per a l'Educació Primària com per a l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO), és el seu caràcter obert, ampli i amb possibles interpretacions contradictòries. Per això, la primera consideració que hem de fer és que serà en el segon i el tercer nivell de concreció on realment es definirà el caràcter de la reforma en l'àrea de les Ciències Socials. De totes maneres, l'anàlisi d'aquest primer nivell ja ens permet entreveure, pel que diu i pel que no diu, les profundes limitacions que planteja en el tractament de la diversitat i en l'establiment d'una dinàmica intercultural.

Els currículums presentats parteixen de la necessitat d'inserir l'alumne dins la comunitat catalana, on sembla que hi ha, en un principi, una sola cultura que constitueix el marc on cal integrar-se, i una història i una tradició que es troben emmarcades en una identitat genèrica cristiano-occidental. Així, a la introducció del currículum per a l'àrea de les Ciències Socials de l'ESO, se'ns diu que:

Les ciències socials van adreçades a uns individus que són els joves ciutadans d'una nació (Catalunya) emmarcada en un estat (Espanya), amb una identitat genèrica (cristiano-occidental) dins un món on s'articulen altres cosmovisions i identitats.

I també trobem, dins el currículum de l'ESO, en l'objectiu general núm. 12:

Inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament, tot emprant l'anàlisi i el coneixement del territori i la història de la nació catalana, en la cultura, la societat civil, les institucions democràtiques i la realitat nacional catalana, i, tot partint d'aquesta inserció i aquest criteri, projectar la seva actuació a àmbits més amplis, on la cregui necessària i possible.

Així, sembla que la diversitat a Catalunya només podrà ser provocada per elements nouvinguts provinents d'altres àrees culturals i, si abans de la seva arribada ja existia, enlloc es recull o es veu reflexada la necessitat d'analitzar-la. No es consideren dins de la cultura catalana, ni dins la nostra tradició, elements que no pertanyen al món cristiano-occidental, ni elements que ens diferenciïn dins d'aquest; ni es tenen en compte altres punts de referència, com són els que ens podria donar la nostra identitat mediterrània, o els que podrien haver generat l'existència de diferents classes socials o la contínua arribada de col·lectius d'altres pobles de l'estat. Només es reconeix una cultura catalana i se suposa que, a més a més, serà la dels que elaboren el currículum; lògicament, la cultura dominant. Així doncs, el tractament de la diversitat a Catalunya es fonamenta, d'entrada, en la particular visió que té del país la classe dominant. La diversitat, doncs, és pròpia dels altres, dels que són a fora, o dels immigrants que provenen d'altres cosmovisions.

Aquestes bases limiten i fan difícil que es puguin complir plantejaments com els que es fan en el «Currículum d'Educació Primària», on quan ens parla dels «eixos transversals del Currículum», en l'apartat sobre «La diversitat intercultural», ens diu: «Només podem parlar d'interculturalitat en el cas que s'arribi a un cert grau d'interrelació i intercanvi». Doncs, per això caldria una concepció dinàmica de la cultura catalana i una voluntat de transformació que seria resultat inevitable d'una dinàmica intercultural. Sembla que això sigui contradictori amb la recerca d'identificació amb determinats costums i tradicions històriques, i més si hi ha elements de diversitat i diferències que ni tan sols són reconegudes.

Per altra banda, sembla que l'alumne, com a entitat moral individual, pràcticament no existeixi dins el currículum, doncs els problemes morals que se li plantegen i ha d'analitzar li són presentats com a membre d'una comunitat nacional que no s'ha de transformar, sinó a la qual cal que s'adapti l'individu. Així, en l'ESO, a l'apartat de «Valors, normes i actituds», núm. 3.1, diu: «Acceptació dels drets i deures com a ciutadans», i al 3.3: «Defensa dels drets, les llibertats i el patrimoni de la comunitat». I en el currículum d'Educació Primària, en «Valors, normes i actituds», en el punt 1.3, diu: «Acceptació de normes referides a si mateix com a persona i com a membre d'una comunitat». També, en aquesta línia, caldria analitzar la transformació que pateix el bloc 4 dels «Fets, conceptes i sistemes conceptuals», on la seva perspectiva, que en un principi havia estat individualista, s'ha transformat en una perspectiva col·lectivista-organicista (Bertrán del Rey, J., en «Del Bloc al DOGC», a *Del Seminari a l'Aula*, setembre, 1992).

La manca d'importància donada a l'elaboració d'un codi ètic individual i a l'estudi dels dilemes ètics, des d'una perspectiva de l'individu, més enllà dels valors dits nacionals, no col·labora, en la nostra opinió, en la constitució d'una societat multicultural on, segons Banks, «[...] és impossible de predir rigorosament la identitat individual d'una persona, ja que cadascun reelabora l'impacte modelador dels diferents grups a què pertany» (citada per Jordán, 1992).

Juntament amb aquests elements, ens preocupa que no s'expliqui enlloc la necessitat de conèixer i saber què han representat el colonialisme, l'imperialisme i les noves formes de neocolonialisme per a altres cultures no cristiano-occidentals.

La manca d'aquest element d'anàlisi ens fa dubtar de com es podran abordar els apartats 10, 15, 12 i 22 dels «Objectius terminals» que fan referència al coneixement dels moviments i creixement de població, l'agricultura, la indústria i les relacions entre els països desenvolupats i els que es defineixen com en vies de desenvolupament. Això pot fer impossible una comprensió de la problemàtica del Tercer Món i pot donar lloc a interpretacions etnocèntriques i a valoracions negatives d'altres cultures i dels seus moviments migratoris, pel fet de no tenir en compte les raons de causalitat provocades pels països de l'àrea «cristiano-occidental».

Sense aquesta explicació, el punt 4.1 dels «Valors, normes i actituds» de l'ESO, que diu: «[...] actitud de solidaritat i cooperació», o el 45 dels «Objectius terminals»: «[...] analitzar alguns problemes de la humanitat d'avui provocats pel racisme i les ideologies excloents o contràries a l'entesa de les persones i dels pobles», poden quedar absolutament buits de continguts. Fins i tot, es poden arribar a considerar com a actituds de generositat aquelles que s'haurien de veure

com d'estricta justícia. El mateix passa amb el punt 2.1 de l'apartat «Valors, normes i actituds» del currículum d'Educació Primària on es diu: «Sensibilització pels drets i deures humans», o en el punt 40 dels «Objectius terminals»: «[...] entendre els drets humans i els dels pobles com a drets inalienables».

D'altra banda, el currículum en cap moment fa explícites valoracions negatives vers altres cultures; al contrari, recull la importància del seu coneixement, manifestant-se en contra d'actituds racistes i discriminatòries, i inclou també elements de relativisme cultural. Tot això pot formar part d'una doble moral, però no deixa de ser positiu, en permetre que sigui desenvolupat d'una manera coherent al segon i tercer nivells de concreció.

Així, en el currículum de l'ESO, a l'apartat de «Valors, normes i actituds», ens diu en el punt 5.1: «Relativització de la pròpia cultura i civilització»; en el punt 8 dels objectius generals: «Entendre punts de vista, formes de vida, codis morals diferents als comuns de l'àrea cultural occidental, tot relativitzant les diferències i valorant les aportacions d'altres àrees culturals»; i en el punt 5.4 dels «Fets, conceptes i sistemes conceptuals»: «Creences, religions i valors morals a les societats del planeta». En el currículum d'educació primària, encara que les valoracions són menys nombroses, també en trobem: «Interessar-se per diferents formes de vida i de cultura relativitzant similituds i diferències». («Objectius terminals», punt 44.)

Tots aquests elements poden servir per desenvolupar una consciència solidària i tolerant, però també poden portar a respectar la diferència de l'altre per justificar la seva desigualtat inferioritzant, econòmica i social. Sí que poden representar l'acceptació d'un cert relativisme cultural, però no hi trobem elements que potenciïn una dinàmica intercultural que pugui portar implícita una transformació dels valors.

Annex 4

Àrea de Música

Utilitzant el marc curricular d'aquesta àrea, també es poden introduir criteris per fer possible una orientació multicultural, i una didàctica intercultural.

Així, en les propostes de l'àrea d'Educació Artística (Música), d'Educació Primària, a la introducció, el marc curricular indica el següent:

No es pot oblidar que cantant també es contribueix a enriquir el vocabulari, el coneixement de costums i tradicions, d'autors i països, i es vetlla per la bona emissió de la veu, principal element de comunicació amb les altres persones.

Així mateix, a l'apartat d'objectius generals, es diu:

Interpretar individual i col·lectivament cançons tradicionals catalanes i d'arreu del món.

A la introducció del marc curricular de la mateixa àrea, però a l'E.S.O., llegim el següent:

Els continguts seleccionats han de permetre que es puguin adquirir unes estratègies d'apropament al fet musical tan universals o neutres com sigui possible, de forma que, tot i que hagin estat apreses en relació a una determinada obra musical, gènere o estil, es puguin aplicar fàcilment a d'altres obres, *fins i tot a d'altres autors, èpoques o cultures*.

També trobem criteris a d'altres apartats del marc curricular; per exemple als continguts: «Investigació d'aspectes relacionats amb l'obra musical treballada: context cultural, autor, gènere, forma i elements constitutius de la composició musical»; a «Valors, normes i actituds»: «Valoració de la música com a element cultural»; a «Objectius terminals»: «Reconèixer, identificar i relacionar els elements bàsics del llenguatge musical (ritme, melodia, harmonia, textura, dinàmica i timbre) i les seves bases teòriques [...]. Distingir, per mitjà de l'audició, els estils i les estètiques més importants de la història de la música [...]. Reconèixer, de forma visual i auditiva, les diferents famílies d'instruments, així com els principals representants de cadascuna d'elles pel que fa a la música culta, actual i tradicional [...]. Respectar tot fet musical, acceptant criteris i gustos diferents dels propis, i exposant el propi criteri amb argumentacions lògiques i raonades».

En aquesta àrea, caldrà utilitzar aquells recursos musicals més propers a la nostra realitat i cultura, que ens permetin demostrar el caràcter marcadament mestís de la música més actual i contemporània.

Es pot començar pel rock català i la influència de la música anglosaxona en la nostra cultura musical «més moderna». Però en un marc geocultural, més relacionat amb la música tradicional, podem utilitzar la important producció de

destacats músics i cantautors catalans que tracten d'evidenciar les arrels mediterrànies de la nostra música popular-tradicional: M.^a del Mar Bonet, Rosa Zaragoza, Tradivarius, etc.

També és important cercar estils musicals contemporanis i, ja, molt propis de la nostra cultura musical, que evidencin la importància dels intercanvis o de les relacions humanes que possibiliten el sorgiment d'estils i cultures mestisses: les havaneres, la salsa catalana (orquestra Plateria), la rumba catalana (Peret, Chipen, les Rumis, Rolins, Ramonet...), etc. I tractar de mostrar la importància d'algunes minories culturals: els gitanos, com a subjectes d'una elaboració cultural específica que s'acaba incorporant a la cultura contemporània de Catalunya.

Caldrà, així mateix, valorar el sorgiment d'importants fenòmens culturals i musicals relacionats amb nuclis de població immigrada recentment a Catalunya, per exemple, el desenvolupament de les penyes flamenques i l'arrelament del «cante hondo» en l'especificitat cultural catalana a partir de la població catalana d'origen andalús i ubicada en certes localitats de l'àrea del Barcelonès.

Cal comptar, també, amb la influència d'un corrent de caràcter molt fort d'hibridació d'estils musicals que es dona internacionalment (inclosos els diferents pobles i nacions de l'estat espanyol): el corrent representat pel grup multicultural Mano Negra, de França, les col.laboracions de Ketama, el Lebrijano, Radio Tarifa amb músics nord-africans; la hibridació entre el pop europeu i la música amb tradicions argelines del *rai* de Cheb Khaleb i d'Amina, Fela Kuti, els Têtes Brulées, Leila Chandra...

Tot plegat, pot facilitar un apropament afectiu a cultures d'origen llunyà, però que conviuen i es barregen cada dia amb la nostra.

Annex 5

Àrea de Llengua

És possible que el currículum base de l'Educació Primària i de l'ESO, a l'àrea de Llengua, s'hagi orientat d'una manera tan encertada gràcies a la funció comunicativa i l'ús social tan important que té el llenguatge. És per això que, més enllà de la reflexió i interiorització de les normes i criteris formals per a l'ensenyament-aprenentatge d'una llengua, s'hi aprecia una actitud gens ambigua i sí molt clara, pel que fa al cas de voler integrar d'una manera positiva situacions i elements considerats com «diferents», des del punt de vista de la cultura occidental.

Conjugar el respecte a la DIVERSITAT amb el conjunt d'activitats a realitzar, per aconseguir l'adquisició de les competències lingüístiques necessàries per a permetre el domini de les llengües oficials d'aquest país és, amb seguretat, un gran encert d'aquest disseny curricular.

Així, ja dins de l'exposició de motius (DOGC 1593; pàg. 2.742), es fa referència al «[...] bagatge cultural de transmissió oral», element genuí de gran part de la població fins fa poc i ara arraconat, cada vegada més, per aquesta civilització de comportaments i influències àudio-visuals.

Però, és en els «Objectius generals» de l'esmentat currículum on es fa menció expressa a «[...] reflexionar sobre la llengua i el seu ús i desvetllar el sentit crític envers expressions que comporten discriminació per raó de classe, raça, sexe, creences, etc.». O també: «[...] respecte i interès pel coneixement de les variants dialectals»; o sigui, una diferència més d'aquí.

Tanmateix, és en l'estructuració del currículum de l'E.S.O. on es fa notar d'una manera més acusada la sensibilització i respecte a l'element «divers», doncs diferencia l'ensenyament de la Llengua en sis apartats, dels quals un, titulat «Llengua i societat», incorpora aspectes interculturals tan importants i destacables com: «[...] situació de la llengua dins una història i uns contactes humans que els permetrà descobrir les relacions mútues i les causes (polítiques, migratòries, culturals...) que contribueixen a la formació, expansió i transformació de les llengües». (DOGC, 1.593; pàg. 2.761).

O, en els seus «Objectius generals» diu que «les produccions literàries [...] són un mitjà d'arrelament i participació en la cultura pròpia i de relació amb d'altres pobles».

També, a l'apartat de «Valors, normes i actituds» s'afirma:

- Respecte a la pluralitat cultural.
- Respecte pels usuaris de les diverses parles.
- Sensibilització crítica envers els aspectes de la llengua que reflecteixin valors i prejudicis (classistes, racistes, sexistes...), per tal d'eliminar-los.

Podríem enumerar altres aspectes que segueixen aquesta mateixa línia de respecte a la diversitat i als elements interculturals, però aquests exemples són una mostra suficient per tal de corroborar el que s'ha afirmat anteriorment.

No obstant això, serien desitjables unes referències més concretes i explícites sobre altres cultures que ja tenen una presència en el nostre medi escolar (gitanos, àrabs...) i en la nostra parla habitual, tal com es fa en parlar de Catalunya i de la seva pròpia cultura. També fóra important anar introduint amb força la idea que ens trobem en un país plurilingüe (i no tan sols bilingüe), malgrat la presència minoritària d'aquestes altres llengües pròpies dels col·lectius de persones immigrades.

Finalment, doncs, serà en el segon i tercer nivell de concreció on es comprovarà si la pràctica docent —que no s'hauria de cenyir solament als aspectes formals de la llengua—, i, també, la traducció que d'aquestes idees faci el món editorial en les seves publicacions i llibres de text, no desvirtuen la validesa d'aquest currículum base, en tot això que fa referència al respecte vers la diversitat.

Bibliografia

- ACTIS, W., PRADA, M.A., i PEREDA, C. (1992): *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*, Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- ANDRÉS, F. i SÁNCHEZ, A. (1991): *El sistema de valors dels catalans*. Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis, Generalitat de Catalunya.
- ANTÚNEZ, S. i GAIRÍN, J. (1990): *El projecte educatiu*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, *Eines de Gestió*, n.º 2, Departament d'Ensenyament.
- ALEGRET, J.L.L. (1991): *Cómo se enseña y se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Consell de Benestar Social.
- APPLE, M.W., (1986): *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal Universitaria.
- : BANKS, J.A. (1986): «Multicultural education: Developpement, Paradigms and Goals», a J.A. Banks i Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, Nova York, Praeger.
- CAÑADELL, R., JULIANO, D., PÉREZ, J., PUJOL, J. i altres (1992): *Multiculturalitat a les escoles*, Barcelona, Debats de l'Aula Provença.
- CASTEL, R., DONZELOT, J., FOUCAULT, M., GAUDEMAR, J.P., GRIGNON, C. i MUEL, F. (1991): *Espacios de poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- CERI-OCDE (1987): *Les enfants d'emigrants a l'école*, París, OCDE.
- «Dimensión religiosa de la educación en la Escuela Católica», a *Congregación para la Educacion Católica* (1988), Madrid, Promoción Popular Cristiana.
- DELICADO BAEZA, J. (1988): *Ante la reforma de la enseñanza*, Madrid, Promoción Popular Cristiana.
- DENIA, N., GIRÓ, J. i NAVARRO, J.M. (1988): *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*, Barcelona, PPU/ICE de la Universitat de Barcelona i Fons Català de Cooperació al Desenvolupament.
- DURÁN, M.A. (1982): *Liberación y Utopía: La mujer ante la ciencia*, Madrid, Akal.
- EDWARDS, T., FITZ, J. i WHITTY, G. (1989): *The state and private education: an evaluation of the assisted places scheme*, Londres, Falmer.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Integrarse o segregar*, Barcelona, Laia.
- FOUCAULT, M. (1992): *Genealogía del Racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): «Currículum y Diversidad cultural», *La diversitat cultural al sistema educatiu*, Colecció Documents, n.º VIII, Generalitat Valenciana.
- GOYTISOLO, J. (1993): «El memoricidio» i «Serpiente islámica», *El País*, 27 i 29 d'agost.
- HANNOUN, H. (1992): *Els guetos a l'escola. Per una educació intercultural*, Vic (Barcelona), Eumo.
- HUSEN, T. i OPPER, S. (eds.) (1984): *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid, Narcea.
- JOUVENEL, H., ROQUÉ, M.A. i altres (1993): *Catalunya a l'Horitzó 2010*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- JORDÁN, J.A. (1992): *L'educació multicultural*, Barcelona, CEAC.
- Jornadas de Pastoral Educativa (1992): *Respuesta de la escuela cristiana a los retos de la reforma educativa*, Madrid, Ed. San Pío X.
- JULIANO, D. (1993): *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema.
- KELLER, S.F. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*, València, Alfons el Magnànim.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- MARÍN, R. i altres (1992): *Educación multicultural e intercultural*, Granada, Impredisur.

- MARTÍNEZ CELORRIO, X. (1992): «Fracàs escolar», *Estat de la Qüestió*, n.º 1, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- MEC, Secretaría de Estudios para la Reforma, 1992 «Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía y Historia», Ministerio de Educación y Ciencia.
- MUGNY, G. i CARUGATI, F. (1985): *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset: Delval.
- PUIG, G. (coord.) i altres (1992): *Recerca i Educació Interculturals. Actes de la Conferència Europea de Sant Feliu de Guíxols*, Barcelona, Hogar del Libro.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1992): *Programació de l'aula i adequació curricular. El tractament de la diversitat*, Barcelona, Graó Editorial.
- RUE, J. (1993): «Modalitats de suport als alumnes: igualtat o equitat? (Cap a una estratègia d'atenció a les dificultats acadèmiques orientada a l'èxit personal i acadèmic de tots els alumnes)», *II Jornades sobre l'Educació en la Diversitat i Escola Democràtica*. Servei d'Ordenació Curricular, Secció d'Ensenyament Primari (1992): *Currículum Educació Primària*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Servei d'Ordenació Curricular, Àrea de Ciències Socials (1993a). «Currículum d'Educació Secundària Obligatoria, Àrea de Ciències Socials», Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Servei d'Ordenació Curricular, Àrea de Ciències Experimentals (1993b). «Currículum d'Educació Secundària Obligatoria, Àrea de Ciències Experimentals». Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- SOLÉ, C. i HERRERA, E. (1991): «La programació general del Centre Educatiu (Pla anual)», *Eines de Gestió*, n.º 4, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- HUSEN, T. i OPPER, S. (eds.) (1984): *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid, Narcea.
- VACHON, R. (1992): «Cultura dominant i pluralisme cultural; el paper de l'educació intercultural», Ripollet, *Via Fora*, 34, pp. 4-20.
- VARELA, J., i URIA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- WIEVIORKA, M. (1992): *El espacio del racismo*, Barcelona, Paidós.

Índex

Introducció	3
El fet cultural no dominant	3
Les cultures no dominants en el medi escolar	4
Multiculturalitat i interculturalitat	5
El marc curricular	7
Un marc ampli i flexible	8
Una asèpsia enganyosa	8
La «trampa» de la identitat	9
La diversitat com a instrument de desigualtat	12
Conclusions	17
Propostes	19
Annex 1. Àrea de Religió	21
La impregnació ambiental cristiano-catòlica	21
El currículum i la religió cristiano-catòlica	21
L'àrea de Religió al currículum	22
Annex 2. Àrea de Coneixement del Medi. La ciència	24
El currículum de l'àrea de Coneixement del Medi	24
Annex 3. Àrea de Ciències Socials	26
Annex 4. Àrea de Música	29
Annex 5. Àrea de Llengua	31
Bibliografia	33