

# EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA

Joaquim García Roca

1. LES DERIVES DEL DEBAT	
1.1. Apropiació i cooperació .....	5
1.2. Adoctrinament i descobriment .....	7
1.3. Aula i casa .....	8
2. LES QÜESTIONS	
2.1. El dret enfront de l'ètica filosòfica .....	11
2.2. Responsabilitat pública i dret dels pares .....	13
2.3. Laïcitat i confessions religioses .....	14
3. LES BRÚIXOLES	
1. <i>L'educació ciutadana</i>	
1.1. En tant que política general .....	18
1.2. L'àmbit del quotidià .....	19
1.3. El marc escolar .....	20
1.4. Coneixements, actituds i valors .....	21
2. <i>Esferes de ciutadania</i>	
2.1. L'esfera d'allò que és comú .....	23
2.2. L'esfera de la llibertat .....	24
2.3. L'esfera del que és exigible .....	25
2.4. L'esfera de la solidaritat .....	26

**Joaquim Garcia Roca** és capellà de la diòcesi de València, sociòleg i director del Ceimigra (Migracions). També és membre de l'equip de Cristianisme i Justícia.

INTERNET: [www.fespinal.com](http://www.fespinal.com) • Dibuix de la portada: Roger Torres • Edita CRISTIANISME I JUSTÍCIA • R. de Llúria, 13 - 08010 Barcelona • tel: 93 317 23 38 • fax: 93 317 10 94 • [info@fespinal.com](mailto:info@fespinal.com) • Imprimeix: Edicions Rondas S.L. • ISSN: 0214-6495 • Depósito legal: B-7489-07 • ISBN: 84-9730-171-4 • Depósito legal: B-36.723-07. Setembre 2007.

La Fundació Lluís Espinal li comunica que les seves dades procedeixen del nostre arxiu històric pertanyent al nostre fitxer de nom BDGACIJ inscrit amb el codi 2061280639. Per exercitar els drets d'accés, rectificació, cancel·lació i oposició poden dirigir-se al carrer Roger de Llúria, 13 de Barcelona.

*L'Educació per a la Ciutadania* (EPC), una nova àrea de coneixements introduïda per la LOE (aprovada pel Parlament el 6 d'Abril del 2006)<sup>1</sup> en el sistema escolar, s'ha convertit en un camp minat per prejudicis i sospites. Si es tractés d'un episodi més en la renyida discordança política actual, només caldria esperar que aparegués una altra vegada el guió; però, aquest cop, es qüestionen els grans consensos educatius, les finalitats mateixes de l'educació i àdhuc la legitimitat dels seus actors.

Els temors són tan profunds que la Conferència Episcopal Espanyola ha arribat a proposar l'objecció de consciència pel que fa a la nova assignatura, i ha vinculat el món cristià amb les protestes de carrer. No s'hi ha implicat la Federació de Religiosos de l'Ensenyament (FERE) que, com a hereva de les grans tradicions pedagògiques nascudes al si del cristianisme, intenta mantenir-se, lleialment i críticament, a l'interior de la mateixa proposta.

El nostre propòsit serà desenvolupar les virtualitats que hi ha en la implantació de l'EPC, en ordre a afrontar els nous desafiaments, obrint l'horitzó de l'educació partint de la centralitat d'un interès suprem pels nens, adolescents i joves, especialment per aquells que vagaregen cercant el sentit de les seves vides i la seva incorporació a la societat<sup>2</sup>. Tots els analistes socials observen que els joves estan sotmesos a pressions, ambients i ideologies que dificulten l'exercici de la seva ciutadania; i cada vegada hi ha menys espais que s'escapoleixin del domini del mercat, des de les relacions personals al temps de lleure, la vida privada, la cultura, els sentiments, el món de la espiritualitat...

Aquest desemparament en valors i motivacions abasta unes dimensions tan grans que hom ha de considerar com a cosa secundària si la recuperació s'ha de fer en versió religiosa o laica, en format públic o social. Més aviat es requereix un compromís unitari i convergent que eviti que la situació del jovent sigui la d'una terra cremada.

Quan el Parlament espanyol proposa “capacitar els nens i els joves per al desenvolupament de la ciutadania” i “incloure una nova àrea adreçada de manera expressa als valors associats a una concepció democràtica de l'organització social i política”, no es tracta de cap desvariejament, sinó d'un propòsit legítim. Els mateixos joves reclamaven davant del Parlament d'Alemanya que necessitaven nous cants, i preguntaven “Qui els escriurà?”<sup>3</sup>. Mentrestant, s'entrelluquen, en la fosca, valors com ara la llibertat, la pietat, la compassió, la gratuïtat, el respecte, la diversitat, l'amor a la igualtat, la sociabilitat, el sentit de la convivència democràtica.

Estem creant nous aparats ideològics de l'Estat, o promovem els cants necessaris, els que necessiten els joves? Per a uns, l'EPC només és un signe de “l'onada de laïcisme” i un “camí vers el totalitarisme” (així, alguns bisbes espanyols); per a d'altres és un “instrument necessari per a guanyar la laïcitat” i “un camí vers la creació de civisme” (Fundació CIVES)<sup>4</sup>. Què passaria amb l'Educació per a la ciutadania (que des de fa algun temps figura en els plans d'estudi de la majoria dels països de la Unió Europea), si es fa des de la centralitat de l'interès suprem pel menor i des de les seves indigències essencials?

Intentarem mostrar les greus conseqüències que l'actual discordança al voltant de la EPC té per a la cultura de l'educació (I. *Abast del Debat*); identificarem les qüestions que estan en joc en l'actual debat i que han de ser considerades a fons (II. *Les Qüestions*). Finalment, situarem l'EPC a l'interior d'un altre horitzó educatiu (III. *Les brúixoles*).

# 1. LES DERIVES DEL DEBAT

---

L'actual confrontació al voltant de l'EPC enfebleix consensos ja adquirits en l'àmbit de l'educació i produeix fortes derives i àdhuc traces de naufragi.

## 1.1. Apropiació i cooperació

Un dels fronts del debat gira entorn de qui és el qui pot decidir pel menor, de qui depèn el menor, a qui pertoca determinar la seva formació en valors. Les respostes basculen entre les d'aquells qui atribueixen aquesta responsabilitat a la casa (família) i les de qui l'atribueixen a l'escola (Estat). Ambdues posicions tenen en comú la deriva que el menor es pot considerar propietat d'algú. Això pot ser correcte des d'un punt de vista legal i polític, però no ho és des

d'una perspectiva educativa. Segons això, l'EPC neix gravada amb una hipoteca de caràcter antropològic que té un ampli abast.

Hi ha subjacent, en el debat, una representació del menor com d'algú que no decideix per ell mateix, ni pensa correctament, ni estima com cal, ni entén les coses. Es tracta d'una valència negativa que porta a entendre l'educació com un exercici de doma per a poder controlar el que sorgeixi, socialitzar allò que sigui desviat i refer el que s'hagi trencat.

En conseqüència, el que cal és desplegar pràctiques de domini sobre algú que, suposadament, no té autonomia; així com pràctiques de control sobre algú en el qual hom pretén reproduir els propis valors, com si es tractés d'una clonació.

Cal que trenquem amb la lògica propietària, si volem promoure la ciutadania i respondre als reptes actuals – locals i globals – que planegen sobre els infants, adolescents i joves. Què significa dir que el menor depèn educativament de la família, quan el 20 % d'ells, o no té família, o la té desfeta, o no li és reconeguda; o bé quan es tracta d'immigrants que viuen ja en una família transnacional que no permet l'atenció quotidiana entre els seus membres?<sup>5</sup>

L'EPC ens ha d'introduir en una altra lògica que qüestiona o substitueix la lògica de l'apropiació, ja que l'educació es basteix sobre la cooperació, les relacions i la col·laboració entre tots els agents socials. La competència educativa pel que fa a la ciutadania no s'ha d'atribuir pedagògicament a un únic subjecte, ja sigui la família, l'estat, les Esglésies o les organitzacions socials.

Quan ens acostem a un educand, ens acostem a un subjecte que pensa, estima, espera, simula i àdhuc inventa faules. Ens acostem a algú que vol ser escoltat, no com a un propietari disminuït, sinó com a un ciutadà de ple dret. Ell no és propietat de ningú, per bé que el dret de família estableixi justament obligacions envers ell. L'educació exigeix “des-apropiar” el menor, per tal de reconèixer-lo en les seves tres dimensions: com a *actor* que recita papers apresos; com a agent, pel que fa als seus

propis processos psicofísics, i com a *autor* que inventa i reelabora els seus propis papers<sup>6</sup>.

Sense la crítica a la ideologia de l'apropiació, l'EPC neix mutilada. Davant dels riscos actuals, cap institució no és l'única protectora, l'única educadora, l'única garant.

En l'àmbit de la ciutadania, l'infant o el jove són primàriament una realitat en la qual conflueixen relacions que es teixeixen entre elles com un tapís sense acabar. L'EPC pot establir relacions, corresponsabilitats i competències; remet a la categoria de relació i d'horitzontalitat que mobilitza educativament en favor d'una societat de convivència i justa<sup>7</sup>.

Aquesta deriva propietària del menor només es supera si hom passa d'una educació vertical, en la qual el jove és expropiat d'ell mateix, a una educació més horitzontal que tingui capacitat de crear corresponsabilitat entre la família i les Administracions, entre l'aula i el carrer, entre els mitjans de comunicació i les comunitats de sentit. Per a això, cal que el principi de subsidiarietat és completi amb el principi de complementarietat.

Alguns parlen de l'EPC com si es tractés d'una nova tecnologia per a crear ciutadans educats des de la institució escolar. La perspectiva que nosaltres proposem aproxima l'EPC a un treball de xarxa que es desplegaria en estratègies cooperatives. La tasca de l'EPC només és viable si es fomenten aliances entre l'escola, la família, els moviments socials, les parròquies, els veïns... L'educació per a la ciutadania és sempre un exercici de polifonia.

D'aquesta manera, els nens, els adolescents i els joves no aprendran només la ciutadania, sinó que l'exerciran, tal com proclama la Convenció sobre els Drets del nen (1989) quan afirma solemnement que els nens són ciutadans –i no només futurs ciutadans– i tenen dret a expressar les seves pròpies opinions en les decisions que els afecten. El batlle de Roma ho va expressar de manera exacta quan va inaugurar el Consell de Nens de la ciutat de Roma, el 2001: *“Estimats nens i nenes: he volgut constituir aquest Consell perquè necessita la vostra ajuda i les vostres recomanacions; perquè nosaltres, els adults, sovint ens oblidem del que pensen els nens. Des d'avui, treballarem junts per canviar aquesta ciutat”*. Tot fent això, incorpora, a través de l'exercici de la ciutadania dels nens, el pensament d'aquells que no tenen pressa, que no condueixen cotxes, que surten de casa per a trobar-se amb amics. El Consell no és una simple escenificació, com s'esdevé tantes vegades, sinó un intent de canviar la ciutat, és a dir, un acte de ciutadania<sup>8</sup>.

## 1.2. Adoctrinament i descobriment

En el debat actual queda també afectada la finalitat mateixa de l'educació sota la sospita permanent d'adoctrinament. Tant els qui accepten com els qui rebutgen l'EPC tenen en comú que la consideren com un botí amb vista a la reproducció de les pròpies conviccions personals o de grup.

Sense cap dubte, l'adoctrinament és l'ombra permanent que amenaça les matèries socials i humanistes; per això

ha de ser vigilat per la comunitat educativa, àdhuc amb la força de la llei, ja que l'adoctrinament és la negació mateixa de la relació educativa. La seva perversió és tan radical que corromp tant l'assignatura de ciutadania com qualsevol altra matèria formativa, inclosa la religió. Els valors que deriven, tant de la fe com de la raó, són proposats com quelcom valuós que resulta raonable i bo. Tant és així, que el seu descobriment és progressiu, mentre l'alumne es va acostant a la realitat, es deixa parlar pels altres, s'obre a la profunditat del real i s'escolta el propi cor. No és quelcom que baixi com un llamp per la simple lectura de la Constitució o de la Bíblia.

Els valors, en versió religiosa o laica, no admeten la imposició, sinó la seducció; no l'autoritat, sinó el descobriment; no el proselitisme, sinó la recerca raonable. Per això, les gran tradicions educatives els emparenten amb l'aventura de la descoberta, del naixement, de la il·luminació. L'EPC haurà de ser un viatge ple d'experiències i de narracions, en comptes de conformar-se amb la doctrina ja feta d'un signe o d'un altre. En lloc d'exercitar la doma davant d'un producte ja guisat per tal que se'l mengin, s'hauria de promoure que hom s'atrevis a pensar; en lloc d'adaptar-se sense cap altre criteri al pensament hegemònic, s'ha d'experimentar el risc de buscar segons el moment evolutiu de cada jove.

Podrà l'EPC salvar-se d'aquesta deriva, o sucumbirà als mecanismes de control de l'Estat? Sortosament, no totes les amenaces es compleixen, com semblen suggerir els detractors d'a-

questa assignatura. Més aviat sembla que la intenció de la llei no sigui aquesta, ja que es concedeix als centres la possibilitat d'adequar els continguts de la nova assignatura a l'ideari o projecte del centre. I, en segon lloc, es tracta d'una matèria que s'ha imposat en gairebé tots els països europeus, sigui quin sigui el color del seu govern, com un mitjà per a fer front als desafiaments dels segle XXI (Informe Eurídice). No sembla que respongui a la maldat innata dels socialistes, com ha afirmat algun jerarca.

El resultat de l'EPC no és una guia Michelín de la ciutadania, sinó que el que es pretén és acompanyar l'aventura de ser per als altres i de conviure amb ells. No consisteix a oferir camins ja batuts en funció de les demandes del mercat, dels requeriments de les lleis o dels costums socials. L'educació només pot indicar el port, però l'arribada no depèn de l'educador, sinó de l'esforç col·lectiu dels tripulants, incloent-hi l'educand. La paradoxa de l'educació, que els grecs ja formularen en la seva radicalitat, rau a no dominar el resultat del procés educatiu, ja que no se sap mai si l'arribada al port serà bona per als viatgers<sup>9</sup>.

Cal agermanar l'EPC amb dues conques que han estat essencials en la pedagogia i que romanen ocultes sota l'actual debat. En primer lloc, s'ha de tenir en consideració el punt de vista de l'educand, els seus interessos, requeriments i aspiracions, cosa que gairebé no apareix en les propostes actuals. Ben sovint la preocupació per les necessitats del menor deriva vers el repartiment de competències entre el Ministeri, les Autonomies, els Centres i les famílies. D'aquesta faisó, allò que és un impera-

tiu de l'educació es converteix en una qüestió administrativa.

És cosa alarmant el silenci sobre allò que realment importa al menor, que ve substituït per allò que necessita una societat per a cohesionar-se o mantenir una confessió o una ideologia. Sovint es parla de l'educació dels joves, però els joves són els grans absents de les propostes que es fan i queden exclosos dels discursos, sobretot aquells joves que mereixen una atenció més gran.

És per això que educar és ésser educat. Ningú està en condicions d'educar un altre si prèviament i simultània no ha estat educat per un altre. La transmissió de coneixements, actituds i valors s'arrela en aquella llarga tradició en la qual els éssers humans se senten interdependents, i per això basteixen un nosaltres col·lectiu, encara que sigui mitjançant retalls heretats, símbols transmesos i indicacions compartides.

### **1.3. Aula i casa**

En els debats actuals sobre l'EPC es produeix una deriva que contraposa dos escenaris amb fortuna desigual: la família i l'aula (escola). Segons alguns, el lloc natural de l'educació humana és la família, la casa o els pares; segons altres, el seu domini natural és l'aula, com a espai regulat per l'Estat. Si es tracta d'aprendre la Constitució amb els seus drets i procediments, diuen uns, el lloc propi és l'aula; si es tracta d'educar en actituds, afectes i emocions, el lloc propi és la família. Un dels espais queda legítimat, i els altres queden desacreditats, per a la formació en valors. I això com-



porta greus conseqüències per a l'educació.

S'atribueix a la casa ser un espai de la vida, on el nen expressa els seus sentiments i comprèn les seves emocions; mentre que, a l'aula, s'hivernarien els sentiments i es congelarien les relacions afectives. Mentre que la casa-família és la llar i el lloc matricial dels valors, realitat sagrada i signe natural de bondat, on un s'experimenta estimat i acceptat, l'aula, per contra, seria el símbol del taller, el lloc de l'aprenentatge, l'antesala de la fàbrica, la productora d'infelicitat.

Les conseqüències d'aquesta visió són greus, ja que s'estigmatitzen els espais educatius entre bons i dolents, entres fastos i nefastos. Un cop substanciada aquesta escissió, és indiferent que un caigui d'una banda o de l'altra. Els qui consideren que la família és el lloc natural de la bondat i la innocència, li reservaran el dret d'educar en els valors, mentre que l'aula quedarà eximida de ser un lloc on es practiqui el reconeixement, la cordialitat o la tendresa, que són les condicions per a experimentar els valors.

En consagrar la comunicació entre l'aula i la casa, es produeix la deriva de la fragmentació, que és incapaç de relacionar les diverses realitats que conformen la vida del menor: la corporalitat i la sociabilitat, la reflexió i l'acció, la racionalitat i l'espiritualitat, l'argument i la cordialitat. L'escissió només està al servei de la racionalitat mercantil.

Una família immune i una aula congelada d'afectes i relacions no tradueixen, de cap manera, les expectatives del menor. Al contrari, la meua experiència com a educador m'ha regalat sempre la

convicció que l'escola és, per a una gran part dels menors, la substituïda d'una família absent, inexistent o destruïda. Així ho reconeixia Albert CAMUS quan recordava la seva infància en aquell barri d'Alger que exhibia "els seus ganglis de misèria i lletjor", on "només l'escola fornía aquelles joies de nen. Indubtablement, el que estimaven en ella amb tanta passió era allò que no trobaven a casa, on la pobresa i la ignorància feien que la vida fos més dura, més desolada, com tancada en ella mateixa: la misèria és una fortalesa sense ponts llevadissos"<sup>10</sup>.

És en l'escola –i no només en ella– on hem cregut que s'ha de poder trobar allò que es considera essencial en cada cultura, el que cal saber per a un estil de vida bo i digne de ser viscut, allò que necessitem saber per ser socialment útils.

Ambdós espais, en lloc de contraposar-se s'han d'inter-afectar. Tant si ho volem com si no, en l'aula hi ha quelcom de família, on conviuen el fort i el feble, el malalt i el sa, el llest i el toix. L'aula està feta de contactes i de relacions, de gestos i de trobades imprevisibles, de tendreses i de fredors. I també en la família hi ha quelcom d'aula d'aprenentatge, quan el més vell amonesta, el germà gran reprèn, la mare opina, els oncles informen<sup>11</sup>.

Ambdós són espais vitals de relacions que prolonguen el propi cos: tant el que li passa a casa com el que li passa a l'aula, és cosa que esdevé a la persona del nen, ja que tot ell és relacional. Participa a l'igual en el misteri de la vida que es viu en la família com en el que es realitza en el taller. És possible apren-

dre matemàtiques sense emocions? És possible aparcar la situació de ruptura familiar, a l'interior del procés educatiu?

Si tot nen és una aventura corporal i social, qualsevol intent de separar allò que està unit ve abocat al fracàs. No hi ha res que permeti pensar que l'aula no pugui ser un lloc de convivència, de comunicació, d'acollida, on es comparteixin sentiments, emocions i actituds. Certament, no tota aula és un taller, ni tota casa és una llar; més aviat el nen constata que hi ha aules i famílies en les quals es mor de fred i d'incomunicació. Aquesta és una raó més per a apostar per l' EPC.

Si el menor viu l'escissió entre l'aula i la casa, serà un candidat a convertir-

se en productor per a la fàbrica, o un ciutadà capficat que només té cura del seu jardí. La reducció del ciutadà a productor o consumidor comença a l'aula, i quan l'escola es redueix a ser només taller, es debilita la vida en el seu conjunt. El sistema social quedarà així legitimat per a acostar-se al ciutadà com a un recurs amb valor econòmic, perpetuant així la lògica racionalista neoliberal.

Seria més adient que s'aprofités aquesta oportunitat per a la construcció afectiva de l'aula i per a la construcció democràtica de la família. Encara que només fos perquè en tot aprenentatge hi ha una interacció, és possible que, en major o menor grau, aquesta sigui de naturalesa afectiva o emotiva.

## 2. LES QÜESTIONS

---

Per què l'EPC ha suscitat la sospita i el rebuig d'amplis sectors de la població? Com és que s'ha convertit en un camp de batalla, on no s'hi juga només el trofeu d'una assignatura, sinó l'emergència de potencials conflictes? M'ocuparé del que jo considero forats negres més importants: la relació entre el dret positiu i l'ètica filosòfica, entre l'Estat i la família, entre la laïcitat i les confessions religioses.

### 2.1. El dret enfront de l'ètica filosòfica

Els continguts educatius que es substancien en l'EPC giren fonamentalment al voltant de la Constitució espanyola i de la Declaració Universal dels Drets Humans. Un dels objectius d'aquesta assignatura és orientar els alumnes en els rudiments del dret sobre el funcionament d'una societat democràtica. Ningú que tingui sentit comú pot oposar-se al fet que els alumnes els

coneguin i els practiquin. On va a raure, doncs, una oposició tan aferrissada?

La proposta conté alguns implícits que desperten preocupació, quan no alarma. “*N'hi ha prou amb el dret positiu*”, diuen una gran part dels defensors de l'EPC. Al seu favor esgrimeixen les raons pròpies del positivisme jurídic, que consideren que el dret és el millor i únic camí per a una convivència ordenada i democràtica. Els alumnes aprendran els principis jurídics, els drets bà-

sics, els procediments i regles de joc –la competència dels quals és atribuïda a l'Estat–, fins al punt que molts creuen que els professors competents de l'assignatura serien els juristes<sup>12</sup>.

Aquesta posició suscita el refús de pedagogs, psicòlegs i filòsofs, els quals avisen que el que necessiten els joves no és tant el dret positiu com els valors sobre els quals aquest es sustenta, ja que “*sense ètica no hi ha dret*”. Hi ha valors, actituds i emocions que són anteriors a les lleis i les legitimen. No cal fer professió d'agustinisme polític –que reservaria el dret només per als pecadors–, ni cal estar enrolat entre les “ànimes cànides” que creuen que el dret no és necessari, per a comprendre que amb el dret no en tenim prou.

Els qui pensen que, si els joves aprenen el que les lleis prescriuen, podem esperar que siguin cívics, educats, correctes i integrats, es recolzen en la il·lusió il·lustrada que els nens seran bons ciutadans si coneixen la Constitució, la llista dels drets humans i el procediment electoral, ja que, d'aquesta manera, aprendran a obeir les lleis i respectar les autoritats legítimament derivades del sufragi universal.

Una assignatura basada en el coneixement de la Constitució no només no podrà cobrir les expectatives dels joves, sinó que els espoliarà del seu dret a somiar en una altra realitat possible i necessària. La llei, convertida en religió institucional, tendeix a protegir-se de totes les amenaces internes o externes, blindant-se enfront de tota crítica. Però, molt particularment, renuncia a aquell *plus* ètic que es troba als inicis de noves possibilitats<sup>13</sup>.

Els gestors del poder –tant si és religiós com laic– difícilment poden entendre aquest *plus* d'imaginació crítica que es desenvolupa en utopia i desencantament, i que no cap dintre les lleis. Un dret sense el *plus* de l'ètica es converteix en raó d'Estat i en pura gestió administrativa.

Suposem que l'assignatura explica la manera com es pot pertànyer a l'Estat a través de la consecució de la ciutadania en els termes que proposa la Llei d'estrangeria. És això el que el jove necessita per a fomentar actituds de respecte i de convivència amb els immigrants? O bé serà necessari mostrar la inadequació de la Llei i de les formes institucionals on es trepitgen i es neguen els drets dels immigrants? Em Em temo que hi ha una sacralització del dret que ha de ser corregida, de cara a l'educació. Més encara, l'EPC hauria d'oferir els instruments adequats per a anar més enllà de la pròpia condició de ciutadà, per més que això pugui molestar els poders establerts: em refereixo a allò que hi ha en l'ésser humà que transcendeix la identitat legal del ciutadà. Serà igualment important que el nen recordi que no som només ciutadans: recordar, com afirma Anthony APPIAH, que “*no som simplement negres, blancs, grocs o bruns, gays, heterosexuals o bisexuals, jueus, cristians, musulmans, budistes o confucians. També som germans i germanes, pares i fills, liberals, conservadors i esquerrans, mestissos i advocats, fabricants de cotxes i pagesos, fanàtics d'un equip i afeccionats a tal o qual música, cinèfils i lectors de novel·les policíiques, surfistes, cantants, poetes i afeccionats a les mascotes, estudiants i*

*professors, amics i amants. No hem de permetre que una única identitat ens sotmeti a noves tiranies*"<sup>14</sup>.

Els valors es poden prescriure i protegir per la via jurídica i política, i és indubtable que s'ha de fer així. Però cap proclamació de drets no podrà substituir les condicions pràctico-materials per al seu reconeixement, com tampoc no podrà realitzar per ella mateixa allò que pretén aconseguir. Ho veiem constantment, quan lleis que intenten protegir els infants o les dones maltractades aconseguen justament el contrari del que pretenien, com si la creixent judicialització portés a produir efectes perversos.

En conseqüència, l'efectivitat jurídica suposa condicions socials i polítiques, més consciència ciutadana i més vigilància social, més organització associativa i més implicació personal. Sense aquests elements, l'aprenentatge del dret és lletra morta, i àdhuc podria resultar espantosament pervers, en determinats moments d'una existència evolutiva.

La insuficiència del dret i dels aparats de l'Estat per a educar en valors reclama la constitució d'esferes socials de relacions personals i solidàries que se sostreguin de la lògica del dret i de la institució. La creació d'aquests espais de trobada i de comunicació on s'experimenti la gratuïtat, el desinterès i la proximitat, no és només un complement pedagògic, sinó que s'acredita com un lloc de socialització per a la ciutadania. D'aquesta faisó, la ciutadania es deixa fecundar per una tradició compassiva que mereixeria el suport de les comunitats de sentit, i el reconeixement de quelcom que no s'esgota en la condició jurídica del ciutadà.

## **2.2. Responsabilitat pública i dret dels pares**

Alguns veuen en l'EPC un disseny ocult d'adoctrinar els joves per part del govern de torn. Seria tornar, amb altres mitjans, a l'anomenada formació de l'esperit nacional, "*un patètic intent d'intoxicació amb els ideals del franquisme, del falangisme i del nacional-sindicalisme*". Enfront d'aquesta patologia, es reclama el dret dels pares a decidir sobre l'educació en valors dels seus fills.

No es pot dubtar que els pares són els primers responsables de l'educació en valors, no només pel que fa a l'assignatura per a la ciutadania, sinó en tot el procés educatiu, ja que els valors conformen tots els aprenentatges i la mateixa organització escolar. Això exigeix una vigilància permanent i institucionalitzada, així com la participació dels pares a l'escola, tant pública com concertada.

Contra l'adoctrinament possible hi ha dos tipus de defenses: dividir el camp competencial entre les parts que debaten, o mantenir en alerta tots les capacitats d'autocontrol dels actors que hi intervenen. Vegem cada una d'aquestes opcions.

La primera solució, que suposa un alt component institucional, consisteix a repartir-se les competències educatives entre les famílies i l'Estat. A la família li correspon l'educació; a l'Estat la instrucció. Mentre que l'educació està agermanada amb els valors i actituds, la instrucció s'agermana amb les habilitats i els instruments. L'educació proposa valors i visions per a obtenir el ple desenvolupament de la personalitat dels joves, integrant-los en el grup de perti-

nença; a la instrucció li correspondria l'aprenentatge ordenat i sistemàtic de les habilitats, a càrrec de professors amb un mètode adequat i amb un sistema expert<sup>15</sup>.

Les famílies i les esglésies es queden amb la responsabilitat de l'educació; les escoles i els Estats assumirien la gestió de la instrucció.

Ara bé, la qüestió de l'adoctrinament es resol en fals quan es tracta com un problema de poder, ja que així s'inicia un distanciament profund dels interessos del menor. L'escissió entre instrucció i educació és l'últim capítol d'una llarga història de contraposicions: teoria i pràctica, raó i emoció, coneixement i valor. Però, sobretot, rau a l'origen de la reducció instrumental de l'aprenentatge. Es desintegra allò que havia nascut integrat i es fragmenta allò que nasqué unitari.

Des de la centralitat de l'interès pel menor, que necessita raons i motius per a viure, és difícil mantenir aquesta distinció com a base per a ordenar l'EPC, ja que en la vida del nen tots els seus dinàmiques l'inter-afecten i es co-determinen. Allò que podria semblar una victòria pot ser una greu hipoteca per al futur, ja que la distinció es basa en l'acceptació de les escissions que s'han produït sobre el menor. El gran perdedor és el nen, el qual no coneix fragmentacions, sinó integracions; no vol escissions, sinó unitat.

Quin seria el resultat de l'EPC en l'alumne sotmès al dilema entre educació i instrucció? Un coneixement de la Constitució que no tindria ànima, unes habilitats legislatives buides de significat, una autoritat sense motivació. No és

possible processar coneixements sobre l'exercici de la ciutadania sense comprendre vitalment els seus significats.

Es cau de nou en el dualisme racionalista, ja sigui laic o religiós, que trobem a la base de la nostra societat. D'aquesta manera es perpetua una civilització entestada a separar la raó i els afectes, els coneixements i la cordialitat, el material i l'espiritual, les realitats superiors i les inferiors. Una civilització que ha servit més per a omplir d'objectes la vida del nen que per a fer-lo feliç.

La segona alternativa, que sembla més raonable des del punt de vista dels interessos del menor, proposa que, tant els pares com els responsables socials, polítics i educatius, facilitin als alumnes els instruments crítics que els permetin pensar per ells mateixos, exercir la seva autonomia personal i resistir a qualsevol forma d'adoctrinament, no només el que procedeix del poder polític, que engendra súbdits, sinó també el del poder econòmic, que engendra dòcils consumidors, el del poder social, que crea ciutadans esclaus, o el del poder religiós, que crea simples feligresos.

### **2.3. Laïcitat i confessions religioses**

La reforma educativa ha introduït una doble instància productora de valors ètics, segons que siguin proposats per les confessions religioses, d'acord amb el dret dels pares a elegir la formació religiosa dels seus fills, o bé que es derivin dels anomenats "valors superiors", en els quals s'inspira la Constitució, d'acord amb un Estat democràtic, plural i aconfessional.

Deixant ara de banda la legitimitat o no de la presència confessional de la religió en l'espai públic escolar, ambdues instàncies coincideixen en el propòsit de contrarestar la falta de valors i les actituds incíviques que dominen en la societat actual; però encara han d'aprendre a conviure i a superar velles topades que porten a menystenir-se mútuament i àdhuc a intentar eliminar-se.

L'actual debat s'ha polaritzat entorn de posicions límit que hipotequen el futur de l'educació i difícilment responen a l'interès del menor.

Algunes institucions de l'Església i organitzacions confessionals mostren una oberta desconfiança envers la nova assignatura, declarant-la "inacceptable en la forma i en el fons, ja que imposa una antropologia i uns continguts inacceptables per als pares" i pretén la construcció d'una consciència moral. La tesi es presenta com una rèplica a alguns defensors de l'EPC que són incapaços de reconèixer cap mena de paper emancipador a les religions, i en concret al cristianisme, en la construcció cultural, social, política i jurídica d'una ciutadania inclusiva.

Davant d'aquesta polarització, es presenta com a temptació aquella solució salomònica que consisteix a repartir-se la formació en valors entre l'assignatura de la religió i l'educació per a la ciutadania, a la manera com es podria repartir un territori conquerit.

Tanmateix, no hi ha cap raó perquè l'EPC no afecti tots els alumnes, a condició que aquesta sigui una pedagogia per a la convivència solidària i respectuosa amb el pluralisme, amb el cultiu de la llibertat responsable i dels deures

cívics. Tampoc l'Estat no pot desistir de fomentar i compartir els valors comuns, en nom d'una presumpta neutralitat que només beneficiaria els poders fàctics<sup>16</sup>.

L'horitzó de futur més raonable i educatiu no és la simple coexistència de dos blocs contraposats i incomunicats: d'una banda, l'assignatura de religió, basada sobre els principis i normes que procedeixen del credo específic de cada confessió religiosa, i, de l'altra, la de la ciutadania, supeditada a l'intent d'organitzar mínimament la vida privada i pública a la llum d'una raó socialment compartida. És més raonable construir un mínim ètic com a patrimoni de la humanitat, amb la col·laboració de totes les tradicions, de manera que possibiliti posteriorment les ètiques de màxims<sup>17</sup>.

Ens trobem amb una oportunitat històrica perquè les comunitats de sentit col·laborin en la construcció de la ciutadania solidària, que s'eixampla en subtrat ètic, intel·ligència col·lectiva i civisme social. I àdhuc per tal que es proposin aquells elements de les savieses religioses sense els quals no és possible que sorgeixi la ciutadania. Una oportunitat històrica per a aprofundir en el paper emancipador de les religions en la construcció dels drets humans, que és el nom nou de la dignitat humana. El compromís per la universalització, a partir d'aquells que es troben en situacions pitjors, acredita la participació de l'Església en la tasca col·lectiva d'universalitzar els valors de la igualtat, la justícia, la tolerància, el respecte a la diferència, la solidaritat, la pietat, la compassió; valors l'arrel dels quals es troba en l'evangeli. No hauria de conèixer i vivenciar to-

thom la paràbola del samarità com una part de l'estatut de la ciutadania, en lloc de reservar-la només per a aquells que optin per la classe de religió?

L'acord, el diàleg i el consens sobre el patrimoni comú de valors, compartits i assumits en una societat civil cada vegada més plural moralment, religiosa-ment i culturalment, seria un procediment més eficaç que el recurs a lleis, concordats i imposicions partidistes.

La religió, abans que es concreti en una assignatura al costat de –o enfront de– l'assignatura per a la ciutadania, abans de ser una part entre d'altres parts, té una voluntat d'universalitat, d'obertura a tothom. Àdhuc si no pot mostrar la seva racionalitat, si no pot restar oberta a tothom pel fet de no ser raonable, tal vegada hom s'hauria de plantejar si el que es postula procedeix realment de la fe, segons el postulat que va establir el Concili Vaticà II per a dirimir els conflictes entre raó i fe.

La maduració de les conviccions religioses, en el nostre temps, s'eixampla en ciutadania activa. Més encara, la ciutadania que avui caracteritza l'espai públic de la modernitat és la confluència de savieses, tradicions, concepcions diverses de la vida, en les quals els creients i els no creients es poden trobar i reconèixer.

La classe de religió no pot entrar en conflicte amb la classe de la ciutadania, perquè l'entrada de la classe de religió en el sistema educatiu com a espai públic només es legitima quan, no sols protegeix la llibertat pròpia, sinó totes les llibertats i tots els drets.

Però, molt particularment, ambdues assignatures estan cridades conjuntament a protegir la societat de la invasió tecnoadministrativa, a través d'experiències de sentit i de comunió. Ambdues estan cridades a aliar-se enfront d'allò que avui constitueix el major problema: l'absència de sentit, el col·lapse de la solidaritat, la marginalitat dels empobrits<sup>18</sup>.

Els veritables i reals enemics dels valors humanistes són, avui, la mercantilització dels valors, la invasió tecnològica i la dictadura burocràtica.

Si es prescindeix de les savieses religioses mundials, en la construcció de la ciutadania, la pèrdua serà gran, ja que elles formen part del rerefons o patrimoni cultural de la societat, gràcies al qual es legitima socialment la mateixa aparició del concepte de ciutadà. Ambdues perspectives es necessiten mútuament per tal d'enfortir valors i motivacions que fan referència al per què i al per a què de la nostra responsabilitat.



### 3. LES BRÚIXOLES

---

Tal com suggereix l'Informe DELORS, educar es oferir brúixoles per a navegar en temps complicats. “*La promoció de la ciutadania activa i de la cohesió social*”, segons aquest Informe, són algunes de las gran brúixoles que avui necessiten els joves i que formen part de la necessària responsabilitat pública que cap institució pública pot deixar d'estimar i d'acompanyar<sup>19</sup>.

L'educació per al lloc de treball s'ha convertit en la base de la productivitat; l'educació per a la salut, en estils saludables de vida; l'educació per al consum, en promoció de l'estalvi; l'educació vial, en seguretat a la carretera... Què significa una educació que produeix ciutadania? I què pot significar que una ciutadania produeixi educació?

Segons la intenció dels legisladors, l'EPC vol aportar competències socials i ciutadanes “*que permetin als alumnes comprendre la realitat social on viuen, afrontar la convivència i els conflictes*

*emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint així a la construcció de la pau en la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable pel que fa al compliment dels drets i obligacions cíviques*” (BOE, 8 de desembre, 2006, p. 43.061).

Educació i ciutadania poden fraternitzar, es complementen i s'inter-afecten; viuen sota un mateix sostre, fins al punt que no hi ha educació sense ciutadania, ni ciutadania sense educació. No

es tracta de produir un beuratge amb petits elements d'educació i amb rudiments de ciutadania que presenti característiques màgiques; ni tampoc d'emparar-nos amb una pedra filosofal que vingui a rellevar les manques anteriors en l'educació. Es tracta, més aviat, de validar una cultura de l'educació que s'ha anat forjant amb la participació de les millors tradicions pedagògiques i

d'una munió de mestres, els quals, atents a les necessitats dels menors, i subjugats per les potencialitats de la tasca d'educar, van dignificar el protagonisme dels nens i joves, la seva participació social, la corresponsabilitat ciutadana i la solidaritat. Seria un disbarat renunciar a aquestes savieses pedagògiques, quedant-se només amb aquelles que tenen el pedigrí de la Il·lustració<sup>20</sup>.

## 1. L'EDUCACIÓ CIUTADANA

---

L'educació per a la ciutadania requereix una pluralitat d'actors en una diversitat de contextos, ja que transcendeix els diferents sistemes socials i ateny totes les institucions públiques i privades. Ningú no està de més en aquesta tasca.

### 1.1. En tant que política general

El segle XXI s'ha inaugurat amb dues grans evidències: el poder decisiu de l'educació i el paper fonamental de la ciutadania. Estem convençuts que la qualitat de vida i el desenvolupament personal depenen, en gran mesura, de la qualitat de l'educació, fins al punt que l'exclusió del sistema educatiu marca el nivell de marginalitat que pateixen els anomenats països del tercer món, i determina l'itinerari vital de qui en queda exclòs. La taxa d'escolaritat i el fracàs escolar són in-

dicadors del desenvolupament humà. D'altra banda, l'exercici de la ciutadania activa marca l'altura de la democràcia, l'estabilitat política, el benestar econòmic i les oportunitats socials.

La formació per a l'exercici de drets i responsabilitats cíviques, així com l'educació per al desenvolupament personal i social, exigeixen un esforç col·lectiu amb una urgència proporcional al seu deteriorament. El foment de la convivència, en tant que qualitat de les relacions humanes en l'espai públic, és una de les demandes més apressants de la societat, atesa la poca cura que se n'havia tingut. Per tant, ha de ser un objectiu de la política general i de la política cultural, depassant l'àmbit educatiu formal i comproment els mitjans de comunicació, els continguts ètics dels programes de televisió, la intel·ligència col·lectiva,

les relacions de confiança entre els ciutadans, la decència de les institucions. No hi ha cap entitat pública o social que pugui tenir motius per a no secundar aquest esforç, sinó que l'haurà d'exigir com un objectiu prioritari de l'acció de govern. La Conferència Episcopal Espanyola té raons de sobres per a col·laborar, impulsar i aprofundir en aquesta tasca col·lectiva, atès que ella va advertir sobre la magnitud del deteriorament ètic de la convivència en les "Orientacions morals en la situació actual d'Espanya". La responsabilitat pública i les iniciatives socials han de sentir-se urgides a lliurar-se, d'una manera cooperativa i crítica, a aquesta comesa.

Cada un dels actors ha d'actuar amb diversitat d'instruments i d'estructures organitzatives. Les biblioteques, les parròquies, els museus i els parcs temàtics, els casals de joves i els centres de cultura popular, els campaments d'estiu i el voluntariat, constitueixen al geografia social de l'EPC.

La tasca de l'educació depassa persistentment els temps formals que s'hi dediquen, ja que l'EPC no afecta només l'adolescència o la joventut, sinó també totes els etapes de la vida. En cada una d'elles, caldrà socialitzar els aspectes nous de la realitat, les habilitats per a la convivència i el diàleg entre generacions, atenent el desenvolupament personal i col·lectiu. Es prolonga com una educació vitalícia i un procés inacabable: com més ciutadà sigui un, més seguirà necessitant educació, al llarg de la seva vida; i com més educat sigui, més ciutadà serà. Aquests dos elements sumen positivament, per bé que alguns s'entestin a fer-ne una suma negativa.

## 1.2. L'àmbit del quotidià

L'exercici de la ciutadania s'aprèn quotidianament en cada un dels marcs de la vida, en tant que ambient col·lectiu que es respira i es recrea diàriament a les famílies, al carrer, a les institucions, en els móns vitals, a les parròquies, a les associacions. No es tracta de cap privilegi, sinó, primàriament, d'una responsabilitat a la qual estan convidats tots els agents socials; requereix intervencions i responsabilitats compartides, que impliquen, tant les famílies com les institucions socials, tant els governs com les empreses, tant els mitjans de comunicació com les comunitats de sentit. Els esforços de les institucions educatives signifiquen una part mínima, malgrat aquesta sigui decisiva.

Són coneixements i actituds que es cultiven en la convivència familiar, en l'amistat entre iguals, en la conversa informal, en les comunitats parroquials, en els cercles culturals... Actualment s'hi han afegit, amb un poder especial, els mitjans de comunicació, tant pel que fa a la formació cívica com al deteriorament incívic.

La interpel·lada és, en primer lloc, la família –en tant que espai primari de socialització dels valors–, sempre que aquesta no quedi reduïda només al fet de dormir sota un mateix sostre. La conversa amb el pare o la mare, el suggeriment cordial de l'avi, l'actitud receptiva del germà, són la porta d'entrada a l'experiència dels valors cívics. Amb els amics, s'experimentarà la capacitat d'iniciativa i es posarà a prova la forma conjunta d'abordar els reptes quotidians. Amb les comunitats religioses de sentit, es rebrà la proposta d'una vida bona i feliç. Amb les xarxes associatives, des dels sindicats

als partits polítics, des de l'esport fins a la música, s'aniran vivenciant uns valors, contrastant-ne d'altres i discernint-los tots. Els moviments socials o associacions ciutadanes s'han agregat per tal de conjuntar voluntats solidàries per a la defensa del medi ambient, la promoció de la salut, la cooperació internacional, la lluita contra la marginació o la defensa dels exclosos.

Com més complexes esdevenen les tasques i formes de la vida laboral, familiar i social, més cal recórrer a processos institucionalitzats per tal d'elaborar, d'una manera reflexiva i crítica, tots els missatges i actituds de la vida quotidiana.

És legítima i lloable la preocupació de les Administracions educatives per a emmarcar, ordenar i desenvolupar la formació per a la ciutadania sense menyscabar la necessària participació familiar i social. Fomentar l'educació per a la ciutadania és una tasca essencial de la responsabilitat pública, tant o més que aconseguir una educació per al treball o una educació per a la salut. No s'han d'escatimar recursos públics per al desenvolupament de la vida social i cultural, donant prioritat a aquells que necessiten més suport per a poder incorporar-se a la ciutadania.

Podria ser que, la necessitat imperiosa que l'EPC es converteixi en una assignatura, palesés el fracàs de tota una societat: pares que no es responsabilitzen de l'educació sentimental dels seus fills, mitjans de comunicació que no fomenten el civisme, perquè estan sotmesos a la llei del benefici econòmic; pràctiques polítiques que han substituït l'argumentació per l'ultratge; complicitats col·lectives tocant a la violència i a la corrupció.

### 1.3. El marc escolar

L'EPC ha estat sempre present, d'una forma o altra i amb més o menys intensitat, en el sistema educatiu, en els projectes de Centre i a l'interior de les diverses àrees de coneixement. En les experiències millors, inspirava el conjunt de la vida escolar i impregnava tota la vida del Centre cap endins i cap enfora. A voltes, la preocupació per la ciutadania era compartida per totes les àrees; altres vegades, quedava integrada en els continguts de les diverses matèries de l'àmbit antropològic, social o ètic.

Tot i això, abans de convertir-se en àrea específica de coneixement, l'EPC afectava el currículum del col·legi, la seva organització i les seves relacions internes i externes. Abans que l'EPC sigui regulada i institucionalitzada en forma d'assignatura, tot el Centre s'ha d'implicar en la promoció de valors, procurant que aquests impregnin tota la resta d'aprenentatges, com quelcom horitzontal a tots ells, orientant la pròpia organització del Centre, presidint les activitats extraescolars i establint ponts de col·laboració entre l'escola i el context social.

En el moment actual, el desafiament rau a saber com i en quina mesura s'ha d'organitzar institucionalment l'aprenentatge per a l'exercici de la ciutadania com una oferta garantida, oberta i contínua, mitjançant estructures i serveis que possibilitin els aprenentatges dels valor per a la convivència. Habilitant uns temps i uns espais, creant uns continguts i promovent un sistema expert capaç d'emprendre la tasca amb rigor i honestat. L'assignatura seria un espai on es faria visible allò que s'ha viscut i es ci-

mentaria verbalment i reflexiva allò que s'ha experimentat.

No és gens espúria una assignatura sobre l'educació per a la ciutadania que estigui oberta a camps cognitius, a estats afectius i a orientacions valoratives. L'èxit de l'assignatura raurà a ser metodològicament activa i humanament atractiva, que incorpori les experiències quotidianes dels estudiants i obri l'espai escolar als dinamismes comunitaris, de manera que abandoni el caràcter autoreferencial de l'educació, a fi d'establir relacions, aliances, xarxes amb el seu entorn econòmic, polític, social i cultural.

El desafiament real de la reforma rau a saber què cal oferir en cada etapa del desenvolupament evolutiu del menor, des de la centralitat de les seves necessitats. I, sobretot, dignifica l'àrea, ja que sovint el sistema educatiu ha mantingut la formació cívica com una cosa marginal (les *maries*), contràriament al que passa en els 16 països europeus on ja s'ha convertit en assignatura. Dignificar aquella formació és una tasca imprescindible en tota reforma educativa.

#### **1.4. Coneixements, actituds i valors**

L'EPC es configura en un cos de coneixements per al funcionament de la ciutadania, en actituds que vertebrin el caràcter del subjecte i en valors adequats que constitueixen la musculatura moral de la persona. Segons els criteris d'avaluació de la matèria –establerts pel MEC– es pretén que s'avaluïn tant els aprenentatges conceptuals com les actituds i conductes que manifesten la interiorització de tots els valors democràtics.

La incorporació al sistema educatiu formal pretén ensenyar als nens i joves aquells coneixements, actituds i processos que els puguin preparar per a l'exercici actiu de la ciutadania i que els predisposin per a seguir aprenent tot al llarg de la seva vida. Es tracta d'un procés dinàmic i interactiu que forneix idees, valors i habilitats per a complir les funcions personals i socials com a membres actius en una societat organitzada<sup>21</sup>.

Hom va a l'escola per a aprendre i en la mesura que vol aprendre. L'EPC és un cos de coneixements que s'han d'aprendre mitjançant una determinada organització i mètode, en un marc físic d'horaris, continguts i avaluacions.

Pel que fa al debat sobre els continguts que s'han de conèixer, es va arribant a un consens generalitzat sobre allò que avui s'ha de considerar essencial: l'aprenentatge per a una societat inclusiva, resistent a les conductes sexistes, racistes i intolerants; la promoció positiva d'hàbits saludables a l'interior d'una societat patògena, la conservació i millora del medi ambient, la promoció dels valors relacionats amb la pau i la convivència pacífica, l'ús del lleure per a exercitar el voluntariat.

Convé que els continguts teòrics s'adaptin a les capacitats evolutives del nen. No importa tant l'amplitud dels coneixements com la socialització d'aquells que esdevenen essencials. S'haurà d'evitar, d'aquesta manera, la deriva academicista, que llevaria tot interès als continguts des de la perspectiva del menor.

Com passa en tot intercanvi humà, la transmissió de coneixements i d'habilitats comporta l'existència d'una comu-

nitat, a l'interior de la qual es realitza la interacció i on els alumnes s'ajuden mútuament, cadascú segons les seves capacitats. És a través de la interacció amb els altres que els nens i joves descobriren la cultura i aprenen. El model d'ensenyament que gira al voltant del professor individual –a qui s'atribueix l'omnisciència– i al voltant de l'alumne –a qui s'atribueix la ignorància– no té cap sentit en la cultura actual de l'educació. Només una mínima part del procés educatiu es realitza per una via de sentit únic<sup>22</sup>.

En segon lloc, l'EPC té a veure amb la promoció d'actituds adreçades a la convivència, i amb els valors: això no es primàriament una qüestió religiosa o laica, sinó que va a raure en la capacitat de reconèixer una cosa com a valuosa. Els valors de la modernitat no són quelcom d'exterior a nosaltres mateixos i als joves, que ens atacaria com un exèrcit. Més aviat són quelcom que portem cadascú dins de nosaltres. La llibertat, la tolerància, la igualtat, el respecte, són part de nosaltres mateixos. En cap cas s'han de plantejar com una realitat que ens és aliena. Valorem a partir del que som.

Segons com s'entengui l'estatut dels valors de la modernitat, com a cosa externa a nosaltres mateixos o com cosa interna en la qual vivim i som, l'estratègia educativa serà distinta.

La formació en valors es pot entendre a partir de dues metàfores que es troben en les propostes actuals i que procedeixen de les ciències de la salut. Una metàfora es recolza en la lluita contra la malaltia a través de fàrmacs: la salut es confia a la potència del fàrmac, cosa que

es fa visible en la lluita contra els virus i els bacteris, que són organismes estranys que han de ser controlats i eliminats. Aquí l'èmfasi es posa en la quantitat de recursos i prestacions, i es valora la potència dels mitjans. L'altra metàfora es recolza en la promoció de la salut mitjançant la creació de resistències que ens facin immunes. Això és el que hom pot veure en la gestació d'un ésser vivent que s'esdevé dins de la mare: és d'ella mateixa d'on sorgeix el procés, i només es requereixen mesures preventives que facilitin la vida del que s'està gestant. El secret rau en la mobilització de comportaments quotidians tocant al consum, al lleure, als llocs freqüentats<sup>23</sup>.

Posem el cas del tractament de la família, que avui és un dels grans retrets que es presenten contra l'assignatura de l'EPC. El que passa amb la família no és quelcom que ens resulti aliè, ja que forma part de la nostra història. Els alumnes no viuen en una família ideal, sinó en una família on es viu l'esquinçament, la ruptura familiar, la separació; i àdhuc és possible que visquin també la diversitat en l'orientació sexual. No hi haurà possibilitat de donar als alumnes les claus per a entendre el que passa, i àdhuc, si el cas es presenta, d'ajudar a estimar els pares, quan el nen hagi de compartir, només amb un d'ells, els caps de setmana?

La família, més que defensada, ha de ser promoguda. Com ens recordava fa poc el cardenal Martini, l'Església “*ha de donar suport positivament i ha de promoure les famílies, i no ha de penalitzar les unions de fet*”. La família és una institució amb una força intrínseca que no li ve de fora ni de cap altre lloc.

L'únic que podem fer és palesar-la, tot posant-la en relleu, de manera que la

gent la desitgi, l'estimi i es sacrifiqui per ella.

## 2. ESFERES DE CIUTADANIA

---

La ciutadania és el resultat d'una llarga història d'experiències i de tradicions que poden orientar, i àdhuc seduir, la participació activa dels joves. Els seus nuclis essencials s'han anat conformant a través un procés obert, en interacció permanent amb el context històric i social en què hom viu, i en constant referència a un ideal emancipador. La ciutadania serà una de les esmentades brúixoles, per als joves d'ara, si es capaç d'incorporar les diverses tradicions que l'han constituïda i si es deixa qüestionar pels seus forats negres.

### 2.1. L'esfera d'allò que és comú

En un temps en què la diversitat és exaltada, serà bo que els alumnes aprenguin a argumentar a favor d'allò que és comú, a favor d'allò que s'estima, perquè és de tots, a favor d'allò que pot ser compartit. Ja es tracti de valors compartits, de llocs públics o de béns comuns, aquí rau l'experiència civilitzadora de les realitats públiques.

És així com es pot argumentar que una rosa és més bella, no quan es talla, sinó que es deixa, perquè pugui ser mirada per molts ulls diferents.

L'exercici de la ciutadania és una manera de reconèixer que un pertany a la família humana i que és capaç d'anar més enllà dels compromisos particulars, de la lleialtat limitada al propi grup de pertinença i als interessos parcials. Amb la ciutadania es crea una identitat que vincula persones que es troben separades en l'espai i en el temps, distanciant per les religions, per les classes socials, per les ètnies o les nacions. *“La idea que tots els pobles del món formen una humanitat única no és certament consubstancial al gènere humà”*, escriu A. Finkielkraut. *“Al contrari, allò que durant molt de temps ha distingit els homes de les altres espècies és, precisament, que no es reconeixen els uns als altres. Allò propi de l'home era, inicialment, reservar el títol d'home exclusivament als qui eren de la pròpia comunitat”*<sup>24</sup>.

Com ha trigat l'ésser humà a sentir que pertanyia a una única espècie! Quants esforços educatius no han calgut per tal de superar l'individualisme possessiu, que configura encara molts alumnes d'avui! Invocar el principi de ciutadania és reconèixer *un espai públic* comú i unitari, amb una vocació universal i inclusiva que possibiliti la con-

vivència entre persones, sigui quina sigui la seva ètnia, la seva condició social i el seu credo religiós. L'adveniment de la ciutadania resulta emancipador quan suscita processos de reconeixement en la casa comuna del que es humà, i ens capacita per a entendre'ns més enllà de les nostres circumstàncies, cultures o religions. El procés ha estat històricament difícil i educativament complex. La magnitud d'aquesta dificultat educativa és ben coneguda pels educadors, els quals han de lluitar contra les pautes possessives introjectades en els alumnes i reforçades pels pares i per la cultura social dominant.

En aquests temps postmoderns, vincular l'aparició de la ciutadania a la construcció de l'espai públic és cosa absolutament contracultural, ja que vol desplegar la *condició d'igualtat* entre les persones d'un lloc determinat, superant diferències i particularismes religiosos, ètnics o lingüístics. Igualtat significa atribuir als subjectes una idèntica capacitat jurídica, una idèntica titularitat de drets, de la qual s'ha de derivar el reconeixement mutu: jo et reconec com a subjecte en la mesura en què et reconec com a igual a mi, pel que fa als drets. Els joves han d'aprendre a lluitar pels drets i contra els obstacles que impedeixen el mutu reconeixement dels subjectes.

## 2.2. L'esfera de la llibertat

És quan s'estima el que és comú i compartit que estem en condicions de valorar el que és propi com allò que vivifica la identitat personal i social. La ciutadania fa referència a la persona que decideix autònomament i lliure, i que

participa en les decisions que li atenyen. La ciutadania moderna neix per a acabar amb la condició de súbdit, vassall i esclau<sup>25</sup>. “*La defensa de l'individu i de la seva autonomia moral constitueix un desideratum de civilització que pot ser l'objectiu de la pedagogia de la llibertat, tant en l'àmbit educatiu com en el social i polític*”<sup>26</sup>.

La ciutadania tradicional estava vinculada a l'exercici del vot en l'àmbit polític, conferit en l'acte únic i bàsic de participació política. “*El veritable poder de l'electorat és el de poder elegir els qui governaran; les eleccions no decideixen qüestions, sinó qui les decidirà*”<sup>27</sup>. Les raons que s'esgrimeixen per justificar aquesta expropiació de la ciutadania són diverses; els ciutadans, diuen alguns, *no tenen temps* per a ocupar-se dels afers generals, perquè han de treballar i ocupar-se de la pròpia família; els ciutadans *no tenen competència* per a pronunciar-se i actuar sobre afers generals que depassen la pròpia experiència quotidiana, i àdhuc són *incapaços de superar els propis interessos particulars* per a assumir l'interès general.

La ciutadania activa, contràriament, s'oposa a qualsevol expropiació de qüestions, espais i competències que es vulguin sostreure a la participació. El jove pot comprendre que la seva participació en la gestió dels riscos locals i globals és un component essencial de la seva llibertat. Si l'assignatura aconsegueix facilitar l'estima de la llibertat i del compromís per la participació, tots els esforços fets hauran valgut la pena. Llibertat i participació són con l'anvers i revers que desperta la capacitat dels ciutadans per a organitzar-se de manera multiforme, per



a mobilitzar recursos humans, tècnics i financers, i per a actuar amb modalitats i estratègies diferenciades en ordre a tutelar els drets i les responsabilitats dels béns comuns<sup>28</sup>. Entendre que la ciutadania no es limita a l'exercici del vot polític, sinó que es pot exercir efectivament i en profunditat en tots els àmbits de la vida quotidiana, és quelcom profundament contracultural. Com deia el personatge de la pel·lícula *Espartac*: “*amb un sol home que aprengui a dir no n’hi ha prou per fer trontollar l’Imperi Romà*”.

Tinc dubtes seriosos sobre si, per a aquesta tasca, n’hi haurà prou amb “la bandera de l’il·luminisme”, segons la crida que feia Peces Barba a “*tornar a la il·lustració com a exigència moral per al nostre temps*”<sup>29</sup>. No hi ha dubte que aquest retorn ens servirà per a alliberar-nos de les retòriques reaccionàries, i àdhuc trobarem en la il·lustració l’únic punt de suport per a una recerca que ens permeti superar-la<sup>30</sup>; però dubto que serveixi per a superar les retòriques progressistes, el formalisme jurídic i la relació dinerària<sup>31</sup>. Podria àdhuc donar-nos la sorpresa que Rousseau ens proposés una educació per a formar, no el ciutadà, sinó l’home<sup>32</sup>.

### 2.3. L'esfera del que és exigible

La ciutadania expressa l'estatut de cada un de nosaltres en l'esfera de l'Estat. Som productors i consumidors en l'esfera del Mercat; som amics i veïns i familiars en l'esfera dels móns vitals; som ciutadans en l'esfera de l'Estat-nació. La ciutadania, per tant, connota incorporació i pertinència a un Estat i a la seva jurisdicció: i això comporta una sè-

rie de drets i obligacions, prestacions i serveis, que vénen determinats en la Constitució. En aquest context, ser ciutadà s’oposa a ser *estranger*. Ser ciutadà significa saber de quina manera vol l'Estat relacionar-se amb mi i de quina manera quedo jo compromès en la construcció d'un subjecte col·lectiu, que es pot dir casa comuna, pàtria, nació, estat o país. Significa saber com s'entra o es surt d'un país i quins són els criteris d'atribució de la ciutadania; i aquesta mai no entendrà per què hi ha tants immigrants que no tenen ni tan sols el dret de tenir drets. Significa saber que, a causa de la ciutadania, hi ha un conjunt de proteccions i beneficis que, com a béns de ciutadania garantits pels poders públics, marquen la línia de la dignitat.

La pertinença a un Estat comporta el reconeixement d'un conjunt de drets, prestacions i responsabilitats. I això és quelcom veritablement contracultural, no perquè ens alliberi d'algunes dependències pròpies de l'edat mitjana ja superades —que alguns en el debat atribueixen a l'Església—, sinó també perquè qüestiona la mercantilització dels nostres dies i la transformació actual dels drets en simples aspiracions. Quan ajudem els joves a distingir un extrem de l'altre, estem iniciant una pedagogia de la responsabilitat. Dels drets socials cada vegada se'n parla menys, mentre estan en boga noves categories com “oportunitats”, “serveis”, “necessitats”, “aspiracions”, “capacitats”..., que constitueixen l'objecte dels nous mercats socials. Com diu Ricardo Petrel·la, “*des de fa alguns anys, el sistema dominant en tot moment està afirmant la ideologia de les necessitats, i no la dels drets, i està substituïnt la cul-*

*tura dels drets humans i socials per la de les necessitats vitals*<sup>33</sup>.

La lluita pels drets conjumina la contestació de l'ordre existent amb la projecció d'un règim alternatiu i futur<sup>34</sup>. I, en el debat actual, interessa poc saber qui és el portador de les idees, quan s'ha de fundar un nou ordre de drets transnacionals<sup>35</sup>.

Finalment, l'EPC ajudarà a cultivar el sentiment col·lectiu d'arrelament a una terra i a una tradició; i àdhuc, com volia algun bisbe, a estimar la pàtria com a bé comú. Només que, aleshores, es tractarà d'un patriotisme constitucional inclusiu, en el qual tal vegada s'esperaria que fossin els pobres els qui posseïssin la terra.

#### **2.4. L'esfera de la solidaritat**

Si la cultura de la ciutadania es deixa fecundar per les grans tradicions religioses, obtindrà suficients raons per a transcendir els seus propis límits, sobretot els que afecten a la condicionalitat i a la universalitat abstracta.

La ciutadania actual es troba mutilada, perquè està condicionada a la nació, al mèrit, al finançament. Es reconeixen els drets socials si hi ha pressupost, si s'utilitzen bé les prestacions, si s'és nacional. Els joves assisteixen a l'exaltació de les condicionalitats, i necessiten ser ajudats a experimentar l'altre sense condicions ni pressupostos, des de la fraternitat<sup>36</sup>. Abans de ser emigrant o estranger, un és proïsme. Abans que siguin "els subsaharians", ens trobem amb persones amb nom propi i trajectòria personal, malgrat no siguin ciutadans d'aquest país. Per què la paràbola del samarità no

pertany a la construcció actual de la ciutadania?

Si es deixa fecundar per certes savieses religioses, la ciutadania no s'identifica amb la cohesió social, per important i necessària que aquesta sigui, sinó que intenta ampliar permanentment el "nosaltres humà"<sup>37</sup>. El jove no comprendrà per què, quan l'estranger és algú que ell encara no coneix, es redueixen tant els cercles de pertinença, mitjançant racismes i xenofòbies. Bashige Michel deia, davant les muralles de Melilla: "*estic segur que si coneguessin la meua història i la dels meus companys, no m'obligarien a tornar a allà d'on vinc, ni m'abandonarien en un desert sense cap possibilitat de supervivència. Vull viure i ajudar els meus germans a viure; només demano això*".

Venim d'un temps en què els exclosos i empobrits foren destituïts de la seva condició de subjectes, en profit de processos estructurals. L'últim capítol de la història d'aquesta destitució s'escenifica en les migracions, que els redueixen a ser simples objectes d'atraccions i expulsions. D'aquesta manera, han perdut el seu nom propi en favor del genèric d'*immigrants, subsaharians, musulmans...*; han ocultat el seu origen en favor del seu destí, han diluït les seves capacitats personals en favor dels interessos laborals, han acceptat humiliacions en favor de beneficis mercantils. Mentre que es requereix la condició de ciutadà per a mantenir la cohesió social, es requereix la condició de persona per poder participar en una nova civilització més humana. És per això que conquereixen el dret a ser reconeguts absolutament, més enllà de la contingència del registrament en un document de ciutadania. Mentre que el do-

cument de residència serveix per entrar a la fortalesa d'un ordre social imposit, el rostre introdueix en la debilitat d'un ordre social que pot ser i ha de ser reconstruït amb la participació dels joves.

Aleshores, la ciutadania, o es converteix en cosmopolita i mundial, o no compleix el paper emancipador que ha complert històricament<sup>38</sup>. Els joves han de ser invitats a construir xarxes transnacionals de solidaritat, més enllà de les fronteres nacionals. La nova ciutadania deixa de ser un privilegi per a convertir-se en un dret universal, d'acord amb la vocació humanodivina<sup>39</sup>.

Educar per a la ciutadania significa, finalment, assaborir la solidaritat, que implica la intel·ligència i el cor, els sentits i la intuïció, la raó i les emocions, l'ètica i l'estètica. I, d'aquesta manera, fa una aportació substancial: recupera allò que durant molt de temps s'havia considerat com un saber de segon ordre, els elements que, matusserament, es van anar exclouent de l'àmbit educatiu, com ara el saber pràctic, l'experiència directa, la capacitat creativa, l'evocació de la bellesa, l'emoció davant del sofriment. Aquí entren en joc la subjectivitat, les emocions, la creativitat, la bellesa, l'alteritat, la vitalitat, la sensualitat, el cos i l'ànima<sup>40</sup>.

És un coneixement que s'allunya del paradigma il·lustrat, per a explorar móns possibles, rutes no navegades, alternatives d'acció, tot superant l'escissió entre teoria i pràctica, el divorci entre l'amor i el coneixement, que va consagrar la modernitat; la polaritat entre passió i racionalitat, la fractura entre el pensar i el sentir, l'oposició entre objectivitat i subjectivitat, entre l'abstracte-general i el concret-particular, entre cultura i natura, entre el que és públic i el que és privat. Neix un altre paradigma de l'educació que es basa menys en el domini que en la col·laboració. Quan, en el món de l'educació, es cedeix el propi poder, aleshores es guanya credibilitat. A través de l'assignatura de la ciutadania, si un es basa en l'exercici del poder, només es creen clients, perquè la força i la potència no garanteixen l'educació<sup>41</sup>, sinó que promouen "ciutadans esclaus" o "ciutadans conformes", en l'eufòria d'un consum permanent de béns i d'experiències<sup>42</sup>.

L'EPC ens obliga a viure la transició vers altres lògiques que recuperin els camins humils, les estratègies cooperants, el valor de la trobada personal i la lògica cooperativa.

Són raons suficients per a assistir a l'avarada del vaixell de l'EPC amb el delit actiu d'arribar a bon port.



1. Ley Orgánica de Educación, (LOE), 6 abril 2006.
2. GARCÍA ROCA, J., *La Constelación de los Jóvenes*, Cristianisme i Justícia, Barcelona 1994. Ídem, *La educación en el cambio de milenio. Retos y oportunidades desde la tradición cristiana. Aquí y Ahora*, Sal Terrae, Santander 1998. Ídem, *Escuela solidaria, espacio popular*, Editorial CCS, Madrid, 2001.
3. *Le monde Diplomatique*, Desembre, 1998.
4. Podeu veure “Educación para la ciudadanía”, a *Cuadernos de Pedagogía*, nº 366 (2007).
5. GONZÁLEZ BLASCO (dir.), Elzo J. GONZÁLEZ ANLEO, I. J. GONZÁLEZ ANLEO, J.M. LÓPEZ, J.A. VALLS, *Jóvenes Españoles 2005*, Ediciones SM. Madrid, 2006.
6. DONATI, P., *La teoria relazionale*, Milano, 1991.
7. REVELLI, M., *La politica perduta*, Einaudi Ed., 2003, pp. 125-135.
8. TONUCCI, F., “Los niños nos pueden ayudar”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 366, 2007, p. 12.
9. GADAMER, H. G., *Über die Planung der Zukunft*. Mohr, Tübinga, 1967.
10. CAMUS, A., *El primer hombre*, Tusquets, Barcelona, 1994, pp. 127-128.
11. SABATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.
12. PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., “Luces y sombras”, *El País*, 22 d’Agost, 2006.
13. GADAMER, H. G., *Über die Planung der Zukunft*, Tübinga 1967, p. 164. GARCÍA ROCA, J., “La navegación y la fisonomía del naufragio”, dins: KISNERMANN, N., *Ética, ¿Un discurso o una práctica social?*, Paidós, Buenos Aires, 2001.
14. APPAIAH, A., GATES, H., *Identities*, University of Chicago Press, Chicago, 1995, citat per PNUD, *Informe sobre el desarrollo humano 2005*, Mundi-Prensa.
15. Cf. *Educación sin instruir?*, Cristianisme i Justícia, Barcelona, 2007.
16. GARCÍA ROCA, J., “La construcción de la laicidad en la sociedad española”, *Iglesia Viva*, nº 21, 2005.
17. CORTINA, A., *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Tecnos, Madrid, 1993, pp. 202-206.
18. VITORIA, J., “Los derechos humanos de la solidaridad. Variaciones (a mi pesar) sobre un tema inolvidable”. *Iglesia Viva*, nº 197, 1999, pp. 63-81.
19. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, Ed. UNESCO, Madrid, 1995.
20. VIDAL, F., “Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad”, *Revista de Educación*, pp. 57-81.
21. WALZAR, M., *Spheres of justice*. Martin Robinson & Company, Oxford, 1996, p. 214.

22. BRUNNER, J., *The culture of education*, Harvard University Press, 1996, p. 34-35.
23. ESPOSITO, R., *Immunitas*, Einaudi, Torino 2002, p. 297.t
24. FINKELKRAUT, A., *La humanidad perdida*. Anagrama, Barcelona 1998, p. 13.
25. ZINCONE, G., *Da sudditi a cittadini*, Il Mulino, Bolònia, 1992.
26. PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., “Volver a la Ilustración”, *El País*, 16 d’abril, 2007.
27. SARTORI, G., *Democrazia cosa è*, Rizzoli, Milà. 1993.
28. GARCÍA ROCA, J., *Políticas y programas de participación social*, Ed. Síntesis, Madrid, 2004.
29. PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., “Volver a la Ilustración”, *El País*, 16 d’abril, 2007.
30. BARCELLONA, P., *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Trotta, Madrid, 1992, p. 121.
31. HIRSCHMAN, A. *Retóricas de la intransigencia*, FCE, México, 1991.
32. LUHMANN, N. SCHORR, K.E. *Il sistema educativo. Problemi di reiflexività*. Armando editore, Roma 1988, p. 35.
33. PETELLA, R., *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Temas de Debate, Madrid, 1977, p. 95.
34. ROSANVALLON, P. *La rivoluzione dell’egualianza*, Anabasis, Milano, 1994.
35. COSTA, P. *Cittadinanza*, Laterza, Bari, 2005, p. 149.
36. VELASCO, D., “¿Derechos humanos carentes de fraternidad?”, *Iglesia Viva* 197, 1999, pp. 13-35.
37. GARCÍA ROCA, J., *Contracultura de la solidaridad y exclusión social*, HOAC, Madrid, 1998.
38. MORIN, MOTTA, CIURANA, *Éduquer pour l’ère planétaire*, Balland, paris, 2003.
39. GONZÁLEZ FAUS, J. I., *Proyecto de hermano. Visión creyente del hombre*, Sal Terrae, Santander, 1987.
40. RESTREP, C., *Ecología Humana*, San Pablo, Santa Fe de Bogotá, 1996.
41. METZ, J. B., *Zum Begriff der neune Politischen Theologie: 1966-1997*. Matthias Grünewald Verlag, Mainz, p. 133.
42. CAPELLA, J. R., *Los ciudadanos siervos*. Trotta, Madrid, 1993. ZAMBRANA, J., *El ciudadano conforme. Mística para la globalización*, Taurus, Madrid, 2006, p. 23-24.