

## Diversitat cultural i/o desigualtats socials. Com dir el món?<sup>1</sup>

François Audigier

francois.audigier@unige.ch Universit  de Genève

El t toll d'aquest text expressa una inquietud basada en un factor important sobre la contribució de tres disciplines escolars, la història, la geografia i l'educació per a la ciutadania<sup>2</sup>, en la formació de l'alumnat. Aquestes tres disciplines tenen com a finalitat introduir als estudiants en el coneixement de les societats presents i passades i en les maneres de pensar<sup>3</sup>. A més, aquests ensenyaments s'enfronten a dos grans reptes. El primer té a veure amb la selecció dels continguts tractats. A raó d'una hora setmanal, a vegades dues, l'ensenyament de cadascuna d'aquestes disciplines respon a tries draconianes entre allò que és bo, just, útil, interessant... d'ensenyar en una o una altra classe, i entre la immensitat dels sabers disponibles. El segon, directament vinculat al primer,  s la manera com nosaltres partim, categoritzem, classifiquem, jerarquitzem, anomenem... les societats, els esdeveniments, els protagonistes que poden ser individuals o col·lectius, les accions, etc. Amb quins esquemes de lectura, quins conceptes, nosaltres diem el món en l'ensenyament d'aquestes disciplines? Aquesta gran pregunta –incideix deliberadament en aquestes disciplines segons les seves finalitats cíviques i polítiques en tant que intel·lectuals i crítiques– pren amb el temps un aspecte propi amb l'afirmació cada cop més fort de la importància de les cultures, de la diversitat cultural com a referència privilegiada per anomenar les diferències entre els individus i entre els grups als que es consideri pertànyer. Aquest privilegi es donar  segons altres esquemes de lectura fonamentats en categoritzacions i en distincions diferents, en particular d'ordre econòmic, social i polític. Aquests evidencien les desigualtats i les jerarquitzacions, mentre que la diversitat cultural amaga en principi aquestes últimes. La diversitat cultural, és positiva; les desigualtats socials, és negativa. La importància acordada

1. Traducció feta per Neus González-Monfort.
2. Per raons de comoditat, jo anomeno la formació del ciutadà sota la denominació general d'educació per a la ciutadania. Ignoro les diverses denominacions que han existit tant al llarg del temps, en els diversos sistemes educatius, com en la presencialitat com a disciplina escolar o no, o vinculada a la vida escolar dels centres educatius, etc.
3. Història, geografia i educació per a la ciutadania pertanyen a l' rea de les ciències socials, terme que utilitzar  a partir d'ara en aquest text. Aquesta decisió pren com a referència la posició epistemol gica de Jean-Claude Passeron (1990) que col·loca a les ciències relacionades amb l'anàlisi de les societats sota la denominació de ciències sociohist riques. El terme 'ciències socials' és més abordable, entenen que no em refereixo a la disciplina 'Ciències econòmiques i socials' present en els instituts d'educació secundària, però si en els debats que la inclouien directament en les temàtiques abordades en aquest text.

en la primera és un mitjà per reconèixer als altres, una relació d'igualtat i d'obertura. Es recolza en l'afirmació de la igualtat de totes les cultures i de la demanda de respecte mutu. Les desigualtats –aquelles que estan en el debats sobre la seva legitimitat i la seva magnitud– són l'objecte d'una mirada totalment negativa, per poc que ens referim a certs valors fins al present portats per les societats democràtiques que reclamen els drets humans, en particular, els valors d'igualtat i de justícia. Aquesta valoració negativa encara es veu accentuada en aquests temps de crisi, on les desigualtats econòmiques i socials augmenten. L'examen rigorós d'aquesta evolució permet situar els comportaments d'alguns actors que manifesten el que Supiot (Le Monde, 25 gener 2008; igualment 2010), prenent una expressió de Christopher Lasch, anomena la “secessió de les elits”. Així, els dubtes entre una lectura del món centrada en les dimensions econòmiques i socials enfront d'una lectura ‘cultural’ superen de molt les pròpies institucions escolars.

Aquesta tensió fa que m'interrogui en aquest text per la importància i el lloc que ocupen les matèries on nosaltres parlem del món en l'ensenyament de les ciències socials. Didàcticament parlant sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les disciplines d'aquesta àrea, tracto principalment aquí allò que es refereix a l'ensenyament obligatori, educació primària i primer cicle de secundària, el que s'anomena a Suïssa la Secundària I. En un primer moment, preciso quins són els efectes generals de les nostres disciplines; en un segon moment, em centro en les pràctiques escolars i remarco la importància de tres processos intel·lectuals que són centrals en les disciplines.

## 1. Un coneixement del món

### 1.1. Els efectes de l'ensenyament i de les disciplines de ciències socials

Per introduir el problema, cito dues referències, una sobre l'escola, l'altra sobre la Història com a ciència social. Quins són els efectes de l'educació? Sota aquest títol, Christian Baudelot et François Leclercq (2005) ens mostren un balanç de recerques en educació, balanç fet a partir de la revisió de la literatura internacional. La construcció de l'obra és particularment interessant per nosaltres perquè la primera part té com a títol “Socialització”, i s'inicia amb un primer capítol de títol “Cultura i cultures”. Extrec d'aquest capítol, pàgina 45, una citació que és una excel·lent entrada en la matèria per qüestionar el nostre tema, és a dir, els esquemes de lectura del món (les negretes són meves).

*Le premier effet exercé par un enseignement scolaire est d'ordre **cognitif**. Il dote les élèves qui le fréquentent de **catégories mentales**, de **formes élémentaires de classification**, d'**outils intellectuels** qui leur permettent de **donner un sens au monde** qui les entoure et de **se reconnaître entre eux** comme les **membres d'une même communauté**. L'action de l'école s'apparente à celle du **langage** qu'elle prolonge et sur lequel elle s'appuie.*

*Ils y reçoivent surtout des cadres intellectuels et sociaux qui leur permettent de déchiffrer le monde, d'affirmer publiquement leur propre existence, et de développer les formes d'une activité intellectuelle autonome. L'apprentissage de ces catégories mentales est d'autant plus efficace qu'elles se donnent comme des évidences naturelles, des vérités universelles : «B-A BA», «deux et deux font quatre».*

Cada concepte d'aquesta citació seria per comentar-lo, per exemple el que significa i implica el fet de ser membre d'una mateixa comunitat així com les delimitacions i les característiques de la comunitat. En el moment de les pertinences plurals i de l'afirmació de la seva mobilitat, les categories i les classificacions utilitzades en l'ensenyament entren en ressonància o en conflicte amb aquelles utilitzades en les diferents comunitats o grups on els individus es reconeixen. Dels nombrosos estudis es destaquen les distàncies entre el o els móns aportats per la/les cultura/es escolar/s i el de l'alumnat. És una qüestió de cultura, en el sentit antropològic del terme, quan es parla de tenir en compte o de reconèixer la diversitat cultural dels alumnes. Es tracta primer de deixar constància de la diversitat de llenguatges, d'experiències i dels estils de vida propis d'un o altre grup, veure les diferents memòries quan són de fets comuns, etc., i després trobar un moment i un lloc d'expressió per permetre a l'alumnat 'viure junt'. En aquest projecte de 'reconeixement' de les diferències i de la diversitat no hi ha gaire espai per a l'examen crític d'una o altra concepció de les relacions entre els humans o de la jerarquia social, crítica que, evidentment, concierneix tant a la 'nostra' cultura com a les 'altres' cultures. A això cal afegir, hi tornaré, el caràcter d'evidència de les categories mentals que s'utilitzen per descriure les diferències, en particular una forma de reducció de la cultura a la llengua i a la religió. Hi hauria molt a dir sobre la divisió entre els cristians, jueus i musulmans, amb la introducció possible de budistes i hinduistes i l'oblit general dels ateu i lliurepensadors, si sovint es prenguéssim com a clau de lectura de les cultures, més enllà dels pobles, comunitats, nacions, etc., sense ignorar els efectes d'aïllament d'aquestes classificacions i l'extrema diversitat que existeix a l'interior d'aquests mateixos grups nomenats.

La segona referència és un article de Michel de Certeau (1983) on situa la història entre ciència i ficció. Accepto dues característiques del text d'història que ell posa al principi: formador i interpel·lador. El text d'història és formador perquè crea allò real. 95%, 98%... del que coneixem del món, el d'ahir però també el d'avui, prové d'allò que els textos, en el sentit ampli de la paraula –textos experts, textos escolars, textos mediàtics, textos i imatges, etc.– diuen, aprenen del món, de les experiències humanes. Allò real que 'entra' en els nostres cervells, entre coneixements, emocions, imatges... és el producte d'aquests textos. Dir que la societat es categoritza segons classes socials, cultures o hàbitats, opinions polítiques o costums alimentaris, no construeix el mateix món. És interpel·lador perquè produeix o convida a produir comportaments, gestos, accions. Així si un alumne llegeix en un llibre de text d'història de CM1 (Hatier, 1997), en el capítol amb títol "L'evolució de la població francesa", pàgina 117: «De nos jours la France freine l'immigration, car le pays est du-

rement touché par la crise économique et le chômage: elle n'a plus besoin de main-d'œuvre», construeix una concepció del que és la immigració, un moviment únicament vinculat a la necessitat de mà d'obra, de mà d'obra i no de treball. Aquesta frase, que és sense dubte pels autors, neutra, simple i objectiva, apunta també a un comportament. Si jo defenso els interessos de França i aquesta està en crisi, jo he d'aprovar les polítiques públiques de limitació de la immigració; amb aquestes evidències, aquesta interpel·lació només demana que s'expressi i es tradueixi en acció.

### *1.2. Un coneixement mediatitzat per societats presents i passades*

Així, el nostre coneixement del món, de les societats presents i passades, està en alguna mesura vinculat a la nostra experiència, però en essència, depèn de les informacions, les construccions, les imatges... que rebem dels altres, dels altres humans que ens trobem i freqüentem, dels innombrables textos i imatges que ens parlen de móns, de situacions, d'experiències que només coneixem per aquestes mediacions. Afegeixo que les nostres relacions en el món social són també construïdes pels nostres sentits, les nostres percepcions, que els uns i els altres s'inscriuen en cultures, i evidentment, nosaltres no pensem de la mateixa manera en francès, en anglès o en espanyol.

Si entro una mica més en les tres disciplines de les ciències socials, una finalitat constantment afirmada des de la seva aparició en l'escola és, sota denominacions que han canviat, la de la comprensió del món contemporani. Es tracta d'una evidència retòrica constant per les tres disciplines, una finalitat en certa manera natural. Aquesta evidència permet, si es vol anar una mica més lluny i analitzar les principals aproximacions, veure dificultats, entrar en aquesta comprensió. En els límits d'aquest text, aquesta anàlisi està caricaturitzada i no és exhaustiva; caldria aportar nombrosos matisos i precisions; però malgrat tot, i com tota caricatura, es remarquen els trets essencials.

Començo per la història perquè és, en la major part dels sistemes educatius, la disciplina de les ciències socials més atacada. Em limito a dues observacions i poso distància amb qui repeteix la freqüent afirmació: el coneixement del passat explica el present. La primera observació és sobre la relació entre la història i l'"origen", les 'arrels'. Entre canvi i permanència, la continuïtat històrica permet aquesta comprensió. D'això, dues precisions: la primera és que aquesta continuïtat està 'plena de forats', discontinua, mirem la bella imatge del 'fris cronològic'; l'ensenyament travessa feliçment els segles, construeix imatges immòbils dels diferents passats... l'antic Egipte es manté gairebé igual durant tres mil·lennis i l'Edat Mitjana no va més enllà del feudalisme... no es tracta de dir què podem fer, què hauríem de fer diferent, simplement no s'han d'oblidar les condicions reals de l'ensenyament i del funcionament de les disciplines escolars (Chervel 1988, Audigier 1995, 2008). La segona precisió és sobre les relacions passats-presentes. Novament, les propostes oficials repeteixen regularment aquestes relacions, però per arribar al món actual, cal generalment esperar al final de les etapes educatives.

La geografia provoca altres preguntes sobre l'esperada comprensió d'aquest món contemporani. Novament, massa ràpid, em limito a remarcar dues característiques i una conseqüència. La primera característica incideix en una geografia que està molt marcada per la importància acordada de la 'materialitat' d'allò que s'observa i que es distribueix per la superfície de la Terra, sigui quina sigui l'escala. La importància acordada d'aquesta distribució d'objectes, en principi visibles, sovint ha orientat a la geografia a deixar poc lloc als actors, als conflictes i als reptes que hi ha sobre els territoris, els seus usos i els seus controls. La segona característica tracta de la relació entre dues figures de l'espai que són les xarxes i el territori. Amb la reserva d'una definició més sistemàtica, el territori s'associa sobretot a termes com límits, fronteres, superfícies, etc., i permet un espai identificat. La xarxa estableix d'altres associacions, com la de pol, distància, flux, interacció, etc. Evidentment, aquestes dues maneres d'entrar en la geografia no són contradictòries, però cadascuna aporta comprensions diferents del món. Afegeixo a més que és, sense dubte, més fàcil identificar un territori –sigui per la seva dimensió– que una xarxa. Potser, la cultura dels nostres alumnes està a punt de modificar la dualitat territori/xarxa en benefici de la segona. Però els alumnes no constitueixen un grup homogeni i les enquestes disponibles indiquen pràctiques heterogènies de les xarxes fins i tot la seva recerca, independentment de tot límit espacial, és un aspecte prioritari.

Finalment, l'educació per a la ciutadania es troba entre dues orientacions alhora complementàries i contradictòries. Són complementàries perquè són totes dues indispensables per a la formació de la ciutadania en el marc escolar; són contradictòries perquè no tenen les mateixes referències per construir i conduir l'ensenyament i les pràctiques escolars quotidianes. La primera orientació privilegia el 'viure junts' i es recolza en això o utilitza tot el que ho afavoreix. S'obre fàcilment al coneixement dels altres, al reconeixement de la diversitat de cultures d'una classe. La segona privilegia la construcció de sabers, en particular jurídics i polítics. Tot i així, com ha de recolzar-se en el màxim possible en estudis de cas –en concret en l'experiència escolar dels alumnes– pateix d'una doble dificultat, la primera és de ser acusada de continuar una instrucció cívica que té mala premsa –tant pel seu formalisme com pel seu costat normatiu; la segona és la de ser portada a la pràctica per docents que molt rarament han rebut una formació, situació que no sembla que canviarà a curt termini. Malgrat tot, la intenció de construir sabers, prioritàriament d'ordre polític i jurídic –vinculats amb les pràctiques escolars i socials– és absolutament necessari per no transformar els valors i els principis dels drets humans en vagues consideracions sobre el respecte i la tolerància.

Un darrer apunt, que és també una mirada en perspectiva, situa aquests currículums, aquesta selecció de continguts i de mètodes a la vista de la interpretació de qui els sustenta, interpretació del futur històric col·lectiu on les generacions successives s'inscriuen o són convidades a inscriure's. Dono dos exemples. El primer és el punt de vista d'Ernest Lavissee sobre la història i el futur històric (Audigier, 2008). El 15 de juliol de 1890, el Ministre d'Instrucció pública i Belles Arts publica una "Carta als membre del personal administratiu i professorat d'instituts". Aquesta carta està acompanyada de "Disposicions", que introdueixen els

currícula relatius a les diferents disciplines escolar. Pel que fa a l'ensenyament de la història, l'autor és Lavissee. El que m'interessa d'aquí és el que denomino una 'teoria del futur històric' que constitueix el marc de la concepció d'aquest ensenyament. Per Lavissee, la història de la humanitat es desenvolupa en tres temps. El primer és el de les grans civilitzacions antigues; el segon és el d'un cert caos amb la desaparició de les civilitzacions i els problemes que marquen l'Edat Mitjana tot i que acaba rehabilitada; el tercer temps s'obre al final del segle XVIII amb l'afirmació de les nacions i dels estats que les acompanyen. Així, per construir els currículums d'història, Lavissee afirma una concepció del futur històric que fa dels estats-nació el futur desitjat, desitjable i definitiu. Com el futur és dels estats-nació, cal organitzar els currículums segons aquest futur i la interpretació del futur que ho permeti. La comunitat de ciutadans és així definida dins el seu present i dins el seu futur, definició que entrena la manera de dir el passat. Els currículums, la seva organització, la seva fragmentació, la seva progressió porten amb ells una interpretació del món. El segon exemple és més anecdòtic però també molt significatiu. Sobren els comentaris. Els currículums de 'morale', que hi ha també a la instrucció cívica, de 1947 per al darrer curs de l'educació primària, aporta un tercer tema dels quatre totals. Aquest tema té per títol: «III. – *La France ne doit pas être un pays de fils uniques et de célibataires. Nécessité de peupler nos colonies pour éviter le démembrement de l'empire et y maintenir le caractère français. Dangers du célibat : l'individualisme, forme de l'égoïsme. Abaissement de la moralité publique.*».

Aquests dos exemples il·lustren el fet que 'sota' els currículums escolars s'ubiquen concepcions de la comunitat política, de 'viure junts' i del destí col·lectiu. Un segle després de Lavissee, més de seixanta anys després de l'entroncament de l'educació moral en la renovació demogràfica, cada mesura que es pren sobre aquelles concepcions és qüestionada. Deixo oberts els debats més vius sobre el futur de les nostres comunitats polítiques, i també sobre la pertinença de les fragmentacions del món utilitzats a classe. La parella Escola i Nació es vincula amb Escola i Estat, un Estat educador que, tot i que alguns diuen que si l'Estat ja no eduqués més (Nique et Lelièvre, 1993), avui donaria pas a una relació molt més difícil de pensar i s'obriria a una pluralitat de respostes, a unes escoles i societats diversificades.

## 2. Cap a les pràctiques escolars

Després d'haver plantejat propostes generals en la primera part, m'apropro a les pràctiques escolars, des de l'experiència d'aula i des de l'ensenyament de les meves disciplines.

### ***2.1. Tres evidències normalment oblidades per la prudència de les nostres propostes***

La primera evidència és la dificultat de generalitzar quan es parla d'escola, de classes, d'alumnes o de docents. Sabem tot el que inclou la reproducció de costums escolars, l'ensenyament ofereix una gamma molt extensa de pràctiques i de continguts. Cosa que fa difícil i delicat les generalitzacions massa sistemàtiques. Sens dubte no ho defujo, però és important recordar perquè cada text no hauria d'ignorar aquest perill.

La segona evidència, sens dubte sovint menys recordada, però vinculada a l'anterior, recorda que, a les classes, en la quotidianitat de l'ensenyament, el docent i l'alumnat no estudien 'la' cultura o 'la' civilització xina, 'l'agricultura a Europa' o 'les institucions de la República', però si tres imatges, quatre fragments de textos –sovint reelaborats– dos o tres mapes, un esquema, etc., i que nosaltres col·loquem aquestes 'petites coses' sota les grans etiquetes dels nostres capítols. Les lògiques i les obligacions de l'estructura escolar i de les disciplines escolars no haurien de ser ignorades. En utilitzar el terme de 'petites coses', només faig referència als seus límits materials, perquè són molt complexos de pensar.

La tercera evidència és la diferenciació necessària entre la primària i la secundària. Observem, a Ginebra i a Suïssa com en d'altres llocs, una sensibilitat molt freqüent dels docents a la diversitat. Aquesta diversitat és primer pensada com una diversitat cultural vinculada a l'origen, ètnic, nacional, etc., el vocabulari és molt variable. Més enllà de les sensibilitats o de la simple constatació, les diferències s'observen entre la primària i la secundària. Per exemple, a l'escola primària, els exemples de treballs orientat cap al coneixement de l'altre, dels altres, són nombrosos: és relativament fàcil, per un mestre generalista que té al seu grup durant tota la setmana, proposar observacions o recerques, prendre la paraula o els relats d'experiències que tenen el punt de partida en el reconeixement de la diversitat en el mateix grup, entenent que aquesta diversitat és cultural i no social i que és jutjada positivament. Totes les cultures són iguals. Gairebé no hi ha lloc per a un punt de vista crític, per exemple per a la comprensió de la igualtat o de la justícia. No oblidem tampoc l'edat de l'alumnat i la importància del treball de les relacions humanes. En la secundària, el docent és un 'especialista' que té als seus alumnes d'una a quatre sessions per setmana segons les distribucions horàries i els reagrupaments de disciplines que s'hagin fet. L'anàlisi de la diversitat ja no es fa directament; els docents ensenyen la seva disciplina i no tenen el temps o l'espai per abordar o ampliar les aproximacions fetes a primària. Al contrari, amb l'estudi d'un o un altre tema en les societats presents o passades, aquesta diversitat s'insereix segons la selecció dels docents. S'imposa aquí la qüestió de l'esperit crític i de distanciament que hauria d'anar-se construint poc a poc en aquest nivell educatiu, crítica i distància que es recolzen alhora en la complexitat, tant econòmicament com social, i sobre l'anàlisi de certes situacions en nom dels valors, com ara la igualtat i la justícia, com s'ha dit anteriorment.

## ***2.2. Imaginar i pensar el món, mons diferents al nostre***

Sabent que les paraules no són les coses i que la nostra relació amb les realitats socials presents i passades està, principalment ‘mediatitzada’, per múltiples exigències de l’obra. Entre aquestes últimes i el primer nivell, nosaltres hem de construir d’una banda els coneixements i les representacions, els imaginaris, així com els instruments d’anàlisi i d’interpretació de les societats presents i passades; i d’una altra banda les competències crítiques que es troben alhora sobre un coneixement d’usos, ja que els sabers es produeixen i difonen, circulen, es transformen, són utilitzats, i a sobre estan presents els valors que hi ha en tot text de ciències socials. Un dels majors reptes dels nostres ensenyaments és tant la capacitat de l’alumnat d’imaginar-se mons diferents als seus, de maneres de pensar, de viure, de tractar als altres, com de pensar de manera diferent els mons que són dels altres, més enllà de la pròpia experiència i d’enriquir la seva relació amb el món. La idea d’imaginar comporta aquesta doble dimensió d’imatges i de textos, iconogràfica i verbal. Estudiar les ‘Revolucions de 1848 a Europa’, és també, per exemple, imaginar-se que els humans es revoltent i arrisquen la seva vida per reclamar unes llibertats, i que aquest valor de llibertat és –per a una part d’ells– superior al valor de la seva pròpia vida personal, etc.

La construcció d’aquests imaginaris obre un immens camp de treball i de recerca encara insuficientment explorat a l’escola. Aquesta construcció mobilitza categories de pensament, maneres de desglossar la realitat, de nomenar, classificar, qualificar les situacions socials, les activitats humanes. Immediatament, s’obre el desafiament de distanciar-se entre els instruments i les categories. Un risc constant dels nostres ensenyaments –entre les imatges que sovint si són usades com una reproducció de la realitat, i la llengua que fa pensar que les paraules són aquesta realitat– és treure l’essència, naturalitzar les categories, les maneres de desglossar i de qualificar el món, que són utilitzades per a l’estudi d’un o un altre objecte d’estudi de les nostres disciplines. L’ensenyament d’aquestes últimes es fa normalment sota un règim de saber que jo qualifico de ‘realista’. És allà, en el cor mateix dels continguts i de les pràctiques escolars, que es construeixen la concepció de la cultura i de les cultures i de les maneres de socialització citades per Baudelot et Leclercq.

## ***2.3. Tres processos didàctics per comprendre el món***

Acabo aquesta ràpida panoràmica tractant dels reptes relatius, tot esbossant algunes premisses al voltant de tres activitats intel·lectuals principals en les tres disciplines: simplificar, generalitzar, conceptualitzar.

Posar en un text la realitat comporta una evident acció de reducció semblant a la simplificació. Des de fa temps, els textos oficials insisteixen en aquesta necessària simplificació de la complexitat del món, en l’exigència de no perdre’s en els detalls, de posar en evidència allò que és essencial. Si s’examina de més a prop aquesta acció, les dificultats sorgeixen. Quedem-nos amb el concepte de ‘cultura’. Com ‘definir’ el mot cultura, en particular amb els joves alumnes? Per altra banda, es tracta



de definició o de descripció d'un grup per la seva cultura i de la seva cultura per una selecció d'unes característiques? Observacions sistemàtiques a part, sembla que són dos els tipus d'abordatges més habituals: una entrada pels 'costums', les pràctiques quotidianes que solen ser la moda o la gastronomia; una entrada per la llengua i la religió. Sempre hi ha 'simplificacions' de les dues maneres, d'una part les característiques acceptades només són algunes entre moltes altres, i de l'altra es deixen de costat els matisos, la diversitat interna. És evident que, a l'escola com en altres llocs, cap estudi exhaustiu és possible i que sempre hi ha una selecció. És aleshores quan el 'control' d'aquestes tries i el treball proposat a l'alumnat –que es posen en joc, en particular amb el risc de construir un saber que, és presentat com 'la' realitat– es converteix més en un obstacle que una ajuda per ampliar, obrir, distanciar-s'hi.

La simplificació funciona tot sovint amb el seu igual que és la generalització. Simplificar suposa reduir la complexitat de la realitat; generalitzar consisteix a recolzar-se en un cas, un exemple, i aplicar les característiques a una categoria general, un grup de persones, un concepte. L'exemple de la cultura posa en evidència el risc de la generalització; quan estudio una família mexicana que menja 'tortitas', totes les famílies mexicanes mengen 'tortitas'. Cadascú pot trobar sense dificultats múltiples exemples d'aquesta manera de raonar tan freqüent. El vincle amb la simplificació és immediat, un fet o una qualitat triada per caracteritzar un grup s'imposa com a dominant per a aquest grup.

L'últim terme introduït és la conceptualització. Contràriament a la idea que diu que la conceptualització va de l'exemple, del cas, a la generalització; la conceptualització en ciències socials també es dona, i fins i tot sovint, a la inversa. Un concepte crea xarxa amb d'altres conceptes com jo he suggerit a proposta de la parella xarxa/territori. El domini de validació d'un concepte està en les situacions singulars on s'utilitza per nomenar, per qualificar. La matriu d'un concepte està doncs lligada a la capacitat de cadascun, i no només, de situar el concepte en una xarxa conceptual, però sobretot de vincular-se a una diversitat de situacions que li donen sentit i on el concepte dona sentit. Quines situacions hem d'usar per ordenar i comprendre els termes de cultura i de desigualtats socials?

## Consideracions finals

En aquesta exploració d'alguns temes relatius a les nostres maneres de dir el món, he començat per constatar la tensió entre les anàlisis que privilegien l'àmbit cultural i les que privilegien l'àmbit econòmic i social. L'atenció a la diversitat cultural a l'escola i dins les aules, així com en els currículums i els continguts d'ensenyament, no és només legítim sinó també indispensable. Ampliant aquesta darrera idea que té una ressonància més normativa, del que convindria fer, proposo quatre observacions que aprofundeixen en la inquietud expressada en el debat d'aquest text:

- La cultura, siguin quins siguin els aspectes pels quals ella és presentada i estudiada, ha de ser historiada i contextualitzada. Dit d'una altra manera, cap cultu-

- ra és immòbil, tota cultura està en moviment, en relació amb d'altres cultures. El mestissatge, els contactes, els préstecs i les donacions són el destí de tota cultura;
- La cultura no és més que una dimensió, certes essències, identitats individuals i col·lectives. Cal relacionar-la amb altres dimensions de la vida social. En l'assimilació freqüent d'una cultura i d'un grup, d'un poble, aquests últims han de ser també estudiats en termes econòmics, polítics i socials, en particular allò que concerneix a les relacions de poder;
  - Cap cultura no s'hauria d'oblidar o renunciar a un examen crític. Tota cultura està sotmesa a un 'dret d'inventari'. Aquest examen crític està fonamentat en uns valors, que, independentment dels debats dels que són objecte, s'enuncien amb i dins el cos dels drets humans, tot afirmant novament la solidaritat absoluta entre els drets civils i polítics i els drets econòmics i socials;
  - Tot curriculum educatiu és una tria política.

Finalment, no oblidem que dins les aules i dins els centres educatius, no són les cultures qui es retroben, sinó que són els individus, els quals no poden ser reduïts a una o una altra característica cultural associada a la seva pertinença real o suposada. Cadascú té múltiples dimensions en la seva identitat i que és profundament mòbil. No hi ha només vinculació a un grup cultural sinó també vinculació a un estatus econòmic, professional, familiar o social.

### Bibliografia de referències citades

- AUDIGIER, F. (1995). "Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves", *Spirales*, 15, p.61-89.
- AUDIGIER, F. (2005). "Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire". In, O. Maulini & C. Montandon (éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Raisons éducatives, 9. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122.
- AUDIGIER, F et RONVEAUX, C. (2007). "Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre". *Pratiques*, 133-134, 55-75.
- AUDIGIER, F. (2008). "Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les «dispositions» qui introduisent les programmes de 1890, rédigées par Ernest Lavisse". *Cartable de Clio*, 8, 133-144.
- AUDIGIER, F. (2008). "Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté". *Babylonia*, 3/08, 8-13.
- BAUDELLOT, C. et LECLERCQ, F. (2005). *Quels sont les effets de l'éducation?* Paris : Documentation française.
- CERTEAU, M. de (1983). "L'histoire, science et fiction". *La vérité, Le genre humain* 7-8, p.147-169.

- CHERVEL, A. (1988). "L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche". *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- NIQUE, C. et LELIÈVRE, C. (1993). *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*. Paris : Plon.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- SUPIOT, A. (2010). *L'esprit de Philadelphie ; la justice sociale face au marché total*. Paris : Seuil.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.