

L'educació dels ciutadans en la construcció d'Europa

Consell Escolar de Catalunya

**Jornada de reflexió de Girona,
27 de febrer de 1993**

Índex

Prefaci	3
Acte inaugural de la Jornada	4
Paraules de presentació pronunciades per Octavi Fullat	4
Conferència “La política educativa europea: un valor afegit”, a càrrec de Jessica Larive	6
Taula 1: La professió docent en la perspectiva europea	11
Conferència “Estat actual i tendències de futur de la professió docent als països comunitaris”, a càrrec de Francesc Pedró	11
Ponència del Consell Escolar de Catalunya	21
Síntesi de la taula 1	33
Taula 2: El tractament educatiu de les llengües i les cultures	35
Conferència “El tractament educatiu de les llengües i les cultures a Europa”, a càrrec de Josefina Cambra	35
Ponència del Consell Escolar de Catalunya	48
Comunicació del CET de Girona “Les llengües i les cultures quan arriben immigrants”	59
Síntesi de la taula 2	60
Taula 3: Els valors educatius de la ciutadania europea	63
Conferència “Els valors educatius de la ciutadania europea”, a càrrec de Fèlix Martí	63
Ponència del Consell Escolar de Catalunya	70
Comunicació del CEM de Girona “Educació en els valors cívics. Beca Joaquim Franch”	83
Síntesi de la taula 3	88
Taula 4: L'educació per a l'activitat professional	90
Conferència “L'educació per a l'activitat professional”, a càrrec de Jordi Planas	90
Ponència del Consell Escolar de Catalunya	110
Comunicació del CET de Girona “Model de relació entre els sistemes educatiu i productiu” ...	120
Síntesi de la taula 4	122
Conferència “Significats de Maastricht per a la formació dels ciutadans de Catalunya”, a càrrec de Frederic J. Company	125
Acte de cloenda de la Jornada	132
Parlament del conseller d'Ensenyament	132

Prefaci

Pel nivell d'acollida i de participació que any rera any té la Jornada del Consell Escolar de Catalunya, podem afirmar que ha esdevingut un costum esperat dins l'àmbit educatiu del nostre país. A més, que aquest any per primera vegada se celebri una mica lluny de la influència barcelonina, a Girona, ciutat immortal i bonica, li dóna una dimensió d'apropament a les diverses realitats, pròximes però alhora diferents, que configuren el nostre teixit social i educatiu.

Aquest tercer número de la sèrie Documents que teniu a les mans no fa més que deixar constància de la reflexió feta sobre temes que els moments actuals fan més vius, davant els canvis que cal afrontar amb l'aplicació de la Reforma i amb la perspectiva d'un marc nou que serà el Tractat de la Unió Europea.

El lema escollit, *l'Educació dels ciutadans en la construcció d'Europa* ha permès plantejar, a partir de quatre grans temes de reflexió i debat, unes qüestions importants que seran cabdals pel desenvolupament harmònic i progressiu dels nostres infants i joves i que, a la vegada, es recolzen en gran part en les actituds i la professionalitat dels docents.

Els quatre temes "La professió docent en la perspectiva europea", "El tractament educatiu de les llengües i les cultures", "Els valors educatius de la ciutadania europea" i "L'educació per a l'activitat professional" expliciten globalment tants aspectes a tenir en compte, tants punts de reflexió, que el conjunt d'aportacions adquireix una complexitat considerable. El treball de les quatre subcomissions del Consell Escolar de Catalunya creades per a preparar les respectives ponències, així com les conferències presentades per experts han fet possible que els quatre temes es tractessin d'una manera àmplia i amb profunditat. Pot ser que aquestes característiques hagin fet que quedés necessàriament curt el temps de discussió i debat en el si de cada taula. És en aquest sentit que aquesta publicació pren més valor perquè recull les exposicions efectuades i la síntesi dels debats que s'han dut a terme, tenint en compte que el nombre de participants a cada taula ha estat molt nombrós.

La participació, tant en la fase preparatòria com en la celebració d'aquesta Jornada, ha estat un èxit total: més de quatre-centes persones participant. Tal com diu el senyor Octavi Fullat en les paraules de presentació, és una cosa notable i admirable que tantes persones provinents de diferents estaments i sectors i d'arreu de Catalunya s'hagin aplegat en una Jornada d'estudi i reflexió per parlar de l'educació dels nostres infants i joves. El tema s'ho val i l'esforç fet ens omple a tots de goig.

Acte inaugural de la Jornada

La Jornada *L'educació dels ciutadans en la construcció d'Europa*, organitzada pel Consell Escolar de Catalunya, es celebrà el 27 de febrer de 1993 a l'Escola d'Hostaleria de Girona.

L'acte inaugural comptà amb la presència de més de tres-cents participants i fou presidit pel senyor Octavi Fullat, president del Consell Escolar de Catalunya, acompanyat dels senyors Albert Vancells, delegat territorial d'Ensenyament de Girona, i Joan Pluma, regidor de Cultura de l'Ajuntament de Girona, i de les senyores Jessica Larive, diputada al Parlament Europeu i que havia de pronunciar la conferència inaugural, i Margarida Muset, secretària del Consell.

L'acte començà amb unes paraules de salutació a tots els assistents per part del president del Consell Escolar de Catalunya, que també va expressar el seu agraïment a la ciutat de Girona, a la Delegació Territorial, a l'Ajuntament i a l'Escola d'Hostaleria per la manera extraordinària que havien estat acollits i per la seva col·laboració.

Seguidament, la senyora Margarida Muset, secretària del Consell Escolar de Catalunya, indicà aspectes generals d'organització a tots els participants en la Jornada.

A continuació, el senyor Albert Vancells, delegat territorial d'Ensenyament, donà la benvinguda a tots els presents i agrai la decisió del Consell Escolar de Catalunya de fer la Jornada a Girona.

També s'expressà en aquest sentit el senyor Joan Pluma, regidor de Cultura, que donà les gràcies en nom de la Corporació Municipal per fer l'acte a la seva ciutat i comentà després l'interès dels seus conciutadans pels temes educatius, així com el treball de l'Administració local i del Consell Escolar Municipal en la millora de la política educativa. Per acabar, posà com a exemple del procés de renovació i actualització dels centres educatius de la ciutat l'escola on es realitzava la Jornada.

Tot seguit, el senyor Octavi Fullat s'adreçà de nou a l'auditori amb unes paraules de presentació que reproduïm en aquesta mateixa pàgina.

Finalment, el president presentà la senyora Jessica Larive, que exposà la conferència inaugural "La política educativa europea: un valor afegit" i que publiquem en aquest document traduïda al català.

Paraules de presentació de la Jornada pronunciades per Octavi Fullat, president del Consell Escolar de Catalunya

D'entrada suposo que tots estem d'acord a afirmar que l'espectacle és bonic. Sou un vertader espectacle, en el sentit que hi ha gent de totes les comarques de Catalunya aquí presents; diria també de tots els estaments, de tots els grups, de totes les tendències en el camp de l'ensenyament. Per tant, no deixa de ser un fet notable. A més, quan la Permanent del Consell Escolar de Catalunya va prendre la decisió de fer la Jornada a Girona era perquè es tracta del Consell Escolar de Catalunya i no pas del consell de comarques barcelonines. Per això vam dir: ara

aquí, i un altre any s'ha d'anar a les comarques tarragonines, i un altre cop a les lleidatanes, per a tornar després a Barcelona i anar fent la roda, com sembla que cal.

D'entrada hi ha una cosa que em sorprèn; és la següent: el simple fet que estigueu aquí. Ja els medievals deien que als homes ens mouen tres grans apassionaments; bàsicament tres. I no hi col·locaven la sexualitat. És curiós. Després de tant dir...; doncs no la hi col·locaven.

Tres grans apassionaments que en deien *cupiditates*, plural de *cupiditas*. Una era la *cupiditas possidendi*, la concupiscència de reunir cada vegada més diners. Aquesta era una passió bàsica, que Déu n'hi do. Jo també la pateixo; més o menys tots ens palpem en aquesta línia.

L'altra era la *cupiditas dominandi*, la concupiscència de tenir gent dessota. Mireu, tothom procura de tenir-hi algú a sota. Més o menys ens les arreglem a fi de tenir poder, i el que no pot, mira, té un gos i es consola manant-lo. La qüestió és tenir algú a qui manar. Aquest fet és d'una gran força.

En la tercera concupiscència jo no m'hi fico ara, perquè em donaria massa camp per parlar. La tercera és la *cupiditas honoris*, la concupiscència, per exemple, que em filmin. És l'honor, la vanitat, l'orgull.

Aquestes són les tres grans concupiscències que van detectar els medievals. No està gens malament.

I ara dic: els que estem aquí, almenys vosaltres... Vosaltres, els que esteu aquí, heu vingut perquè això us donarà més diners? No. Heu vingut perquè això us proporcionarà més poder polític? Tampoc. (Deixem la concupiscència de l'honor, ara.) Aleshores ens trobem davant d'un fet admirable. És absolutament sensacional que estigueu moguts per altres coses que no són aquestes passions que ens vertebren. És a dir: no heu vingut aquí per cap de les dues passions. Potser aquestes passions us fan anar a altres bandes; però, aquí, no.

En aquest sentit, jo no puc dir res més que, com dirien els francesos "chapeau!". Francament, per què estem aquí? Perquè estimem els infants de Catalunya, la seva educació i, en conseqüència, més enllà, estimem aquest nostre país gratuïtament. Gratuïtament és el concepte grec de *kharis*, la gràcia en termes religiosos.

Vull dir només una altra cosa, abans de donar la paraula a Madame Larive. És aquesta. El títol que enfoca el sentit d'aquestes jornades, títol que també el va determinar la Permanent del Consell Escolar de Catalunya, és: *L'educació dels ciutadans en la construcció d'Europa*. Bé, parlareu de moltes coses en mesos distintes i suposo que serà realment interessant tot el que es digui. Salta un problema: el títol diu "per la construcció d'Europa"; sembla, doncs, que no està feta. Però sí que us cridaré: no està feta, sortosament!

Si hi hagués aquí en Joaquim Nadal, que és historiador, em diria que si ja estigués feta, la història s'hauria acabat i els historiadors cap a l'atur, i malament rai. No. Europa no està feta, però sí que ha tingut quelcom que l'ha predisposada. I jo afegiria, i des de molt lluny. Me n'aniria a l'àmbit del món indoeuropeu. Damunt d'aquest espai indoeuropeu, Europa s'hi construeix. I després, per córrer ràpidament, com a predisposició encara per la construcció d'Europa, apareixen tres grans cultures, tres grans civilitzacions, tres ciutats, que són Jerusalem, Atenes i Roma.

Aquest és el triangle des del qual, lluitant —Edgar Morin té un llibre que defineix Europa com una unitat de contraris—, tot lluitant, es va construir Europa.

El primer moment de presa de consciència col·lectiva va ser quan en el segle VII els àrabs tendeixen a conquerir Europa. Aleshores, es dispara un mecanisme d'autodefensa que força a rebutjar el món àrab, i aquest fet permet prendre una certa consciència col·lectiva europea.

M'he oblidat abans d'un aspecte important. Bé hom sigui creient, bé sigui ateu o agnòstic, cal reconèixer que els benedictins, des del segle VI fins al segle XIV —recordeu a *El nom de la rosa* quan es crema la biblioteca i el monestir—, al llarg de tot aquest període, els benedictins van estar també proporcionant certa construcció del que esdevindria finalment Europa.

En el *quattrocento* italià Dante, Petrarca i Boccaccio fan avançar Europa. Després ja ve el gran esclat.

Europa s'ha construït a partir d'una llarga història. Tothom conta que Europa comença amb la Revolució Industrial... No, no. L'afer prové de més lluny.

Malgrat tot, i sortosament, Europa encara no està feta. I nosaltres estem disposats a educar uns vailets i unes nenes en funció d'una Europa no acabada, sinó en funció d'una Europa a modelar encara. “A partir de”, això sí. No partim de zero. A partir d'una història multisecular, mil·lenària.

Bé, ara sí que presento la senyora Jessica Larive que és diputada al Parlament d'Europa. Treballa a cavall, com fan tots, de Brussel·les i Estrasburg, i especialment en el camp dels temes educatius. Ens pronunciarà la seva conferència en francès, tenint present que la traducció la teniu tots i totes a les vostres carpetes.

Madame Larive, *la parole c'est à vous*.

Conferència inaugural “La política educativa europea: un valor afegit”, a càrrec de Jessica Larive, diputada al Parlament Europeu

El tren europeu ja és en marxa. L'1 de gener de 1993 el famós mercat comú del 1992 es va fer realitat amb la lliure circulació de persones, serveis, mercaderies i capitals.

També l'1 de gener de 1993, Dinamarca, el fill delicat de la Comunitat Europea, va prendre el relleu al Regne Unit en la presidència de la Comunitat. Si tot va bé, i els resultats de la cimera d'Edimburg així ho assenyalen, el tractat de Maastricht serà ratificat també per Dinamarca i pel Regne Unit en el segon semestre d'aquest any. Confio plenament que a aquests els seguiran els altres deu. I això és molt important, perquè el tractat de Maastricht és necessari i comporta uns canvis importants: la unió de la política europea, la unió econòmica i la unió monetària. Però també és molt important la creació d'un Comitè del Consell de les Regions. Aquest Comitè aconsellarà el Consell i la Comissió en aquells assumptes que afectin directament les regions, amb el resultat que les autoritats locals i regionals tindran un paper més gran en les decisions europees. I jo, com a lliberal, ho considero molt

important. Cal que les decisions es prenguin el més a prop possible del ciutadà, de vostès. En el tractat de Maastricht, i per primera vegada, s'han explicat oficialment amb detall els deures de la CEE pel que fa a l'educació i a la cultura. Entre ells, el principi de subsidiarietat, del qual com a lliberal en sóc una fervent defensora. A partir d'ara, amb el nou procediment de codecisió, el Parlament Europeu tindrà molt a dir, tindrà la darrera paraula en l'àmbit de l'educació i de la cultura.

Dit d'altra manera, ara vostès podran esperar més iniciatives del Parlament Europeu, com la que va fer el meu amic i col·lega, senyor Gasòliba, juntament amb d'altres col·legues. Gràcies al vostre treball, el mes de desembre de 1990, el Parlament Europeu va aprovar una resolució, per la qual s'atorgava a la llengua catalana, per primera vegada en la seva història, un reconeixement internacional. I és just, perquè ja fa anys que el català ha estat reconegut per la Constitució Espanyola i per l'Estatut de Catalunya, i el Parlament Europeu no podia quedar-se enrere. La cultura europea ha estat sempre reconeguda per la seva diversitat. Aquesta és la gran riquesa de la cultura europea, i per això cal que cada una de les llengües i cultures mantingui el seu propi lloc a Europa. I això, no només és vàlid per a l'holandès, el danès, el grec i les altres sis llengües oficials de la Comunitat, sinó també naturalment per al català, llengua que parlen set milions de ciutadans de Catalunya i les Balears. El català és una llengua europea multisecular que s'ensenya i s'utilitza en tots els àmbits educatius, en tots els mitjans de comunicació. Per això, el Parlament Europeu ha insistit prop del Consell i de la Comissió sobre la necessitat que els tractats de la Comunitat es tradueixin al català, que la informació pública sobre les instàncies europees sigui distribuïda en català i que es prenguin altres mesures que protegeixin i reforcin la posició de Catalunya a Europa. Així, Catalunya s'integrarà més a Europa i amb aquest reconeixement es reforçarà la vocació europea de Catalunya.

I això em porta al tema del dia. El Parlament Europeu també és molt actiu en l'àmbit de l'educació. Això és ben evident. L'aprofundiment de la integració europea i la realitat del mercat interior col·loca l'educació en un nou context, i això afecta no només l'ensenyament superior, sinó també el secundari i el professional. I per això és important que vostès es trobin avui aquí. És molt positiu que el Consell Escolar de Catalunya hagi tingut la iniciativa d'organitzar aquest dia d'Europa. Això vol dir que l'ensenyament té un paper importantíssim a Europa. El mercat interior significa però oportunitats i amenaces. Oportunitats que s'han d'aprofitar i amenaces que s'han de minimitzar.

Una cosa és ben segura: l'economia catalana podrà competir en el mercat europeu sense grans impediments, però també pot esperar trobar-se amb una competència aferrissada de l'estranger. Les portes no només s'obren cap enfora, sinó també cap endins. El mercat interior significa sentir-se en tots els mercats com a casa. I això no només es refereix a l'economia sinó també als treballadors. Per combatre la competència cal ser molt exigent en la qualitat del treballador potencial. D'altra banda, els futurs treballadors europeus hauran d'aconseguir vendre les seves qualificacions nacionals en el mercat de treball interior.

En altres paraules, es necessiten persones preparades per al mercat de treball europeu, que tinguin capacitat de mobilitat, que parlin altres llengües i entenguin altres cultures, altres cultures professionals, en tots els àmbits de convivència. Persones que vagin més enllà de les peculiaritats nacionals. Tenim aquestes persones? No, i en tot cas, n'hi ha molt poques. L'ensenyament i la formació han d'ajudar en aquest sentit. Per raons econòmiques, però també per raons socials, perquè una persona serà feliç en la convivència només quan la pugui entendre.

Sobre què parlaré? Primer de tot, de com l'ensenyament primari obligatori en català i el secundari es transformaran a partir del 1993. Com a lliberal, sóc partidària d'una política d'igualtat d'oportunitats. Això vol dir que tothom ha d'estar preparat per al futur europeu, via l'ensenyament obligatori. En segon lloc, quin és o quin pot ser el paper de l'ensenyament a Europa? Quin és concretament el valor afegit d'Europa?

Primer explicaré la importància de la dimensió europea a l'escola i no només parlarem de fets coneguts. EMS, UPE, UME, i altres abreviatures no es reconeixen de manera directa. L'important és fer que la joventut sigui conscient que el món és més gran que Catalunya i que Espanya. Una investigació recent assenyala que la convivència europea no existeix per als adolescents. I això no només és una llàstima, sinó que també és preocupant en una època en la qual el desenvolupament internacional ens obliga a mirar més enllà de les fronteres locals, regionals i nacionals. La joventut, però, de vegades és més europea del que ella creu i per això cal que Europa integri assignatures com economia, geografia i formació professional. Europa no és només un tema d'història, sinó també un tema d'avui i sobretot de futur. D'ençà 1984, des que vaig entrar com a membre al Parlament Europeu, he estat treballant com a ponent sobre temes d'ensenyament i, naturalment, no jo sola sinó amb tot el Parlament Europeu. El Consell de Ministres de l'Educació va decidir finalment, l'any 1988, aprovar una resolució sobre la dimensió europea i fa poc ha proposat un parell de mesures per reforçar aquesta dimensió europea en l'ensenyament superior, i una d'elles és la d'afavorir la mobilitat dels docents.

L'entrada de la dimensió europea vol dir també més llengües europees com a assignatura en el batxillerat, juntament amb un bon domini de la llengua materna, el català, amb professors que sistemàticament es posin al dia amb estudis suplementaris i la promoció dels intercanvis d'estudiants i de professors. Algunes escoles ja ho fan, però crec que s'hauria de crear un programa específic d'intercanvis escolars. Es podrien utilitzar els canals dels agermanaments entre municipis europeus. Un primer pas es va fer fa dos anys. El Consell de Ministres va decidir iniciar un programa model d'associació multilateral entre escoles de la Comunitat Europea. Això milloraria els intercanvis entre escoles i d'aquesta manera es reforçaria la dimensió europea i la capacitat de parlar idiomes. No hem arribat encara al final, però l'inici, en aquest cas, ja s'ha fet.

El Parlament Europeu de la Joventut té un gran èxit. Fa dos anys vaig participar en una reunió d'aquest Parlament a Barcelona. Una assemblea que va ser molt instructiva, inoblidable per als joves participants, però només hi havia 145 persones del total dels dotze estats membres. Si volem que la nostra joventut conegui l'Europa en què vivim, això haurà de venir dels que es troben en el món de l'ensenyament, de nosaltres mateixos. I amb això no vull dir en absolut que ens haguem d'alçar amb un cant d'al·leluia a la Comunitat. No, amb això vull dir informació, coneixements i no discussió sobre els costats positius o negatius de la integració, i amb aquesta finalitat: que la dimensió europea sigui estructuralment integrada en l'ensenyament.

Per arribar a això, a Holanda, el Ministeri d'Educació ha creat una plataforma europea per a l'ensenyament de l'holandès. Aquesta plataforma és una interrelació nacional de diferents organitzacions del camp de l'ensenyament que coordinen les activitats sobre la dimensió europea en l'ensenyament holandès. Per donar-vos algunes idees, aquesta plataforma publica uns mapes informatius, organitza nombroses competicions, per exemple la competició escolar europea, una competició de dibuix i composició a l'escola bàsica per a nens de 10 a 12 anys. Aquesta plataforma

dóna un suport econòmic al programa d'intercanvis europeu i està relacionada en molts altres àmbits amb el reforçament de la dimensió europea. Potser aquí ja teniu també una organització semblant i si no és així, espero que vostès prendran la iniciativa.

Anem a Europa

Europa, té algun paper si parlem d'ensenyament? L'ensenyament és una expressió de la identitat nacional i cultural i aquí jo penso com a lliberal que Europa no hi ha d'entrar. I això és el que fa la Comunitat i espero que ho continuarà fent així. No volem una autoritat europea. No volem ser tots iguals. De tota manera la Comunitat té un paper, el de subministrar-nos el valor afegit. Brussel·les no vol transformar els sistemes nacionals d'educació, però si vol la col·laboració dels països de la Comunitat en l'harmonització de títols i de diplomes. I això és el que vostès han de veure com a valors afegits de Brussel·les. Les dues coses tenen la seva importància.

És necessari un esforç conjunt per tal d'aprendre de les experiències dels altres. És ridícul que cada un de nosaltres hagi de descobrir la roda una altra vegada. Per això es va crear l'any 1980, el programa EURYDICE, un centre d'informació on es pot obtenir informació sobre els diversos programes educatius en els diferents estats membres. A més de l'EURYDICE n'existeixen també d'altres. Fa poc temps el Consell de Ministres de l'Educació va decidir que la xarxa de l'Eurydice havia de posar-se també a l'abast d'altres països. Hi ha per exemple l'ARION, viatges d'estudis per a professors i també conferències europees en col·laboració amb organitzacions no governamentals.

Explicaré algunes d'aquestes accions europees. Primer, els programes d'intercanvis, importants com a valor afegit. Hem de portar la joventut cap a programes europeus i preparar-la ja a l'escola, ja que molts pocs joves coneixen les possibilitats d'estudiar i de fer pràctiques a l'estranger. El capdavanter dels programes d'intercanvi és l'ERASMUS (European Action Scheme for Mobility of University Students, és a dir, Programa Europeu d'Acció per a la Mobilitat d'Estudiants Universitaris), amb el qual els estudiants poden fer una part de la seva carrera en una universitat a l'estranger. Amb un pressupost de 80 milions d'ECUS, a l'ERASMUS hi participen ara el 4% dels estudiants europeus. Això no representa ni un 10% dels 6,5 milions d'estudiants. Però, és clar, per a Brussel·les es tracta de diners, diners i diners. El Parlament Europeu ha augmentat bastant la seva contribució, però encara no és suficient i moltes institucions d'ensenyament se senten decebudes. Ho explico aquí perquè alguns dels vostres alumnes hi poden participar.

Els professors hauran de ser europeus! Sabíeu, per exemple, que vosaltres podeu participar en el programa TES del pla d'intercanvi europeu de professors, amb cursets de seguiment d'estudis en països europeus per a professors d'ensenyament postescolar? Fou el Parlament Europeu que fa uns dos anys va reservar uns 600.000 ECUS del pressupost europeu per a aquests intercanvis de professors. El programa va tenir una gran acceptació. Ara vostès poden conèixer l'Europa de la qual estem parlant. A través d'aquest programa poden donar classes en un altre país europeu durant un període de 3 a 4 setmanes i participar en la cultura escolar, treballar amb d'altres professors i alumnes. I mentrestant, un altre professor estranger vindrà a donar les vostres classes aquí. Malauradament tampoc aquí els recursos no són inesgotables i per això és necessari el suport del Parlament Europeu a iniciatives privades com l'ESHA —una xarxa de directors d'escoles, dissenyada per un director holandès. A més de donar informació, l'ESHA disposa d'un banc de dades actualitzat

al qual estan connectades totes les escoles que en són membres. Aquest centre de dades ajuda les escoles a trobar-ne d'altres amb iniciatives pròpies. No pot ajudar amb diners, però sí establint contactes.

Per estimular la introducció de noves tecnologies en l'ensenyament, he treballat com a ponent en la creació d'un programa europeu, el NEPTUNE, New European Programme for Technology Utilization in Education (Nou Programa Europeu per a la Utilització de la Tecnologia en l'Ensenyament). Fou acceptat pel Parlament Europeu i ara es posa en marxa. Han estat assignats 50 milions per al desenvolupament d'aparells tecnològics per a l'ensenyament, programes i cursos complementaris per als professors. Una política d'igualtat d'oportunitats exigeix la familiarització amb la tècnica en l'ensenyament obligatori.

També fa poc s'ha iniciat el programa LINGUA per a la promoció de l'ensenyament d'idiomes a Europa per als alumnes de 16 a 25 anys, però especialment per a professors. 800 milions d'ECUS han estat assignats a aquest programa per a un període de cinc anys. Un bon programa que presta més atenció al desenvolupament de les llengües minoritàries i a la col·laboració regional. Europa té el deure de mantenir tots els idiomes europeus, tant si són regionals com nacionals, oficials o minoritaris, o bé si els parlen milions de persones o només unes quantes, com a Holanda el frisó. Com es pot veure nosaltres treballem per a l'Europa dels ciutadans en el seu significat complet.

El Parlament Europeu també ha prestat els seus esforços en el programa EUROSCOLA, un programa creat especialment per als escolars europeus. El programa reuneix uns 500 nens d'escoles de cada un dels dotze estats membres, durant un dia, al Parlament Europeu. El 1992 s'han organitzat vint vegades. Els estudiants, estimulats en reunions de treball, han de pensar en les conseqüències del seu futur en la integració europea. Per poder parlar els uns amb els altres han d'utilitzar els seus coneixements d'altres idiomes. Com podeu imaginar-vos, les primeres reaccions tant dels alumnes com dels professors van ser molt positives.

Senyores i senyors, això és tot molt bonic. Però l'experiència internacional naturalment cal que comenci abans, durant els estudis a l'escola. Però no a costa de la cultura i la llengua pròpies, sinó com a valor afegit. I amb això acabaré. A Europa tenim molta abundància de formatge, de vi i de mantega, però allò que necessitem són ciutadans europeus. Gent que miri més enllà dels seus límits regionals i nacionals.

Girona, febrer de 1993

Taula 1: La professió docent en la perspectiva europea

Impulsats pels fets de la història més recent, es planteja en el si de la nostra societat la necessitat d'analitzar la situació actual de la professió docent i les seves perspectives de futur, especialment en el nou marc de la Unió Europea.

Aquest tema fou tractat i debatut a la taula 1, amb la participació de 110 persones, actuant com a moderadora la senyora Lydia Tuà, membre del Consell Escolar de Catalunya, i com a secretari el senyor Josep Pi i Mallarach.

A continuació presentem el contingut de les aportacions següents:

- La conferència titulada “Estat actual i tendències de futur de la professió docent als països comunitaris”, pronunciada pel senyor Francesc Pedró, professor d'Educació Comparada de la Universitat Ramon Llull.
- La ponència que havia estat elaborada per la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya integrada per Joan Comas, Joan Domènech, Ramon Farré, Joan Carles Gallego, Antoni Gelonch, Josep Andreu Martín, Bru Recolons, Jaume Sarramona, Lydia Tuà i Carme Vericat, i que fou presentada pel senyor Josep M. Rotger, professor titular de Sociologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona i membre del Consell Escolar de Catalunya.
- La síntesi de les exposicions i de les opinions expressades en el debat, elaborada pel senyor Josep Pi i Mallarach.

Conferència “Estat actual i tendències de futur de la professió docent als països comunitaris”, a càrrec de Francesc Pedró¹

Un cop les barreres formals hagin desaparegut, els professionals docents comunitaris, com la resta de professionals, podran establir-se allí on desitgin i, abans de fer-ho, tindran presents criteris com ara el salari o bé l'estatus que llur professió té als diferents territoris comunitaris. Encara avui, per exemple, és diferent la consideració social que tenen els professors de batxillerat alemanys de la de llurs col·legues anglesos. És clar que a hores d'ara l'idioma és un factor molt important que limita la mobilitat intracomunitària, però si l'interès i la motivació professionals i els avantatges econòmics ho justifiquen, els docents no deixaran pas d'invertir bona part del seu temps en un reciclatge lingüístic. A mitjà termini, és probable que la mobilitat comporti problemes fins al moment en què, per la via de la convergència legislativa o per altres vies menys formals, no s'arribi a una harmonització dels procediments i requeriments per al reclutament que també acabarà donant pas a una harmonització de la formació.

¹Aquest escrit es basa en un treball de recerca comparativa actualment en curs i, per tant, avança algunes de les tesis que s'hi trobaran. Aquest fet demana que els lectors el considerin encara un escrit provisional sotmès a canvis i millores.

Els dèficits i superàvits quantitativs i la pressió demogràfica

Poques professions com la docent es veuen tan afectades pels canvis demogràfics i als països comunitaris les perspectives sobre aquesta qüestió no permeten de ser optimistes a curt termini. Sigui per excés o per defecte, sembla molt difícil arribar a una situació d'equilibri entre el nombre de professionals docents disponibles i el parc escolar. Ja a mitjans dels anys seixanta, la taxa de natalitat de països com ara Alemanya, França, Itàlia i el Regne Unit havia assolit el seu punt més alt. A partir d'aleshores començava la davallada. A mitjans dels anys setanta ja era prou clar en aquests països (amb l'excepció d'Itàlia) i a d'altres com ara Bèlgica, Dinamarca, Holanda i Luxemburg que el nombre de naixements era insuficient per a garantir un creixement demogràfic positiu. La taula 1 mostra que arreu, amb l'excepció dels territoris de l'antiga RDA i d'Irlanda, les taxes anuals de creixement de la població d'edats compreses entre els 5 i els 19 anys són i continuaran sent negatives fins al 1995.

Des de la perspectiva demogràfica és possible afirmar l'existència d'una Europa a dues velocitats. D'una banda, hi ha una Europa on el declivi de la taxa de naixements ja ha deixat sentir força els seus efectes sobre l'educació primària i, menys, però com més va més, sobre l'ensenyament secundari, la qual cosa es tradueix en una aturada radical del creixement del cos docent i àdhuc en una disminució en termes relatius. Aquesta és l'Europa del Nord i en són casos prototípics Alemanya i el Regne Unit. En ambdós països, el pes d'un bon nombre d'anys de reducció dels efectius escolars a primària ha fet disminuir el volum de docents en aquest nivell i actualment ho està començant a fer al secundari. Però hi ha una altra Europa el perfil demogràfic de la qual no presenta encara una tendència a la disminució dels efectius i on, més aviat al contrari, el nombre d'alumnes continua augmentant i, per tant, també ho fa el cos docent. Aquesta és l'Europa del sud: Grècia, Portugal i Espanya, fonamentalment. Entre aquests dos extrems, el nord i el sud, la resta dels països comunitaris apareix en una situació crítica que segurament es resoldrà amb una evolució cap a la configuració que actualment es retroba al Regne Unit i a Alemanya.

Fins avui, la demografia no havia incidit d'una manera tan espectacular sobre les expectatives dels docents. A partir d'ara, des d'una perspectiva europea, hi ha raons molt sòlides per a creure que la demografia serà determinant en l'evolució i el comportament del cos docent. Certament, els efectes del declivi demogràfic poden amplificar-se o reduir-se, segons quines opcions prenguin els diferents governs europeus: poden optar per reduir el nombre de docents en relació directament proporcional a la disminució del nombre d'alumnes o bé, com ha fet el govern danès, per endurir els mecanismes de selecció i accés a la professió, mantenint l'aixeta oberta com a mitjà per a millorar la qualitat educativa per la via de la reducció de la ràtio alumnes/professor. En aquells països on s'ha exercit la primera opció, pocs són els docents als quals, directament o indirecta, no toca la qüestió del declivi demogràfic: reducció de les matrícules, fusió d'escoles i àdhuc el tancament d'aules i de centres. Així, doncs, el que fins ara era considerat només com una variable latent, del context, avui és una variable amb la influència directa sobre les expectatives de la professió. Però encara hi ha una altra dimensió estretament vinculada amb l'aspecte demogràfic i, també òbviament, amb les expectatives professionals dels mestres.

Per a qualsevol persona que es guanyi la vida ensenyant, els joves —tant se val que siguin infants o adolescents— poden ser considerats una font d'oportunitats. Si el nombre dels joves disminueix, les possibilitats de promoció, de progrés professional, o de trasllat dels mestres —sigui a un centre més

prestigiós o bé senzillament menys carregós— també es redueixen ostensiblement; hi ha menys camp per córrer, menys llocs de treball i, paradoxalment, més competència en la forma d'altres col·legues que també cerquen trasllats i promocions. En el mercat laboral dels docents, el declivi demogràfic també crea una situació i un estat d'opinió que ratlla el desencís i que no és molt diferent del que provoquen els efectes del descens dels interessos sobre el petit estalviador. Dit d'altra manera, les implicacions qualitatives de les tendències demogràfiques dels països comunitaris són tan importants per a la moral del cos docent com les molt més visibles i òbvies implicacions quantitatives.

La tirania de la pressió demogràfica portarà a veure fenòmens molt estranys en el panorama comunitari a partir del 1995. Ben aviat alguns països hauran de deixar de banda les estratègies adreçades a restringir l'accés a la professió docent i les hauran de canviar per altres adreçades a promoure-la entre els joves. La taula 2, que es refereix exclusivament a projeccions per a l'ensenyament secundari de segon cicle, ens mostra de quina manera la tendència a la reducció dels efectius comença a canviar per la contrària.

A la taula es poden distingir tres grups de països. D'una banda, els que com ara Dinamarca, Espanya i Itàlia es trobaran encara amb una davallada dels efectius i, per tant, eventualment amb problemes d'excés de professors, és a dir, continuaran immersos en la tendència comunitària actual; d'altra banda, en un segon grup de països que inclou Alemanya, Grècia, Luxemburg, Portugal i el Regne Unit, es manifestarà la tendència contrària, hi haurà un augment dels efectius escolars que farà que es manifestin dèficits de professors; i, finalment, França, com un cas excepcional, experimentarà un creixement de prop d'un 14% d'aquests efectius en cinc anys, i per tant és ben segur que tindrà un greu problema de dèficit de professors d'ensenyament secundari superior. Així, doncs, des d'aquesta perspectiva no podem pas parlar d'uns problemes equivalents arreu, sinó, en tot cas, de la veritable tirania que imposa l'evolució demogràfica i de la qual serà difícil sostreure's els propers anys. La tendència global durant el decenni 1995-2005 apunta clarament a un dèficit del nombre de professors, especialment a l'ensenyament secundari, i del qual en patiran tots els països europeus, amb graus i intensitats diferents i en diferents moments al llarg del decenni.

Altres aspectes que amplifiquen la qüestió del dèficit quantitatiu

Els fenòmens quantitatius de contracció i ampliació del cos docent comunitari es complicaran els propers anys pel fet que, a hores d'ara, aquest cos ha envellit d'una manera massa homogènia. En efecte, els grans períodes de contractacions que foren a mitjans dels anys seixanta i principis dels setanta expliquen que pels volts de l'any 2000 bona part dels que foren contractats llavors entrin ja en període de jubilació, i el problema és que representen un volum massa important en pocs temps. La força amb què el fenomen de la jubilació massiva afectarà els diferents països comunitaris no és homogènia; però sí molt important en alguns casos. Així, a França el 34% dels professors d'ensenyament secundari d'avui s'haurà jubilat pels volts de l'any 2000;² massa jubilacions i massa d'hora. Una xifra equivalent ho farà al Regne Unit com a màxim uns cinc anys més tard. I això afecta

²Extret de Lesourne, Jacques. *Éducation et société. Les défis de l'an 2000* (Paris. La Découverte et Le Monde, 1988). La història de les projeccions de les necessitats de professorat és, però, molt atzarosa. Hi ha qui, com Georg Picht, ja havia pronosticat el 1964 que tots els estudiants de batxillerat alemanys de llavors haviem de dedicar-se a la docència si no es volia acabar tenint un seriós problema de manca de professorat. Cfr. Picht, Georg. *Die deutsche Bildungskatastrophe* (Freiburg: Walter Verlag, 1964). Autors menys agosarats s'han limitat a fer evident la dificultat de tenir en compte tots els factors a l'hora de fer prediccions sobre aquesta qüestió. Vegeu, per exemple: Poignant, R.: *Education in the Industrialized Countries* (The Hague: Martinus Nijhoff, 1973).

a un nivell educatiu on es preveu precisament, com s'acaba de mostrar, un increment notable del nombre d'alumnes.

Un altre element a considerar —a més de l'evolució de la població escolar i de l'envelliment del cos docent— és el canvi d'èmfasi en els diferents nivells educatius que s'ha produït en la política educativa dels països comunitaris: gairebé sense solució de continuïtat s'ha passat de posar l'accent en l'escola primària per a fer-ho després en la secundària i, finalment, a l'ensenyament superior. D'uns anys ençà, aquest darrer èmfasi sembla substituït pel que es posa a la formació professional. Deixant de costat les altres implicacions que aquest canvi d'èmfasi pot tenir, és evident que les exigències que es plantegin en termes de quantitat de professors de les branques tècniques i professionals seran molt més importants i que no podran ser satisfetes pels procediments habituals perquè no s'ha fet un esforç intensiu en matèria de formació inicial de professorat per aquestes branques. Numèricament, cal tenir en compte que si el 1975 només una cinquena part dels joves europeus que accedien a l'ensenyament secundari anaven a parar a la formació professional, l'any 1990 aquesta modalitat ja atreïa la tercera part dels efectius de l'ensenyament secundari³ i la tendència futura, mercè a l'èmfasi que hi posen els governs europeus, acabarà de consolidar la formació professional, sobretot la de nivell mitjà i superior, com una alternativa atractiva. Avui, però, reclutar els professors que provenen del món de l'empresa i de la indústria és extremadament difícil. D'altra banda, l'atractiu que exerceixen d'altres professions sobre els joves que potencialment podrien escollir el magisteri o la docència com a carreres professionals i que és un aspecte sobre el qual hi incideixen molt els valors i els models socials en boga en un determinat moment, ve a complicar les coses quan, certament, es preveu una manca de docents, però també, per altres raons, de titulats mitjans i superiors en general. Ara com ara, hi ha el risc que només els batxillers menys qualificats acadèmicament iniciïn la carrera docent o bé que calgui recórrer a docents procedents de tercers països, no comunitaris.⁴

En resum, ¿hi haurà o no un problema de dèficit de docents? Fins al 1995 i amb l'excepció del Regne Unit, on l'escassetat de mestres i professors ja és evident,⁵ a la resta de països comunitaris hi ha un excedent de professorat, sobretot a les àrees de ciències socials i d'humanitats. A mitjà i llarg termini, entre 1995 i 2005, la situació britànica es farà, però, extensiva a la resta de països comunitaris, per les raons que abans s'han esmentat, i els dèficits de professors seran palesos arreu. Avui, doncs, la situació més generalitzada és la de nombrosos excedents i d'un nombre creixent de titulats docents, sobretot de primària, que no troben feina. Si prenem les dades dels informes nacionals presentats a la darrera reunió de ministres d'educació del Consell d'Europa, el resultat és aquest:⁶ a Holanda hi ha oficialment un 15% d'atur entre els docents; a Bèlgica, un 10% entre els de primària i un 6% entre els de secundària, a França hi ha uns 40.000 auxiliars que exerceixen amb caràcter provisional i que no van assolir les qualificacions necessàries a les oposicions; a Alemanya el nombre de llocs de treball docents s'ha reduït en un 70% des del 1979, però en canvi el nombre de sol·licitants ha augmentat un terç des de la mateixa data; a Anglaterra, per contra i malgrat l'escassetat de professors de

³Font: UNESCO, *Statistical Yearbook 1991*, taula 2.9.

⁴Algunes d'aquestes conclusions s'apunten a l'excel·lent estudi de la Universitat de Warwick, intitulat *Projecting the Labour Market for the Highly Qualified* (Warwick: Institute for Employment Research, 1990). La manca de professorat avui és, afortunadament, només una realitat al Regne Unit.

⁵Tot i que s'han realitzat campanyes per a la promoció de la professió docent entre la gent jove, el fet és que com més va més professionals provenen dels altres països de la Commonwealth i també del Benelux.

⁶*New Challenges for Teachers and Their Education*. Report of the Fifteenth Session of the Standing Conference of European Ministers of Education, Helsinki, May 5-7, 1987, Document M-ED-15-9 (Strasbourg, Council of Europe, n.d.).

determinades matèries i a determinats indrets del país, més de 400.000 docents han abandonat la carrera durant la dècada 1979-1989⁷ i s'ha estimat que més de la meitat dels que comencen a treballar com a professors pleguen abans de complir cinc anys d'exercici i cerquen altres ocupacions.

Així, doncs, avui dia el problema a Europa és més aviat d'excedent de titulars docents i les fluctuacions tant de la demanda com de l'oferta no ajuden a resoldre'l fàcilment.⁸ La majoria de governs comunitaris intenten treure partit de les solucions temporals, com ho faria qualsevol gran empresa que tingués un producte el consum del qual fluctués amb molta facilitat i, per conseqüent, que hagués de recórrer successivament a la regulació de llocs de treball —quan la demanda del producte educatiu baixa perquè disminueix la població escolar— i de contractació temporal —quan la demanda augmenta. Aquest últim recurs és el que queda més a l'abast, per raons òbvies, de l'administració educativa i, també òbviamment, és el que més reaccions genera entre els sindicats docents. Alhora, aquesta provisionalitat o interinitat fa menys atractiva la professió per als joves ben qualificats que, no sense esforç i amb l'ajut del reciclatge, poden provar de trobar feina en altres sectors de l'economia. La qüestió es complica més a l'ensenyament secundari perquè, seguint amb el símil, el producte que es demana és més diversificat: malgrat un aparent excedent de docents en conjunt, determinades àrees o matèries poden presentar un dèficit molt important. Aquest és el cas de la música i la religió a Alemanya; de la ciència, els idiomes i la tecnologia (CDT) a Anglaterra i Gal·les; o de l'educació especial a Dinamarca. En general, també costa molt de cobrir les vacants a les grans ciutats —atès el cost de la vida— i a les zones rurals més remotes.

Estratègies alternatives per a resoldre els dèficits quantitatius

Si, més tard o més d'hora, tots els països europeus es veuran sotmesos a un dèficit de docents, hom pot preguntar-se quines estratègies hi hauria per a fer més atractiva aquesta professió i atreure el nombre necessari de docents. La millor estratègia consistiria indubtablement a introduir millors escales salarials, però, en un context general de recessió econòmica i de reducció de la despesa pública, tenint en compte els esforços d'increments salarials que s'han fet pràcticament a tot Europa els darrers deu anys, això sembla inviable. Si a aquest recurs no s'hi pot recórrer més del que ja s'ha fet, d'on sortiran els docents necessaris? Seguidament, s'apunten algunes de les reserves a les quals es podria acudir:

- a) Evidentment, la primera reserva la constitueixen els titulats —sobretot de magisteri— que no han pogut trobar feina docent en un context d'excedent de professorat. Tot i que hagin desenvolupat una carrera professional en altres sectors, en un context de recessió econòmica és possible que n'hi hagi que desitgin provar la carrera docent que havien triat inicialment. Igualment, un cert nombre de docents que van deixar l'escola per entrar a l'empresa o a la indústria, en un context de crisi podrien voler tornar o fins i tot veure-s'hi obligats.
- b) Un col·lectiu important el conformen els mestres immigrants procedents de països tercers que podrien ser buscats sobretot per atendre la població immigrant que es concentra a les grans

⁷ Les dades oficials del curs 1986-1987 afirmen que dels que van abandonar la docència només una quarta part ho varen fer per arribar a l'edat de jubilació i més de la meitat perquè van trobar feina en altres ocupacions no docents.

⁸ De tota manera, també cal tenir present que la situació de partida és diferent a cada país i que els problemes se senten més o menys també segons quina sigui la ràtio alumnes/professor. Sobre aquest punt, les diferències intracomunitàries són molt importants. Per exemple, a l'escola primària de Luxemburg la ràtio és de 15,3 i a la de Grècia de 22,8; a l'escola secundària belga és de 8,8 i a la grega de 17,1. També, però, aquesta qüestió no ofereix prou garanties de comparabilitat i cal tenir moltes prevencions com s'apunta a Wagner, Alan: *The Teacher Today* (Paris: OECD, 1990).

ciutats i capitals europees. Hi ha, però, el perill del reforç de la marginació que ja acostumen a patir els fills d'immigrants i de la pròpia marginació d'aquests mestres respecte dels nacionals. De fet, la malfiança respecte dels docents que no són de la pròpia nacionalitat (amb l'excepció dels de llengües estrangeres) ha estat una constant des de sempre i avui dia es dona també respecte dels ciutadans d'altres països comunitaris.⁹

c) Una eventual reserva, sobretot en una professió força feminitzada, la constitueixen les docents que, per raons familiars, en un moment donat decidiren de deixar la feina. Aconseguir, però, que les que no han decidit per voluntat pròpia de tornar a l'ensenyament ho facin ara, demana uns incentius econòmics o bé laborals (reducció de la jornada, per exemple) que representen un cost relativament elevat per comparació amb d'altres alternatives.

d) Una alternativa relativament innovadora seria adoptar fórmules més flexibles de contractació que permetessin la incorporació de professionals d'altres àmbits a temps parcial o bé per terminis curts de temps (trimestres o semestres),¹⁰ com ja és habitual a l'ensenyament universitari. Aquesta alternativa només és apta, però, per als nivells més alts del sistema educatiu (ensenyament secundari superior i formació professional) on la incorporació d'aquests professionals pot tenir veritable interès. A més, hi ha també la qüestió de l'atractiu econòmic que aquesta possibilitat hauria de tenir necessàriament.

e) Una altra possibilitat alternativa de la qual alguns països ja en fan ús consisteix a donar feina a personal interí amb qualificacions inferiors a les exigides habitualment (cas francès) o bé a optar decididament per augmentar el nombre de personal no docent a les escoles (cas britànic). Evidentment, és una possibilitat que suscita crítiques tant dels sindicats docents com de les famílies.

f) Anys enrere, s'hagués considerat com a principal alternativa l'ús de la tecnologia educativa, sobretot de la basada en la microinformàtica. És fàcil trobar estudis prospectius de principis dels anys setanta que afirmen coses com ara que pels volts del 2000 el 70% de l'ensenyament el farien ordinadors i un 30% els professors els quals, alliberats ara de les tasques repetitives i rutinàries, podrien personalitzar molt més llur relació amb els alumnes. Avui, aquest tipus de prediccions ja no provoquen ni tan sols escepticisme.

La formació¹¹

Si ens fixem ara en la qüestió de la formació, caldrà reconèixer que les tendències que s'albiren suggereixen arreu un èmfasi en la millora del nivell de les qualificacions docents i en la qualitat de la formació rebuda pels qui es troben preparant-se per a exercir.

A l'Europa comunitària, però, la millora de la qualitat de la formació pren moltes fórmules diferents i en certa manera complementàries: una vinculació més estreta a les universitats i l'ampliació de la durada del període de la formació inicial que s'acompanya d'un desig generalitzat de garantir que el

⁹Hi ha qui creu que aquest recurs a mestres estrangers posarà en perill la identitat nacional. La malfiança se sustenta en consideracions com ara "qualsevol mestre és, sobretot, mestre d català (o de francès, o d'anglès,...)". Pressuposa que és molt difícil l'enteniment d'una cultura i d'una identitat que no és la pròpia, malgrat es domini la llengua. Raó per la qual es creu que no és convenient que un estranger exerceixi de mestre.

¹⁰Pretendre la incorporació a temps complet d'aquesta mena de professionals ja s'ha provat a Anglaterra, oferint fins i tot beques per al reciclatge amb la finalitat de fer de tècnics i científics docents qualificats. Però, fins i tot així, la professió els és poc atractiva: el salari és poc competitiu i les beques no són atractives ni per als joves acabats de titular.

¹¹Aquesta qüestió i també la de les condicions laborals les he estudiades d'una manera molt aprofundida tant a *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro* (Madrid: Cincel, 1989) com a *Tendencias recientes en la formación del profesorado a "Bordon"* 40:2 (1988), el primer amb la col·laboració de J. L. García Garrido y Agustín Velloso, i el segon conjuntament amb aquest darrer col·lega.

tipus de formació rebuda sigui, alhora, molt més en consonància amb les necessitats pràctiques de les escoles i, és clar, dels alumnes. Aquest èmfasi arreu implica, amb més o menys evidència segons els països, una més gran intervenció governamental amb la finalitat d'aconseguir una influència notòria en la configuració del perfil del cos docent. En cert sentit, és possible interpretar aquesta darrera tendència com una correcció a la contrària, manifesta especialment als anys seixanta i setanta, de creixement incontrolat, cec i gairebé massiu del cos docent, gràcies a un volum important de recursos públics abocats a la formació inicial dels docents sense exigir a canvi les contraprestacions que avui dia ja formen part de la cultura de l'administració pública: avaluació, efectivitat i eficàcia i, al cap i a la fi, rendibilitat dels recursos públics. En un moment de ràpida evolució científica, tecnològica i productiva, aquesta tendència intervencionista també pot ser interpretada com la manifestació d'un desig de renovació i d'establiment de més gran consonància amb les demandes de les societats postindustrials avançades.

Des d'aquesta perspectiva, les reformes en el contingut i en els diferents centres d'interès de la formació del professorat, sovint en el sentit d'afavorir molt més l'especialització i en d'altres casos, sense que això sigui necessàriament contradictori, més aviat el tarannà generalista i polivalent, pretenen arreu aconseguir la revalorització de les qualificacions docents. En efecte, des d'una perspectiva política, un dels primers pressupòsits per a restaurar l'estatus docent consisteix a revaloritzar, davant de tercers, el contingut i la validesa de les qualificacions necessàries per a exercir la professió, la qual cosa demana una demostració clara d'eficàcia en termes de resultats dels alumnes, des d'una perspectiva individual, i d'adequació a les demandes socials, culturals, tecnològiques i econòmiques, des d'una perspectiva nacional. Encara que en el context comunitari es donen alguns casos de retorn de la responsabilitat del contingut i l'orientació de la formació dels docents als centres que l'ofereixen, el cert és que això no suposa necessàriament que els controls sobre els processos i els resultats de la formació hagin disminuït, ben al contrari. Des d'aquesta perspectiva, és possible distingir dos grups de països: d'una banda, els que opten per promoure la revalorització de les qualificacions docents per la via de la reforma de l'estructura i del currículum de la formació del professorat en sistemes que exigeixen una qualificació professional —no només acadèmica— per a l'exercici docent i, d'altra banda, els que encara, com és el cas de Grècia, Portugal i Espanya, es troben en procés d'aconseguir sistemes de formació professional per a l'exercici docent que contemplin qualificacions equivalents per als diferents nivells educatius. Vegem aquesta qüestió amb un cert deteniment.

Ara com ara, es pot parlar d'una transformació en dues fases de la formació del professorat als països comunitaris, que té una especial incidència en la revalorització professional docent. En la primera fase, que es reconeix als països més meridionals, la revalorització de l'estatus dels docents gira al voltant de la reorganització d'un cos formal de coneixements, de pràctiques i d'iniciació com un requisit necessari i imprescindible per a poder optar a un lloc de treball i, molt especialment, d'extensió d'aquest procediment al nivell secundari, on fins ara els requeriments per a l'exercici docent es basaven essencialment en les qualificacions acadèmiques i en el domini dels continguts a impartir, i no pas tant en el desenvolupament d'una formació professional específica. En la segona fase, de la qual en són paradigmes Alemanya, Bèlgica, França, Holanda i el Regne Unit, la revalorització pren més aviat la forma del canvi de les estructures organitzatives, de l'ampliació de la durada del període de la formació, o bé de la introducció de nous criteris per a la selecció o de canvis curriculars. Fins i tot es dona el cas que s'arriben a reconsiderar les diferents categories docents amb resultats diversos: en alguns països se simplifiquen i en d'altres augmenten en nombre. Molt

breument, i a títol de resum, val a dir que arreu d'Europa, independentment de la fase en què cada país es trobi, els canvis que estan tenint lloc o que es preveuen a curt termini no tenen altre equivalent en la història de la formació del professorat que l'època, a l'entorn dels seixanta, en què es posaren les bases dels sistemes de formació del professorat fins avui vigents.

La selecció del professorat

Entre la formació rebuda i l'exercici docent hi ha un seguit de processos de selecció i de control que no se'ns han d'escapar. Aquests processos poden entrar en funcionament en el moment de seleccionar els estudiants que accediran als centres de formació del professorat o bé poden actuar en el moment en què els estudiants proven de trobar un lloc de treball, però d'una o d'altra manera -i sovint de totes dues alhora- aquests processos existeixen i són extremadament importants. A grans trets, també en aquesta qüestió hom pot dividir els països comunitaris en dos grups: els que es refien de les oposicions i els que ho fan de les certificacions. En el primer cas, que és el nostre i també el de França, Itàlia i Portugal, el procediment garanteix la consonància entre el nombre llocs de treball disponibles i el nombre de candidats efectivament seleccionats. La resta de països organitza la selecció basant-se en sistemes de certificació: el qui rep una determinada titulació està qualificat per a exercir com a docent i, per tant, té dret a fer-ho encara que no necessàriament a reclamar i obtenir, sempre i sota qualsevulla circumstància, un lloc de treball. El procés de selecció té lloc, doncs, durant la formació, i es dona per fet que el prestigi de la institució de formació donarà prestigi a la professió.

Però el nombre de places per a la formació o el de llocs convocats per oposició no són l'única faceta de la qüestió. L'altra la constitueix el nombre de sol·licitants que volen una plaça de formació o un lloc de treball. Fins ara, i arreu, el nombre de sol·licitants és molt superior al de places a l'abast, si prenem com a referència el conjunt total. Però no és menys cert que, prenent els diferents nivells i, especialment, les diferents àrees de contingut, n'hi ha que són deficitàries, preocupantment deficitàries. És com si, de fet, hi haguessin dos mercats laborals per als docents: un, el més generalitzat, que té un excés d'oferta de titulats i un altre, molt més restringit, on hi ha un dèficit de titulats a causa, fonamentalment, que les mateixes qualificacions poden ser molt més rendabilitzades a d'altres sectors de l'economia, diferents de l'ensenyament. Com resoldre aquesta dualitat sense introduir escales de salaris o altra mena d'incentius diferenciadors dins d'un mateix cos laboral, en bona part funcional, serà els propers anys una preocupació constant als països comunitaris.

A la llarga, però, aquesta darrera preocupació quedarà superada per una altra, especialment a partir del canvi de segle: la preocupació per atreure joves acadèmicament capaços a la professió docent i, al cap i a la fi, com desvetllar vocacions en un context social i econòmic en el qual els valors redempcionistes, messiànics o, senzillament, idealistes que anys enrere semblava que feien atractiva la professió als joves, avui han estat substituïts per d'altres molt més materials, vinculats a la retòrica de la competitivitat i a la lògica del "iupisme" i difícilment realitzables en el sector professional de la docència. D'aquí a uns anys, la coincidència d'unes jubilacions massives de docents —dels joves que ingressaren a la professió a la dècada dels seixanta— amb l'augment dels efectius a secundària, implicarà una necessitat imperiosa de docents que convindria haver començat a preparar entre cinc i deu anys abans. Per acabar-ho d'adobar, seria molt convenient que aquests docents fossin altament qualificats, com una exigència lògica d'unes societats com més va més mogudes per la competitivitat econòmica però també tecnològica i productiva. Com fer la professió atractiva a aquests joves de bon

expedient sense canviar el balanç negatiu que la professió docent té per comparació a d'altres professions que demanen nivells equivalents de qualificació?

Els salaris i les condicions laborals dels docents

A totes les discussions sobre la professió docent hi planeja la qüestió salarial. Aquí i arreu de la Comunitat, els titulats que exerceixen com a docents reben salaris inferiors a la resta de titulats amb igual o semblant qualificació (diplomats o llicenciats universitaris, segons si es tracta d'ensenyament primari o secundari).¹² Bo i així, el panorama comunitari no és homogeni i les diferències salarials — tant pel que fa als imports, com a l'estructura i els incentius— són importants entre docents de nivells equivalents als diversos països comunitaris. Aquestes diferències demostren que hi ha polítiques alternatives pel que fa a la carrera docent, a les condicions laborals i als salaris. La taula 3 mostra un assaig de comparació de les diferències salarials entre nivells educatius a alguns països comunitaris. Les dades es refereixen al salari mitjà propi de cada nivell a cada país i l'índex 100 equival a la mitjana comunitària.

País	Primària	Secundària	Secundària superior
Bèlgica	100	101	114
Dinamarca	96	90	96
Anglaterra	93	102	91
França	81	80	89
Alemanya	115	114	110
Irlanda	100	94	84
Itàlia	74	73	65
Luxemburg	157	160	160
Holanda	101	106	122
Mitjana CE	100	100	100

La disparitat de salaris entre l'ensenyament i altres sectors ocupacionals també ha estat força estudiada. Així, per exemple, s'ha comprovat que un treballador manual de 46 anys d'edat ja ingressa un salari equivalent a la meitat del salari més alt dels professors de primària.

Però un dels aspectes més interessants i menys coneguts dels estudis comparatius sobre salaris dels docents és la relació que mantenen amb el rendiment escolar. En principi, almenys pel que fa a l'ensenyament de les matemàtiques i de les ciències a l'ensenyament secundari, els resultats mostren que hi ha una relació directa entre aquests tres factors: rendiment dels alumnes, nombre d'hores d'ensenyament i de dies lectius i salari dels docents. La taula 4 ens mostra un exemple referent a les matemàtiques. L'ordenació dels països de més a menys rendiment en aquesta matèria és feta d'acord amb les dades subministrades per la IEA (*International Association for the Evaluation*

¹² "Això explica que molts titulats universitaris contemplin l'ensenyament com un últim recurs en tant que camp ocupacional; només hi buscaran feina quan no en trobin en qualsevol altre sector de l'economia." *Extret de Greece on Educational Indicators. A Paper for the OECD Washington Conference* (Athens: Ministry of Education, 1987). p.7.

of Educational Achievement) i l'índex del salari dels professors de matemàtiques és el resultat de dividir el salari mitjà d'un professor de secundària d'aquesta matèria pel PNB per càpita. Per tant, com més alt és aquest índex, més alt és respecte del ciutadà mitjà el salari dels docents.

Rendiment en matemàtiques	País	Hores de matemàtiques per any	Dies lectius anuals	Índex del salari dels docents
Alt	Japó	101	243	2,03
	Holanda	112	200	2,33
Mitjà	Regne Unit	130	195	1,69
	Finlàndia	84	190	1,44
Baix	Suècia	96	180	1,37

Sovint tendim a pensar que el tret distintiu de la professió és el salari, però generalment es tracta d'una qüestió molt més complexa en la qual hi intervenen altres factors relatius tant a l'economia interna com a l'externa de la professió. Sota aquesta perspectiva, les diferències entre els països comunitaris són molt grans: la història, la cultura, la política i les diferents pràctiques administratives estatals ens permeten d'explicar-ho. Però això, per comparació al que trobaríem en un estudi comparat referit a d'altres professions, no pot ser pas titllat de sorprenent. En el cas de la professió docent el que veritablement és difícil d'entendre és el grau de diversitat dins d'un mateix sistema educatiu: diversitat de tractament professional —de càrregues i de recompenses— d'acord amb els diferents nivells i modalitats del sistema i sovint sense que s'hi pugui adduir una justificació raonable. Tant és així, que hom pot arribar a demanar-se si, en aquestes circumstàncies, hi ha veritablement una professió docent o si són tantes com nivells i modalitats té el sistema educatiu.

Arreu d'Europa, els salaris continuen essent allò que simbolitza les reivindicacions d'un millor status per als docents. Però si assagem una comparació entre els països comunitaris ens adonarem que els salaris són només una petita part d'aquesta lluita per a una revalorització. Els salaris no simbolitzen, per ells sols, la posició estatutària d'aquesta professió respecte de les altres —per començar davant la resta de funcionaris públics amb una qualificació equiparable— sinó que cal afegir-hi els beneficis marginals, les oportunitats de promoció i, en general, de carrera professional, incentius no salarials, sistema de pensions, etc. Ara bé, això no treu que la comparació salarial, arreu desfavorable als docents, no hagi de ser considerada un bon criteri simptomàtic de la situació relativa de la professió docent respecte de les altres. A mitjans de la dècada dels vuitanta, la mitjana del salari brut anual dels mestres d'ensenyament primari dels països comunitaris era més propera al salari mitjà dels treballadors manuals que no pas dels no manuals. D'aleshores ençà s'han fet esforços molt considerables per a augmentar els salaris docents, però en un temps de crisi econòmica, és relativament més fàcil i menys gravós per a l'administració pública incidir sobre altres aspectes que el salari, més enllà del que ja s'ha fet, i procurar d'eleva l'estatus de la professió per altres vies.

L'estatus de la professió docent

Evidentment, aquest status ha anat variant al llarg de la història, en dependència dels canvis socials i econòmics, fonamentalment. Però arreu hi ha un sentiment de pèrdua d'estatus, de devaluació

relativa a altres grups de referència —respecte dels quals els docents poden comparar-se— i a situacions històriques pretèrites, no pas tan llunyanes com podria semblar.

En efecte, fou als anys setanta que als països més desenvolupats aparegué el concepte d'un model professional per al docent, que pretenia deixar enrera una concepció de la tasca ensenyant basada en l'art pedagògic, fet d'intuïcions i de valors, i adobat amb una terminologia pretesament científica. El model professional, que feia del docent un treballador tècnic de l'ensenyament, es fonamentava en una visió de l'educació com una inversió en recursos humans, com un mecanisme per a accelerar el progrés social i econòmic i com un instrument per a realitzar l'ideal de l'equitat i de la justícia distributiva. El creixement demogràfic, l'impacte del qual sobre els sistemes educatius fou amplificat per l'increment de la demanda d'educació secundària, es va traduir en un nogensmenys notable creixement quantitatiu i també qualitatiu de la professió docent. Una professió valorada socialment demanava, alhora, una actualització de la formació i sobretot una qualificació professional específica que els governs europeus, inclosa Espanya, es donaren pressa a instaurar a principis d'aquella dècada.

De la mateixa manera que el creixement dels sistemes educatius al llarg d'aquests vint anys reforçà la consciència professional dels docents, la reducció dels efectius i el canvi en els paradigmes de les polítiques públiques, pot fer que la qualitat dels docents ja no vingui definida per criteris professionals, objectius en principi, sinó més aviat per criteris de satisfacció dels consumidors —alumnes, famílies, empresaris i l'Estat en nom de tots ells. D'una manera més o menys evident, ara ja no es tendeix a parlar tant de la necessitat que l'educació ajudi al desenvolupament social i econòmic, sinó que ara sembla com si es tractés de procurar que l'ensenyament, al qual se li reconeixen des de fora del sistema educatiu malalties endèmiques, no obstrueixi la necessària competitivitat econòmica, basada en la competència científica i sobretot tecnològica i professional dels recursos humans d'un país. El discurs tecnocràtic i economicista tendeix a substituir a tot Europa la lògica pedagògica dels valors personals, socials i culturals. És el retorn d'un model tradicional d'escola que és, sobretot, preparació per a la vida. I d'una concepció de la política educativa que usa els mecanismes de l'avaluació externa, objectiva i quantificable per a mesurar rendibilitats amb implicacions econòmiques i no necessàriament per a millorar processos de creixement personal.

Girona, febrer de 1993

Ponència “La professió docent a Europa”, presentada per Josep M. Rotger

Aquesta ponència fou elaborada per una subcomissió específica del Consell Escolar de Catalunya, creada per la seva Comissió Permanent el 29 de setembre de 1992.

L'exercici de la professió docent es caracteritza pel desenvolupament d'un cert “saber fer”, que comprèn l'execució d'unes determinades capacitats, aptituds, habilitats i coneixements propis. Però el seu exercici té molt a veure amb els factors culturals, socials, econòmics i polítics dels pobles on pertanyen els seus membres.

Per les característiques pròpies de la seva funció —*docere, ex-ducere*: educar ve originàriament de les mateixes arrels semàntiques que dur, portar des de, treure— la funció docent té sempre uns

objectius, una idea que cal realitzar o dur a terme, encara que no sigui sempre prou explícita. Cal, doncs, que el docent tingui també molt clara la idea de cap a on anar i què vol aconseguir.

En un temps en què alguns ens han volgut situar a un espai tan difús, essencialment lleu i tèrbol com és la postmodernitat, no està gaire de moda parlar d'ideologies, de la necessitat, o del fet real de l'existència d'idees motrius que expliquen l'actuació de les persones, que les impel·leixen a l'acció en una determinada situació històrica. En la foscor de la mancança de models socials críticament explícits, en el regne del "tan se val", on tot és vàlid, tampoc hi ha una idea clara de quelcom que, com la professió docent, va lligat a la transmissió de coneixements, de valors, actituds i pautes de comportament. No hi ha un model únic de mestre, de professor o de professional de la docència possible. No existeix el professional que teòricament domina uns sabers i posseeix unes tècniques que ha d'aplicar en la seva pràctica docent de forma asèptica i imparcial mentre hi hagi algú que amb raó pugui seguir demanant: Però, al servei de qui? Sota la direcció o administració de quins altres "tècnics"? Què gestionen, una política també "tècnica", asèptica i mancada de valors i d'objectius? En definitiva, en benefici i profit de qui? *Cui prodest ...?* Sempre la vella pregunta per intentar resseguir el fil del laberint d'una societat desigual.

Europa, avui, com en altres moments de la seva història, es mou entre dues tendències: la unitat i la diversitat. Si alguna cosa caracteritza Europa és la diversitat de cultures, llengües, nacions, cadascuna amb llurs valors propis i formes d'entendre la realitat, totes elles amb aspectes positius i negatius, segons que es vulguin o puguin veure. Europa actualment es planteja el camí cap a la unió dels pobles que la conformen, però cal que ens plantegem, què es vol aconseguir?, quins són els objectius d'aquesta unió?, a qui beneficia? Si tot això no s'explicita, si no queda clarament definit, és difícil parlar de la professió docent a Europa...

La unitat i la diversitat d'Europa, són en veritat pols oposats o bé complementaris?

La unitat d'Europa s'ha volgut aconseguir en altres èpoques a partir de la contrareforma religiosa catòlica de l'Emperador Carles, de la difusió dels ideals de la Revolució Francesa per l'imperi de Napoleó, de la dominació nazi de Hitler i contra totes elles, en cada cas, s'ha lluitat en nom de la llibertat dels pobles i de les persones. La unitat d'Europa no s'ha aconseguit per la força de les baionetes, encara que aquestes duguessin a les seves banderes, en algun cas, el lema de llibertat, igualtat i fraternitat i la lluita contra el passat feudal. Europa s'ha rebel·lat contra els intents d'homogeneïtzar la seva diversitat per la força; els seus pobles han reivindicat llur pròpia identitat i han defensat la seva manera de ser, els seus costums, la seva forma d'entendre el món i d'entendre's amb els déus i amb els homes.

Ara bé, en altres ocasions cal dir que la defensa de les individualitats nacionals ha portat aparellades les idees de xenofòbia, racisme, superioritat ètnica, explotació dels altres pobles, imperialisme ... i, en definitiva, violència, guerra i extermini.

Unió i diversitat són, per tant, pols oposats i complementaris; tot depèn de llur utilització i del que es pretengui aconseguir i, també, de la manera com es vulgui dur a terme.

Reforçar la idea d'una Europa plural i diversa, culturalment i lingüística, és un fet, un punt de partida que potencia la riquesa del seu patrimoni i respecta la seva tradició. Reforçar els vincles de

solidaritat i cooperació, el respecte i el coneixement mutu, les facilitats de comunicació i d'intercanvi i l'establiment de mecanismes de govern i d'arbitratge democràtic sotmesos a l'imperi de la llei, són els principis d'actuació que potencien la convivència i la igualtat entre les persones i els pobles.

Si veritablement són aquests els objectius de la unió europea, quin és el paper que poden i han de jugar els docents?, quins són els reptes que els planteja?, quines les oportunitats que els ofereix?

El nou context social i històric

La idea de la unitat d'Europa no és gens nova. Per parlar només de la nostra època, en el període d'entreguerres ja hi ha intents de dur a terme la idea d'una Europa unida però, tal com avui es planteja, cal ressenyar dues fites importants: la constitució del Consell d'Europa (1948) i el Tractat de Roma (1957) amb la constitució de la Comunitat Econòmica Europea. Aquesta darrera és la conseqüència, després de la Segona Guerra Mundial, de diversos intents d'avançar en la idea de construcció d'una comunitat europea i un mercat comú, amb l'apropament de les polítiques econòmiques dels diferents països que signaren el Tractat i dels que posteriorment s'hi han anat adherint.

Aquesta iniciativa sorgeix en plena Guerra Freda i, en conseqüència, en un món dividit en dos blocs, caracteritzats per l'antagonisme ideològic i polític. Amb la més que simbòlica caiguda del mur de Berlín i l'obertura dels països de l'àrea dita socialista, la situació mundial, i molt especialment l'europea, fa un tomb importantíssim, obrint-se tota una sèrie de perspectives totalment noves: desapareixen els elements de cohesió ideològica i política que havien mantingut units, sota el domini de la URSS, els països de l'Europa oriental i, davant aquesta absència, es desencadena un ressorgiment de sentiments atàvics, elements religiosos, ètnics i nacionals que donen lloc a una reestructuració del mapa geopolític existent fins aleshores, amb la reunificació d'antics països com Alemanya, la independència d'altres com els Bàltics i altres annexos de l'imperi rus, o la constitució de nous estats com Eslovàquia i Txèquia. Però tot això no es fa sense deixar seqüeles importants, ja que, en alguns casos, els més extrems, aquests processos porten aparellats tot un seguit d'antagonismes que, com en el cas iugoslau, l'armeni i d'altres, acaben en conflictes bèl·lics oberts i situacions de violència i opressió física i moral com feia temps no es produïen a Europa.

D'altra banda, a Europa Occidental es produeix un posicionament defensiu davant la immigració dels països de l'Est i del Sud, on milers de persones veuen, en la prosperitat econòmica i el benestar assolit els darrers anys, l'única sortida a la seva situació de misèria i subdesenvolupament. Aquest fet ha produït el ressorgiment de vells fenòmens de xenofòbia i racisme que, encara que no són generalitzats, han assolit un cert grau de rellevància i han revifat vells fantasmes del passat.

La crisi econòmica dels darrers temps ha fet cruixir les idees d'obertura i ha produït esquerdes en la construcció de la unió econòmica i monetària de la Comunitat Europea; també ha contribuït a posar en relleu les diferències que separen els països més rics dels que ho són menys, així com forts dissentiments sobre els diferents programes de cohesió social i de la perspectiva política que ha d'assolir la Unió europea.

Són molts els interrogants que queden oberts encara sobre la construcció d'Europa, i més encara sobre els de la construcció de la Comunitat Europea i la seva significació política, social i econòmica, que caldrà tenir presents a l'hora de plantejar-se un tema com el que ara tractem.

La professió docent

En el document que va elaborar el Consell Escolar de Catalunya sobre l'Estatut del Professorat, s'afirma que les característiques generals de la professió docent actualment estan determinades per una concepció del docent entesa com:

- Element actiu en el procés d'aprenentatge dels alumnes, que ha de mostrar una actitud oberta envers la investigació i la formació.
- Agent social en el procés de socialització dels alumnes i, per tant, amb una actitud crítica, oberta envers l'entorn, que es concreta en el coneixement recíproc de l'entorn sociocultural i en la relació amb les famílies dels alumnes.
- Professional que coopera amb els altres professionals. Atès que el procés d'aprenentatge és global i no sumatori d'actuacions diverses, els professors han de treballar en equip i participar en l'organització i la gestió escolar.

El concepte d'educació, com a part de la cultura d'una societat i la seva forma de manifestar-se, de ser entesa i d'evolucionar, té una incidència clara sobre la professió docent.

El concepte de docent, en sentit estricte, depassa el que són els sistemes educatius, ja que docència també se'n fa fora d'aquests i, en conseqüència, és un concepte diferent —més ampli en aquest sentit, però en d'altres pot ser més restringit. Això no obstant, els professionals de la docència majoritàriament estan vinculats als sistemes educatius. Cal tenir molt present, aleshores, si es vol entrar a fons en la seva anàlisi, quina és l'estructura i com han anat evolucionant els sistemes educatius, quina disposició legal tenen i a quines condicions socials, econòmiques i culturals responen.

Les successives reformes que s'han anat desenvolupant en el camp educatiu, a partir de la Segona Guerra Mundial i en els diferents països europeus, són una manifestació d'aquests canvis socials, econòmics i polítics que han experimentat aquests països, on l'escolaritat obligatòria s'ha allargat considerablement i s'ha estès a tots els nivells de la població. Això mateix ha fet que la professió docent incrementés els seus efectius d'una forma molt considerable, no solament en els nivells de l'ensenyament obligatori, sinó fins i tot en els mitjans no obligats i en els superiors. Aquesta massificació dels sistemes educatius ha produït en molts casos una sèrie de desfasaments, tant pel que fa a la formació com a les pròpies condicions de l'exercici de la professió docent:

1) En aquestes condicions d'educació de masses, la pròpia professionalització s'ha vist afectada, ja que en molts casos la formació del professorat s'ha hagut d'improvisar o s'ha fet de forma deficient. Aquesta manca de preparació inicial dels docents en els aspectes més professionalitzadors, juntament amb una manca de prestigi científic de la pedagogia i en general de les ciències de l'educació, ha creat un cercle viciós que ha repercutit en l'exercici de la professió docent. Aquesta manca de professionalització ha tingut el seu màxim exponent, sobretot, en el professorat dels

nivells d'ensenyament mitjà i superior, on majoritàriament s'ha valorat el coneixement científic o humanístic com a únic factor necessari per a ensenyar.

2) En convertir-se l'escolarització en un fet obligatori més enllà dels aprenentatges bàsics, i en situacions que, de vegades, han estat de crisi econòmica profunda amb conseqüències negatives sobre el mercat laboral, les relacions dels docents amb els alumnes s'han vist afectades per índexs de conflictivitat important, especialment en els àmbits socials més desfavorits. Això ha fet que la professió docent fos encara més difícil i contradictòria, en haver de carregar amb un rol institucional d'autoritat i de representant de valors socials, contestats des de molts sectors crítics que sovint no són merament marginals.

3) Un desenvolupament tecnològic i científic d'un enorme dinamisme i els canvis en l'organització del sistema productiu han provocat reestructuracions fortes en el mercat de treball, que ha absorbit gran quantitat de titulats superiors amb unes perspectives salarials i de mobilitat molt més favorables que les que hi ha hagut en general a l'ensenyament, la qual cosa ha fet que molts titulats universitaris, especialment dels àmbits científics o relacionats amb coneixements de gestió, escollissin de forma preferencial l'empresa davant l'ensenyança. El resultat ha estat que determinats àmbits de docència tinguessin dificultats en trobar professorat idoni, d'un costat; de l'altre, que havent-hi hagut una valoració, en termes salarials, molt més alta de les ocupacions a les empreses que a l'ensenyament, aquest ha passat a ser considerat una opció subsidiària i de segon ordre.

4) La composició de la professió docent és majoritàriament femenina, i aquest índex de feminització creix a mesura que es baixa en les etapes educatives, de manera que en l'etapa d'educació infantil ronda índexs propers al 90%. Aquest és un altre factor indicatiu de l'índex de prestigi social de la professió docent en una societat com la nostra, on el treball femení normalment encara té una consideració subsidiària en els ingressos familiars.

5) El factor demogràfic amb situacions successives de creixement molt ràpid, d'estancament i, fins i tot, de recessió ha estat un factor important d'incidència en els sistemes educatius. L'increment o decreixement d'alumnat, percudeix en les perspectives de carrera docent o de col·locació. I actualment a Europa la demografia està per sota dels índexs de manteniment.

6) En una societat on la possibilitat d'accés al consum ha passat a ser el valor més alt —fent veritat més que mai el vers de Turmeda: "Diners de tot fan veritat (...) savi fan tornar l'hom orat puis que d'ells usa"—, la professió docent, amb un poder adquisitiu mitjà o mitjà-baix, no representa un al·licient massa important per a persones que han invertit molts esforços intel·lectuals i econòmics en la pròpia formació, sobretot si, a més a més, tenen al seu davant el miratge d'altres sectors més privilegiats pel consum.

En canvi, el professor habitualment domina la situació de cara a l'alumne: en teoria és el tècnic que domina els coneixements i el jutge que té la clau de l'avaluació.

D'altra banda, la professió docent té una exigència escassa de responsabilitat individual i col·lectiva davant la feina que realitza, la qual cosa comporta una manca d'avaluació sobre la seva eficiència i resultats i una manca d'informació externa sobre el treball realitzat; rarament hom dóna comptes a algú del que succeeix dins l'aula o, fins i tot, dins els centres.

Tot això obstaculitza un veritable procés de maduració que, en canvi, hi ha en altres professions, i que en la docent provoca un estat d'adolescència professional permanent i d'acceptació vergonyant de la situació de semiprofessionalitat que hi domina.

Malgrat tot el que acabem de dir, també cal considerar els trets que, des de temps antic, configuren el concepte de professionalitat incorporat a la consciència del professorat, com poden ser la valoració intrínseca del treball que desenvolupa i l'ideal de servei a la comunitat que aquell duu aparellat. El professor, a més, en l'exercici del seu ofici compta amb un alt grau d'autonomia professional: se sap un expert i, com a tal, gelós de la seva autonomia professional. Aquesta característica es complementa, però, amb un tret específic: no educa només l'ensenyant sinó que també intervenen en l'educació altres sectors. De vegades el professorat s'enfronta amb col·lectius que legítimament tenen dret a jugar el seu paper en l'àmbit educatiu: alumnes, pares, administració. Això no obstant, sovint també topa amb límits i/o intromissions de l'administració i, allà on l'ensenyament és privat, dels patrons. L'autonomia professional aquí té un punt d'equilibri difícil, que sovint es trenca pel fet que el professor és un empleat, un assalariat que ha de retre comptes davant aquell que li paga el sou i que té dret a demanar comptes del seu rendiment.

L'ensenyament al nostre país és l'únic servei públic on hi ha mecanismes de participació social en els òrgans de govern i, malgrat les desviacions o disfuncions que s'han pogut produir en el seu funcionament, aquest marc de gestió està en la línia del que poden ser instruments vàlids d'adequació i valoració social de l'ensenyament.

En aquesta dialèctica a què està sotmès el professor, entre la necessitat de mantenir la seva autonomia com a professional i la necessitat de tenir en compte els interessos dels altres elements implicats, hi ha només una sortida: l'aprofundiment en la veritable professionalització, que suposa versatilitat i capacitat d'adaptació a les exigències canviants de la societat, independència de criteri, actualització i perfeccionament constant dels coneixements i aptituds propis de la professió, i responsabilitat i autocrítica en el seu exercici.

No hem d'oblidar que la professió docent exigeix també una avaluació i control social. Aquesta avaluació ha de ser assumida pel professorat com un fet consubstancial al desenvolupament de la seva professió, que també ha de tenir el suport extern necessari i ha de contribuir paral·lelament a millorar el seu reconeixement social.

Tot això, naturalment i per descomptat, exigeix un marc de relacions institucionals i laborals on hi hagi un clima de respecte i democràcia i uns canals estables i clars de diàleg i participació real.

L'educació i, per tant, el professional docent tenen una funció fonamental que passa per educar els alumnes per tal que puguin aconseguir una incorporació plena a la societat i, molt específicament, a la vida activa: al món del treball, de la cultura, de la convivència i de la participació social...

Cal, emperò, tenir en compte els canvis produïts en la societat, perquè els sistemes educatius en formen part i es transformen també amb ells, encara que tenen les seves inèrcies i les persones que les integren, de vegades, ofereixen resistències a la seva actualització. En una societat tan dinàmica com la nostra trobem:

- una progressiva importància i valoració del treball intel·lectual per sobre del manual;
- el trànsit de tenir una situació professional estable, amb una ocupació per a tota la vida, a la necessitat d'estar disposat a canvis en la professió;
- l'exigència d'actuacions més creatives de cara als treballs mecànics i purament repetitius;
- el pes cada vegada més gran del sector dels serveis i la comunicació, en detriment del primari i del de transformació.

Tots aquests canvis, i molts d'altres, exigeixen també canvis profunds en la professionalitat.

En la concepció tradicional, els alumnes esperen el coneixement i el saber del professorat per resoldre els problemes. La comunicació en l'ensenyament funciona només de forma unidireccional. L'alumne pregunta, però no qüestiona. El professorat domina la situació perquè domina els coneixements i, en aquest sentit, no mostra interès pels altres coneixements, que poden ser colaterals; actua de forma intuïtiva i sense tenir en compte la varietat d'elements i perspectives. Respondre a les noves necessitats requereix que el professorat sigui un professional reflexiu i que procedeixi tenint en compte les següents línies d'actuació:

- Ha de ser un facilitador de l'aprenentatge, un globalitzador i organitzador del coneixement parcialitzat de l'alumne i del propi coneixement, de vegades també parcialitzat des de l'especialització. Ha de desenvolupar en profunditat el gust pel saber, la capacitat d'aprendre a aprendre, d'aprendre a fer i a emprendre.
- Ha de promoure la participació de l'alumnat en la gestió i organització del propi aprenentatge. Ha de col·laborar amb els alumnes per tal que arribin a poder clarificar, analitzar i resoldre autònomament els seus propis problemes. Ha de donar importància a la comunicació i a les relacions entre tots els elements immersos en la situació d'aprenentatge. I ha de tenir capacitat per a resoldre problemes que, de vegades, no es plantegen explícitament.
- Ha d'estar obert a comprendre el món extern a l'escola. Ha d'incorporar l'entorn al currículum i incorporar altres professionals a l'escola o centre educatiu. Ha d'aprendre a crear, trobar, processar i utilitzar totes les informacions necessàries i a relacionar el que passa a l'escola amb el seu entorn, i al revés.
- Ha de ser un coneixedor en profunditat de l'alumnat, les seves potencialitats i les possibilitats de multiplicar-les.
- Ha de saber treballar en equip i portar a la pràctica aquesta col·laboració. Ha de reflexionar constantment sobre la seva pròpia pràctica per tal d'avançar, mitjançant la crítica, en la resolució dels problemes. Ha d'educar en un pensament que valori la globalitat, encara que ho faci a partir de la seva pròpia especialització.

La formació permanent

En aquest context de canvi social i en el propi sistema educatiu, de redefinició del paper i de la funció de l'escola i, per tant, del professional de l'ensenyament, tot el que fa referència a la seva formació permanent passa a tenir una importància cabdal.

La preocupació per la formació permanent en els països de la CEE es presenta de forma molt irregular; les inversions econòmiques en aquest àmbit són molt variables (l'any 1986: de 130 ecus per professor/any a 13000 ecus).

La consideració que té és també molt diversa: des de països que la consideren com un dret i un deure del professorat fins altres on té caràcter de voluntària. Els temps i horaris de la seva realització també varien.

En general, però, les tendències que es poden observar van en el sentit de:

- augmentar la inversió en formació permanent (el països que gasten més diners en formació són els que valoren que precisament encara són insuficients);
- considerar la formació permanent com a dret i deure del professorat;
- realitzar les activitats de formació en l'horari laboral del professorat.

En un altre ordre de coses, es poden veure les diverses tipologies de programes de formació en els estudis realitzats per la CEE i, en aquest sentit, es constaten dues grans tendències:

- La que es concreta en plans generals de formació que afecten milers de professors, amb una gran inversió i, en general, organitzats per la pròpia Administració. Gaudeixen d'una gran coherència i organització, però, en canvi, tenen una incidència qualitativa en el funcionament de l'escola molt petita.
- Plans sense tants recursos amb una coherència o estructuració més deficitària, però basats en experiències de formació amb una incidència més qualitativa i que recullen, en general, l'aspecte de participació del professorat, als diferents nivells, en el desenvolupament i organització dels mateixos plans.

La formació permanent no pot ser considerada com un simple mitjà de promoció individual, sinó com una part integrant del propi estatus docent i estretament vinculada al quefer quotidià de la professió docent.

D'aquesta manera, el model de formació permanent, per tal que pugui acomplir la seva funció d'actualització i renovació crítica, s'hauria de centrar en posar en marxa processos de pensament crític que poguessin recolzar en vies diverses, però centrades en l'actuació concreta del professor en els centres i en l'aula.

La formació s'hauria de contemplar sempre en relació directa amb el concepte d'autonomia docent i vinculada als dos eixos bàsics de la vida dels centres, el desenvolupament curricular i l'organització escolar.

Tenint en compte tot això, en la formació permanent s'haurien de tenir presents les propostes següents:

1. La formació permanent ha d'abordar de manera prioritària el treball sobre les actituds del professorat davant el fet educatiu i, en aquest sentit, situar com a prioritari que la formació permanent es basi en la reflexió individual i col·lectiva sobre la pròpia pràctica per tal de poder transformar-la i millorar-la.

2. La formació permanent haurà d'actuar com element de "mobilització crítica" de la pràctica docent, il·luminant les decisions que el professorat es veu obligat a prendre en situacions molt diverses. Ha de partir d'una reflexió sobre la pràctica i tractar de donar a la professió docent tota la dimensió social i ètica que li correspon.
3. La formació permanent hauria de ser un element intern del propi sistema educatiu. En aquesta línia, caldria aconseguir el seu reconeixement efectiu per part de l'Administració, com una de les funcions que donen especificitat a la professionalitat dels ensenyants.
4. Els professionals de l'ensenyament haurien de participar directament en les tasques d'organització dels plans i activitats de formació.
5. Caldria estudiar la possibilitat d'insistir en els plans acotats territorialment, de manera que responguessin a les necessitats educatives dels centres, prioritzant aquests plans per sobre de les grans ofertes quantitatives de formació.
6. Caldria introduir mecanismes d'avaluació, amb participació de tots els sectors, en els plans i activitats de formació que es desenvolupin.
7. S'haurien de desenvolupar programes de formació específica per a inspectors i gestors educatius, per tal de promoure una veritable professionalització, i que puguin jugar un rol efectiu com a elements de dinamització i millorament del sistema educatiu.
8. S'haurien de posar els mitjans necessaris per tal de garantir la circulació de coneixements i de la innovació pedagògica, científica i humanística entre tots els nivells del sistema educatiu, des del primari al superior, i entre el professorat del qual s'hauria de potenciar una mútua relació interactiva.
9. En la perspectiva europea, per tal de potenciar la circulació d'idees i compartir coneixements i experiències i de cara a l'intercanvi educatiu, caldria afavorir i estimular marcs comuns de formació entre els ensenyants dels diferents països de la Comunitat Europea.

La perspectiva de la Comunitat Europea

El 6 d'octubre de 1989 els ministres d'educació dels països membres de la CEE, reunits en Consell per tractar sobre la cooperació i la política comunitària en matèria d'educació en la perspectiva de 1993, establiren cinc objectius "compartits pels Estats membres de la Comunitat per a les futures accions de cooperació que afavoriran l'aproximació d'aquests en l'àmbit de l'educació i de la formació, contribuint així a realitzar una Europa del saber i de la cultura:

Una Europa pluricultural basada en:

- l'afermament entre els joves d'un sentiment de pertinença a una comunitat europea mitjançant el desenvolupament de la dimensió europea en l'ensenyament i en la formació del personal docent;
- la realització progressiva d'un autèntic plurilingüisme, afavorit pel foment de l'ensenyança de llengües estrangeres en els sistemes escolars, universitaris i de formació professional;
- la consideració de la multiplicitat dels enfocaments culturals en els sistemes educatius i de formació;
- l'apropament dels centres d'ensenyament i de formació, destinat a afavorir un enriquiment mutu i una millor integració, en particular en el medi escolar, dels fills de ciutadans dels estats membres de la Comunitat dins el respecte a llur identitat lingüística i cultural.

Una Europa de la mobilitat garantida mitjançant:

- la lliure circulació de les persones i de les idees, que afavoriran, en particular, els sistemes de reconeixement de títols i d'equivalència de qualificacions professionals;
- l'aportació del suport a l'organització d'intercanvis de joves i de períodes de formació a l'estranger per als professors, el personal docent, els alumnes, els estudiants i els responsables administratius de l'educació;
- la creació de procediments que ofereixin als professors la possibilitat d'exercir temporalment llurs funcions en centres d'ensenyament dels altres estats membres de la Comunitat.

Una Europa de la formació per a tothom basada en:

- l'oferta d'una ensenyança i d'una formació de qualitat a tots els joves de la Comunitat, que a llarg termini hauria de contribuir a la reducció de les diferències regionals;
- el desenvolupament d'un ensenyament i d'una formació adaptats per als joves desafavorits, i de mesures destinades a combatre el fracàs escolar;
- la igualtat d'accés a una educació de qualitat elevada.

Una Europa de les competències garantida mitjançant:

- la millora constant de la qualitat de l'ensenyament bàsic;
- una millor preparació dels joves per a la vida professional i una formació que els permeti adaptar-se a les evolucions econòmiques, tecnològiques, socials i culturals;
- el desenvolupament de tots els sectors educatius vitals per als reptes europeus, en particular l'ensenyament tècnic i professional i l'ensenyament superior;
- l'adaptació dels continguts i dels mètodes de formació als canvis tecnològics;
- la millora de la formació inicial i permanent del personal dedicat a l'educació.

Una Europa oberta al món, desitjosa:

- d'intensificar la col·laboració amb les organitzacions internacionals competents en matèria d'educació i formació;
- d'afermar els vincles de la Comunitat amb els altres estats i de definir noves formes de solidaritat amb els països en desenvolupament”.

Malgrat aquesta declaració de bones intencions, l'Acta Única Europea i els acords de Maastricht —avui sotmesos a molts imponderables— han quedat pràcticament limitats a l'establiment de la lliure mobilitat de capitals i treballadors, encara que en un nou marc econòmic i de relacions laborals.

S'obre al docent europeu una possible nova dimensió professional, més àmplia i, almenys teòricament, més enriquidora. Encara que, segurament, un envit institucional decidit faria més real la desaparició de fronteres, per tal de facilitar el contacte i l'intercanvi entre els docents, per promoure camps comuns d'investigació i d'experimentació, i per introduir la dimensió europea en els programes de formació del professorat.

S'està avançant realment cap a una Europa on els valors democràtics i culturals convergeixin gràcies a polítiques específiques de caràcter social, educatiu i cultural?

L'actuació, fins avui, de les comissions i del Parlament europeus ha anat orientada a estimular l'intercanvi d'estudiants i, amb més mesura, dels docents —Projectes Comett, Erasmus, Lingua...— i a regular les equivalències entre les diferents titulacions professionals. Actuacions, encara que importants, insuficients per a un futur unitari.

Els acords de Maastricht dediquen tres articles —el 126, el 127 i el 128— a “Educació, formació professional i joventut” i “Cultura”. Aquests articles determinen que l'acció de la Comunitat anirà encaminada a:

- reforçar la dimensió europea, sobretot en allò que es refereix a l'aprenentatge de les llengües;
- afavorir la mobilitat d'estudiants i professors;
- promoure la cooperació entre centres docents;
- incrementar l'intercanvi d'informació i d'experiències;
- afavorir l'increment dels intercanvis de joves animadors socioeducatius;
- fomentar el desenvolupament de l'educació a distància.

Tot i que aquestes actuacions no comporten modificacions en els sistemes educatius dels països membres de la CEE, l'article 127.4 deixa exclosa qualsevol harmonització de les disposicions legals i reglamentàries dels estats membres.

El canvi substancial que ha introduït l'actual fase de construcció europea és, doncs, només la mobilitat de professors i estudiants. Aquest canvi justifica per si sol la necessitat d'actuacions específiques damunt el perfil professional del docent:

- introduir una formació específica que amplii la capacitat lingüística i contempli l'equivalència de la qualificació professional per tal de permetre, de manera generalitzada, la perspectiva europea d'ocupació;
- facilitar l'intercanvi i la mobilitat, que implica fórmules més flexibles de contractació i d'accés als llocs de treball docent, sense que això comporti la flexibilització laboral, amb la pèrdua de l'estabilitat en el lloc de treball.

En una situació com la que ara estem patint a tot Europa, amb una subocupació i bosses d'atur importants, que afecten també els ensenyants, i amb una progressiva desvalorització social de la professió docent —bastant generalitzada i molt greu en alguns països de la CEE com és el cas de la Gran Bretanya—, la lliure circulació dels docents pot tenir també traduccions negatives:

- possible abaratiment salarial;
- augment de la competència davant els llocs de treball, sobretot en els nivells de secundària i tècnics;
- augment de la demanda de treball paral·lel a una disminució de l'oferta en aquelles etapes i països afectats per la davallada demogràfica, com ara l'etapa de preescolar i primària a Catalunya.

Si no hi ha altres tipus d'actuacions, poden generar-se en alguns sectors d'ensenyants reaccions corporatives, de rebuig al foraster, a l'estrany, i que desintegren, en lloc de cohesionar, el procés de construcció d'una Europa solidària.

Cal reflexionar detingudament sobre les reaccions xenòfobes aparegudes en alguns sectors educatius britànics davant la creixent incorporació al sistema educatiu d'ensenyants provinents de les antigues colònies, incorporació produïda paral·lelament a la deterioració de les condicions del treball docent a la Gran Bretanya.

Les tendències generals que ja són presents a Europa, amb problemes d'ocupació, augment de l'edat mitjana dels cossos docents, percentatge creixent d'abandonament de la professió, indefinició de les exigències socials, pressió dels nous reptes educatius, interculturalisme, ràpids canvis tecnològics i manca d'homogeneïtat que caracteritza els sistemes educatius i les condicions laborals dels docents dels països membres de la CEE, poder fer encara més complexa la situació.

Les organitzacions europees dels ensenyants, tant les sindicals com, fins i tot, més encara les professionals, són dèbils. La seva aparició recent i la manca d'estructures estables de la majoria són algunes causes d'aquesta feblesa.

Cal, doncs, una acció decidida per tal d'enfortir les organitzacions educatives europees i establir línies d'actuació social, professional i sindical comunes envers l'estratègia de la construcció europea.

El mes de juny de 1991, el comitè executiu del CSEE (Comitè Sindical d'Ensenyament Europeu) va plantejar una proposta de modificació de l'article 128 del Tractat de Roma per tal d'incloure-hi l'educació i que preveia:

- Que sigui respectada la diversitat de les cultures i dels sistemes educatius.
- Que la responsabilitat de la Comissió Europea sigui donar suport als esforços realitzats pels estats membres per tal de desenvolupar i reforçar els seus sistemes educatius i de formació.
- Que l'actuació de la CEE sigui ajudar els estats membres a posar en marxa la seva política educativa i a potenciar el desenvolupament d'una dimensió global, europea, nacional i regional de l'educació. La dimensió europea de l'educació haurà d'abordar-se en els aspectes que siguin comuns als estats membres, així com en aquells que reflecteixin la diversitat. Cal tenir en compte els aspectes relatius als països europeus que no pertanyen a la CEE.
- Que l'educació i la formació siguin reforçades com un mitjà de promoure el desenvolupament econòmic, social i cultural dels estats membres i de la CEE en el seu conjunt.
- Que el paper de la CEE sigui donar suport, mitjançant programes específics, als estats membres que es trobin amb dificultats en el desenvolupament del seu sistema educatiu. Per a això, haurien de concedir-se dotacions suficients en el marc dels fons estructurals.
- La Cooperació ha de desenrotllar-se també amb altres països de l'Europa de l'Est i del Tercer Món.
- Que es desenvolupi una cooperació i coordinació major amb les organitzacions internacionals que treballen en el camp de l'educació".

Moltes d'aquestes demandes encara mantenen avui la seva validesa i vigència.

Ajudaria al procés de construcció europea el fet que el conjunt d'organitzacions i moviments educatius europeus treballessin unitàriament, tot tenint en compte l'advertiment de Delors: "Ningú no s'enamora d'un gran mercat". I, en aquest sentit, desenvolupar sobretot dos grans eixos d'actuació.

1. Proposar al Parlament Europeu un “pla de convergència educativa” que situï en l'horitzó de la construcció europea:
 - La convergència dels percentatges del PIB dedicats a educació en el conjunt dels Estats membres de la CEE i la distribució de fons estructurals entre els països deficitaris.
 - L'homogeneïtzació del dret a l'educació en tots els països, augmentant els trams d'escolarització obligatòria i/o gratuïta.
 - La garantia d'unes condicions de qualitat del servei educatiu equiparables per al conjunt dels alumnes europeus.
 - La promoció i el reforçament d'estratègies educatives que promoguin l'interculturalisme, la solidaritat i els valors democràtics.
 - L'augment dels programes d'intercanvi i mobilitat d'estudiants i professors.
2. Revaloritzar la funció docent i, conseqüentment, la seva professionalitat:
 - Avançar cap a un perfil formatiu docent qualificat, professionalitzador i equivalent a tot Europa.
 - Garantir els mínims comuns pel que fa a drets laborals dels ensenyants i, molt especialment, el dret a la mobilitat i el respecte dels drets col·lectius.
 - Garantir unes condicions materials d'espai i infraestructura de suport que permetin al professorat complir la seva dedicació d'estudi i preparació docent en el lloc de treball.
 - Garantir els mínims comuns quant a condicions laborals dels ensenyants: formació inicial equivalent, drets i garanties col·lectives, garantir el dret a la mobilitat i revaloritzar la funció i, conseqüentment, la professió docent.

Síntesi de la taula 1, elaborada per Josep Pi

En primer lloc, el senyor Francesc Pedró ha sintetitzat el text de la conferència i ha explicat amb el projector les taules. La conferència ha tingut un plantejament informatiu, sense entrar en valoracions de les dades. Ha partit d'una anàlisi del creixement demogràfic dels diferents països europeus i ha mostrat que s'espera un descens de la població escolar per als propers anys, més accentuada en l'educació primària que en la secundària.

Per una altra banda, ha exposat que l'actual cos docent, format en èpoques de creixement demogràfic, ha envellit. En conseqüència, hi haurà menys expectatives laborals per als ensenyants, que afectaran sobretot els salaris i les jubilacions. Així mateix, ha explicat que es produirà una selecció de personal més acurada, mentre que els salaris del cos docent continuaran essent poc competitius en relació al món empresarial, fenomen que s'agreuja encara més amb la crisi econòmica. A continuació ha parlat de les diferències entre els països europeus, alguns, com Anglaterra o França, amb insuficiència de candidats. També ha indicat que un altre factor que augmentarà la competitivitat és l'actual tendència a introduir mecanismes d'avaluació de la tasca docent i dels resultats escolars. Finalment ha acabat dient que per tot això es detecta actualment un cert malestar entre els docents a tot arreu.

Seguidament el senyor Josep M. Rotger ha llegit la ponència elaborada pel Consell Escolar de Catalunya.

Després, donat que no hi ha hagut cap comunicació col·legiada, la moderadora ha obert el torn de paraules. Les aportacions del públic han fet referència sobretot a la conferència de Francesc Pedró, en especial s'han comentat les dades aportades.

Pel que fa a les intervencions referides a la ponència presentada pel Consell Escolar de Catalunya, han coincidit en la conveniència d'homogeneïtzar els percentatges del PIB dedicats a l'educació entre els diversos països europeus i fent referència explícita a l'Estat espanyol. S'ha assenyalat també que el "Pla de convergència educativa" hauria de tenir un control de qualitat de la docència, tant en el centre com en l'Administració.

A més dels aspectes pluriculturals i plurilingüístics de què parla la ponència, s'ha considerat que l'educació hauria d'insistir en els aspectes comuns europeus, com els drets humans o la democràcia, per la importància que tenen en la convergència política i econòmica. Així mateix, s'ha assenyalat que s'hauria de fer un esforç social de comprensió del paper dels mestres, tasca que no només depèn de l'Administració, i de reforç de la professionalitat docent.

S'ha criticat que la ponència presenta una visió que parteix de la nostra realitat, però que no s'adequa a l'europea. També s'ha dit que actualment l'educació no és una prioritat dins la unificació europea i que s'hauria d'avançar amb propostes concretes, com demanar la presència de sectors educatius en la Comissió Europea.

Per altra banda s'ha comentat que, si bé els objectius educatius han de ser marcats per l'Administració, no es pot oblidar la importància de l'autonomia docent i que aquesta Administració ha de prestigiar la tasca docent amb fórmules eficaces, com la promoció interna i externa i la mobilitat, per tal de superar la proletarització que històricament hi ha hagut entre els ensenyants.

S'ha assenyalat també que no es pot fer una avaluació de la tasca docent sense fer-la del sistema educatiu. En aquest sentit, un control de la qualitat podria ser positiu perquè l'eficàcia educativa demostraria que hi ha escoles massa ben dotades de recursos pel rendiment que obtenen, mentre altres estan mal dotades. Cal que els diners s'inverteixin on més es necessiten. Es parla dels ensenyaments primari i secundari i s'oblida massa sovint l'educació infantil.

La idea que més discussió ha portat ha estat el control de la tasca docent. En una intervenció s'ha manifestat la problemàtica que planteja l'aplicació de controls externs a la professió i que aquests s'haurien de realitzar en relació a l'eficàcia en l'administració dels recursos. Una altra intervenció assenyalava que els sindicats es preocupen d'aspectes externs a l'educació dels alumnes (salari, carrera docent, etc.).

S'ha dit, finalment, que si totes les feines es poden avaluar, la docència també s'ha de poder avaluar. Els recursos materials són més ben administrats en el món empresarial que en el món educatiu. Es suggereix que es podrien introduir sistemes de contractació del professorat com una mesura més de control de qualitat de la tasca docent, com es fa als EUA.

Taula 2: El tractament educatiu de les llengües i les cultures

Aquest tema fou debatut a la taula 2 amb la presència d'un centenar de persones. Es pretenia realitzar una reflexió individual i col·lectiva sobre els aspectes fonamentals d'aquesta qüestió d'absoluta actualitat.

La taula fou moderada per la senyora Anna M. Medina, membre del Consell Escolar de Catalunya, i actuà com a secretària la senyora M. Dolors Areny.

A les pàgines següents reproduïm el text dels documents que es presentaren en aquesta sessió:

- La conferència “El tractament educatiu de les llengües i les cultures a Europa”, que fou pronunciada per la senyora Josefina Cambra, secretària general i directora del Centre de Documentació Educativa Europea del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- La ponència “El tractament educatiu de les llengües i les cultures”, presentada pel senyor Ramon Plandiura, advocat representant de CCOO i membre del Consell Escolar de Catalunya, i elaborada per la subcomissió d'aquest Consell integrada per Pere Darder, German Gorri, M. Rosa Huguet, Àngel Martí, Marta Mata, Anna M. Medina, Rafael Mercado, Agustí Pujol, Joaquim Ramo, Josep M. Refusta, Joan Lluís Tous i Albert Vancells.
- La comunicació del Consell Escolar Territorial de Girona “Les llengües i les cultures quan arriben immigrants”.
- La síntesi del desenvolupament de les exposicions i del debat a la taula 2, realitzada per la senyora M. Dolors Areny.

Conferència “El tractament educatiu de les llengües i les cultures a Europa”, a càrrec de Josefina Cambra

El meu no és el punt de vista d'un lingüista ni tampoc el d'un professor de llengua; en la meva exposició no hi trobaran la mà de l'especialista, però sí que puc parlar-vos en tant que professional de l'ensenyament amb molts anys d'experiència. Una experiència que ha estat centrada, tant a nivell docent com a nivell de les institucions en les quals exerceixo la meva feina, en les relacions internacionals i fonamentalment en els projectes de cooperació europea.

Actualment ens trobem a Europa en una situació de considerable complexitat: d'una banda, avancem, encara que molt condicionats per interessos econòmics, en el projecte de construcció política d'Europa iniciat al voltant dels anys 60; i, d'altra banda, assistim, arrel de la fragmentació o dissolució dels règims polítics de l'Est, a l'aparició d'una multitud de nous Estats que, si bé fins ara per raons d'ordre polític no tenien lloc dins el concepte occidentalitzador d'Europa, ara hem de considerar com a plenament “europeus”.

Cal no oblidar, doncs, aquest nou context d'ordenació geopolítica i de condicionament econòmic per a poder emmarcar correctament la realitat lingüística i cultural d'Europa. Hem de tenir també present

que, davant d'un procés tan llarg i de tan difícil realització, hi ha la tendència (diguem-ne lògica, encara que pugui ser paradoxal) a privilegiar els factors políticoeconòmics davant el factor humà i, per tant, el tema cultural i, conseqüentment, el lingüístic es situen en un segon terme.

Quin és doncs l'estat actual de la qüestió de les llengües i cultures a Europa?

Podríem considerar dos grans grups: les llengües majoritàries o, més ben dit, de gran difusió i les llengües de petita difusió o minoritàries. Dins d'aquestes darreres hi inclouríem les que són representatives de realitats nacionals, contribuint a eixamplar aquesta pluralitat i diversitat lingüística europea que, a més, parteix d'una tradició històrica mil·lenària i, per tant, disposa d'un rerafons social molt important i molt arrelat.

No voldria, però, que semblés que aquesta diversitat és incompatible amb l'aspiració a la unitat que, en definitiva, és l'esperit mateix que guia la Unió Europea, sinó ben al contrari. Crec que la preservació (i no només el respecte, sinó també el foment i l'estabilització) d'aquesta diversitat lingüística, exponent en definitiva de la gran riquesa cultural europea, permetrà accedir a la unitat. En certa forma podríem dir que la diversitat és el ferment de la unitat.

Aquesta és una característica molt pròpia d'Europa. Agafem un exemple oposat. Als Estats Units d'Amèrica, els emigrants que hi arribaven per primer cop (italians, irlandesos, sud-americans, orientals, etc.), només tenien una possibilitat per integrar-se en la nova ciutadania: la llengua. Les diferències culturals en el context nord-americà més difícilment poden representar un element enriquidor, perquè sovint parteixen de realitats històriques i de substrats massa distants. No s'utilitza la diversitat per accedir a la unitat sinó al revés, s'intenta aglutinar el *melting-pot* partint d'un element unificador, una única llengua.

A Europa això no és possible. Europa ha d'estar oberta a la diversitat. No es tracta d'una neoformació, es tracta en tot cas d'una formació supranacional, però partint dels elements de base de cadascuna de les nacionalitats. No es pot negar cap llengua ni cap cultura europea, perquè el grau d'identificació i d'arrelament és massa profund; no es pot, doncs, privilegiar tampoc cap llengua per sobre d'una altra. Hem de ser conscients del nostre context nacional i, a partir d'aquest, accedir a una Europa entesa com a plural.

La idea no és tant que els nostres estudiants aprenguin anglès, per exemple, com a llengua globalitzadora, sinó més aviat que aprenguin també francès, alemany, italià... Defensar el plurilingüisme i el respecte a qualsevol element local també implica ser coherent amb aquesta postura. Es tracta d'educar els fills en l'aprenentatge de diverses llengües i cultures i assolir així un nivell de formació que permeti un grau d'abstracció pròxim a la veritable noció de la supranacionalitat que neix del plurilingüisme i del pluriculturalisme.

No cal que considerem la situació europea com una contradicció o una situació de franca conflictivitat, però sí que hem d'acceptar l'existència d'una dualitat. No hem de treure importància a la nostra llengua materna, sovint minoritària. Sens dubte té un interès local com a exponent d'una cultura i pensaments propis i, a més, representa unes aspiracions i un simbolisme molt rellevant en el cas de pobles políticament dominats; cal, però, ponderar-ho amb la utilitat i el caràcter pràctic que tindria un mitjà de comunicació internacional, una llengua comuna, una llengua vehicular en

definitiva. I no hi ha dubte que les llengües de gran difusió, pel seu propi caràcter d'abastar un gran nombre de gent, s'aproximen molt a la noció internacionalitzadora que busquem.

Només cal que pensem en la necessitat avui de traduir manuals i textos científics o tècnics en anglès, tenint present el domini anglo-saxó en aquest camp, o bé en quantes llengües s'han de fer les disposicions comunitàries per tenir prou difusió. Comprenem de seguida l'interès econòmic i també pràctic, tant de cara al rigor de l'explicació (que sempre és millor en l'original) com de cara a la comoditat per a l'usuari que tindria una llengua comuna.

De fet, al llarg de la història hi ha hagut llengües que han actuat com a element de comunicació globalitzador, per exemple el llatí, i avui també hi ha llengües que conserven aquesta funció: l'anglès, el francès, el castellà, etc. Podria semblar que aquesta llengua globalitzadora hauria de ser una llengua de gran difusió i, a més, hauria de ser la llengua del(s) país(s) políticament i/o culturalment dominants en un moment determinat. Podem trobar alguns exemples històrics que contradiuen aquesta visió.

El llatí, a Europa occidental durant l'Edat Mitjana i el Renaixement, es considerava la llengua dels intel·lectuals, dels humanistes, i, per bé que existien múltiples llengües autòctones, qualsevol element cultural es vehiculava en llatí. No obstant, en no tractar-se d'una llengua viva amb influències des de l'exterior, no tenia prou flexibilitat per a poder expressar tot el nou ordre d'idees que anava apareixent. Precisament per a poder respondre a aquesta necessitat, el llatí clàssic va anar quedant arraconat, deixant pas a formes més evolucionades: les llengües romàniques. Cal considerar, doncs, factors de tipus lingüístic per a poder explicar correctament el perquè una llengua esdevé unitària o no: la seva possibilitat d'evolució; la seva facilitat d'aprenentatge, d'escriptura i de parla; una mínima complexitat gramatical. Tot això hi influeix de forma important també. A títol d'anècdota, podríem citar el fet següent: poc abans de l'esclat de la Segona Guerra Mundial, l'agost del 39, el president de la República d'Estònia va difondre per ràdio una crida per a la salvaguarda de la pau i, no coneixent els idiomes més comunament parlats a Europa en aquell moment, va decidir fer-ho en llatí. El missatge no va ser comprès.

Quines són aquestes llengües de gran difusió?

El castellà

El 1492, any en què s'inicia la conquesta d'Amèrica, Nebrija, professor a la Universitat de Salamanca, publica poc després de la seva gramàtica llatina un compendi de gramàtica castellana i estableix així les bases formals de l'idioma castellà. El dedica a Isabel la Catòlica amb la frase "la llengua acompanya sempre el poder". A partir d'aquí el castellà esdevé llengua d'Estat en detriment d'altres llengües i cultures.

El castellà juga un rol uniformitzador a Amèrica del Sud, esdevé la llengua de comunicació per excel·lència. El continent americà es llatinitza mitjançant el castellà, i això és cert fins i tot avui, quan la influència llatina als Estats Units és molt més important a través de la població hispana que no pas dels d'origen italià, per exemple. Però malgrat la seva extensió arreu —també incloem els Països Baixos— i el seu poder polític, el castellà no va jugar mai un paper de llengua de comunicació supranacional a Europa. Potser perquè la cultura que hi havia darrera la llengua no

coincidia amb el model evolutiu de la resta d'estats d'occident. No hi ha dubte que és una llengua de pes internacional i de gran difusió, i que en un moment determinat va acompanyar un gran poder polític; no obstant, mai no ha estat un mitjà de comunicació a Europa.

L'anglès

L'anglès, avui, és sens dubte el paradigma del que entenem com a llengua unitària o supranacional, amb els avantatges que ja hem esmentat, però també amb les importants limitacions que comporta el privilegiar una llengua, i la cultura que hi ha al darrere, en detriment de tot un ventall d'altres possibilitats idiomàtiques i culturals que la portarien a una riquesa molt més real. Qui d'entre nosaltres no ha parlat anglès per fer-se entendre en un país estranger no anglòfon? Qui d'entre nosaltres no desitjaria que els nostres fills tinguessin un nivell d'anglès prou elevat per no tenir problemes lingüístics en desplaçar-se i treballar a l'estranger?

Quins requisits compleix, doncs, per esdevenir un llenguatge federatiu per excel·lència?

Per a molts, l'anglès és una llengua "senzilla i fàcil d'aprendre". Hi ha, efectivament, una relativa facilitat d'aprendre un primer nivell, d'aprendre a "espavilar-se" verbalment. Però la llengua anglesa té una gran complexitat fonètica, massa menystinguda, la qual cosa fa que, com que els que l'aprenen no pretenen més que comunicar-se superficialment, el resultat és que no s'accedeixi de manera massiva al domini d'un nivell més alt de competència comunicativa en aquesta llengua, i, de retruc, l'anglès es vegi amputat de la seva riquesa lingüística, cosa que hem de lamentar tots.

Hem de considerar com un factor decisiu el factor polític territorial: La importància del colonialisme britànic durant tot el segle XIX (qualsevol país europeu que volgués establir relacions econòmiques amb Austràlia, Nova Zelanda, Canadà, Àfrica del Sud, Amèrica del Nord, Índia... havia de fer-ho en anglès). El domini polític i territorial de la Commonwealth, en el context mundial de fa uns quants anys, podria explicar l'extensa difusió de l'anglès i, per tant, el seu ús generalitzat avui. En definitiva, aquella idea clàssica, encara que amb excepcions, que la llengua segueix el poder.

Actualment "el poder" anglo-saxó s'ha desplaçat cap als EUA. El seu és bàsicament un poder econòmic i polític, construït aprofitant tota la sèrie de conflictes internacionals que han succeït al llarg d'aquest segle. Se li afegeixen posteriorment, gràcies a l'atractiu de la seva riquesa econòmica, un domini en els sectors industrials, tècnics i científics. Davant el ràpid progrés en aquests camps i l'aparició constant de nous conceptes, la llengua ha d'evolucionar i crear termes i noves formes per a poder expressar-los. Els mots originals per a aquestes noves necessitats seran en anglès i les altres llengües aniran desfasades. És més, el ritme de creixement és tan ràpid que moltes vegades els altres idiomes conserven el terme anglès original. I és més, avui podem parlar fins i tot de la implantació de forma molt generalitzada d'un model americà, fins i tot pel que fa als conceptes d'individu i de societat, al sistema de valors i als estils de vida. Hi ha, doncs, tota una trama basada en el poder polític, econòmic i, secundàriament, cultural, que porta de forma natural i espontània a la difusió i l'ús generalitzat de l'anglès.

Es pensa sovint que els països anglòfons no fan res d'especial per sostenir la seva llengua, ja que el dinamisme propi d'aquests països en la seva activitat no ho requereix. Crec que no és així, el mateix esforç de la potència mundial per conquerir mercats és un esforç per difondre la seva

llengua. L'exportació de la llengua obre la de les mercaderies i ajuda la pròpia expansió comercial. Funciona, doncs, encara que de forma subtil, una autèntica política de suport.

L'angloamericà és la llengua més ensenyada i apresada a Europa, fins i tot a casa nostra on supera el francès, llengua amb la qual els lligams han estat molt forts, tant per raons històriques com de proximitat, i que tenia una important tradició a l'ensenyament fins no fa gaires anys. Tenint present les raons exposades anteriorment no ens hauria de sorprendre.

El francès

El francès es destaca a Europa en dues èpoques: als segles XII-XIII i a finals del XVII principis del XVIII. En aquest període juga un rol de llengua internacional, però a més assumeix dues altres característiques, la de llengua diplomàtica i la de llengua cultural. Un exemple d'això ho tenim a la Rússia Imperial, on la família reial i la noblesa parlaven francès com a signe de distinció.

El francès també justifica el seu caire de llengua vehicular per la seva difusió territorial. L'expansió colonial va impulsar el francès, encara que en menor grau que l'anglès, i avui hi ha nombrosos països francòfons: Bèlgica, Suïssa, Quebec, els països del Magrib, de l'Àfrica subsahariana, alguna influència a l'Orient Mitjà (Líban), etc. No hem d'oblidar, però, que el francès és el que ha tingut un paper més bel·ligerant en defensar la francofonia i en comprendre el paral·lelisme poder-llengua. Això és cert fins i tot a nivell intern. L'esperit jacobí ha limitat i quasi anul·lat altres llengües de l'Estat. Monàrquics i catòlics feien servir "dialectes" de forma habitual com a signe de rebuig a la República i una de les prioritats governamentals, com a mostra d'autoritat, va ser imposar una llengua única; això es va fer mitjançant l'escola laica, gratuïta i obligatòria.

Tot just ara, comencem a comprendre que les reivindicacions de bascos, bretons, catalans, corsos, flamencs, occitans i també els casos de l'allemanique i el francique poden representar passarel·les molt útils de cara a la Unió Europea i facilitar els contactes polítics i econòmics. Que un país com França, tradicionalment reticent, modifiqui en part la seva postura, com ho està començant a fer, és un senyal molt important. La construcció europea posa de relleu aquestes necessitats, i potencia la idea que la seva riquesa es basa en el plurilingüisme i el pluriculturalisme.

L'alemany

Amb l'alemany la qüestió és diferent. La difusió de la llengua no parteix d'un clar procés d'expansió territorial. Si és cert que durant el segle XIX i principis del XX l'imperi austrohongarès i després l'imperi prussià dominaven una gran parcel·la d'Europa Oriental, (fins i tot fou una situació de poder lingüístic amb tota regla, discriminant certes llengües autòctones com les eslaves o les bàltiques), no va tanmateix tractar-se de fets històrics amb continuïtat, com tampoc van ser-ho les seves aspiracions colonials a Àfrica.

La importància de l'alemany dins el context europeu no és menyspreable, i és un fet de llarga tradició. Alemanya representa geogràficament el centre d'Europa. La seva posició privilegiada i els seus enormes recursos van permetre un impuls industrial sense precedents i, per tant, l'alemany, mitjançant aquesta importància industrial, adquiria un status preponderant. Però també cal

considerar que el nivell de desenvolupament cultural acompanyà el potencial econòmic, no només a nivell de les arts, la literatura i la filosofia, sinó també en certs sectors científics on eren pioners, com per exemple la indústria farmacèutica. Fins a cert punt podem fer un símil amb l'anglo-americà, però en un àmbit menor centrat a nivell europeu. La història geopolítica d'Alemanya ha variat tant durant aquest segle que es fa difícil comprendre com ha evolucionat la visió de l'alemany per part dels països no germànics. L'etapa posterior a la Segona Guerra Mundial marca un retrocés en la consideració de l'alemany com a llengua vehicular dintre d'Europa. I no només com a conseqüència lògica de l'evolució històrica, sinó també pel paper d'instrument polític en certs règims autoritaris que aquesta exercia. D'una banda, és clar, tot l'episodi de terror que comportà el III Reich, però, d'altra banda, l'episodi comunista (Alemanya democràtica) que en certa forma continuà fins fa pocs dies la mateixa línia de repressió. Només cal recordar que a la RDA moltes paraules o frases estaven prohibides o bé s'obligava a modificar-ne el sentit. Aquesta visió negativa que es tenia de l'alemany no facilitava gens la seva adopció com a llengua unificadora, comparable a l'anglès o el francès.

Les coses avui estan variant. D'una part, hi ha altre cop un gran interès per establir relacions comercials amb Alemanya, que torna a ser una potència industrial i sembla que el seu creixement anirà a més encara. Això és conseqüència directa de la reunificació alemanya, del fet que la CEE ha facilitat aquesta reunificació tant en l'esperit com políticament i econòmic, i també del fet que el mercat econòmic de l'Est sembla ser un camp verge després de la desmembració dels règims comunistes. Això ha retornat a Alemanya tot el seu esplendor i el seu atractiu. Ara bé, el fet de disposar d'una certa perspectiva històrica ha contribuït a la millora en la percepció de la llengua i cultures alemanyes i, per tant, al creixent interès que hi ha per aprendre l'alemany.

El nou món polític que s'obre a l'Est té importants implicacions, i no només comercials, respecte al tema alemany. Seguint el traçat de la seva frontera actual veiem que té quinze llengües veïnes. Tots aquests països, per raons històriques, però també per interessos econòmics evidents, estan adoptant l'alemany com a llengua alternativa de forma creixent, i sens dubte la proximitat cultural i el compartir un mateix model social ajuda a aquesta aproximació. Segons la nostra visió de llatins, tots ells són "nòrdics". Citem per exemple les paraules del Ministre d'Educació txec, el març de 1992, quan insistia que l'alemany suplís l'anglès com a segona llengua obligatòria al batxillerat. Europa Central molt aviat pot esdevenir una àrea d'influència alemanya. És un retorn a la història recent, però allò que s'obtingué per la força de les armes, ara s'obté per la força econòmica, pel poder del marc. Ja hem comentat per al model anglo-americà les diferents implicacions entre poder econòmic i llengua, i per a l'alemany estem en una situació semblant, però potser més propera a nosaltres i més específicament europea.

Anglès i alemany, lluiten amb els mateixos arguments? Això ens porta a una situació en què una llengua que no és l'anglesa juga el rol de llengua comuna, trencant el domini d'una sola llengua, l'anglesa, i afavorint el model de varies llengües comunes de comunicació, molt pròxim al plurilingüisme matisat que defensem.

Fins ara hem parlat de quatre llengües de comunicació: l'anglès, l'alemany, el francès i el castellà. No obstant, la realitat lingüística europea és molt més complexa i rica. Aquesta diversitat és un fenomen natural i present arreu del món, però a nivell europeu esdevé un cas únic en ser causa i efecte de la ja molt turmentada història europea.

Llengües de poca difusió o minoritàries

No es tracta aquí de descriure en detall totes les llengües de difusió minoritària a Europa, però sí de fer-ne un breu repàs i de comprendre que el seu respecte i la correcta articulació amb les llengües més importants poden portar a una situació de riquesa cultural sense precedents.

En tota la història de la humanitat no trobaríem probablement cap territori que hagués patit tantes modificacions i influències com l'uropeu, tant a nivell territorial com a nivell sociocultural. Fins i tot avui veiem com es produeix una desmembració d'estats que fins fa poc consideràvem políticament estables, i l'evolució sembla continuar.

En aquest context, no és estrany que en el continent europeu es comptabilitzin aproximadament cinquanta llengües minoritàries que fins i tot en alguns casos podríem considerar en extinció. El ventall de situacions que trobem és molt ampli, moltes vegades són llengües sense una gramàtica desenvolupada, sense diccionari, sense tradició escrita (la qual cosa no vol dir que hagin de ser considerades inferiors) i aquestes són consideracions només lingüístiques. A més, cal afegir-hi aspectes sociopolítics: quanta gent la parla, quina situació té dins la societat, quina situació política l'envolta, si representa alguna nacionalitat políticament desprotegida, etc.

Cal afegir, a més, que aquestes llengües de menor difusió tradueixen sovint una realitat nacional. La llengua com a reflex de la cultura i la societat d'un poble, com a primer signe d'identitat, explicaria sens dubte el perquè l'idioma és l'origen de moltes lluites encara actualment d'afirmació nacional.

Citem, només a tall d'exemple, les llengües escandinaves (danès, noruec, suec, lapó, finès, estonià, l'idioma de les illes Fèroe), els diferents idiomes balcànics (amb la influència bizantina), el romaní dels Tziganes (clar exponent de llengua indoeuropea primitiva), el romanx (d'origen llatí), el portuguès (que ha sofert una transformació successiva al llarg de la història: partint de la derivació llatina, s'hi van afegir elements de l'àrab, del castellà, de l'italià, del francès i, fins i tot, de les llengües autòctones del Brasil fins esdevenir un veritable exponent de l'exotisme que comporta tanta fusió cultural), i l'italià, que és potser el que té més pes específic dins aquest context (recordem que es parla també a Suïssa, a Ístria-Croàcia, sense comptar l'impacte de la immigració als EUA). A més, hem de tenir presents totes les interpenetracions lingüístiques en un mateix territori. Per exemple, a Itàlia són francòfons la Vall d'Aosta i el Piemont, són germanòfones les Valls de Sesia i de Gressoney, es parla eslovè als Alps austríacs i català a Sardenya. A la Ucraïna subcarpàtica, antiga Rutènia, hi ha eslovacs, hongaresos, polonesos, romanesos i ucraïnesos, és clar. I com exemple més palpable avui, com a mostra de la intolerància provocada per la tendència a unificar, el cas de Voïvodina, on coexisteixen un 57% de serbis amb minories croates, hongareses, romaneses, montenegrines i eslovenes. Tot aquest mestissatge lingüístic i cultural ha de ser tractat amb respecte i també amb esperit científic, de manera que no quedi espai per als fanatismes.

Crec interessant comentar un fragment de la correspondència de Zamenhof, inventor i promotor de l'esperanto: "... he nascut a Bialystok. La població es compon de jueus, alemanys, polonesos i russos. Cada un parla una llengua diferent i mantenen una mala relació (...) a cada pas tot em donava el sentiment que la humanitat no existia, (...) tenia la necessitat d'una llengua humana neutra (...)" Hem comentat anteriorment que la diversitat i el plurilingüisme són la base real de la riquesa europea en mostrar l'ampli ventall de cultures i de civilitzacions que conté al seu interior. El respecte

d'aquesta pluralitat tradueix el principi democràtic de respecte als pobles que integren Europa. I això no es contradiu amb el principi de la comunicació. No és l'alternativa més senzilla, però sí la més enriquidora. Si coneixem la llengua i la cultura dels nostres interlocutors, pot ser molt profitós tant per a la nostra pròpia formació com per al respecte democràtic que representa i perquè, en definitiva, facilita una entesa sense que ningú hi surti perdent.

Però perquè sigui cert, hi ha d'haver una certa voluntat institucional o política per a potenciar, o si més no ajudar, aquelles llengües el futur de les quals està en perill (evidentment, no considerarem aquí aquelles llengües de menor difusió però que tenen un desenvolupament lingüístic complet, que són fruit d'una llarga tradició històrica i que, a més, són pròpies d'estats políticament estables, com seria el cas de l'italià o bé de les llengües escandinaves). En aquest sentit podem comentar l'existència de la "Carta de les Llengües Minoritàries" creada pel Consell d'Europa i que representa una certa protecció institucional.

El marc europeu

A partir del mes de gener de 1993 tot ciutadà europeu podrà viure i treballar a qualsevol país d'Europa. Aquest objectiu trasbalsa profundament el món de l'educació, ja que no es tracta solament de donar al jove tot un seguit de sabers professionals, sinó que haurà d'adquirir un autèntic *savoir faire* que li permeti aquesta mobilitat en el futur.

La construcció europea és un procés difícil que s'està realitzant amb alts i baixos i que presenta sovint situacions paradoxals. El mateix concepte bàsic de ciutadania europea no és un concepte comú, sinó que presenta un significat o altre segons les interpretacions de cada país o de cada individu. El procés d'integració europea es centra sovint en els aspectes econòmics i polítics, però podem observar com poc a poc i en silenci s'està desenvolupant una Europa cultural.

L'aproximació dels comportaments culturals no és un fenomen nou que apareix de la nit al dia: començà a gestar-se a finals dels anys 50, com a conseqüència lògica de la construcció política i econòmica a Europa. Podem dir, però, que aquesta idea d'unitat cultural no té una veritable difusió, no està present a la mentalitat de la gent fins a finals dels 80. Avui, malgrat els diferents entrebancs i interessos que retarden la Unió Europea, el concepte d'europeisme és quelcom present en la vida quotidiana dels individus. Finalment Europa esdevé una realitat familiar, viva, palpable. En una enquesta realitzada a la ciutat francesa de Nantes el 1991 a estudiants universitaris, el 60,5% es manifestava interessat i un 26,5% interessats també, però tips, per la manera que es tracta el tema de la construcció i integració europees. Aquesta és una dada interessant puix que molt sovint s'han sentit crítiques i opinions semblants aquí a Catalunya. I a més, hem de tenir present que l'interès per l'europeisme varia exponencialment amb la professió de l'individu i amb el seu nivell cultural. La "nova Europa" no ha de ser una operació purament intel·lectual i no té perquè definir-se segons uns patrons massa polititzats i burocratitzats. Per a tenir èxit ha d'estar en relació directa amb la vida quotidiana dels ciutadans, ha de ser sentida i viscuda pel poble.

La idea d'Europa ensopega amb un entrebanc molt important, ¿fins a quin punt no vulnera la pròpia identitat i molt particularment la identitat col·lectiva? Trobem aquí el plantejament d'una qüestió nova per a molts europeus, però viscuda "de facto" per molts altres, entre ells nosaltres els catalans: el fet

de viure la pròpia llengua i cultura (fonament mateix de la identitat) dins del marc polític i geogràfic d'unes altres llengües i cultures.

Veiem com l'estudi dels problemes lingüístics dins la nova definició d'Europa ens porta a fer consideracions sobre les nocions d'identitat i, per tant, d'Estat i de fronteres (no tant estatals sinó més lingüístiques i culturals). La realitat nacional no esdevé un punt de referència absolut per ell mateix, sinó que és viscut com quelcom més relatiu i no tan definit per paràmetres polítics, sinó més aviat per un marc sociocultural i lingüístic molt diversificat. Europa és un espai geogràfic i cultural molt extens i divers. En aparent paradoxa, doncs, l'ampliació i redefinició de l'espai europeu pot retornar tots els seus valors i el seu pes específic a llengües minoritàries d'Europa, i sobretot a aquelles que, a més, patien del fet de no tenir una estructura geopolítica ben definida.

Hem d'entrar en aquesta dinàmica cultural amb autèntic desig de viure Europa, privilegiant el respecte a les diferències culturals i lingüístiques, però guiant-nos per la voluntat de comunicació. Aquesta visió porta implícit l'interès per aprendre llengües en un intent d'aproximació a tota aquesta riquesa que neix de la diversitat cultural europea. L'evolució de la pedagogia i de l'estructura dels diferents sistemes educatius ha de portar necessàriament a la creació d'un clima multicultural i a una obertura multilingüe. Va ser en el marc d'aquesta visió europea que es va tancar la tercera Universitat Europea d'Estiu que va tenir lloc a Nantes el setembre de 1991 i de la qual varen sortir una sèrie de principis i recomanacions.

Ara, analitzarem quin és l'estat actual de la qüestió en allò que pertoca a la diversitat, sobretot per a aquelles llengües i cultures que no disposen d'una estructura geopolítica que les protegeixi.

Actualment a la Comunitat tenim tres tipus de llengües: les oficials, que corresponen a les llengües dels diferents estats membres; les llengües de treball, que són utilitzades a les reunions de les institucions comunitàries; i la resta de llengües europees. Hi ha, doncs, dotze llengües oficials i nou llengües de treball, si bé a la pràctica les més utilitzades són l'anglès, el francès i l'alemany, en ser emprades no només com a llengua de traducció sinó també de creació.

El català, després de l'informe Reding de desembre de 1990, és reconegut pel Parlament Europeu com la primera llengua d'un país sense estat que, atesa la seva viabilitat i el seu ús, rep un tractament específic per part de la Comunitat. Així el català pot ser utilitzat en publicacions de textos comunitaris, en actes europeus a Catalunya i a les oficines de la Comissió de les Comunitats Europees a Catalunya i Balears. Així doncs, en determinades situacions adquireix la condició de llengua de treball, sense ser-ho plenament.

Ara bé, fins a quin punt aquesta és una solució satisfactòria? Quina és la situació de les llengües minoritàries dins dels programes comunitaris com ara el projecte LINGUA, específicament dissenyat per aquestes qüestions? El programa LINGUA, creat el 1989 per al període 1990-94, està dissenyat per a promoure el coneixement de les llengües estrangeres menys difoses. Sabem que el català no va ser acceptat, i principalment per oposició francesa, per la persistència de l'esperit jacobí que esmentàvem abans. Veiem, per tant, com totes les disquisicions teòriques que hem fet i la valoració globalment positiva que teníem pel que fa a la pluralitat lingüística i el respecte a les minories són bastant més difícils i complexes d'aplicar a la pràctica. En aquest cas concret hem d'esperar que en

la futura revisió del programa el 1994, en el nou context que representarà el Tractat de Maastricht, una majoria simple serà suficient per a aprovar la inclusió del català.

Una altra dada interessant per a l'estudi de la situació del català és la seva inclusió en els programes de les Escoles Europees. Fins ara, l'estudi del català era completament extraescolar i finançat per les pròpies famílies. Actualment sembla que la situació millora i està en tràmits per a formar part de l'horari escolar (és el punt B de la darrera reunió del Consell Superior de les Escoles Europees i en espera d'aprovació).

Tractament educatiu del tema

L'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres

La qüestió de l'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres és un tema crucial perquè esdevingui realitat aquesta facilitat de comunicació entre els ciutadans. Les disposicions del Consell d'Europa sobre això han estat importants. La "recomanació R(82) 18" del comitè de ministres als estats membres sobre les llengües vives, adoptada pel comitè de ministres el 1982, recull el principi de protegir i desenvolupar el patrimoni lingüístic i cultural europeu en la seva riquesa i diversitat, i recomana un seguit de mesures sobre l'aprenentatge de les llengües a les escoles, a l'ensenyament secundari i superior i a la formació inicial i contínua dels ensenyants, així com sobre cooperació internacional.

Les resolucions del Consell d'Europa han permès alguns avenços pel que fa a les compatibilitats dels diferents sistemes educatius, a l'avançament de l'inici de l'aprenentatge a l'edat dels 8 anys i a un increment dels contactes entre professors, formadors i estudiants, que els diferents programes Erasmus o Lingua van consolidant. On ha tingut més impacte aquest esforç ha estat, des dels anys 70, en els treballs publicats pel Consell d'Europa, que van impulsar nous plantejaments en la didàctica de les llengües estrangeres: el fet d'haver d'encarar-se a un nou públic, sobretot adult, va introduir el concepte d'anàlisi de necessitats, de negociació de la programació i de centrar-se en l'aprenent (és a dir, tenir presents les característiques i recursos de l'aprenent). Per altra banda, a nivell lingüístic, el concepte de competència lingüística s'ampliava al de competència comunicativa a causa de les aportacions importants de la sociolingüística, de l'etnografia de la comunicació, de l'antropologia cultural i de l'anàlisi conversacional i del discurs.

La noció de competència comunicativa, és a dir, la capacitat que tenim els parlants de comportar-nos adequadament en una situació determinada, compartint no solament unes regles gramaticals sinó un saber social comú, una cultura, una experiència comunicativa (definida en els seus diferents components per Dell Hymes des de 1966), ha reorientat els objectius i continguts d'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres cap a la capacitat de comunicar i d'interactuar: més que adquirir uns sabers sobre la llengua, cal saber-ne fer un ús efectiu, un ús social.

Si els plantejaments comunicatius han emfatitzat la funció bàsica del llenguatge de transmetre informació i acomplir determinades funcions i s'han orientat cap als aspectes pragmàtics del discurs, i no tant cap als socials; també hi ha hagut una redescoberta, sobretot a partir de l'ús de documents autèntics a classe i centrar-se en l'aprenent, dels aspectes socioculturals de la comunicació: aquest

coneixement compartit de sabers sobre el món i sobre el context de comunicació, sense el qual no hi pot haver interpretació del significat.

L'aprenent d'una llengua estrangera va descobrir, a més d'uns continguts d'informació, un sistema de valors socials, unes actituds, uns referents culturals, els indicis dels quals ha d'aprendre també a copsar. Això suposa un lligam molt estret entre l'aprenentatge de la llengua i la cultura, entenent per aquesta, no un conjunt de sabers sobre elements culturals reconeguts que abans constituïen els continguts de les classes de civilització, sinó un "saber fer" propi de la comunicació quotidiana absolutament imbricat en la llengua.

Tornant a les decisions i recomanacions del Consell d'Europa, si han estat importants a nivell dels nous enfocaments didàctics, no han tingut encara el ressò efectiu que tots desitjaríem. Aquí també són evidents les contradiccions que tot això comporta i les dificultats per a impulsar definitivament un ensenyament eficaç de les llengües estrangeres, perquè la realitat, especialment al nostre país, no és aquesta. Només s'ofereix una llengua estrangera a cada centre i s'ha deixat que sigui l'anglès el que sigui ofert quasi exclusivament a tot arreu, en flagrant contradicció amb l'esperit de la construcció europea i confonent la unitat amb la uniformitat.

Hi ha el perill d'imposició d'una ideologia "monolingüe" que es presenta de manera atractiva amb l'excusa de "ser pràctics" i amb arguments utilitaris. Però, com he dit, aprendre a comunicar no és solament saber com demanar una cervesa, comprar un bitllet o tancar un negoci. Comunicar és, abans de tot, comprendre's recíprocament, superar els prejudicis i la discriminació, conèixer i respectar la llengua de l'altre i el rerefons sociocultural que aquesta vehicula. Si Europa no es construeix fora dels punts de vista estereotipats i merament funcionals, no es farà. Perquè comprendre els altres, és comprendre's a si mateix: descobrir unes llengües i unes cultures estrangeres és també descobrir la pròpia identitat lingüística i cultural, és a dir, poder-la valorar i alhora relativitzar per tal de no caure ni en l'automenyspreu ni en l'etnocentrisme, que tants estralls està causant.

Per això hem de procurar salvaguardar la multiplicitat de llengües a Europa i garantir que s'ensenyi i s'apregui més d'una llengua, no solament l'anglesa. Hem d'acceptar que pot haver-hi aprenentatges de llengües a dues velocitats: l'anglès, o qualsevol altra llengua de gran difusió, pot ser apresada ràpidament i per finalitats utilitàries; en canvi, altres llengües poden ser apresades amb una intenció educativa molt més àmplia, especialment a l'escola. Si aprendre l'anglès és indispensable, aprendre altres llengües és necessari. Perquè aprendre una llengua estrangera és extremadament formatiu: el que aprèn està desenvolupant unes capacitats no solament cognitives, sinó també de relació social, de comprendre, d'expressar-se de forma no solament verbal, de desenvolupar la percepció, la psicomotricitat, i també d'establir relacions afectives amb l'entorn. No hi ha coneixement sense comunicació; no hi ha formació sense comunicació.

Situació lingüística dels migrants

Hi ha, a més, un tema pendent en tot aquest enrenou lingüístic que és la necessitat de tenir presents les llengües pròpies d'aquells que han immigrat a Europa. S'han fet molts estudis de les diverses situacions de contacte de llengües que es presenten, tant al si de les famílies com a l'escola o al lloc de treball, com a l'entorn social de migrants i fills de migrants. També hi ha una preocupació creixent

arreu dels països europeus per l'escolarització d'aquests nens i nenes, que respecti i garanteixi el desenvolupament de la seva llengua i la seva cultura d'origen i alhora la llengua del país que els acull i que permeti la seva integració. És lamentable —però comprensible— que una família emigrada del Magrib a França, si es troba en el dilema de triar que el seu fill aprengui l'anglès o l'àrab, es decideixi per l'anglès: aquí no és el cas d'una llengua minoritària, és un problema de prestigi i d'estatus social el que està en joc.

Cal garantir l'aprenentatge i el desenvolupament de les llengües pròpies d'aquestes poblacions migrants, i alhora la de les llengües de la comunitat que els acull. I hem de ser conscients que a les escoles de Catalunya s'ha incrementat darrerament la proporció de nens i nenes immigrants de llengües diverses (polonesos, filipins, magribins, etc.) i que plantegen una situació de contacte de llengües que mereix ser tractada des d'ara amb molta voluntat de garantir, a la vegada, l'aprenentatge de les llengües de la comunitat catalana i el desenvolupament de llur llengua i cultures pròpies, tal com consta en la recomanació R18.

Calen programes específics per a l'escola i la formació d'adults, recursos i també una formació específica del professorat. Cal tenir present també que aquest públic escolar específic viu sovint en un medi socioeconòmic desfavorable, i que s'ha d'evitar que siguin candidats al fracàs escolar. Com diu Rachel Cohen, cal tenir present que la llengua, tant oral com escrita, és el vehicle d'expressió dels aprenentatges escolars i un factor decisiu per a garantir-los.

Llengües pròpies de comunitats petites: l'exemple concret del català

Pel que fa al català, i també altres llengües minoritàries com les del País Basc o Finlàndia, cal assenyalar l'esforç educatiu enorme que s'ha fet, tant a nivell de recerca com a nivell pràctic. A nivell escolar, s'han desenvolupat els estudis sobre els processos d'adquisició de les llengües primeres i segones, sobretot en l'àmbit de la psicolingüística. Cal destacar la importància dels treballs d'investigadors, com els d'I. Vila; de trobades, com els seminaris sobre llengües sota l'impuls del Dr. Siguan; i contactes internacionals amb altres situacions d'escolarització en comunitats bilingües, que han estat i són molt enriquidors, tots ells portats per experts i amb el rigor científic que mereix la qüestió. S'han fet esforços molt grans, especialment dels mestres que hi treballen, per tal de garantir un aprenentatge eficaç de les llengües primera i segona, i, segurament, n'hi ha encara molts per fer.

A nivell social, cal destacar l'impuls gràcies a les disposicions de normalització lingüística per a garantir un ús social i efectiu del català com a eina de comunicació en tots els àmbits. Queden importants problemes a resoldre per tal de garantir efectivament que els que aprenen català a l'escola (siguin nens siguin adults) puguin després fer-ne un ús real en el seu entorn social.

Hi ha diferents models d'ensenyament bilingüe: tradicionals, d'immersió parcial o total, etc. Són importants factors les motivacions i les actituds personals, familiars i socials. Cal una actitud oberta de tots els implicats i la voluntat de respectar la pluralitat i la riquesa lingüística de comunitats com la nostra. També hem d'esmentar la importància dels esforços d'ensenyament del català als adults, que no solament han creat una oferta important i una xarxa de professorat a tot Catalunya, sinó que han sabut invertir des del gabinet de didàctica de Política Lingüística en la formació permanent d'aquest professorat, per tal que l'ensenyament de la llengua estigui orientat sobretot cap a l'adquisició d'una competència comunicativa efectiva.

Citem també la voluntat de normalització lingüística de les Universitats, així com de la formació del professorat en les Escoles de Mestres. El treball que queda per fer ha d'incidir sobretot a nivell de les actituds. Els mestres han de tenir una perspectiva comprensiva i integradora de les llengües que es parlen a la nostra comunitat, perquè, a més d'ensenyar els nens i nenes a comunicar-se eficaçment en aquestes llengües, transmetran alhora la seva actitud oberta i respectuosa.

Reflexions

Vet aquí, doncs, com n'és de difícil aquesta construcció europea: són molts els problemes, moltes les contradiccions. És difícil superar el pes de la història, la força de l'entorn social que envolta cadascun de nosaltres.

Al Col·legi tenim una dilatada experiència en intercanvis i en organització d'activitats europees, i tenim anècdotes per a tots els gustos. Com l'organització el novembre de 1991 del Parlament Europeu Jove, en el qual vàrem patir directament la gran contradicció entre l'esperit europeista de l'acte i la falta de respecte en molts moments envers la llengua i la cultura catalanes. Com era de difícil el tractament del tema!

Recordo també la primera reunió que vàrem fer a Barcelona del RIF (Réseau d'Institutions de Formation) en la qual els participants anglesos estaven realment neguitosos perquè no es parlava sempre en anglès i no ho podien seguir; o el malestar dels francesos en altres ocasions. Ara en canvi, al cap d'un any de rodatge, s'ha arribat a un treball en equip realment enriquidor.

És un problema de temps, de respecte, d'amplitud de mires, en resum, de tolerància.

Resten, per tant, moltes qüestions obertes al debat:

- La necessitat d'unes llengües més comunes de comunicació i la defensa del plurilingüisme en una Europa diversa, culturalment variada.
- El plantejament d'una política d'aprenentatge de llengües estrangeres en aquest context, incloent-hi la qüestió de la llengua dels migrants.
- La importància de la dimensió europea en l'educació.

Girona, febrer de 1993

Referències bibliogràfiques

- ALVAREZ, G. *Objectifs cognitifs et formatifs en français langue étrangère* a "Dialogues et cultures" núm. 25, 1983.
- ARENES I SAMPERA, J. *Language and education in Catalonia today*. Departament d'Ensenyament, 1992.
- CAMBRA, M. i NUSSBAUM, L. *Aprenentatge intercultural i competència discursiva: entrevista a Claire Kramsch*. "Temps d'Educació" núm. 3 (revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona), 1990.
- Europe, dis, quelles langues parles-tu?* "Campus" núm. 10.
- COHEN, R. *Comunicació Technologies nouvelles et apprentissage des langues* al XVII Seminari Llengües i Educació, ICE de la UAB, 1992.
- COMPANY, F., VILARMAU, J., CERVANTES, A. *Eurodiccionari*.

Conseil de l'Europe. *Recommandation n° R(82)18 du Comité des Ministres aux Etats Membres concernant les langues vivantes*.

Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1981. *Programme langues vivantes. 1971-1981*, rapport présenté par le groupe de projet n° 4 du CDCC, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE, D. *Pourquoi apprendre les langues étrangères à l'école* a "Lignes de force du renouveau actuel en DEL", Paris, CLE International, 1980.

L'enseignement des langues dans la Communauté Européenne. Eurydice, 1988.

La formation initiale des enseignants en langues étrangères. Eurydice, 1989.

HAGÈGE, C. *Le souffle de la langue*, 1992.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.

Europa: amenaça o promesa. Institut d'Estudis Autonòmics. Generalitat de Catalunya.

La inserció de les regions en l'Europa de demà. Institut d'Estudis Autonòmics. Generalitat de Catalunya.

Les llengües minoritàries d'Europa: estat de la qüestió. Institut d'Estudis Autonòmics. Generalitat de Catalunya.

SIGUÁN, M. i MACKY, W.F. 1986. *Educación y Bilingüismo*, Barcelona. Santillana/UNESCO.

VAN DETH, J. P. *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté Européenne*. Bruxelles, AIMA-Didier, 1979.

VILA, I. *La diversitat lingüística*. "Perspectiva escolar" núm. 119, 1987.

VILA, I. *Reflexions sobre l'educació bilingüe, llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, 1989.

WEINREICH. *Comunicació als EGL (Etats Généraux des langues)*. Paris, 1989.

Ponència "El tractament educatiu de les llengües i les cultures europees", presentada per Ramon Plandiura

Aquesta ponència fou elaborada per una subcomissió específica del Consell Escolar de Catalunya, creada per la seva Comissió Permanent el 29 de setembre de 1992.

A Europa l'ensenyament obligatori és pràcticament un dret àmpliament exercit per les noves generacions. Per això, un tractament adequat en aquest ensenyament bàsic de les diverses llengües i cultures, a més d'enriquir els ciutadans dotant-los de més possibilitats de comunicació i progrés, pot contribuir molt decididament al manteniment i enriquiment d'aquestes cultures, que són patrimoni tant dels pobles que les han creades com de la humanitat.

En iniciar la nostra reflexió col·lectiva, que oferim en aquesta ponència, hem constatat certes dificultats prèvies abans d'endinsar-nos en el tema.

En primer lloc ha estat necessari delimitar si entenem per Europa l'àmbit de la Comunitat Econòmica Europea, l'àmbit del Consell d'Europa, o en termes més amplis i de conjunt. Per la qüestió que tractem tan extremadament qualitativa i complexa, és evident que hem d'entendre, en el sentit més ampli del terme, l'Europa que s'està construint, i que tant fortament està canviant en els darrers temps.

En segon lloc ens hem plantejat quina és la situació de les diferents cultures i llengües que conviuen a Europa des de sempre, i de les cultures i llengües que per la immigració són avui, i sobretot seran demà, presents en aquest espai europeu. L'opció que hem adoptat no és excloure de cap cultura o llengua, perquè partim del valor intrínsec de totes, i perquè creiem que des de l'ensenyament es pot

propiciar la desaparició de la xenofòbia, el racisme i la intolerància, que de forma puntual i dramàtica rebrota de tant en tant en la societat europea.

Per acabar, ens hem preguntat si els sistemes educatius poden proporcionar a l'alumnat el sentiment de ser europeus i alhora la necessària valoració de les pròpies arrels. Creiem que és possible fer compatibles ambdues coses i que és necessari fomentar-les a l'escola, si bé no resulta fàcil ni hi ha una única fórmula per aconseguir-ho.

Valoració de l'estat actual de les llengües i cultures a Europa i el seu tractament educatiu

Europa es caracteritza per la seva gran diversitat geogràfica, ètnica, religiosa, etc. I això l'ha configurada en un espès mosaic de cultures i llengües, l'àmbit de les quals amb freqüència no es correspon amb les fronteres administratives.

En la seva història, les tensions per l'hegemonia política, econòmica, religiosa i cultural, han estat una constant, i dissortadament encara en l'actualitat hi són i es manifesten. Tanmateix, en la construcció de l'Europa del futur, la via de la cooperació pot esdevenir una realitat, sempre i quan es promoguin accions per tal que tots els ciutadans acceptin la diversitat com un fet positiu, mitjançant una millor educació que els faci bons coneixedors de la seva i de les altres realitats.

Descripció de la situació de les diferents llengües i cultures a Europa. Valoració de les dades quantitatives i qualitatives

La recerca de dades sobre les llengües que es parlen a Europa, ens ofereix una primera dificultat per la problemàtica terminològica i conceptual de què s'entén per llengua, dialecte, parla o modalitat de llengua. També resulta difícil pel nombre i dispersió dels seus parlants.

Segons l'estudi de De Puig titulat *Les llengües minoritàries d'Europa: estat de la qüestió*, de les tres mil llengües que es parlen al món, les d'Europa, probablement són un centenar; i si ens referim a l'Europa dels estats del Consell d'Europa, s'hi parlen una cinquantena de llengües, de les quals les "no estatals" són parlades en el seu conjunt per uns quaranta milions de ciutadans, majoritàriament bilingües o plurilingües.

Gairebé en tots els estats europeus hi conviuen llengües minoritàries i minories lingüístiques. Només a Portugal, Malta, Liechtenstein, Xipre i Islàndia no hi ha altres realitats lingüístiques a part de la llengua estatal.

En una anàlisi del que succeeix als dotze estats membres de la comunitat europea que hem pres com a mostra, ens trobem amb la situació que expressem en aquest quadre, en el qual creuem les llengües parlades i els estats en els quals es parlen.

LLENGÜES	AL	BE	DI	ES	FR	GR	IR	IT	LU	HO	PO	RU
Albanès *						X						
Alemanys *	X		X		X							
Anglès *												X
Basc				X	X							
Bretó					X							
Búlgar *						X						
Castellà *				X								
Català *				X	X			X				
Cors					X							
Danès	X		X									
Francès *		X			X							
Friülès								X				
Frisó										X		
Feroès			X									
Gaèlic Irlandès							X					X
Gal·lès												X
Gallec				X								
Grec						X						
Italià								X				
Luxemburguès									X			
Occità					X							
Neerlandès- flamenc		X								X		
Portuguès *											X	
Reto-romànic								X				
Romanès *						X						
Sard								X				
Turc *						X						

- AL: Alemanya, BE: Bèlgica, DI: Dinamarca, ES: Espanya, FR: França, GR: Grècia, IR: Irlanda, IT: Itàlia, LU: Luxemburg, HO: Holanda, PO: Portugal, RU: Regne Unit
- L'asterisc significa que també és llengua oficial en estats no membres de la CEE.

La situació d'aquestes llengües i cultures que conviuen i es parlen a Europa és molt diferent entre elles, segons els paràmetres següents:

- El nombre de parlants. De les llengües que es parlen a Europa n'hi ha que són parlades en diversos estats i en altres continents —l'anglès, el francès, l'espanyol, el portuguès, etc.—, d'altres són parlades exclusivament en un territori reduït, com per exemple el feroès, el sard, el cors.
- L'estatus jurídic. Hi ha llengües oficials de l'estat, oficials en el seu territori, no reconegudes.
- El desenvolupament literari i científic que han assolit. Algunes d'aquestes llengües no disposen de normativa lingüística unificada, en d'altres la seva producció literària i científica ha estat limitada per la pressió que durant segles han exercit altres cultures i llengües en contacte. La història ha condicionat, en gran manera, el desenvolupament de les llengües i cultures.

A més de les llengües de l'Europa occidental, que es parlen en els estats integrats en la Comunitat Europea o en el Consell d'Europa, cal tenir present les pròpies dels països de l'Est, incloses les de l'antiga URSS, que pel cap baix són aproximadament un centenar, les quals a partir dels esdeveniments polítics dels darrers anys esdevindran més presents en la societat europea occidental.

Sobre aquest intricat panorama ens cal encara afegir nous elements de complexitat, com la presència de llengües i cultures pròpies d'altres continents, de les quals en són usuaris i portadors la gran quantitat d'immigrants que per raons econòmiques, cada cop més, adoptaran com a residència els països europeus.

Ens ha semblat indispensable esmentar en aquest document aquesta breu descripció de la diversitat lingüística i cultural que presenta Europa, perquè en general es desconeix aquesta riquesa, i això impedeix copsar la responsabilitat que tenim els ciutadans i les institucions europees en el manteniment del divers patrimoni cultural que posseïm.

Condicions necessàries per preservar la riquesa i diversitat cultural

En el futur tot aquest complex pòsit cultural i lingüístic que ens ha deixat la història pot canviar notablement per l'evolució natural que segueix tota cultura i per les iniciatives que la societat europea esmerci en el manteniment d'aquesta riquesa natural.

Totes les llengües i cultures viuen en un procés pel qual es desenvolupen i enriqueixen, o s'estanquen i desapareixen. En l'actualitat cada llengua es troba en un punt determinat d'aquest procés. Cada cultura i llengua europea es troba en un punt entre les dues situacions extremes que descrivim a continuació:

- En un extrem hi ha les llengües i cultures “fortes” que tendeixen a expandir-se, per les quals no cal esmerçar esforços especials per a la seva protecció. Un exemple clar d'aquesta situació ens l'ofereix la llengua anglesa, cada cop més utilitzada pels ciutadans plurilingües d'altres cultures.
- A l'altre extrem hi situaríem les llengües i cultures en perill de recessió i, fins i tot, d'extinció. Normalment, correspon aquesta situació a llengües “sense estat”, amb un nombre menor de parlants i que els tècnics denominen “minoritàries o minoritzades”. En aquest cas, la necessitat de protecció per part dels poders públics és una necessitat prioritària per a la seva

supervivència, atès que el seu ús queda cada vegada més restringit, i amb prou feines és usada pels autòctons.

De les nombroses llengües parlades a Europa, algunes ja s'han extingit, com per exemple el manx. Altres es troben en un greu perill d'extinció, com l'occità. Es tracta de realitats molt diverses que en un marc de respecte als pobles cal redreçar.

En els darrers vint anys, després de la Segona Guerra Mundial, s'ha produït a nivell internacional (Nacions Unides, Consell d'Europa, Parlament Europeu...) un gradual reconeixement dels drets lingüístics en el marc dels drets de l'home i de les col·lectivitats humanes.

Aquesta preocupació dels organismes internacionals ha incidit també en l'actuació dels diferents estats que, mitjançant normatives diverses o ajudes financeres, han endegat, amb més o menys èxit, accions d'acceptació, reconeixement o normalització de les llengües no oficials al conjunt de l'Estat.

Una constant d'aquestes accions de protecció és la introducció de la llengua en l'ensenyament i en els equipaments culturals per als autòctons. El que fins ara no s'ha produït, però que resultaria extremadament positiu per a les llengües menys esteses, és l'adopció, per part dels estats amb llengües minoritàries, de normatives educatives que oferissin la possibilitat a tots els alumnes de conèixer, a més de la llengua oficial i pròpia, alguna d'aquestes altres llengües i cultures.

Per tot el que hem dit fins ara, sembla evident que, en plantejar-nos quin ha de ser el tractament educatiu més adequat de les llengües i les cultures, hem de considerar que l'ensenyament -que a més de la seva utilitat per als alumnes, ha de servir també per l'enriquiment dels pobles- és un element molt important pel creixement, recuperació i manteniment de la diversitat cultural i lingüística.

Paper dels sistemes educatius per al manteniment de la riquesa cultural i lingüística europea

Els sistemes educatius dels països europeus, especialment a l'Europa occidental, en l'ensenyament bàsic i obligatori proporcionen l'exercici del dret a l'educació de quasi la totalitat de la població en edat escolar. Qualsevol acció eficaç adreçada a l'ensenyament obligatori té un efecte multiplicador que cal ressaltar.

L'ensenyament, si bé fonamentalment ha de servir a les persones per proporcionar-los un bon nivell cultural, científic i tècnic, també pot ser útil per al progrés científic i tecnològic, i per l'enriquiment de les cultures dels pobles. Per aconseguir aquests objectius, l'ensenyament obligatori ha de facilitar a tots els ciutadans el coneixement i l'ús de diverses llengües, com també proporcionar elements vivencials d'altres cultures, a més de la pròpia. Això suposa que el plurilingüisme en l'ensenyament obligatori esdevé imprescindible, i que cal tendir a l'interculturalisme facilitant els intercanvis i l'apropament dels alumnes a les altres cultures, aprofitant les facilitats de comunicació actuals.

Aquestes premisses, pel que fa a l'àmbit de coneixements a assolir, s'han de correspondre amb el desenvolupament d'actituds i valors que incentivin en els agents educatius, la solidaritat, la tolerància i el respecte de totes les races, les llengües i les cultures. Només així serà possible la pràctica de la cooperació entre els pobles i una millor convivència.

Tanmateix, les afirmacions que hem fet anteriorment, i que poden ser assumides per una gran majoria, poden resultar poc eficaces a l'hora de concretar-se en cada sistema educatiu per tal d'assolir un millor desenvolupament i enriquiment de les cultures i llengües d'àmbit menor.

De l'estudi "L'ensenyament d'idiomes a Europa", presentat per M. Dolors Solé a la conferència internacional "L'ensenyament i les regions a l'Europa de 1993", es desprèn que en els sistemes educatius dels dotze estats de la CEE les llengües estrangeres que a nivell de primària i secundària bàsica s'ofereixen als alumnes són:

- l'anglès, el francès i l'alemany, en tots els països (100%);
- l'espanyol, en sis països (54%);
- l'italià, en cinc països (45%);
- el portuguès i el danès, en un país (9%);
- el rus, en quatre països (33%);
- el suec, en un país (8%).

Aquestes dades, acompanyades del percentatge de joves que, a part de la pròpia, coneixen altres llengües europees, i que també recollim en aquest estudi (l'anglès el saben el 32% de joves, el francès el 13,7%, l'alemany el 7%, l'espanyol el 3,4% i l'italià l'1,5%), ens mostra fins a quin punt en l'actualitat l'ensenyament contribueix a incrementar el coneixement de les llengües amb més pes demogràfic a Europa.

Tot això evidencia que el plurilingüisme, cada vegada més present en els sistemes educatius europeus, tendeix a facilitar a l'alumnat el coneixement de llengües i cultures d'ample abast que semblen més útils als seus usuaris.

Al mateix temps, es posa de relleu que l'actual situació de marginació d'algunes cultures i llengües menys esteses pot continuar agreujant-se, malgrat la generalització del plurilingüisme dels ciutadans europeus. Davant d'aquest fet, se'ns plantegen tres qüestions, cada una de les quals presenta avantatges i inconvenients per a les persones i per als col·lectius, en funció de la resposta que se'ls doni, i que formem com un element més de la nostra reflexió.

- És suficient l'aprenentatge a l'escola de les llengües minoritàries, per part dels infants d'aquella minoria, per impedir el retrocés d'aquestes llengües?
- Les segones i terceres llengües que s'aprenen a l'ensenyament obligatori, han de continuar sent prioritàriament les llengües fortes i més competitives en el mercat de treball, tal com succeeix en l'actualitat?
- Per incidir en el manteniment de la diversitat cultural i lingüística europea, seria convenient que els europeus coneguessin i aprenguessin també a l'escola alguna llengua minoritària?

Les iniciatives dels organismes europeus en el tractament de les llengües i les cultures a l'ensenyament

Les diverses iniciatives que han endegat els organismes europeus referides al tractament educatiu que requereixen les llengües i les cultures han sorgit de tres perspectives diferents.

En primer lloc citarem aquelles que tenen per objectiu afiançar entre els joves el sentiment de pertinença a Europa, incorporant el concepte de “dimensió europea” a l'ensenyament, per tal de donar més cohesió al projecte de construcció d'Europa. El millor coneixement de les diverses llengües i cultures que constitueixen el patrimoni comú és un element que esdevé imprescindible de garantir en l'ensenyament obligatori.

En segon lloc es troben les iniciatives que tenen per objectiu la preservació i defensa de les cultures i llengües amenaçades i que a partir de la Declaració dels Drets Humans el 1949 per l'ONU, han impulsat declaracions i accions internacionals que mostren una especial sensibilitat per les reivindicacions dels pobles afectats. L'abast d'aquestes iniciatives és més ampli que l'ensenyament, però gairebé sempre l'inclou com un dels factors més determinants.

En tercer lloc podem agrupar les iniciatives encaminades a millorar l'ensenyament per a facilitar als joves ciutadans europeus la lliure circulació i l'homologació de les seves possibilitats professionals. En aquestes l'objecte prioritari de les mesures a adoptar és el sistema educatiu i l'ensenyament.

Tot i que aquestes tres perspectives provinguin de diversos enfocaments de la qüestió, les iniciatives finals resulten força coincidents, i és per això que les tractarem en el seu conjunt.

També convé assenyalar que les iniciatives i documents internacionals de caràcter general que s'han endegat a Europa en els darrers anys han estat promogudes essencialment pel Consell d'Europa, el Parlament Europeu i la Comunitat Econòmica Europea. I en general, han comportat orientar una qüestió, tan complexa, per vies de cooperació i enteniment que tendeixen a millorar l'ensenyament.

Iniciatives referides a les llengües i cultures dels estats membres de la CEE

En el primer programa d'acció en matèria d'educació aprovat per una Resolució del Consell de Ministres d'Educació l'any 1976, hi ha un apartat dedicat a l'ensenyament de les llengües estrangeres amb tres apartats específics, un dels quals es refereix als objectius que es pretenen assolir, que són:

- “L'oferta per a tots els alumnes de la possibilitat d'estudiar, si més no, una altra llengua de la Comunitat.
- Que tot futur professor d'idiomes pugui realitzar una estada al país o regió on es parli la llengua que impartirà.
- Promoure l'ensenyament dels idiomes fora del sistema escolar tradicional per tal que sigui útil a la formació professional dels adults”.

També en aquesta mateixa Resolució, entre les accions per a “millorar les possibilitats de formació cultural i professional per a les persones d'altres estats de la Comunitat i dels països no membres i dels seus fills”, es creen accions per a millorar l'acollida dels immigrants i llurs familiars portadors d'altres llengües i cultures.

A partir de 1981 es defineix molt més clarament la política educativa de la CEE, a la qual la signatura de la Declaració oficial de la Unitat Europea el 1983 dóna un nou impuls. L'informe del

Comitè ADONINO (1985) per a l'Europa dels ciutadans incideix altra vegada en incorporar als joves a la construcció europea i insisteix, entre d'altres, en la necessitat d'intensificar l'ensenyament de les llengües europees.

En un Informe del Comitè per a l'Europa dels ciutadans es proposa al Consell de Ministres que s'apliquin de forma prioritària les següents mesures:

- “L'adquisició per part d'un màxim de joves, i abans de finalitzar el període d'escolaritat obligatòria, d'un coneixement pràctic de dues llengües a més de la seva llengua materna, de les quals, si més no, una de la Comunitat.
- Facilitar als futurs professors d'idiomes de realitzar una part important de la seva formació en el país on es parli la llengua que ensenyaran.(...)
- Possibilitar que el nombre més gran possible d'alumnes es beneficiï d'una estada pedagògica en un altre Estat membre, preferentment en països on es parli una altra llengua”.

En aquest text s'opta decididament pel plurilingüisme i s'aborda la necessitat d'un millor coneixement d'altres realitats culturals. Es pot detectar com es va produint un avanç respecte als primers textos comunitaris en el sentit que s'al·ludeix a la llengua pròpia dels alumnes i que es signifiquen les llengües comunitàries respecte de les altres.

De l'any 1989 subratllem dos documents comunitaris prou importants per analitzar el creixent interès per l'ensenyament de les llengües i les cultures estrangeres:

a) El 28 de juliol d'aquest any una decisió del Consell aprova el Programa LINGUA. Es tracta d'un extens document, el preàmbul del qual exposa tretze consideracions que justifiquen la decisió, alguna de les quals no resulta massa coherent amb la limitació que l'article 2 fa de les llengües estrangeres incloses en el programa, i que són: “Alemanya, danesa, espanyola, francesa, grega, anglesa, irlandesa, italiana, luxemburguesa, neerlandesa i portuguesa”, és a dir, les llengües dels estats membres.

Per a aquest programa s'hi destinen, entre 1990 i 1994, 200 milions d'ECUS segons estableix l'article 10, i serà avaluat en períodes bianuals amb possibilitats de posteriors adaptacions.

b) L'octubre d'aquest mateix any 1989 es publiquen unes “Conclusions del Consell de Ministres d'Educació sobre la cooperació i la política comunitària en matèria d'educació en la perspectiva de 1993”. Les mesures proposades estan basades en aquests dos principis: “el respecte a la diversitat lingüística i cultural i el respecte a la competència fonamental dels Estats membres en matèria de política educativa”.

En aquestes conclusions s'identifiquen cinc objectius compartits pels Estats membres que es citen amb aquests títols: una Europa pluricultural, una Europa de mobilitat garantida, una Europa de la formació per a tothom, una Europa de les competències i una Europa oberta al món.

Sota el concepte d'Europa pluricultural s'especifiquen aquests quatre apartats:

- “La consolidació entre els joves d'un sentiment de pertànyer a una comunitat europea mitjançant el desenvolupament de la dimensió europea en l'ensenyament i en la formació del personal docent.
- La progressiva realització d'un autèntic plurilingüisme afavorit pel foment de l'ensenyament de llengües estrangeres en els sistemes escolars, universitaris i de formació professional.
- La consideració de la multiplicitat cultural en els sistemes educatius i de formació.
- L'aproximació dels centres d'ensenyament i de formació per afavorir un enriquiment mutu i una integració millor, en particular en el medi escolar, dels fills dels ciutadans dels Estats membres de la Comunitat, en el marc del respecte a la seva identitat lingüística i cultural”.

Hem reproduït el text d'alguns d'aquests documents perquè creiem que així és més fàcil detectar l'evolució positiva que la incorporació de noves matisacions els confereix. I en aquesta línia de més sensibilitat per a les cultures i llengües hem de citar la fita aconseguida l'any 1990 amb el reconeixement fet pel Parlament Europeu de la llengua catalana.

En resum, la tendència marcada per la Comunitat Europea apunta cap a un reconeixement de les llengües i cultures pròpies en l'ensenyament, i l'establiment d'un plurilingüisme que superi el bilingüisme en l'ensenyament obligatori i que faciliti la comunicació entre els ciutadans dels estats membres. Cal esperar en un futur pròxim que programes de l'abast i pressupost del LINGUA revisin el nombre i consideració d'altres llengües no estatals i ampliïn els límits en què han definit el concepte de “llengua estrangera”.

Consideració a les llengües i cultures europees que no són les oficials en els Estats membres de la CEE

En el text de la Resolució del Consell de Ministres de l'any 1976 que defineix el primer programa d'acció en matèria d'educació de la Comunitat, ja es deixa entreveure la dificultat de compaginar un tractament educatiu de les llengües i cultures, útil als objectius comunitaris i a la vegada respectuós i acollidor de la diversitat cultural i lingüística de tots els ciutadans. Tanmateix, aquesta dificultat hem vist que es va superant cada vegada més.

El 1985 un document sobre les “Activitats de la Comunitat Europea en favor de les llengües i cultures regionals i de les minories ètniques” exposa com, a partir d'una resolució del Parlament Europeu del 16 d'octubre de 1981, s'inicien una sèrie d'intervencions per part de la Comunitat en favor d'aquestes llengües regionals i s'hi destina un pressupost que passarà dels 100.000'-ECUS per al 1983 als 680.000'-ECUS per al 1986. En aquests anys les iniciatives han consistit principalment en la subvenció a la celebració dels col·loquis, trobades i visites d'estudi entre aquestes minories i la creació d'algunes infraestructures permanents com el *Bureau européen pour les langues moins répandues* a Dublín, entre d'altres. En gran part, aquestes iniciatives es refereixen al camp de l'ensenyament i la formació.

En els darrers anys, el Consell d'Europa ha estat preparant un notable document: la Carta Europea de les llengües regionals o minoritàries. L'aprovació el propassat mes de juny d'aquest document, que està pendent d'ésser ratificat pels diferents estats, significa una fita en el reconeixement internacional del conjunt d'aquestes llengües i mostra de forma clara una nova sensibilitat del patrimoni comú.

Aquesta “Carta”, “subratllant el valor de la interculturalitat i del plurilingüisme i considerant que la protecció i encoratjament de les llengües regionals o minoritàries no hauria de fer-se en detriment de les llengües oficials i de la necessitat d'aprendre-les”, destina l'article 8 íntegrament a l'ensenyament d'aquestes llengües en el territori on són parlades, precisant mesures concretes que afavoreixen llur desenvolupament.

En resum, podem afirmar que en la construcció d'Europa esdevé cada vegada més present la necessària protecció de totes les llengües i cultures, i la garantia als ciutadans de poder exercir els seus drets lingüístics i culturals.

Els recents canvis polítics esdevinguts a l'Europa de l'Est, i sobretot els moviments migratoris que comportaran en un futur pròxim, són un nou element que caldrà prendre en consideració i incorporant-lo a les iniciatives i textos oficials de les institucions europees. És aquest un nou repte que es planteja i que desitgem i esperem que poc a poc pugui ser assumit en el projecte comú.

Iniciatives europees en allò que pertoca a les llengües i cultures dels ciutadans immigrants i viatgers

A més de les cultures i llengües pròpies en territoris concrets, a Europa també hi viuen col·lectius importants, sense residència estable en un territori, que constitueixen grups culturals i lingüístics ben diferenciats —situació que afecta a uns 500.000 infants en edat escolar. A aquest fenomen força estable numèricament s'hi afegeix la creixent presència de la immigració d'altres continents, especialment de persones procedents de països del Tercer Món, fenomen aquest que està prenent una dimensió considerable.

Els organismes europeus, en tractar de les qüestions educatives, han afirmat la voluntat de garantir a aquests ciutadans, i sobretot als seus fills, el dret a l'educació, recomanant l'adopció de mesures que evitin discriminacions per raons culturals. En aquest sentit són remarcables:

- La Directiva del Consell de Ministres d'Educació de la CEE adoptada el 25 de juliol de 1977, relativa a l'escolarització dels fills dels treballadors immigrants, als quals reconeix el dret a l'ensenyament obligatori i gratuït, l'aprenentatge de la llengua o llengües oficials de l'estat d'acollida, així com la promoció de l'ensenyament de la llengua materna i de la cultura del país d'origen.
- La Resolució del Consell de Ministres d'Educació de 22 de maig de 1989 sobre l'escolarització dels infants zíngars i viatgers impulsa les accions que tendeixin a incrementar l'accés a l'escola d'aquests infants i promou els intercanvis d'experiències entre els centres educatius, l'elaboració de materials didàctics específics, la formació dels ensenyants, etc.

L'eficàcia d'aquestes iniciatives depèn en gran part del ressò que se'n fa als Estats membres, i que evidentment és diversa. Per això, només podem valorar la voluntat que es desprèn de la iniciativa i les concrecions dels textos aprovats. Creiem que ambdues coses són força encertades, si bé la complexa problemàtica de l'aplicació d'aquestes mesures les fa difícilment avaluables.

Consideracions sobre el tractament educatiu de les llengües i les cultures a Catalunya

El nostre poble és especialment sensible a l'educació i a l'ensenyament de la llengua a l'escola, i possiblement les circumstàncies adverses a la nostra cultura i llengua en determinats períodes històrics han afinat aquesta sensibilitat. Potser per això, en molts aspectes, els plantejaments educatius europeus coincideixen força amb l'enfocament que des de sempre, i en especial des del 1981, s'ha fet a Catalunya. És més, la perspectiva més ampla que proporciona el contacte amb una realitat tan complexa com la d'Europa, resulta enriquidora i dimensiona la pròpia realitat.

Després del que s'ha exposat fins ara, volem plantejar, en la perspectiva de futur, algunes reflexions sobre quin ha de ser un adequat tractament educatiu de les llengües i les cultures al nostre sistema educatiu, a fi que el concepte de dimensió europea arribi als nostres joves i, paral·lelament, que la nostra realitat cultural i lingüística ocupi el lloc que mereix en el patrimoni comú dels europeus, i sigui tractada adequadament en els altres sistemes educatius i en els organismes internacionals.

Quant a la incorporació de la dimensió europea en el nostre ensenyament, i més concretament pel que fa a l'aprenentatge de llengües del nostre sistema educatiu, considerem:

- L'aplicació de la LOGSE significarà un avenç important en la generalització del plurilingüisme a l'Estat espanyol, que ja era un fet en els darrers anys a Catalunya.
- Que la normalització lingüística del català a l'ensenyament ha de consolidar-se en el nou sistema.
- Que aquesta nova llei d'ordenació haurà de potenciar la qualitat de l'ensenyament de les llengües i millorar-ne el coneixement que assoleixin els alumnes en el futur. No es tracta d'establir un plurilingüisme en el currículum, sinó aconseguir que els alumnes esdevinguin plurilingües reals.
- Caldrà esmerçar un esforç considerable en la recerca i generalització de metodologies adequades i de mitjans didàctics que estiguin a l'abast de les escoles i dels professors.

I pel que fa a l'aproximació dels nostres infants i joves a la diversa i rica realitat europea, considerem necessari promoure els intercanvis i visites d'estudis dels nostres estudiants i professors a altres països i regions d'Europa, aprofitant els programes específics que la comunitat europea promou.

L'experiència que suposa conviure amb altres joves que parlen altres llengües, posseïdors de cultures diferents a la pròpia, és un element indispensable per a la pràctica de la tolerància i el respecte a la diversitat, i creiem que facilita l'adquisició de la dimensió europea alhora que reforça la identitat cultural pròpia.

La singular situació de Catalunya dins l'Europa que s'està construint fa plantejar-nos també la necessitat de situar correctament la cultura i llengua catalana més enllà del seu territori. Aquesta perspectiva pot tenir elements útils per a totes les altres llengües no estatals, que com hem vist en l'apartat primer són emprades per quaranta milions d'europeus.

Considerem que els organismes internacionals han d'adoptar polítiques que potenciïn l'expansió de les llengües minoritàries, si més no, dins els estats on són parlades.

Els programes de la Comunitat Europea, com el LINGUA, haurien d'incorporar altres llengües a més de les estatals; i els programes d'intercanvi d'alumnes, com l'ERASMUS, han de poder-se desenvolupar sense que impliquin problemes en els processos de normalització endegats per les comunitats amb llengües amenaçades.

Concretament pel que fa a la llengua catalana, considerem positiu el suport a la creació de càtedres de català a les universitats estrangeres, i sobretot la seva presència en les escoles europees de Brussel·les, Luxemburg, etc.

Considerem que Catalunya pot contribuir molt notablement en el projecte de construcció d'Europa, aportant la seva experiència en alguns aspectes singulars, entre els quals destaquem el procés de normalització de la seva llengua i cultura a l'ensenyament. Però alhora, ha de beneficiar-se de les iniciatives internacionals que aporten recursos i innovació, que afegeixen nous matisos als plantejaments educatius que en els darrers anys s'han aplicat i que signifiquen consolidar la nostra identitat cultural en el marc de la realitat europea. Al mateix temps cal vetllar per l'acollida adequada dels nois i noies originaris d'altres realitats culturals i lingüístiques.

Aquesta reflexió nostra potser planteja més interrogants que no pas ofereix respostes. La complexitat del tema ho comporta, però, a més, considerem que són més suggeridores les preguntes, sobretot tractant-se de l'ambiciós projecte de construcció d'Europa que amb les aportacions de tots hem de fer realitat per a obtenir una societat millor.

Girona, febrer de 1993

Comunicació del Consell Escolar Territorial de Girona “Les llengües i les cultures quan arriben immigrants”

Entenem que el tema del tractament educatiu de les llengües i les cultures de cara a la construcció d'Europa té dues grans vessants en la conjuntura actual del nostre país: per una banda tenim la qüestió de com possibilitar als joves integrats en el sistema educatiu de Catalunya una entrada real a Europa en els àmbits educatiu, laboral, cultural i econòmic; per una altra banda, tenim la problemàtica, tant insistent com la primera, del flux constant de nens i nenes de totes les edats que arriben a Catalunya procedents fonamentalment dels països africans, i que tenen com a una de les primeres necessitats la seva inserció a la societat de Catalunya. Es tracta de dos temes de tractament obligat i simultani.

Aquesta comunicació se centra en el segon d'aquests temes, tot entenent que el procés de debat d'aquestes qüestions, en el qual està immersa l'escola de Catalunya, s'ha de potenciar des de totes les instàncies de participació, a la recerca de mesures aplicables que puguin ajudar a resoldre la problemàtica dels col·lectius immigrants des de l'òptica, entre altres, de la solidaritat.

Partirem del concepte de *diferència*. Les persones només arribem a considerar positivament les nostres diferències quan són reconegudes i acceptades pels altres. A partir d'aquesta idea, i considerant-la vàlida, podem definir els factors que provoquen l'existència, de fet, d'escoles diferenciadores, ja sigui des de punts de vista lingüístics o culturals. La getització en els nuclis

urbans i determinats mecanismes de selecció de l'alumnat no explicitats però existents en certes escoles, públiques i privades, en serien dos.

Davant de situacions de diferència pejorativa, caldria que s'actués per positiu:

- Potser caldria estudiar la conveniència d'establir uns nivells de tolerància (nombre màxim d'alumnes en procés d'integració lingüística o cultural per centre).
- Pluriculturalitzant el contingut curricular per fer que cada nen i cada nena tingui informació objectiva i respectuosa de la manera de ser, de comportar-se i de viure de tots els companys i companyes. Cal una informació que vagi més enllà dels aspectes folklòrics, exòtics o moralitzants; potser s'aconseguiria una major acceptació de la diferència.
- Evitar l'ús de materials curriculars que contenen estereotips o que són culturalment "marcats" fóra una altra acció integradora.

I al costat de mesures de respecte cultural, un disseny acurat de l'ensenyament de les llengües: "La societat catalana ha après prou bé la importància del fet lingüístic en la configuració del que anomenem cultura, i de la transcendència del respecte del substrat cultural vernacle en l'estructuració d'unes actituds prosocials favorables a un desenvolupament personal i col·lectiu harmònic". (F. Carbonell, 1992)

Cal assegurar a cada persona un domini precoç de la llengua i la cultura del país d'acollida, però cal també que es pensi en la llengua materna dels col·lectius d'immigrants. No podem perdre de vista que parlem d'una problemàtica creixent, des el moment que aquests col·lectius augmenten. Les dimensions actuals del problema potser justificarien mesures de l'estil de les que es van emprendre en optar pel model de la immersió lingüística. Aquestes mesures, que haurien d'assegurar un correcte tractament de les dues llengües, han de ser objecte de reflexió profunda si es vol encarar una solució integradora i solidària.

Girona, 11 de febrer de 1993

Síntesi de la taula 2, elaborada per Dolors Areny

La sessió ha començat amb la conferència de la senyora Josefina Cambra "El tractament educatiu de les llengües i les cultures a Europa".

A continuació, el senyor Ramon Plandiura ha parlat també sobre aquesta temàtica en la presentació de la ponència elaborada per la subcomissió corresponent del Consell Escolar de Catalunya.

Per acabar aquesta part de la sessió de treball, ha estat presentada l'aportació col·legiada feta pel Consell Escolar Territorial de Girona amb el títol "Les llengües i les cultures quan arriben immigrants".

Les tres intervencions s'han ajustat als conceptes i les opinions que recullen els textos respectius.

Finalment la moderadora ha obert el torn de paraules per a donar pas al debat col·lectiu.

Hi ha hagut intervencions en el sentit que el plurilingüisme tingui un sentit enriquidor, d'afegir i no pas de restar. També s'ha remarcat la diferenciació entre ciutadans plurilingües i currículum plurilingüe. Es vol que els alumnes esdevinguin plurilingües, però ens cal també un currículum adaptat al sistema educatiu català, que no s'ha de confondre amb un sistema educatiu plurilingüe. Diverses aportacions han manifestat la voluntat de fomentar el plurilingüisme des d'un sistema educatiu clarament català.

S'ha insistit en un aprenentatge profund de la nostra llengua com a base per a l'aprenentatge de les llengües de gran difusió incloses en el currículum, sense oblidar el coneixement d'altres llengües minoritàries presents al nostre país.

D'altra banda, s'ha fet esment de la consideració que cal tenir per les llengües dels sectors immigrants, europeus i no europeus, i especialment per les llengües africanes. S'ha parlat de tenir-les presents en les nostres escoles i s'ha especulat sobre si caldria conèixer aquestes llengües, sense que hagi quedat clar si s'estava parlant d'adaptacions curriculars o no.

Pel que fa a la consideració de les llengües minoritàries, com el caló, es demana que es tingui present la tasca feta pel Departament d'Ensenyament, des del Programa de Compensatòria, en aquesta línia.

Es posa èmfasi en la necessitat d'entendre el concepte de plurilingüisme des d'un concepte més ampli de pluriculturalisme. Dins d'aquesta línia, s'ha parlat de la necessitat de transmetre el concepte de pertinença a una nova civilització que vol avançar cap a un agermanament cultural. S'ha afirmat que és tan important educar actituds com ensenyar llengües.

Per altra banda, s'ha matisat que el tema de la llengua no ho és tot en l'anàlisi de la realitat d'Europa, només n'és una part.

S'ha parlat també de la riquesa de les comunicacions no verbals i artístiques com un aspecte interessant per a fomentar la intercomunicació.

Hi ha hagut alguna intervenció que defensava l'aprenentatge precoç i prioritari de l'anglès com a llengua estrangera dins l'ensenyament reglat de l'educació primària, amb l'objectiu d'aconseguir un nivell més alt.

Així mateix, s'ha posat de manifest una preocupació: és difícil ensenyar i aprendre tres llengües amb un tractament adequat, és a dir, aquell que fa possible un domini de la llengua en tots els seus registres. Per aquest motiu, sembla convenient postposar la introducció d'altres llengües estrangeres a l'ESO.

Des de la taula s'ha donat una resposta clara a aquesta qüestió, en el sentit que conèixer bé l'anglès no és suficient per a sentir-se europeu; conèixer altres llengües és sempre un enriquiment cultural que ajuda a comprendre la diversitat.

Consideracions finals:

- S'ha remarcat, d'una banda, la importància d'entendre l'ensenyament- aprenentatge de les llengües com un vehicle de comunicació. I d'altra banda, la necessitat de poder-se comunicar en català en el context europeu i internacional.
- També s'ha plantejat la preocupació de com transmetre als nostres infants el concepte de pluriculturalisme i plurilingüisme des de l'escola, i de com inserir-lo dins el currículum, tenint sempre present que vivim amb dues llengües en contacte.
- Finalment, hi ha hagut una aportació que ha qüestionat la manera tradicional d'ensenyar la història, que es limita bàsicament a introduir conceptes, i que ha fet una reflexió sobre una nova manera de transmetre els coneixements del medi social i cultural, que contempli la història com a part integradora de la nostra cultura, i dins la qual s'hi inclouria el coneixement de la llengua.

Taula 3: Els valors educatius de la ciutadania europea

La preocupació per l'educació en els valors es manifesta en els nostres dies repetidament, no només en l'àmbit educatiu, sinó també en la societat en general. L'interès del Consell Escolar de Catalunya pel tema s'ha fet palès en diverses ocasions, la darrera en aquesta Jornada de reflexió, però ara des de la perspectiva europea.

Participaren en l'exposició i el debat a la taula 3 un centenar de persones, exercint de moderador el senyor Josep Riulas, membre del Consell Escolar de Catalunya, i de secretària la senyora Neus Parramon i Lleixa.

Seguidament transcrivim les aportacions presentades:

- La conferència “Els valors educatius de la ciutadania europea”, pronunciada pel senyor Fèlix Martí, director del centre UNESCO de Catalunya.
- La ponència que havia elaborat la subcomissió corresponent del Consell Escolar de Catalunya, formada per Assumpta Baig, Victòria Barceló, Olga Madrid, Josep Prats, Josep Riulas, Tomàs de San Cristóbal, Julio San Miguel, Pere Solà, Joan Triadú, M. Teresa Vila i Teresa Vilaplana, i que fou presentada pel senyor Salvador Carrasco, president de la dita subcomissió.
- La comunicació del Consell Escolar Municipal de Girona amb el títol “Educació en els valors cívics”, presentada pel senyor Enric Mirambell, president de la Comissió de Relacions Educació-Ciutat.
- La síntesi del desenvolupament de la sessió, elaborada per la senyora Neus Parramon.

Conferència “Els valors educatius de la ciutadania europea”, a càrrec de Fèlix Martí

La gràcia de la Unió Europea consisteix a afirmar d'una manera més efectiva, per a nosaltres els europeus i per a molts altres ciutadans del món, un conjunt de valors que ennobleixen la vida humana. La força d'Europa no pot venir principalment de la seva prosperitat econòmica o del seu acord polític. En aquest sentit, és evident que les escoles poden contribuir de manera decisiva a generar la comunitat europea en els aspectes més fonamentals. Fins ara no ha quedat gens clar que és imprescindible el compromís dels mestres i dels educadors en general en el procés de la unió europea. Sembla com si n'hi hagués prou amb una harmonització d'interessos econòmics i una voluntat política dels dirigents dels estats. En realitat, les qüestions decisives per a la construcció d'Europa són, per una part, la identificació dels valors comuns i, per l'altra, el reconeixement que els protagonistes de l'aventura europea són tots i cada un dels ciutadans que decideixen viure aquests valors comuns. Europa només existirà si cadascú de nosaltres es descobreix a si mateix com a europeu i si accepta esdevenir protagonista, encara que sigui amb molta discreció, de la vida europea.

L'educació dels valors, a les escoles, no ha de quedar reclosa a un apartat especial al marge dels objectius principals de la vida escolar. Hi podem dedicar, això sí, uns moments específics quan ho considerem convenient, però és l'orientació general de l'activitat escolar la que ha d'anar explicitant

els valors que l'escola es proposa desplegar, a través de tots els programes oferts als alumnes. Els valors europeus tampoc no són un afegit als valors en general, sinó una accentuació específica dels valors tenint present el moment històric que vivim i les possibilitats, tant esperançadores, d'una nova gran concertació a favor de la pau i de la fraternitat entre moltes nacions.

Afirmació de valors essencials

El saber

Hi ha un gran acord sobre la missió confiada a les escoles en l'ordre del coneixement. Volem que les escoles serveixin per a transmetre el saber, per a fomentar la cultura intel·lectual i per a l'aprenentatge de les tècniques que permeten després l'exercici de professions diverses. Des de fa segles les matrius del saber de les nostres escoles són el coneixement del llenguatge i de les ciències. El saber científic s'ha desenvolupat enormement. La cultura occidental s'ha de preocupar perquè les ciències no es converteixin en un saber exclusiu que no deixi espai a la racionalitat no científica. Les filosofies i les literatures són tan importants com les ciències des del punt de vista de la vida intel·lectual. S'han d'equilibrar les hores dedicades al coneixement científic amb les hores dedicades al llenguatge. No hi pot haver cap mena de cultura si ens oblidem del llenguatge. La passió pel saber, la disciplina de la raó, l'art d'enraonar i de dialogar, són components decisius de la cultura europea i de tota cultura. L'emergència de la raó en un món on tenen tant de protagonisme la força, la violència o l'absurd, és una promesa de pau i de cooperació. Europa és un espai cultural favorable a la raó.

Les escoles han de convidar els seus alumnes a descobrir els itineraris de la raó, han de despertar la passió del saber i els han d'alliberar de qualsevol monopoli d'un saber unidimensional. Sembla que no és fàcil en el nostre temps encomanar el gust pel saber, el gust per la lectura o per la investigació. Però malgrat les dificultats no podem renunciar a aquesta aspiració. Potser caldria que les lleis no obliguessin a estudiar als alumnes que no mostren cap interès i que no fos tant rígida la frontera entre l'activitat laboral i l'educació permanent. Per altra part, no s'aconseguirà qualitat en l'ensenyament si les administracions no decideixen dignificar la condició d'ensenyant amb salaris més alts i, sobretot, eliminant la demagògia que impedeix processos de selectivitat, organitzats de tal manera que es garanteixi tant la justícia com la promoció dels més desperts. La qualitat del saber i el seu reconeixement social és un dels components clau del conjunt de valors europeus.

La utilització del saber

És fàcil observar que hi ha molts europeus amb bons nivells de cultura en tots els ordres: ciència, tecnologia, lletres, arts, etc. També és fàcil adonar-se que hi ha un desequilibri freqüent entre el bon nivell de coneixements i el baix nivell de consciència ètica. Els ciutadans dels països anomenats desenvolupats o tecnològicament avançats hem estat educats amb una notable eficàcia des del punt de vista de la disposició d'informacions i de tècniques operatives, però estem molt desproveïts d'instrumental reflexiu i de referències per a jutjar les implicacions ètiques de la utilització dels nostres coneixements de tot tipus. Els models de desenvolupament industrial i postindustrial que hem contribuït a establir a les nostres societats està ple d'irracionalitats, d'injustícies i d'opcions discutibles. La nostra capacitat crítica ha estat, fins ara, molt limitada. Cada coneixement científic, cada tècnica, cada activitat professional es pot utilitzar a favor o en contra de les grans aspiracions

humanes a les llibertats, a la justícia, a la solidaritat i a la pau. Per aquesta raó les escoles han d'ajudar els alumnes a reflexionar sobre les implicacions morals de la utilització del saber científic i tecnològic i del saber en general. No hi ha educació sense cultura moral i especialment en un moment històric en el qual disposem de tants i tant poderosos instruments per a incidir sobre les persones, les societats i el conjunt del planeta.

L'emergència de la consciència ecològica ha de celebrar-se com un enriquiment de la nostra sensibilitat moral. Ens familiaritza amb qüestions prou essencials. Què significa desenvolupament? Quins són els costos del nostre model de societats avançades? Quins són els components de la qualitat de vida? Quin futur volem construir? Fins ara el món escolar s'ha centrat en les referències a la nostra història cultural. Arriba el moment d'una gran revolució en l'orientació dels sistemes educatius. Haurem de pensar, sobretot, en el món que preparem amb les nostres decisions i comportaments d'avui. Hem de saber relacionar el que fem amb els resultats que provocarà la nostra activitat, tant en l'esfera personal com, sobretot, en l'esfera de les decisions col·lectives. La incorporació de les reflexions ètiques ha caracteritzat la cultura europea i torna a ser una opció educativa sensata i imprescindible.

La domesticació dels poders

La llegenda de Sant Jordi, patró de Catalunya i d'altres pobles europeus, és molt representativa dels millors aspectes de la història d'Europa. El dragó simbolitza el poder incontrolat. Sant Jordi intenta -i aconsegueix- destruir el domini sinistre del poder i fer possible la benaurança dels humans. La història de la democràcia i del seu desplegament és aquesta mateixa història. A Europa no hem acceptat el caràcter incommovible, indomesticable, consolidat, dels poders i de les seves estructures. Amb una llarga paciència hem desafiat tots els poders que condicionaven les nostres llibertats. Els hem desacralitzat, els hem desemmascarat, els hem relativitzat, els hem regulat. Europa és una història de successives elaboracions de repertoris de drets humans. Europa és una història progressiva de convencions polítiques i jurídiques al servei de la persona humana. Portem una llarga experiència de pràctiques democràtiques i aspirem a consolidar estructures comunes sobre la base dels drets humans i dels drets dels pobles. A l'interior d'aquesta dinàmica, hi trobem les concepcions religioses i filosòfiques que ens fan creure en la dignitat humana. A Europa hem optat per l'humanisme en el sentit d'ordenació de la convivència al servei de la persona humana. El respecte i el benestar de les persones són els objectius de la dinàmica europea.

Les escoles són espais privilegiats per a l'acolliment de les persones i per a sensibilitzar els alumnes respecte a la dignitat de totes les persones independentment de la seva ètnia, religió, riquesa, cultura, sexe, idees o qualitats. L'educació humanista es pot fer de moltes maneres. En el nostre temps, quan estem informats de tantes agressions a la dignitat humana, de tantes discriminacions i humiliacions, hem de fer sentir els missatges profunds de les religions que formulen amb els seus llenguatges simbòlics les intuïcions essencials de la nostra tradició cultural humanista, les esperances i les utopies mobilitzadores. També s'han de fer conèixer les experiències de les persones que, inspirades en diverses tradicions de pensament i d'espiritualitat, van aconseguit noves fites a favor de les llibertats humanes. L'acceptació d'un mateix i el reconeixement de l'alteritat dels altres com a riquesa, són condicions que preparen la contemplació de tota persona com a meravella. Ajuden a optar a favor de les persones i a inspirar els processos d'alliberament respecte dels poders visibles o invisibles.

Crisis de valors a les nostres societats

El nihilisme

La prosperitat econòmica europea d'ençà dels anys cinquanta ha produït un miratge que encara no hem aconseguit superar. Una part important dels nostres conciutadans s'ha dedicat obsessivament a millorar les condicions materials de vida sense preocupar-se de les altres dimensions de la seva vida humana. S'ha identificat la qualitat de vida amb el nivell de consum i s'ha prescindit o marginat la nostra vocació cultural, la nostra vocació política i la nostra creativitat més fonda. Les democràcies europees estan amenaçades per l'abstenció, per l'evasió i per la indiferència. Ens caldrà un gran desvetllament que ens alliberi de la gran alienació consumista. De fet, hi ha molts senyals que ens fan pensar en la possibilitat d'un canvi substancial.

El cristianisme i les altres religions estan deixant de ser sistemes d'adoctrinament i de control, i esdevindran propostes d'alliberament. Els actuals corrents integristes són retorns desesperats a formes caducades de religiositat. El factor religió, concebut sense esperit sectari, contribuirà a crear noves formes de vida i noves estructures al servei de la dignitat humana. En l'ordre polític, molts ciutadans ja no ens conformem amb les limitacions de les pràctiques democràtiques que ens conviden a participar només en els aspectes secundaris del funcionament de la societat i reclamem estructures que ens permetin controlar efectivament els poders fàctics, nacionals i internacionals. En l'ordre cultural, la caiguda dels dogmatismes ens obre un horitzó de recerques més lliure i observem les enormes possibilitats d'unes interaccions entre les ciències, les filosofies, els llenguatges i les noves tecnologies. Estem en òptimes condicions per a estudiar la complexitat i orientar el saber a favor de les necessitats globals de la humanitat.

A escala més petita, cada escola és un espai on un grup d'homes i de dones, que no són presoners del nihilisme, poden transmetre amb tota naturalitat creences i il·lusions. S'ha de treballar per a trencar el clima individualista que caracteritza les societats europees i aconseguir la imprescindible socialització o politització, és a dir, la consciència que és més humà i més divertit interessar-nos per les estructures que condicionen les nostres vides i que és possible incidir en les estructures. Només som nihilistes quan no ens han ensenyat a modificar les estructures i a trobar gust exercint aquesta responsabilitat.

Les pors

Els canvis accelerats en les idees, en els criteris morals i en la configuració de les societats contemporànies, crea inseguretats que són poc confortables psicològicament. La realitat fa por i es busquen móns artificials on sigui més fàcil restablir la seguretat o el plaer de viure. La recerca desesperada de seguretats i plaers explica l'extensió de la droga, l'èxit de les sectes i el consum desmesurat de televisió. Moltes persones es senten soles i vulnerables. Moltes persones tenen por, encara que no s'ho formulin d'aquesta manera. Per altra part, els mitjans de comunicació, que ens fan properes tantes experiències de dolors, de fracàs, de violència i que no converteixen en notícia les bones notícies de cada dia, produeixen la impressió de viure en un món on els problemes mai no troben solució, i on les forces del caos són més decisives que les forces de la raó, de la bondat i de l'harmonia. Les pors del nostre temps són més metafísiques que psicològiques. En règim de por les

propostes de solidaritat sonen a música ingènua, a poca lucidesa, o a coartada per a dissimular interessos amagats.

És evident que alguns aspectes de les nostres societats són espantosos, però el que és més característic de la condició humana i de la nostra cultura és la capacitat de desplegar una percepció positiva de la realitat, i especialment de les persones humanes, i la decisió de viure en règim de confiança i no en règim de por. Podem estimar la realitat, és a dir, la vida, la nostra vida i la dels altres. L'amor és possible i és bo. El qui estima o és estimat ja no cal que tingui pors. El tracte amb la realitat no condueix a la frustració, sinó a l'amabilitat. El treball, la política i la cultura són fonts de goig, perquè el cor de tota realitat, si el sabem descobrir, és fascinant i meravellós.

No aconsellaria fer d'educador o educadora a cap persona que no estigués enamorada de la vida, de la seva parella, de les ciències que coneix, del seu país, dels seus amics i amigues, de les tècniques que ensenya, d'algunes arts i del món que ens ha tocat viure. Les escoles no han d'ocultar ni dissimular els problemes propers o llunyans que ens afecten, però han de convidar a estimar la realitat, a alliberar-se de les pors i a fer créixer les confiançaes que estan a la base dels comportaments generosos i solidaris. El model de seguretat que volem per a Europa no es deriva de la multiplicació de les forces de seguretat, sinó de la multiplicació d'escoles que alliberen de la por i de l'agressivitat.

L'espectacularitat

Un dels problemes del nostre temps és la tendència a reduir la realitat als seus aspectes més visibles i a oblidar les dimensions més subtils. És freqüent que moltes persones considerin, per exemple, que només passa allò que expliquen els programes de televisió o que la realitat es vagi convertint en pur espectacle. La política es convertiria en ficció o representació i el mateix passaria amb la cultura, la religió, la guerra, la ciència, la malaltia, la pobresa, les festes, la vida urbana, el treball o les arts. L'especificitat de cada un d'aquests àmbits quedaria dissimulat i només tindríem la percepció dels seus aspectes espectaculars. Els límits entre realitat i ficció queden aleshores diluïts i es fa molt difícil recuperar les veritables dimensions de cada aspecte de la vida de les persones i de les societats. Certs aspectes de la cultura són poc audiovisuals o en tot cas un excés d'afectacions audiovisuals pot inhibir altres dinàmiques personals que són essencials en els processos d'humanització i de socialització. Complir els nostres deures pot ser poc espectacular; fruir fent un treball ben fet pot ser poc espectacular; estimar pot ser poc espectacular; investigar pot ser poc espectacular; mantenir la identitat pot ser poc espectacular; ofrenar la vida pot ser poc espectacular; canviar el món una miqueta pot ser poc espectacular.

A Europa les escoles han de lluitar perquè la realitat no es redueixi a espectacle. Les escoles han de fer conèixer i valorar tot allò que és invisible, delicat, subtil, misteriós, originari, inefable i meravellós. La veritat és valuosa tant si és espectacular com si no. La responsabilitat ètica és valuosa tant si és espectacular com si no. Les estructures socials i polítiques són millors o pitjors independentment de la seva espectacularitat. Les vides anònimes i discretes poden ser d'una qualitat extraordinària. Els amors invisibles poden canviar el món. En aquesta perspectiva hem de ser molt crítics amb les propostes que consideren prioritària la dotació d'equips informàtics per a les nostres escoles. Els nous sistemes de comunicació són instruments molt útils a condició que no els convertim en el que no són. Els ordinadors fan moltes funcions i serveis, però són poc hàbils en la percepció i elaboració

dels aspectes més humans de la nostra vida. Encara no s'adonen dels nostres sentiments, no saben estimar, no defensen la nostra identitat, no tenen prou sentit de l'humor, i són massa servils respecte a tota mena d'amos i senyors.

Afirmació de valors per a Europa

El desplegament de les llibertats

Un dels objectius principals de la unió europea és la consolidació d'un espai de llibertats. La dignitat humana s'ha defensat, a Europa, amb reflexions teòriques i mecanismes jurídics que han fet possible l'exercici de les llibertats. No ens podem pensar a nosaltres mateixos si no és com a subjectes lliures i responsables. Tot i que coneixem els límits de la nostra llibertat, tan condicionada per factors biològics, sociopolítics i culturals, no hem renunciat mai a eixamplar l'espai on exercir les llibertats. No acceptem la reducció de les llibertats que es podria produir a conseqüència del creixement dels nous poders econòmics, de les indústries culturals, de la força dels nous mitjans de comunicació, del control informàtic dels ciutadans o dels sofisticats sistemes de seguretat dels estats contemporanis. Si volem construir Europa és per a conquerir noves llibertats democràtiques i una pràctica de les llibertats més plausible. Creiem, en definitiva, que la finalitat de la unió europea i el nervi de la política comunitària no és altre que el servei a les nostres llibertats. La defensa de les llibertats és prioritària davant d'altres objectius de rendibilitat econòmica o de seguretat.

A la llum d'aquestes afirmacions s'ha d'avançar decididament cap a noves estructures polítiques i jurídiques que garanteixin millor les nostres llibertats. S'han de denunciar els aspectes inacceptables de les lleis antiterroristes. S'ha de denunciar la restringida llibertat de premsa que s'aplica a alguns diaris catalans i a les emissores de televisió. S'ha de fer totalment impossible la pràctica de la tortura, que encara és una realitat entre nosaltres, com ho denunciava el manifest dels intel·lectuals catalans del 10 de juliol de 1992. S'ha de separar efectivament el poder judicial del poder executiu. S'ha de legislar per a establir nous mecanismes de defensa davant de les amenaces noves. Tot el programa de desplegament de les llibertats suposa una educació de la llibertat i per a la llibertat. Les escoles no han de funcionar com casernes sinó com espais de lliure concertació de persones lliures, amb unes normes de joc fixades pels adults i raonades per a tothom. Per altra part, s'ha d'oferir una comprensió del món que valori la llibertat i la responsabilitat. Una de les maneres de fomentar l'exercici de les llibertats és la invitació a integrar-se en associacions de tota mena. L'associacionisme és molt característic de les societats lliures. Per coherència, seria bo que els educadors també fossin membres actius d'associacions culturals, científiques, polítiques, artístiques, ecologistes, defensores dels drets humans, de la pau i de les llibertats.

La promoció de les identitats culturals

Esperem que amb la cessió de sobirania per part dels estats als organismes de la comunitat europea, tal com fixarà la futura constitució europea, les unitats que configuraran el mapa d'Europa seran els pobles, és a dir, els conjunts humans caracteritzats per una cultura comuna i el desig de compartir, en una perspectiva de futur, protagonisme polític com a membres de la comunitat europea, una mateixa dinàmica socioeconòmica, i l'alta responsabilitat de gestió d'un territori concret que els ha llegat la història. L'Europa dels pobles, és a dir, de les cultures, haurà de preocupar-se efectivament de lluitar contra la tendència universal a la uniformitat. La invocació del principi de la

subsidiarietat, que també es podria dir principi confederal, és vàlid per als aspectes polítics i econòmics de la unitat europea, però és especialment pertinent en els aspectes culturals. És clar que hi ha una cultura comuna que fonamenta la unitat europea. Recordem la filosofia grega, la religió cristiana, el dret romà, la cultura científica i tecnològica, els moviments literaris i estètics, les revolucions democràtiques, i el sentit de les llibertats. Però hi ha una especificitat molt pròpia d'Europa que hem après a avaluar com a positiva: la nostra extraordinària diversitat. Som pobles de cultures i llengües diverses. Hem acceptat el pluralisme religiós i polític. Hem decidit, per aquesta raó, crear estats secularitzats i respectuosos amb les minories. Rebutgem qualsevol integrisme ètnic, ideològic, sexual, ètic o estètic. Ens sembla saludable que cadascú estimi la seva pròpia identitat, dialogui i evolucioni lliurement.

Les escoles de cada país membre de la comunitat europea hauran de fomentar l'estimació de les seves cultures respectives. El poble català hauria de ser un dels membres de la futura comunitat europea tal com ho van proclamar a Manresa el dia 20 de juny de 1992 els representants de set-centes organitzacions no governamentals catalanes. Tant si aquesta fita s'aconsegueix aviat com si no, les escoles catalanes han d'optar per una línia clara d'esdevenir promotores de la identitat cultural i lingüística catalana. El poble de Catalunya no pot acceptar que les orientacions bàsiques del nostre sistema escolar encara estiguin legalment sotmeses a un centre de decisions aliè a la nostra cultura. En aquest camp tant decisiu per al nostre futur hem d'evolucionar molt ràpidament o ens veurem obligats a practicar, a l'ensenyament, una altra modalitat d'objecció de consciència. Evidentment, malgrat les limitacions legals, hi ha un espai molt ampli en el qual es poden multiplicar les iniciatives per anar convertint el sistema educatiu en un instrument útil, seriós, eficaç i coherent al servei de la nostra identitat cultural.

El goig de la multiculturalitat

Si afirmem la conveniència de la promoció de cada una de les identitats culturals europees, no és per a crear un conjunt de blocs culturals monolítics, a l'interior dels quals s'hauria d'exigir una puresa cultural que marginaria les persones i els grups que no senten com a pròpia la cultura tradicional i majoritària de cada poble. El futur d'Europa no el pensem imaginant la creació d'una sola cultura, que resultaria de la barreja de totes les existents, però tampoc no l'imaginem com una coexistència de cultures exclusives en els seus territoris respectius. El futur que tindrem és de multiculturalitat en formes i intensitats diverses, i hem de saber contemplar aquest futur com una oportunitat enormement positiva per a cada una de les cultures europees. La mobilitat dels ciutadans europeus ens permetrà un millor coneixement de les altres cultures. Cada europeu, habitant en la seva cultura pròpia, hauria de poder circular sense problemes i amb goig per una altra o diverses llengües i cultures dels altres països europeus. El mateix criteri es pot utilitzar per a acollir amb respecte i interès cultural els immigrants que procedeixen d'altres continents i que arriben marcats per un patrimoni cultural, lingüístic, religiós, ètic i estètic molt diferent del nostre. El diàleg és més difícil, però també més apassionant. És legítim discutir els criteris que han de regular les migracions cap a Europa, però el nostre futur no es pot pensar sense comptar amb una notable immigració. Les cultures que semblen exòtiques són tan respectables com les nostres i poden contribuir a uns debats seriosos sobre els problemes comuns de la humanitat. Els europeus hem de vèncer la nostra ignorància respecte a les cultures i llengües dels altres continents.

Les escoles han de contribuir a lluitar contra els prejudicis. A totes les cultures hi ha persones bones i menys bones, intel·ligents i poc intel·ligents, amables i menys amables. Qualsevol dona o qualsevol home pot ser un tresor i cada ésser humà, en un aspecte o altre, és una meravella. Les escoles han de facilitar la integració en la cultura pròpia per a no crear condicions objectives de marginació dels immigrants, però també han d'estar al servei de les cultures dels diversos grups d'immigrants i fer conèixer aspectes d'aquestes cultures als estudiants autòctons i potser a les seves famílies. Tots aquests processos s'han de viure amb esperit d'obertura per part de tots els implicats i, sobretot, en clima de goig. El segle XXI espera de nosaltres que siguem capaços, des de l'afirmació serena de cadascuna de les nostres identitats personals i comunitàries, d'avançar en la consciència dels problemes globals de la humanitat perquè tots els nostres problemes i totes les nostres esperances ja tenen dimensions planetàries.

Girona, febrer de 1993

Ponència “Els valors educatius de la ciutadania europea”, presentada per Salvador Carrasco

Aquesta ponència fou elaborada per una subcomissió específica del Consell Escolar de Catalunya, creada per la seva Comissió Permanent el 29 de setembre de 1992.

El document que presentem és el fruit d'una reflexió que presenta la preocupació pels grans temes del moment actual tal com es viuen quotidianament a l'escola. En cap cas, hem volgut fer un estudi amb pretensions científiques.

El text que us lliurem pretén motivar el diàleg i la reflexió entre les persones que, com nosaltres, s'inquieten per temes com: els drets humans, la igualtat entre els homes i les dones a la societat, la pau, la preservació de la natura, la salut...

Hem tractat sobre aquests temes a partir de les coses quotidianes, perquè estem convençuts que fent ben fetes les coses petites s'arriben a crear les condicions que permeten realitzar coses més grans amb eficàcia i qualitat.

No pretenem ser exhaustius ni dir la darrera paraula, només volem deixar constància d'algunes qüestions directament relacionades amb el tema proposat, i ho volem fer respectant les opinions expressades durant la seva elaboració, algunes de les quals poden suscitar polèmica i no amaguen la profunda inquietud que ens suggereix la construcció d'Europa en una conjuntura com la present.

L'escola no és l'única, ni potser la principal, educadora dels ciutadans en la pau, en la convivència, en el respecte als drets humans, en la salut, etc. Malgrat això, en aquesta ponència ens referim especialment a la contribució important que pot fer l'escola en tant que és l'agent del procés de socialització de les persones.

Justament l'acció de l'escola sobre tots els ciutadans posa de relleu la importància del seu paper en la promoció dels valors educatius de la ciutadania europea.

Valors educatius de la ciutadania europea

Segons remarquen recents enquestes sociològiques, en el camp dels valors la nostra és una societat europea, plural i pragmàtica, orientada al treball i als valors econòmics, però també amb una cultura oberta que valora la llibertat i els compromisos que aquesta comporta; una societat que vol transmetre a les noves generacions el sentit de responsabilitat, la tolerància i la independència d'actuació.

La catalana és una societat laica i secularitzada en la qual “un 70% pensa que és important mostrar pertinença religiosa en moments crucials de la vida”. La nostra és una societat “majoritàriament relativista pel que fa a la moral” i laboralment tan segregacionista com la mitjana dels països de Comunitat Europea.

En aquesta situació, per tercera vegada, el Consell Escolar de Catalunya es planteja temes relacionats amb l'educació i els valors: en la Jornada de 1990; en el document “Criteris per una deontologia del docent” (1992), i aquesta vegada en la Jornada de 1993 des d'una perspectiva europea. En les tres ocasions hem pogut comprovar com i fins on és possible arribar al consens en aquestes matèries.

En aquest cas, ens plantejem la qüestió dels “valors educatius de la ciutadania europea”, en tant que representants de la comunitat educativa catalana, des d'una doble perspectiva que sintetitzem en les següents reflexions:

- Quins són els valors educatius que estan implicats en el concepte mateix de “ciutadania europea” i com aquests són presents en la nostra experiència de ciutadans de Catalunya.
- Quin és el perfil de les actituds dels nois i les noies i dels joves envers la Comunitat Europea.

I a la vista de tot això, ens tornem a preguntar:

- Què cal esperar de l'escola en el llarg procés de construcció d'una Europa sense fronteres?

Aquesta subcomissió ha reflexionat i valorat diversos documents i escrits, en els quals clarament s'afirmen els valors educatius que han de tenir-se presents per a introduir la dimensió europea en l'educació:

- el respecte als drets humans,
- la democràcia,
- l'humanisme,
- la llibertat,
- la justícia social,
- el pluralisme,
- la solidaritat,
- la universalitat,
- etc.

Compartim, també, els objectius proposats per la CEE per a la introducció de la dimensió europea, que són:

- L'enfortiment en els joves del sentit d'identitat europea i el valor de la civilització europea.
- La millora dels coneixements sobre la comunitat i els seus membres.
- La valoració del significat de la cooperació europea.

Tanmateix, ens qüestionem aspectes que cal tenir molt presents en l'educació dels ciutadans europeus: Europa, dèiem, no està constituïda només pels actuals membres de la CEE. Europa és, més que la suma d'estats membres, un conjunt de pobles amb cultures diverses i amb una comuna civilització.

Les paradoxes han aflorat en el nostre treball amb força i claredat: Europa és un projecte de convivència en pau, però té una història i un present marcat per les guerres i pels brots racistes i xenòfobs. Europa no es redueix a un mercat únic interior, però les grans decisions que marquen el seu present i el seu futur estan condicionades pel predomini del poder econòmic i l'hegemonia dels valors que imperen en el mercat.

L'Europa comunitària va començar per ser un Mercat Comú i avança amb evidents dificultats quan s'intenta anar més enllà. La Comunitat Europea s'ha construït sobre un acord econòmic. La unitat política és, encara avui, inexistent i la "ciutadania europea", de la qual parlem en aquest document, de fet, no deixa de ser un concepte i una aspiració viscuda desigualment pels europeus de la Comunitat Europea.

Els europeus veiem llunyana la construcció d'una Europa comunitària que realment respongui als valors i als arquetips que creiem fonamentals. Les antigues llegendes gregues sobre Europa ens ensenyen que cercar Europa és fer-la, que és la recerca d'Europa el que la va crear. Aquesta tensió entre mite i realitat, entre la idea i la realitat d'Europa, ha de presidir tot l'esforç a realitzar per la introducció de la dimensió europea en l'educació. No considerem acceptable una exaltació de valors europeus sobre el desconeixement de la història, la geografia i la realitat cultural de les nacions i els pobles que integren Europa.

Creiem que cal transmetre a les noves generacions una idea d'Europa amb una visió crítica del seu present i una aposta clara de futur.

Els estudiants catalans, segons un recent estudi de 1991, conceben la Comunitat Europea sobretot com a unió cultural i socioeconòmica i atorguen als ciutadans el màxim protagonisme en la construcció de l'Europa comunitària, però ho fan de manera descontextualitzada dels organismes institucionals. Consideren important aprendre llengües i fer estudis a l'estranger, però el coneixement d'idiomes i de la Comunitat Europea que tenen és ben limitat.

En aquest marc, l'ensenyament de llengües estrangeres i la introducció de la dimensió europea en l'ensenyament, resulten factors a prioritzar en l'ordenació del sistema educatiu.

Valors educatius i promoció de la igualtat home-dona

L'any 1991 el Consell de la CEE (Resolució 21.5.91) establia el tercer "Programa d'acció comunitària per a la igualtat d'oportunitats entre homes i dones". El programa promou la intensificació d'accions per a la igualtat en l'accés a l'ocupació, les retribucions laborals, les

condicions de treball, la protecció social, l'educació, la formació professional i l'evolució de la carrera professional. També a Catalunya tenim programes prioritaris en aquesta mateixa línia.

En sintonia amb les preocupacions i objectius d'aquests programes en el camp de l'educació val la pena reflexionar sobre:

- Què s'ha de fer en el camp dels continguts de l'ensenyament per a canviar una situació que domina la transmissió de valors androcèntrics?
- Quins són els valors, les pautes de comportament i els estereotips sexuals clàssics contra els quals cal lluitar des de l'escola i en els quals és possible incidir, amb eficàcia, des de la institució escolar?
- Quines són les actuacions que s'han de promoure per avançar en aquesta qüestió?

Entre moltes altres idees que hem debatut en la nostra subcomissió, destaquem les reflexions que segueixen sobre aquestes tres preguntes. Alguns dels paràgrafs que transcrivim han suscitat molts interrogants. No pretenem tancar-los, sinó obrir-los a una discussió més àmplia i que permeti matisar les respostes. Hem volgut respectar el to polèmic amb el qual, en alguns moments, hem volgut redactar aquestes pàgines.

Des del parvulari, l'ensenyament ha d'adreçar-se, sense distinció de sexe, a “fer saber” per a “saber fer” en cultura bàsica i en traça i habilitats, en un pla d'igualtat pel que fa a l'ocupació, que s'haurà de perllongar al llarg de tota la vida professional. S'ha d'evitar d'aprendre de memòria i després recitar els coneixements sense saber per a què serveixen.

Una política educativa amb futur ha de ser el resultat d'una visió global i integradora de factors culturals, acadèmics i professionals, que permetin el desenvolupament de la personalitat i facilitar l'aplicació pràctica per a la seva inserció a la vida professional.

Respecte al primer dels interrogants, hem de sensibilitzar primordialment el sistema educatiu i després, de forma permanent, afavorir l'evolució de les mentalitats, desenvolupar reflexions i iniciatives innovadores que se situïn en l'àmbit de les presents situacions socials i tecnològiques, per no limitar-se a l'adopció de legislacions sobre la igualtat d'oportunitats, l'aplicació concreta de les quals es limita sovint a declaracions polítiques, sense efecte pràctic.

L'escola ha d'adoptar els seus esquemes educatius d'acord amb el canvi de model de societat, per resoldre, en termes generals, la manca de capacitació bàsica de la dona, fruit i herència d'uns hàbits en un model de societat poc desenvolupada que relegava la dona a la llar, a mestressa de casa o a oficis interpretats com a “femenins”.

Cal dir que a l'escola elemental i secundària ja no hi ha diferenciació i que la integració nois i noies està admesa. La diferenciació comença quan es projecta a la capacitació per a l'ocupació en la formació professional. Aquesta diferenciació era a causa principalment de raons de força física i estètica ja sobrepassades i completades.

La igualtat d'oportunitats i el poder les dones triar el lloc de treball encara va moltes vegades condicionat per la manca d'instruments i de mentalització, per les actituds i la formació, per l'aptitud o la capacitació.

El conflicte està plantejat en la vida activa per la doble dimensió de les funcions laborals i familiars, i relacionat, a la vegada, amb la concepció subsidiària que encara es té, en general, del treball femení.

L'actitud que la dona adopti és un important element per a la transformació de la seva situació. El paper social i domèstic de la dona és el que més influeix en frenar la possible pressió femenina per superar les desigualtats que hi ha. Els obstacles més importants són els estereotips heretats sobre el treball de la dona a l'empresa, que li adjudiquen característiques de subordinació, absentisme laboral o desinterès per la formació.

La taxa d'ocupació de les dones està fortament influenciada per la custòdia i la cura dels infants. La proporció de dones en la població activa més elevada és de les que no tenen fills. La taxa d'activitat femenina és decreixent quan augmenta el nombre de fills menors de 10 anys. Resta, per tant, aquest fet que comporta desigualtat d'oportunitats.

Als convenis de col·lectius sectorials firmats, no hi ha cap discriminació per a la dona respecte a la igualtat d'oportunitats; sí, en canvi, de protecció per tal que la dona pugui complir una funció social derivada del seu sexe, per exemple, embaràs, maternitat i treball nocturn. Això fa que la protecció de la dona en el treball es concentri en discriminacions vers l'home per causa de la desigualtat que hi ha i de les diferents funcions al servei de la societat, i, conseqüentment, amb un efecte molt negatiu en l'ocupació femenina per aquestes discrepàncies entre igualtat de sexes i tracte legislatiu específic de la dona en el món del treball.

Un altre tema seria el de la desigualtat de tracte envers la dona que encara pugui donar-se en el treball.

Parlem d'una política de promoció de la igualtat d'oportunitats que podrà esdevenir efectiva si es tracta de solucionar els problemes des de la base, amb l'adequada coherència entre les accions específiques realitzades en favor d'aquesta igualtat i la participació de la dona en la tasca sociopolítica i econòmica global.

Per adequar i capacitar la seva presència en un nou model de societat, s'han de crear les infraestructures socials, polítiques, familiars i del treball que li permetin desenvolupar les tasques que en els diferents camps se li demanen.

La societat, en el seu conjunt, ha de preveure solucions perquè no siguin exclusivament les dones les responsables de la cura dels infants, dels vells, de la llar i de la procreació, i perquè les dones puguin també accedir al món del treball, si així ho desitgen.

Cal, doncs, considerar aquesta igualtat d'oportunitats en el seu conjunt, ja que la igualtat no s'aconseguirà per decret o obligació legal, sinó per mentalització, motivació, formació, capacitació i veritable interès en desprendre's del passat per arribar a l'òptim nivell d'igualtat.

Aquí sí que s'haurien de procurar accions concretes que anul·lessin la discriminació funcional per sexe, completades simultàniament amb una culturització de la societat que determinés conceptualment la igualtat d'oportunitats per capacització.

Un dels elements que més contribueix a la discriminació entre persones és el propi nivell de formació. La igualtat ha de començar per l'educació dels infants des de que són petits. L'element bàsic de tota política de promoció de la dona és, sens dubte, la formació.

L'educació i la formació són fonamentals, principalment per adaptar-se a les mutacions econòmiques i socials, i per evitar la concentració del treball de la dona en sectors i oficis tradicionals de nivell inferior. Per a la promoció ocupacional de la dona, s'han de preveure accions pilot de formació en nous mòduls professionals que permetin a les dones aprofitar millor les possibilitats d'oferta, amb iniciatives innovadores en el camp de la formació professional femenina per a facilitar la reinserció de la dona al mercat del treball en ocupacions que la qualifiquin i li permetin donar la cara en pla d'igualtat. Els canvis socials, tecnològics i professionals en igualtat d'oportunitats per adequació, mentalització i capacització, modifiquen actituds i aptituds en òptima adaptació.

S'ha de promoure la mobilitat vertical de la dona en sectors portadors de noves tecnologies (informàtica, ofimàtica, robòtica), tant en la producció com en la comercialització, l'administració o la gestió empresarial.

Per això, la introducció i l'extensió de les noves tecnologies pot constituir una oportunitat històrica per a les dones que podrien acceptar aquest repte en pla d'igualtat, oblidant faltes d'interès o motivació que es deuen essencialment als conceptes tradicionals dels respectius papers de l'home i de la dona que encara inspiren amb freqüència, fins i tot legalment, el concepte de "cap de família" o "amo de la casa" i les seves repercussions socials de tota mena.

Una condició indispensable per fomentar una real igualtat professional és la repartició equitativa de les responsabilitats familiars, professionals, laborals i socials al si de la parella.

La carta comunitària dels drets socials fonamentals dels treballadors (COM/98-568 Brussel·les 5.1.89) es refereix a les modalitats de custòdia infantil, el permís dels pares i el permís de maternitat com a parts d'un tot que permet a uns i altres compaginar les seves responsabilitats familiars i les ambicions més profundes.

Calen campanyes sistemàtiques d'informació i sensibilització als mitjans de comunicació, adreçades a la societat i especialment als protagonistes de la vida política, professional i educativa, per inscriure l'objectiu d'igualtat com a tema permanent, així com les solucions que facilitin i possibilitin finalment la igualtat d'oportunitats en el que es refereix a les opcions professionals d'ocupació i vida associativa en general.

És a dir, mentalització, formació bàsica, equilibri entre el paper social i el professional de la dona i l'home en la promoció del caràcter mixt de l'ocupació.

Valors a tenir presents en una educació per a la pau

En la Jornada de l'any 1990 ja vàrem plantejar-nos el tema de "l'educació en els valors". La creació d'un clima de cooperació entre els alumnes i la tasca de cada docent en la seva activitat ens havien donat oportunitat de tractar sobre la convivència pacífica dels ciutadans. Dèiem aquella vegada:

"L'escola no pot deixar de banda l'educació d'aquells hàbits que permeten el respecte a les persones i a la diferència, ni tampoc el ple desenvolupament de cada ciutadà. L'escola ha d'ensenyar el valor de la tolerància (...) Cal atendre la formulació i el coneixement dels valors que hem assenyalat com a mínims i comuns als ciutadans que possibilitin una convivència en pau, justícia i llibertat" (Quatre reptes per a la nostra escola. CEC 1991. Document núm. 1, 44-47).

A la Jornada concloïem que l'educació per a la pau és funció de tota la societat i de les diverses institucions socials, que no sempre transmeten els valors que porten a una convivència en pau, ni dinamitzen, en el procés de socialització, els aprenentatges adients.

L'exaltació de la violència com a mitjà de resolució de les diferències i el recurs a la lluita armada per a resoldre els contenciosos entre els pobles han merescut en diverses ocasions el nostre rebuig. Cal, però, recordar que les guerres no són el resultat immediat d'instints agressius innats: es preparen i es legitimen des de situacions de poder o dominació. Es constata també que les guerres han estat sempre una activitat predominantment masculina i que han esdevingut un comerç armamentístic de gran influència en la vida econòmica mundial. Les qüestions a pensar no són difícils de formular:

- Què podem fer des de l'escola per a fomentar una convivència en pau?
- Com deslegitimar el recurs a la violència i a les armes com a forma de solució de diferències?
- Quines actituds i comportaments cal fomentar en una educació per a la convivència i la pau?

Reflexionant sobre aquesta qüestió, no podem deixar de pensar en els esdeveniments que estan sorgint últimament. Europa i el nostre propi país estan envoltats de situacions contràries a la pau (guerres, actituds racistes i xenòfobes, marginació, injustícia, etc).

Ens qüestionem, en primer lloc, quin tipus d'educació estem donant, o hem donat, que permet o contribueix que aquestes situacions es reproduïxin amb tanta facilitat? Cal plantejar-se seriosament l'educació per a la pau.

Després de consultar força bibliografia, hem vist que un dels llocs en què es fa un bon plantejament del tema és a les "caixes roges" del Ministeri d'Educació i Ciència per a l'ensenyament primari, on l'educació per a la pau és un dels eixos transversals. Ens ha servit de pauta per a fer aquestes reflexions.

Oficialment, amb l'entrada en vigor de la LODE (art. 2.g) i en l'actualitat amb la LOGSE (art. 1.g), l'educació per a la pau té un reconeixement jurídic. També la UNESCO afegeix nous components a la tradicional visió de l'educació per a la pau: l'educació pels drets humans i l'educació per al desarmament.

Partint d'aquests components, cal situar el tema de l'educació per a la pau en el context d'avui. La proposta d'educació per a la pau es fonamenta en dos conceptes bàsics: el concepte de pau positiva i la perspectiva creativa del conflicte.

La pau positiva s'entén com:

- Un procés dinàmic i permanent.
- La pau fa referència a una estructura social d'àmplia justícia i de reduïda violència.
- La pau exigeix la igualtat i la reciprocitat en les relacions.
- Afecta totes les dimensions de la vida. No tant sols la política d'estats.
- La pau implica i fa referència a dos conceptes íntimament lligats entre si: el desenvolupament i els drets humans.

La perspectiva creativa del conflicte, cal entendre-la com:

- Un fenomen d'incompatibilitat entre persones o grups a través dels quals s'afirmen o es perceben interessos, valors i/o aspiracions contràries.
- Els elements d'un conflicte són bàsicament tres: les persones, el procés i el problema o diferències essencials.
- Cal diferenciar entre conflicte i violència, que no és més que un dels mitjans de resoldre el conflicte.
- Distingir entre agressió i combatibilitat.
- Tenir present la pròpia dinàmica del conflicte fins al punt de que, tot sovint, resoldre un conflicte suposa clarificar les percepcions de les parts implicades.

Així, cal concebre l'educació per a la pau com un procés educatiu, continu i permanent, fonamentat en els dos conceptes definidors (el concepte de pau positiva i la perspectiva creativa del conflicte), que pretén desenvolupar un nou tipus de cultura: la cultura de la pau, que ajudi les persones a desvetllar críticament la realitat complexa i conflictiva per poder situar-se davant aquest tema i actuar en conseqüència.

De tot això en podem deduir que l'educació per a la pau és una part de l'educació en els valors, però també una educació per a l'acció, que s'ha d'entendre amb una forta relació entre el món de l'escola i el més ampli de la societat. No podem educar per a la pau des de la teoria. La pau, cal viure-la. Cal construir i potenciar unes relacions de pau entre els propis actors del procés d'aprenentatge.

El primer lloc en què cal actuar és la pròpia aula. Cal organitzar-la mitjançant estructures que impliquin la participació dels alumnes en el "què" i el "com" del que s'ha d'estudiar, en la participació de la vida del grup, en la resolució no violenta de conflictes. (No hi pot haver educació per a la pau quan tot, o quasi tot el que s'ha d'aprendre, ens ho porten fet i decidit). Després caldrà procurar la creació d'una comunitat que doni suport, mitjançant estructures i relacions que generin confiança, seguretat i una mútua ajuda. Educar per a la pau no és educar per a la inhibició de l'agressivitat, sinó per a la seva afirmació i canalització cap a activitats socialment útils.

Cal partir de l'anàlisi i la regulació dels conflictes del grup classe i del centre, dels més immediats i concrets als més llunyans i complexos. Cal atendre, també, el conreu, des de petits, de la tolerància,

de l'afirmació de la diversitat, de l'estimulació d'enfrontaments i de les formes de resolució no violentes dels conflictes, tot desenvolupant una competència personal i col·lectiva.

Podem dir, doncs, que els components de l'educació per a la pau en el seu desenvolupament històric són:

- L'educació per a la comprensió internacional amb aprenentatges sobre altres cultures i països i l'estudi dels problemes mundials.
- L'educació per als drets humans, fonamentada en la Declaració Universal dels Drets Humans (història, articulat, tipus de drets, la seva pràctica, les violacions...)
- L'educació mundialista i multicultural, que es fonamenta en la necessitat de formar una identitat universal des del respecte i l'afirmació de la diferència d'ètnies i cultures.
- L'educació per al desarmament, fonamentada en l'estudi del desarmament i del militarisme, desmitificant el que s'ha anomenat la cultura de les armes.
- L'educació per al desenvolupament, fonamentada en la solidaritat mitjançant l'estudi i valoració dels desequilibris socioculturals i econòmics dintre i entre els estats. Cal pensar fonamentalment en la situació del Tercer Món.
- L'educació per al conflicte, fonamentada en tres aspectes: l'estudi i les formes d'afrontar els conflictes; el desenvolupament de la competència per intervenir en la seva regulació/resolució en forma positiva i la crítica al conformisme, l'obediència i la passivitat.

Valors educatius a promoure en relació amb el medi ambient

El Consell de la CE ha adoptat entre 1987 i 1992 tres Programes Marc, de cinc anys, sobre medi ambient, responent així a una sentida reivindicació de la població europea de molts anys abans. Les accions previstes s'agrupen en sis grans categories:

- Protecció del medi aquàtic.
- Pol·lució atmosfèrica.
- Sorolls.
- Residus urbans.
- Productes i residus industrials.
- Protecció i gestió del medi natural.

El medi ambient concerneix a tothom i ha d'ésser motiu de preocupació de tots. Només des de la col·laboració i la solidaritat és possible fer una acció eficaç en aquest àmbit. L'acció i programació de la CEE en això mai no serà suficient sense l'assumpció de responsabilitat davant el medi ambient, sense la prèvia conscienciació de cadascú en el seu propi paper. A Catalunya, com a la resta del món, la qüestió ecològica ha arribat a tenir una gran rellevança moral, juntament amb l'interès pels drets humans, la pobresa, l'apartheid o el desarmament.

Des d'aquestes inquietuds reflexionem sobre:

- Com ha de contribuir l'escola en aquest procés de conscienciació i responsabilització dels ciutadans envers el medi ambient?
- Quina categoria s'hauria d'atorgar, a nivell curricular, a l'educació mediambiental?

- Quines accions s'han de promoure a l'escola i en la societat per a fomentar el respecte i la protecció del medi ambient?

En treballar aquests interrogants hem considerat alguns conceptes generals sobre ecologia, desenvolupament i qualitat de vida, que no aprofundim, però que condicionen la nostra exposició. Abans de contestar les preguntes anteriors, remarcuem algunes consideracions prèvies.

La millor política del medi ambient consisteix a evitar des dels seus orígens la creació de contaminació o de matèries perjudicials, més que combatre posteriorment els seus efectes. Més val “curar-se en salut” dels possibles danys, que no pas haver-los de reparar. Més val “no embrutar” que no pas haver de netejar.

La política del medi ambient pot i, de fet, ha d'anar aparellada amb el desenvolupament econòmic i social. El deure de conservar les bases naturals de la vida ha de ser assumit individualment i per cadascun dels grups socials. La protecció del medi ambient és una tasca col·lectiva, que necessita la solidaritat de tothom. Tots i cadascun de nosaltres perpetrem atemptats o despeses ecològiques.

Manca una tasca col·lectiva d'informació, formació i mentalització, que “comuniqui” a tots els implicats els avantatges de desenvolupament desitjat i les corresponents servituds reals, no fictícies o catastrofistes, de tolerar com a peatge del desenvolupament.

Es tracta d'establir un compromís entre el “nivell de vida” que ens proporcionen els béns de consum i la “qualitat de vida” que normalment va lligada a un sistema el més a prop possible de la natura.

La política mediambiental ha de concebre's integrada dins el desenvolupament, admetent el seus avantatges i servituds i tractant de minimitzar el que és negatiu d'aquestes últimes, amb investigació i estudis previs que ens permetin de conèixer anticipadament les conseqüències i possibles remeis a aplicar, si és cas.

El gran debat actual gira entorn el concepte de desenvolupament, compatible amb la protecció del medi que ens envolta. En aquest sentit, es podria considerar conceptualment el creixement selectiu que englobaria aquell.

Efectivament, s'ha de caminar cap a un desenvolupament net i ecològic, que amb els seus triomfs i les seves consecucions continuï afavorint el bé de la Humanitat, en un desenvolupament selectiu-suportable, però sempre efectiu, dins un context de realitat assumible.

La protecció del medi ambient per a la societat en el seu conjunt constitueix un important desafiament, al qual han de fer front tots els agents econòmics: administracions, empreses, col·lectivitats locals, agricultura, famílies. Totes les activitats humanes incideixen en el medi natural. En conseqüència, cadascun d'aquests agents ha d'assumir de manera equitativa la part que li correspon en la lluita per a la protecció i millora del seu entorn ambiental. La nostra reflexió es fa des del marc educatiu escolar.

La contribució de l'escola en aquest aspecte ha de ser diferenciada, tenint en compte edat i coneixements bàsics adquirits per assimilar els ensenyaments sobre el medi ambient. L'escola ha

d'informar sobre la base del binomi "ecologia-desenvolupament" i el seu esdevenir històric en relació a les influències de les activitats de la societat en el seu conjunt, en complexa interdependència amb els ecosistemes i el dinàmic equilibri que la natura per si mateixa realitza, si nosaltres, tots plegats, no ho impedim. També s'han de relacionar els desigs o necessitats, l'anomenada "qualitat de vida", i els costos que ens ocasiona suportar un creixement concentrat en el temps i desorbitat en la seva amplitud.

L'individu és el primer agent contaminant i, per tant, la conscienciació inicial ha de partir d'aquí, de les accions de cada dia que ens posen en contacte amb el medi ambient i ens relacionen amb els altres. En primer lloc, s'ha de prendre consciència de quines accions meves molesten als altres: el soroll que provocho, els papers que llenço, etc., i quines molèsties rebo dels altres. La persona aïllada pensa que contribueix molt poc a la degradació del medi ambient i, en conseqüència, no dóna importància al problema. Cal responsabilitzar les persones i mentalitzar-les que medi ambient ho som tots, i que no és una història de bons i dolents. No s'hi val a inculpar els altres, sense involucrar-nos-hi tots.

En general, l'educació, el civisme, la convivència i el fer bondat envers l'entorn i els altres formen part del conjunt de l'ensenyament i estan presents en totes les matèries corresponents sense considerar-ho com una categoria particular. L'educació ambiental s'ha d'incloure en el marc general dels ensenyaments i activitats escolars. Podria pensar-se en alguna matèria optativa a l'ensenyament secundari postobligatori i, evidentment, en els casos dels mòduls professionals com el MP3 de formació professional sobre medi ambient. Però sempre el medi ambient ha de ser present en la cultura, en general, i en matèries com la biologia, la química, la pròpia economia, etc.

Ens hem preguntat sobre quines accions s'han de promoure, al nostre nivell i abast, per a fomentar el respecte i la protecció del medi ambient. Tant en l'escola com en la llar és possible de promoure iniciatives i facilitar actuacions que potenciïn l'ús racional d'energia o la recollida selectiva de residus. Són actuacions concretes ben senzilles que poden ajudar a millorar la situació i que poden contribuir a la reducció de la contaminació acústica (sorolls, crits, etc.), l'estalvi d'energia (llums, aigua), o la classificació de residus (piles). La incidència de l'educació dels ciutadans en aquestes accions pot tenir, a llarg termini, unes repercussions no gens menyspreables.

Valors educatius i salut

La salut ha estat definida per l'OMS com "un estat complet de benestar físic, mental i social" i no tan sols com una "mera absència de malaltia o dolor". Així, la relació entre la persona i el medi ambient és la base d'una nova concepció que intenta influir sobre els factors que determinen la salut, sobre l'entorn i sobre tot allò que condiciona una vida saludable.

L'educació per a la salut, doncs, va més enllà de la "prevenció de les malalties", sent una activitat educativa dissenyada per ampliar els coneixements de la població en relació amb la salut, i conscienciar sobre les causes de la salut i de la malaltia. La salut, per tant, inclou aspectes tan diversos com el benestar personal, els estils de vida, els sistemes d'assistència sanitària, etc.

Ens preocupa, especialment per la seva gravetat, el consum de drogues, institucionalitzades (tabac i alcohol) o no, en edats escolars i el foment de l'adequada educació nutricional.

Tot i reconèixer el paper que correspon a cada agent de socialització en la promoció de la salut, qüestionem el que pertoca a l'escola en aquest tema. És a l'escola on l'individu es troba en un medi idoni i potencialment determinant en l'adquisició d'hàbits, tant per la durada de l'escolarització com per la receptivitat de l'edat escolar.

Tot això ens porta a reflexionar sobre:

- Com s'aprofiten els menjadors escolars com a àmbit educacional?
- Quin és el paper actiu que ha de tenir l'escola en la lluita contra l'ús de substàncies que creen addicció?
- Com pot contribuir l'escola a la salut psíquica de l'alumne?
- Quines són les condicions materials i humanes que cal esperar de la institució escolar per donar una resposta positiva al paper que li pertoca en aquests temes?

Les reflexions que segueixen s'han formulat després de treballar diversos materials del Programa d'educació per a la salut del Departament d'Ensenyament i altra bibliografia a què hem tingut accés. Com es podrà comprovar, el nostre interès s'ha centrat en algunes qüestions pràctiques que ens preocupen especialment.

Comencem el nostre comentari constatant que per les raons esmentades, l'escola té un important paper en la promoció de la salut de la població. En la societat actual, bé perquè els pares treballen o per la llunyania de l'escola del domicili familiar, és cada vegada major el nombre d'alumnes que utilitzen el menjador escolar, que esdevé, així, un element educatiu més, i que pot complementar la tasca realitzada a l'aula.

Un simple repàs de la realitat dels menjadors escolars i de les condicions que hi ha convenç de la infrautilització pedagògica del seu potencial educatiu. Són lloables els esforços realitzats en molts centres, públics i privats, per a la millora d'aquests serveis, però les deficiències en la qualitat dels aliments i en l'elaboració de dietes nutricionals ben pensades, així com en l'adquisició dels hàbits alimentaris adients, són part de les matèries pendents del sistema. Des d'aquesta situació creiem que cal urgir l'administració catalana en la creació de programes d'educació nutricional a les escoles.

Aquests programes haurien de permetre atendre de manera eficient els menjadors escolars com a àmbits educacionals. Per altra banda, l'administració educativa hauria de regular l'ús dels menjadors escolars amb major rigor i precisió, cercant de millorar el servei i de potenciar la creació de les condicions en què es pugui desenvolupar la tasca educativa que haurien de realitzar.

L'escola, a més a més, pot contribuir directament a la salut psíquica dels alumnes potenciant bones relacions personals entre companys i professors, establint normes que fomentin la convivència i la bona comunicació, fent una distribució adequada del temps escolar, evitant de crear desordres emocionals o no reproduint formes de marginació presents a la societat.

Creiem que l'existència d'un bon clima escolar és, per si mateix, un factor preventiu de primer ordre. La institució escolar, però, pot tenir un major protagonisme en la lluita contra el consum de drogues, institucionalitzades o no. Per delicat que de vegades pugui ser el tema, no es pot deixar de confiar

en la incidència de l'escola en aquest difícil i greu problema social. També l'escola s'ha de qüestionar la seva aportació positiva en aquest camp.

Algunes consideracions finals

Sense donar per definitives les reflexions anteriors, considerem oportú insistir altre cop en algunes idees que han anat sortint en aquest document. Dèiem al principi que no teníem pretensions d'exhaustivitat, ni volíem fer una anàlisi teòrica de temes tant importants i complexos com els que aborda la nostra exposició.

Creiem adequat obrir un debat com aquest a tot el conjunt de la societat, atès que és aquesta la que globalment ha d'assumir l'educació en els valors de la ciutadania europea. No és tasca exclusiva de l'escola. Tots hi tenim alguna cosa a aportar i ningú no hauria de defugir la responsabilitat de contribuir a la millora de la qualitat de vida dels ciutadans. Promoure la igualtat d'oportunitats entre homes i dones, construir la pau, desenvolupar formes de vida saludables, fomentar el respecte a la natura i als drets humans són també responsabilitat compartida per l'escola amb la resta d'institucions que incideixen en el procés de socialització.

Així, sense extrapolar les possibilitats d'intervenció de l'escola, considerem important que el Consell Escolar de Catalunya suggereixi interrogants tan bàsics com els que suara hem suscitat: com podrem comunicar-nos i conèixer els pobles que integren Europa des de la ignorància acrítica de la seva història, de la seva geografia i de les seves llengües?; com no hem de constatar la lentitud amb què s'avança en el reconeixement pràctic de la carta de les llengües d'Europa, en l'anomenada "Europa social" o en "l'Europa dels ciutadans", en "l'Europa de l'educació" i en "l'Europa de les nacions i regions"?; com no hem de suggerir la petició de responsabilitats de tots aquells que contaminen el medi ambient, promouen la mort i la destrucció que amenaça la pau i fa possible la guerra a l'Europa actual?

Tanmateix, les nostres possibilitats d'acció són ben limitades davant d'interrogants de tanta magnitud. A l'escola només podem realitzar una tasca de conscienciació i promoció de valors a través d'actuacions petites, però significatives: promoure el coneixement de llengües europees i el respecte envers les minoritzades; potenciar la integració, en termes d'igualtat, dels nois i les noies a la vida sencera de l'escola; construir unes relacions de pau entre tots els actors del procés educatiu; esmerçar esforços pràctics que promoguin a l'escola i a la vida social el respecte al medi ambient i estimulin formes de vida saludables.

Només amb la conjunció d'esforços entre l'escola, la família, els mitjans de comunicació i tota la societat podrem avançar en els grans temes que ens proposem tractar en aquesta Jornada.

Girona, febrer de 1993

Comunicació del Consell Escolar Municipal de Girona “Educació en els valors cívics. Beca Joaquim Franch”

Tradicionalment s'ha dit que a l'escola s'hi aprèn a llegir, a escriure i a comptar. Basant-se en aquesta dita popular, un destacat pedagog afirmava que en tots els nivells de l'ensenyament, fins i tot en l'universitari, només es tractava d'ensenyar a llegir, a escriure i a comptar. Això sí, donant a aquestes tres conceptes tot el seu valor, tota la seva profunditat i tota l'extensió que mereixen.

Hi ha moltes maneres de llegir. Actualment ben poques persones, a casa nostra, confessen que no saben llegir. Però en realitat i en veritat, tots sabem llegir?, ho sabem fer penetrant fins al fons del text que se'ns proposa?

Tampoc trobarem moltes persones en la nostra societat que manifestin no saber escriure, però realment tots els que agafem la ploma per omplir papers sabem escriure?, ho fem amb la correcció gramatical i amb la claredat i exactitud d'exposició proporcionats al nostre nivell d'escolarització?

També avui tothom considera que sap de comptes. I si no se'n surt prou bé ja confia que les màquines supleixen la feina de l'home. Però, què podríem entendre per saber de comptes? En aquest cas hauríem d'ampliar el concepte fent-lo arribar a tots els àmbits del saber. Amb aquest pressupòsit, podríem dir que saber de comptes vol dir estar en possessió dels suficients coneixements científics, o millor encara, disposar dels mitjans per adquirir els que en cada moment ens facin falta.

En l'ensenyament, i sobretot en l'educació, es tracta només d'emmagatzemar coneixements?, precisa embotir la memòria? No, de cap manera.

No hem de pretendre omplir el cap de l'adolescent, sinó d'estructurar-lo adequadament. El cap de l'estudiant no és pas com una habitació que s'hagi de moblar; del que es tracta en l'educació és de millorar l'estructura mental i afinar el judici, sense, per altra part, deixar buit el cor.

L'educació, a més de dotar el ciutadà de coneixements i d'instruments perquè pugui realitzar en el si de la societat el paper que li pertoca, ha de formar tota la seva personalitat, desenvolupant totes les seves facultats.

Així, al costat de la formació intel·lectual, s'ha de promoure la formació moral, cívica i física.

La formació cívica és cada vegada més important per a la vida de l'home que es mou dins la societat, i en una societat cada vegada més difícil d'assumir, per la seva major complexitat i pel més gran dispositiu de mitjans que té al seu servei.

Quan la vida social es reduïa a uns contactes simples i concrets, a seguir uns costums ancestrals gairebé invariables, a usar d'uns instruments rudimentaris, aleshores el comportament cívic es reduïa també a un comportament preestablert i es movia dins uns paràmetres senzills que se seguïen amb comoditat i sense massa complicacions.

Però avui les coses han canviat i segueixen canviant; i ho fan a un ritme accelerat. La dinàmica dels esdeveniments i de les relacions reclama unes reaccions ràpides, una atenció constant, un gran poder i una gran voluntat d'adaptació. No podem viure del passat, ni molt menys viure en el passat. Ens hem de fer presents i actius en un ambient complex i dinàmic; en un món que està en ràpid i constant procés de transformació.

L'home d'avui té el món a la seva disposició. El domina i n'extreu tots els recursos necessaris pel desenvolupament d'una vida rica en possibilitats. Però aquest món té també unes exigències que s'han de respectar i unes lleis físiques inexorables. El món té una resposta que es gira contra l'home quan aquest abusa de la naturalesa i contra aquell que explota barroerament els recursos que li són oferts, no perquè n'abusi, sinó perquè en sàpiga treure el degut profit, raonablement, ordenadament, amb la moderació que s'escau.

Els mitjans de què disposem ens faculden per un domini molt intens de la naturalesa, però també ens poden abocar a unes conseqüències perilloses i terribles.

Com més mitjans tenim a la nostra disposició, com més facilitat se'ns ha donat per a comunicar-nos, com més intensa és la relació entre els homes de diferents països i de cultures diverses, més necessària es fa l'educació cívica.

Si no hi ha educació cívica, el nostre món es pot convertir en un caos. La població mundial augmenta en proporcions alarmants. L'intercanvi de l'element humà és constant. L'home es mou cada vegada amb més facilitat i amb major rapidesa. Es viatja per tots els continents i, el que és més important, grans contingents humans es veuen abocats a l'emigració. Sempre havien existit persones inquietes que canviaven de país per conèixer món o per fer fortuna, però aquests eren i són una minoria. El que té més transcendència és la gran quantitat d'emigrants impulsats per la necessitat. Els que no van a fer fortuna, sinó que només pretenen assegurar la supervivència. Aquests moviments de població creen problemes de convivència i d'adaptació, per una part, i d'acceptació, per l'altra.

Aquesta realitat incontenible, cal assumir-la i tractar-la amb tots els miraments i totes les consideracions.

Més que necessari i convenient, hem de dir que és urgent i imprescindible posar els mitjans per assolir un clima de recíproca intel·ligència.

L'home que viu en una societat lliure i civilitzada ha d'estar preparat per a respectar la diversitat de caràcters, d'interessos, d'afeccions, de costums, de creences i de formes de vida.

Per altra part, la ciència i la tècnica fan progressos accelerats. Nous descobriments venen a superar els que potser encara no han estat totalment assimilats. Els sistemes i els mètodes de treball experimenten transformacions revolucionàries. L'automatització i la informatització s'han introduït en tots els camps de l'activitat humana, però a mesura que la ciència i la tècnica ens venen a resoldre uns problemes, elles mateixes ens en plantegen uns de nous i insospitats.

La cadena va seguint i la problemàtica es va complicant, exigint solucions que requereixen l'aplicació humana i que fan imprescindible la presència d'una societat educada en la convivència i per a la convivència, preparada per viure amb respecte mutu entre els conciutadans i amb respecte també envers la naturalesa que ens envolta, i que constitueix el medi sense el qual no podem subsistir.

D'aquí ve la preocupació de les ciutats per aquesta temàtica. Aquí trobem l'origen de la creació, i de la general acceptació de la Carta de ciutats educadores. Carta que la nostra ciutat ha signat i a la que s'ha adherit.

Girona s'ha compromès a ser ciutat educadora. És això un fet altament positiu. No ens hem de quedar amb la satisfacció d'haver entrat en aquest consorci. No hem de creure que per haver donat aquest pas, certament satisfactori, ja vivim en una ciutat educada. Si fos així ens mouríem en un àmbit paradisiac i ja no ens caldrien esforços ni sacrificis. La nostra ciutat no és encara educada amb tota la plenitud de l'expressió, però sí que vol ser-ho i es troba en el camí que porta a aquesta fita. Girona sí que vol ser i és ciutat educadora, amb tot el que això comporta. Com a conseqüència, els ciutadans també hem de ser educadors. Cadascú en el seu cercle d'actuació: en el seu àmbit de treball o de lleure, a casa, a l'oficina, al taller, al camp d'esports, al casino, al bar, al centre d'esplai i, d'una manera especial, al carrer.

Aquesta actitud afecta d'una manera particular els professionals de la docència. Però també els restant ciutadans hem, de sentir aquest neguit, aquesta inquietud. Ens hem de considerar responsables d'aquesta empresa. Tots ens hem de tenir per educadors. Això no vol dir pas que hàgim d'anar pel carrer pregonant consignes o donant lliçons. Moltes vegades la millor lliçó és el testimoni mut i callat, però real i eficient.

En la vida ciutadana de cada dia hi ha moltes ocasions per a testimoniar el civisme i l'educació. Amb el tracte deferent amb els qui ens comuniquem, amb el respecte a tothom i especialment envers els més dèbils, amb l'exactitud i l'escrupolositat en el compliment de les lleis, reglaments i ordenances que regeixen la vida dels ciutadans; en la forma de circular pel carrer, tant si anem a pau com, i molt especialment, quan conduïm un vehicle.

Quantes vegades no hem rebut mostres i exemples d'educació cívica en accions ben senzilles, realitzades sense ostentació per modestos ciutadans que es limiten a fer només allò que si tots féssim serviria per assolir un àmbit d'harmònica i amistosa relació.

En l'observació del nostre entorn sovint destaquem més els aspectes negatius, que realment hi són, però no pas els positius, que també hi són, i sens dubte hi són en majoria. Però cal que ens esforcem en destacar-los i en fomentar-los. Sentim-nos sempre membres d'una societat que vol ser educada i tinguem tothora present que els nostres drets i la nostra llibertat acaben on comencen els drets i les llibertats dels nostres conciutadans.

Fa uns anys s'ha constituït el Consell Escolar Municipal-Consell Municipal d'Educació. Això es realitzà d'acord amb unes normes generals, no privatives per a la nostra ciutat. Cada població té el seu consell, però aquí sentim la preocupació pel que en afecta més directament. Girona té unes peculiaritats pròpies i unes necessitats determinades. És cert que moltes són compartides amb les

d'altres poblacions semblants. És evident que aquí no vivim en un món a part, ni en una illa incomunicada que no estem en una ciutat diferent a totes les altres. Però també és cert que cada nucli de població, a més de característiques comunes, té trets propis que defineixen la seva personalitat. Girona té, sens dubte, la seva pròpia personalitat i la seva particular problemàtica educativa. I el Consell Municipal té l'obligació i la responsabilitat de tractar-la, estudiar-la i buscar les solucions adients.

El Consell, com és natural, té una estreta vinculació amb el govern municipal, i l'Alcalde n'és el president. Però s'hi integren moltes altres persones no pertanyents al consistori, però sí estretament lligades a la ciutat. Uns dedicats professionalment a la docència, altres aliens a aquesta dedicació; però tots amb ferma vocació educadora.

Aquest consell té unes comissions de treball, una de les quals, la número tres, es titula "Relacions educació-ciutat". Aquesta comissió ha sentit des del primer moment molt viva la preocupació per l'educació cívica, per la participació ciutadana en la tasca educativa i per la incidència educativa en la vida ciutadana.

Membres d'aquesta comissió han assistit i participat activament en els Congressos de Ciutats educadores. Tots els membres d'aquesta comissió ens hem esforçat per entrar en el coneixement de les necessitats existents en el camp de l'educació integral dels ciutadans de totes les classes i de tots els nivells, situats en tots els espais que integren el teixit urbà. I coneguda la problemàtica i detectades les deficiències existents, buscar per tots els mitjans a l'abast les solucions adequades a cada cas. Evidentment que no sempre s'han trobat solucions per tots els problemes. És clar i palès que resta molta feina per fer i que no és a les nostres mans la possibilitat de realitzar-la tota i en breu espai de temps. El camp de l'educació és d'una extensió il·limitada; sempre hi haurà zones per treballar.

També és evident, clar i notori que cal no caure en el desànim. És precís avançar, si no amb la rapidesa i l'eficàcia que seria necessari i desitjable, sí amb la que ens permeten les nostres forces, les nostres possibilitats i els mitjans que tenim al nostre abast.

En aquest procés i amb aquest ànim es va proposar, en el si de la comissió, la convocatòria d'una beca per a promoure l'educació cívica amb una acció complementària de la tasca docent que es dona en els respectius centres escolars.

La idea la va suggerir el que era membre de la comissió, senyor Paco Pérez, i va ser acceptada unànimement i amb entusiasme. es va determinar donar a la beca el nom de Joaquim Franch, recordant la intensa i eficaç labor pedagògica que en vida havia realitzat aquest destacat i malaguanyat educador.

Elevada la proposta al ple del Consell i a la Corporació municipal, fou unànimement acceptada i es dotà convenientment la beca amb la quantitat d'un milió de pessetes. Un equip assessor, integrat pels més destacats especialistes de la ciutat, col·laborà amb la comissió per a redactar les bases de la convocatòria i per a jutjar els treballs presentats.

Immediatament es procedí a la convocatòria per aquell any 1990. La resposta fou molt positiva. Es presentaren sis projectes, entre els quals la comissió avaluadora n'escollí dos: el que havia presentat l'Institut Politècnic de Formació Professional Montilivi i el que aportava el Col·legi Públic Montfalgars. El primer tractava d'una "Experiència d'educació sobre el medi l'ensenyament secundari" i el segon es titulava "Respectem un mateix, els altres i l'entorn". Un i altre encaixaven perfectament en l'esperit de la convocatòria i entre els dos tracten els principals aspectes que constitueixen la base de l'educació cívica.

L'any 1991 es repetí la convocatòria. Però aquesta segona edició de la beca no va tenir la resposta positiva que havia merescut la primera. Malauradament en aquella segona ocasió la beca va restar deserta. Diverses circumstàncies, algunes d'elles alienes a la mateixa organització, podien haver influït en l'abstenció.

Però la comissió no es va desanimar i l'any 1992 es convocà la tercera edició de la beca, programant exhaustivament la difusió de la convocatòria.

La beca va especialment dirigida a tots els centres escolars no universitaris, de la ciutat, tant públics com privats. Però que quedi ben clar que no només són aquests centres docents els que hi poden participar, sinó que també poden fer-ho altres entitats ciutadanes compromeses en la tasca educadora, com associacions de veïns i de pares, agrupacions escoltes i altres entitats cíviques i culturals. Totes aquelles col·lectivitats que senten la preocupació per l'educació ciutadana. De tots ells en podem esperar l'aportació en pro d'aquesta tasca educadora complementària a l'educació escolar programada.

És indubtable que tant els centres docents com les demés associacions senten la preocupació per l'educació cívica en els àmbits que els pertoca i correspon. Fins i tot, podríem suposar que alguns d'aquests centres o entitats ja estan realitzant programes que entren de ple en la temàtica de la convocatòria. Potser només exposant sistemàticament el que ja estan fent, o el que tenen programat per realitzar, ja podrien optar a la beca.

És per això també, per aquesta creença i convenciment de que la labor positiva en el camp educatiu ja hi és, que no ens ha desanimat del tot l'absència de concursants en l'anterior convocatòria; i per això també, ens hem aventurat a endegar la nova edició de la beca, amb l'esperança fonamentada que en l'ambient educatiu de la ciutat no hi manca pas l'esperit que ha d'informar aquestes accions i que hi ha recursos humans suficients per tal que no torni a restar deserta la nova crida a la participació.

Es fa patent en l'ambient social, no només de casa nostra, sinó de tot el món, que vivim una crisi dels valors cívics. Que es troba a faltar l'acceptació i el respecte pels criteris imprescindibles per establir una bona convivència. Que es donen unes notes d'agressivitat altament perilloses. Que la violència és massa present en molts ambients. Que molts comportaments no s'ajusten a les normes ètiques. Que molts criteris morals són menystinguts i oblidats. Que es manifesta un menyspreu pels interessos socials i comunitaris. Que manca sentit de responsabilitat en la conservació de l'àmbit ciutadà i del medi natural. Que l'hedonisme i l'afany de lucre es posen per sobre dels valors morals. Que el passotisme i la indiferència abunden excessivament entre la joventut. Que la conducta d'alguns sectors sembla abocar la humanitat al caos, la destrucció, l'anihilament...

Aquesta realitat ens interpel·la. Però no fem res si només ens limitem a constatar-ho. No és solució queixar-nos i lamentar-nos, ni tan sols denunciar i acusar. Cal prendre'n consciència. És precis actuar. Convé lluitar amb totes les forces i utilitzar tots els mitjans a la nostra disposició per a buscar solucions i avançar, avançar sempre, per pausadament i penosament que sigui, per aquest intricat i pedregós camí.

És tasca pròpia dels educadors, i ja hem dit que educadors ho som tots, enfrontar-nos amb la realitat i posar tot l'afany i tot l'entusiasme en la resolució d'uns problemes que tenim clarament plantejats; solució que ens porta a la consecució d'un món millor, d'un conviure més humà, amb un tracte més amable i acollidor, on tothom se senti atès i respectat, però també on tothom se senti responsable en la tasca comuna d'aconseguir els més nobles objectius.

Som ben conscients de que nosaltres només representem una molt petita parcel·la de la humanitat. Però, si aconseguim resoldre l'ínfima part del problema que ens afecta, per mínimament que sigui, ja hurem realitzat una aportació positiva a la solució total. Tenint bona cura cadascú de la seva parcel·la és com s'arribaria a arreglar el món.

A aquesta finalitat va dirigida la convocatòria de la Beca Joaquim Franch. I a aquesta empresa se us invita i se us convoca a tots aquells que us sentiu cridats a aconseguir el millor per a la nostra ciutat, pel nostre país i pel nostre món.

Girona, febrer de 1993

Enric Mirambell

President de la Comissió Relacions Educació-Ciutat

Síntesi de la taula 3, elaborada per Neus Parramon

Primerament, el senyor Fèlix Martí ha pronunciat la conferència "Els valors educatius de la ciutadania europea" que ha estat seguida amb molt interès per part dels assistents.

En segon lloc, el senyor Salvador Carrasco ha presentat la ponència del Consell Escolar de Catalunya en nom de la subcomissió que l'ha elaborada. Metodològicament, s'ha partit de documents i disposicions comunitàries referides als drets humans, la igualtat entre homes i dones, la pau, la preservació de la natura i l'educació per la salut. Sobre els valors implícits en cada un d'aquests temes s'han formulat un seguit de qüestions que la ponència ha intentat respondre.

Tot seguit, el senyor Enric Mirambell ha exposat la comunicació del Consell Escolar Municipal de Girona amb el títol "Educació en els valors cívics. Beca Joaquim Franch", que ha mostrat la preocupació d'aquest consell per la formació integral dels ciutadans i el compromís de Girona com a ciutat educadora.

Els assistents han manifestat la seva opinió satisfactòria respecte a la conferència del senyor Fèlix Martí. S'ha dit que podria ser considerada com un text programàtic de tot el conjunt de l'ensenyament.

Hi ha hagut coincidència en la valoració de la necessitat de relacionar l'escola i la societat d'una manera coherent, per tal d'evitar que es produeixi una dissociació entre l'escola i la vida real. Cal facilitar que la societat segueixi i completi la formació de valors que l'escola realitza i que, a la vegada, doni continuïtat a la tasca feta per la família.

S'ha considerat la ciutat dins un procés dinàmic, que igual que educa deseduca, fet que preocupa tothom.

Així mateix, s'ha destacat la importància dels mitjans de comunicació en la difusió de valors i contravalors, i s'ha posat de manifest que hi ha d'haver un consens de valors que l'escola ha de reflectir en el seu projecte educatiu de centre.

D'altra banda, s'ha constatat que els problemes de la multiculturalitat ja s'han fet presents en la nostra comunitat educativa, i que no sempre sabem acceptar alumnes d'ètnies diferents.

Per una altra part, s'ha dit que el problema del medi ambient no és només una qüestió tècnica, sinó també d'estil de vida i de consens.

S'ha remarcat que la solidaritat i la llibertat són els valors bàsics i fonamentals, alhora que són els eixos vertebradors dels altres valors.

S'ha coincidit que caldria aprofitar el potencial que dóna l'associacionisme per a l'educació dels ciutadans.

Finalment, s'ha tractat dels valors com un tot integrat, en el qual és tan important la pràctica com la teoria.

Hi ha hagut un seguit de punts coincidents i de suggeriments a tenir en compte:

- La importància que el projecte educatiu de centre reculli el consens escolar entorn els valors.
- La conveniència d'explicitar que educar l'estimació al propi país és educar per Europa.
- La discriminació entre homes i dones, caldria combatre-la positivament la diferència.
- L'escola actua, moltes vegades, com un pur transmissor de valors i el que s'hauria de fer és concretar i contextualitzar aquests valors.
- Es constata que en la construcció europea, l'avenç de l'Europa de les regions i dels pobles porta un ritme menys intens que l'Europa econòmica, potenciada i dinamitzada des dels Estats.
- Convindria incidir més en la temàtica dels valors en els departaments i facultats universitàries que formen els futurs mestres i professors.
- Caldria aprofitar a fons els recursos i les dotacions administratives que potencien l'autonomia del centre i que poden dinamitzar l'educació dels valors a l'escola.
- El pas difícil és passar del "què" al "com" de l'educació dels valors, perquè no sempre és fàcil dissenyar els processos i trobar les mediacions pedagògiques adients.

Taula 4: L'educació per a l'activitat professional

En el nou context europeu, la formació professional pren una dimensió més àmplia i esdevé un repte que els nostres sistemes educatiu i productiu han d'assumir amb diligència.

A la taula 4 es van plantejar qüestions fonamentals entorn el tema, amb la participació de 90 persones. Féu les funcions de moderador el senyor Carles Martínez, membre del Consell Escolar de Catalunya, i de secretària la senyora Carme Forcadell i Lluís.

Tot seguit oferim els documents que es presentaren en aquesta taula:

- La conferència titulada “L'educació per a l'activitat professional”, pronunciada pel senyor Jordi Planas, coordinador del grup de Recerca Estudi-Treball de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- La ponència elaborada per la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya que estava formada per Sebastià Àlvarez, Jordi Alvinyà, Carmina Argüelles, Carles Martínez, Antonio Marzal, Josefina Orra, Albert Prado, Manuel Rius, Jordi Sansalvador, Francisco Varas i Jordi Vivet i que fou presentada a la taula pel seu president, el senyor Josep Ituarte.
- La comunicació del Consell Escolar Territorial de Girona “Model de relació entre els sistemes educatiu i productiu”.
- La síntesi de les intervencions, realitzada per la senyora Carme Forcadell.

Conferència “L'educació per a l'activitat professional”, a càrrec de Jordi Planas

Pertànyer a Europa, o més específicament a la CE, implica, en el camp de l'educació per a l'activitat professional, compartir un marc general de caràcter econòmic i participar dels drets i deures que inclou, tant en termes d'oportunitats formatives més àmplies com d'entrar en competència amb persones formades en altres sistemes educatius i formatius. Es tracta, doncs, d'un marc de referència nou per a tots nosaltres. Pertànyer a la CE, des del darrer 1 de gener, implica el dret, per a nosaltres i per als altres, de circular lliurement en termes laborals dins l'espai dels països que la formen i també l'ocasió d'accedir a les ofertes formatives dels altres països.

Abordar el tema de “L'educació per a l'activitat professional” en el marc de l’“Educació dels ciutadans per a la construcció d'Europa”, significa, pel cap baix, respondre els interrogants següents:

- Quins són els punts d'interès definits per la CE en allò que pertoca a la formació professional inicial?
- Quins són els trets característics i les tendències qualitatives del mercat de treball en l'economia europea?
- Quin tipus de professionalitat i de necessitats formatives configura el nostre sistema econòmic?
- Com són els processos d'inserció social i professional dels joves?
- Com aprenen els joves a fer el que cal saber per a llur inserció professional?

- Quines implicacions formatives té la resposta als punts anteriors. És equivalent l'educació per a l'activitat professional a la "Formació Professional"?
- Quines són les iniciatives comunitàries en el camp de la formació professional inicial?

Premissa: Punts d'interès respecte a la primera qualificació professional definits en el marc de la CE.¹³

Serà impossible assolir els objectius econòmics i socials de 1992 sense una important inversió en creativitat, adaptabilitat i competències dels ciutadans europeus. En aquest sentit, l'objectiu central de l'acció comunitària és un desenvolupament de l'educació i de l'accés a la formació durant la vida activa (H. C. Jones, Director de la *Task force* Recursos Humans, Educació, Formació i Joventut de la Comissió de la C.E.)

Si les estructures de formació inicial fossin més eficients en el futur, les inversions en formació de les empreses, tant en llur contingut com en la seva dimensió, podrien fer un tomb i centrar-se en les innovacions en tecnologia, productes i organització del treball. Això, tot mantenint els mateixos impostos, seria un gran estalvi per a les empreses.

Les relacions entre formació inicial i formació permanent són evidents i expliquen i condicionen la natura i les dimensions de les operacions de formació permanent, llur distribució i els seus costos. Una bona formació inicial és una magnífica inversió per abaratir els costos de la formació permanent.

La responsabilitat de produir qualificacions ha de distribuir-se i concertar-se entre tots els actors (empreses, centres formatius, administració i sindicats) tant en llur contingut com en la garantia i organització, tant en termes econòmics com en tecnologia (productiva i formativa) i en recursos humans disponibles. Cal organitzar i institucionalitzar aquesta cooperació a nivell local, nacional i comunitari.

A les empreses els interessa contractar treballadors amb una professionalitat "ja construïda" amb la finalitat de disminuir els costos de la formació "d'acollida", ja que tenen por de no poder recuperar les seves inversions en formació. Essent les empreses els principals beneficiaris econòmics d'una bona formació inicial, s'han de plantejar llur participació en els costos d'aquesta formació.

La formació és un procés en diverses etapes, que se sobreposen les unes a les altres. En aquest procés, la capacitat d'aprendre és tan important com els aprenentatges de les matèries.

Les empreses juguen un paper cada cop més important en els processos de formació inicial i permanent, especialment en col·laboració amb institucions de formació. Aquesta col·laboració contribueix a reforçar la competitivitat de les empreses que hi participen.

¹³ Aquest apartat ha estat elaborat a partir de:

- "Enquête sur la politique de formation dans les grandes entreprises" CEDEFOP. Berlín 1990. Aquesta recerca dirigida per G. Dupont i F. Reis, està basada en 25 estudis de cas a Bèlgica, Espanya, França, Països-Baixos i Regne Unit. Els estudis de cas espanyols varen ser realitzats per l'Equip de Recerca sobre Formació i Treball (GRT) de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Els articles del número monogràfic sobre "Las vías hacia la primera cualificación profesional" de la revista del Centre per al Desenvolupament de la Formació Professional - CEDEFOP (CEE)- núm. 1, 1990. Els autors són : H.C. Jones (CE), S. Bruno (I), F.Reis (CEDEFOP), K. Meijer (prgr. PETRA), N. Davis (U.K.), J. Planas (E) i S. Erbes-Seguin (F).

Cal establir les condicions jurídiques, econòmiques i de cultura de negociació que permetin que les empreses adquireixin el paper de finalitzar i perfeccionar la formació, mentre que l'Estat s'especialitza en la formació de potencialitats culturals de caràcter més general, inclosa la capacitat per aprendre coneixements teòrics i pràctics especialitzats i particulars. Essent de l'Estat o de l'empresa la responsabilitat de prendre la iniciativa en cada fase de la formació, en totes elles serà necessària la seva cooperació.

Cal crear les condicions que permetin que les empreses es plantegin la necessitat d'intervenir elles mateixes en la definició i determinació activa del conjunt de coneixements (tant els generals i polivalents com els particulars) que seran necessaris o simplement importants en el futur. Aquesta consideració per part de les empreses hauria de constituir, cada cop més, la font d'alimentació d'una estratègia col·lectiva destinada a redefinir una adaptació planificada de les estratègies educatives en general, incloent-hi la renovació de continguts i currículums.

S'ha d'incitar les empreses a invertir més en una formació de caire educatiu (en reflexió, diners i cooperació directa amb els centres escolars). Per a aconseguir-ho i contribuir simultàniament a una reflexió sistemàtica sobre les necessitats de coneixements de les societats modernes, les pròpies empreses haurien de dur a terme estudis i reflexions sobre la necessitat de coneixements que elles mateixes perceben.

S'hauria d'organitzar a escala europea una revisió estructural dels continguts, dels currículums i, conseqüentment, de les estratègies pedagògiques. Per a això, haurien de crear-se agències actives capaces d'establir el vincle entre l'anàlisi dels coneixements que es construeixen als nivells més elevats de les nostres societats i el món de l'educació.

Les tendències qualitatives d'evolució del mercat de treball amb implicacions formatives

Per caracteritzar les demandes formatives per a la inserció professional dels joves, l'anàlisi de les característiques actuals i les tendències d'evolució previsibles del Mercat de Treball (MT) és una tasca ineludible.

Però no totes les característiques del MT tenen la mateixa importància en relació a l'educació. La literatura sobre el tema ens permet agrupar en un seguit d'aspectes els trets qualitatius que tenen més repercussió en la formació inicial dels joves en l'àmbit dels països de capitalisme desenvolupat al qual pertany el conjunt de l'Europa Comunitària.

La velocitat dels canvis i la previsió de les demandes del mercat de treball a mitjà i llarg termini

Els processos de canvi que s'han produït durant aquest segle s'han caracteritzat d'una banda per llur universalitat i de l'altra per llur rapidesa i turbulència.¹⁴

Pel que fa a la "universalitat" dels canvis, cal esmentar que, durant aquest segle, no només han sorgit innovacions tecnològiques d'enorme transcendència (aviació, energia nuclear, electrònica,

informàtica, etc.), sinó que també s'han produït transformacions molt importants en altres camps (polític, sindical, cultural, etc.), amb estretes i complexes relacions entre tots ells.

El fet que actualment la successió dels canvis sigui ràpida i sense direcció clara, comporta que aquests canvis siguin difícils d'assimilar, tant per als individus com per a la societat en conjunt. En particular, fent referència a l'ensenyament, és cada cop més improbable que el que s'aprèn a les aules es mantingui vigent durant els 40 anys de mitjana de durada d'una vida activa. Pensem, per exemple, en el nom i en les fronteres dels països o en la microelectrònica.

En aquest context és difícil pensar que hom pugui conèixer amb precisió les demandes del mercat de treball a mitjà i llarg termini i, conseqüentment, que hom pugui preveure la quantitat i el contingut de les "professions del futur".

En termes de coneixement de les demandes, tot això implica que el mercat de treball només formula demandes específiques (en cas que hom disposi d'instruments eficaços per a llegir-les) a curt termini.

Com a conseqüència necessària d'aquest fet, és notori el fracàs de la "Planificació Educativa Tradicional" com a instrument per a adequar la formació a l'ocupació o, més particularment, per a ajustar la producció de titulats escolars a les demandes del mercat de treball.

A més, aquesta situació, ben lluny de canviar, es mantindrà. L'ambient econòmic general previsiblement seguirà caracteritzant-se per la rapidesa i la intensitat dels canvis i per la incertesa respecte a com serà l'"estat final" dels processos de canvi en què vivim i produïm, tant els béns com els serveis.

Així doncs, cal recordar que els temps de resposta del sistema escolar són molt més llargs que els de previsió de les demandes específiques del MT. Un sistema com l'escolar, que, no ho oblidem, és de resposta lenta, no pot programar-se per donar resposta a les necessitats particulars de cada moment, perquè no les pot conèixer amb anticipació suficient per a donar-hi resposta. Això fa que el sistema educatiu hagi de dedicar-se als aspectes estratègics de la formació, deixant els més conjunturals per a instruments més idonis i flexibles, com els de la formació no reglada, tant en la seva vessant de formació inicial com permanent.

La innovació tecnològica i els canvis en la qualificació de la demanda de treball

Pel que fa a l'impacte dels canvis tecnològics en la qualificació de la demanda de treball, s'han dit i es continuen dient coses ben contadictòries. La dificultat per a arribar a conclusions definitives és tal que, fins i tot en textos dotats d'un notable rigor científic, hom empra un criteri tan poc rigorós com el de "optimistes" o "pessimistes" per a classificar els autors, segons concloguin respectivament que l'impacte de la innovació tecnològica augmenta o disminueix els requeriments de qualificació.

L'explicació d'aquesta ambigüïtat pot ser que des de finals dels anys 60 ens trobem en plena fase de transició entre el paradigma tecnoeconòmic, basat en el petroli i altres materials d'alt consum

¹⁴ El concepte de "turbulència" s'empra en l'anàlisi dels canvis socials per analogia al seu ús en la "dinàmica de fluids", on indica

energètic, i el nou paradigma centrat en les tecnologies de la informació, denominació que abasta un ampli sistema de tecnologies interrelacionades referents al tractament (reconeixement, emmagatzematge i procés) de la informació, telecomunicacions i automoció, cosa que no permet fer un balanç clar de resultats nets en el marc de tendències contradictòries, que es neutralitzen mútuament o simplement són difícils d'identificar i definir.

En termes més planers, podem dir que actualment estem en un moment de canvi, on es fa molt difícil dictaminar de manera clara i definitiva sobre aquest tema.

Però per a fer consideracions de caràcter general cal tenir en compte que la relació entre canvi tecnològic i qualificació dels llocs de treball no es senzilla: els impactes de la tecnologia en el nivell de complexitat del treball no són simples, no són necessàriament directes, no són constants a través de les diferents empreses i no es poden considerar de manera aïllada. Molts dels efectes de la tecnologia en el nivell de qualificació provenen d'altres indústries o àrees. La mateixa innovació en dues empreses diferents pot alterar les necessitats de qualificació de diferent manera.

Les dades disponibles permeten, però, als "optimistes", parlar de la "tendència emergent" o de futur, derivada dels canvis tecnològics que vivim i viurem cap a models organitzatius més flexibles i que requeriran necessitats diferents quant a actituds i nivells formatius dels treballadors: millors continguts de coneixements generals, multifuncionalitat o polivalència, facilitat per a treballar en equip, creativitat, iniciativa i capacitat per assumir responsabilitats més grans i noves tasques.

De tota manera, en aquest marc d'ambigüitat i relativisme, hi ha un mínim de coses que són clares. En primer lloc cal tenir present que una mateixa innovació tecnològica pot produir efectes diferents en la qualificació demandada segons el marc organitzatiu en què actua.

Sembla clar que l'impacte tecnològic sobre els continguts dels llocs de treball dependrà en bona part de la manera efectiva d'utilitzar-les en el lloc de treball. Conseqüentment, els organitzadors del procés productiu disposen d'un notable marge de maniobra.

L'empresa és un agent actiu a l'hora de decantar els resultats en un sentit o un altre. Repetidament hom remarca la particular importància de l'"arquitectura organitzativa" de l'empresa per a disposar d'"arquitectures" que facilitin i guiïn la capacitat d'ajustament ràpid de cara a les "oportunitats" i "amenaces" externes que caracteritzen l'actual situació d'incertesa.

Hi ha dins d'aquesta "arquitectura organitzativa" diferents aspectes a considerar: organització de la producció en general, política de recursos humans (selecció, promoció, formació...), sistema de relacions laborals, etc.; però on es concentren i es manifesten de manera més clara aquells aspectes que tenen implicacions formatives és en l'organització del treball. És en el binomi innovació tecnològica-canvis en l'organització del treball on cal buscar les tendències en la requalificació del treball.

Hom pot concloure que cal abandonar el determinisme tecnològic, pel qual la innovació comporta de manera fatal la desqualificació o l'increment de la qualificació d'una part important dels treballs. Ben

al contrari, la innovació tecnològica té conseqüències ben diverses segons el marc organitzatiu (divisió del treball entre les persones, com estan fixades les interrelacions d'autoritat, responsabilitat, etc.) i el marc social de les empreses on s'aplica, i aquest depèn de decisions de política empresarial i de política general que són més o menys difícils o arriscades, segons el marc econòmic en què es mouen, en el nostre cas segurament l'àmbit CE.

Desqualificació o canvis en el concepte de qualificació?

Un dels principals interrogants presents en l'anàlisi sobre els canvis de qualificació derivats de la innovació tecnològica i organitzativa consisteix en esbrinar fins a quin punt estem analitzant situacions noves amb patrons vells i en quins casos, sota l'aparença de desqualificació, s'amaguen requeriments qualitativament diferents de qualificació.

De fet, és clar que hi ha fenòmens d'aquest tipus, ja que les innovacions tecnològiques, per definició, substitueixen qualificacions pròpies de la mà d'obra en incorporar-les a les màquines, i generen nous requeriments de qualificació de manera més o menys directa i generalitzada. En general, és clar el tipus de qualificacions que desplaça una innovació tecnològica, però no ho són tant les que genera, indueix o permet, entre d'altres motius perquè sovint són qualitativament diferents de les que desplaça, perquè no s'indueixen o es generen totes en el mateix espai que les desplaçades i perquè el tipus i el nivell de qualificacions requerides (noves o velles) depenen, com hem indicat abans, del context organitzatiu en què s'apliquen.

En tot cas, com exposaré més endavant, estan sorgint el que podríem anomenar nous elements o components de la professionalitat o una "nova professionalitat", no ja basada en coneixements i destreses molt especialitzades, sinó en una capacitat d'adaptació a la realització intel·ligent d'una gamma relativament àmplia, i canviant en el temps, de funcions, on la professionalitat no és un fet individual, sinó del col·lectiu de persones que treballen plegades.

Les necessitats de formació en les tecnologies innovades només són una petita part de les necessitats formatives derivades de les innovacions tecnològiques

Pensar que, de manera immediata, la utilització d'estris tecnològicament més complexos requereix un major coneixement de les tecnologies emprades, és equivalent a pensar que a mesura que els automòbils han incorporat tecnologies més complexes, els conductors d'automòbil necessiten una major formació tecnològica.

Si ens centrem en les tecnologies de la informació (TI), que en els darrers anys han jugat un paper central en la innovació tecnològica, disposarem d'abundants exemples.

Segons un estudi de la Comissió Nacional de Política d'Ocupació dels EUA (NCEP 1986 P. 43-45, citat en DIAZ MALLEDO 1988) l'any 1982 un 12,5 % de la població ocupada en aquell país feia servir ordinadors en el seu treball, i aquest conjunt de treballadors usuaris dels ordinadors podia dividir-se en tres categories:

Primera: els autèntics professionals o experts en la matèria (aquells que s'ocupen del disseny, programació, reparació d'equips o anàlisi de sistemes). Aquesta categoria representava el 0,6% de la PA el 1982 i hom preveia que arribés, com a màxim, a l'1% el 1995.

Segona: els treballadors amb una feina que té alguna relació amb els ordinadors empren coneixements referits a aquests equips que constitueixen, més aviat, un complement a les moltes altres habilitats pròpies de les seves tasques professionals. Aquesta gent (alts executius, arquitectes i altres dissenyadors, científics i tècnics) s'inicia en l'ús dels ordinadors en un període relativament breu, que va des d'un curs de pocs mesos a la lectura d'un manual, i n'adquireix l'experiència amb l'ús.

Segons la NCEP, aquesta categoria representava l'1% de la PA el 1982 i hom preveu un augment notable fins arribar a representar el 7% del total el 1995.

Tercera: és la categoria més àmplia numèricament. Utilitza els ordinadors en tasques relativament simples (secretàries, administratius bancaris, empleats de companyies aèries, etc.). Per a aquests treballadors n'hi ha prou amb unes quantes hores de pràctica o, com a molt, amb unes setmanes de cursos i el posterior aprenentatge en el lloc de treball.

La major part dels treballadors que utilitzen la informàtica són d'aquesta categoria, que el 1982 constituïa l'11% de la PA dels EUA i l'esmentat estudi preveu que arribin a ser-ne el 23% cap al 1995.

Com indica Diaz Malledo (1988 i 1990), almenys en referència a les TI, els sistemes educatius haurien d'abandonar l'obsessió, si més no teòrica, per transmetre coneixements pràctics o d'utilitat laboral i concentrar-se en els seus objectius educatius en el sentit ampli. Això sense abandonar la utilització d'aquestes tecnologies en la seva activitat i la qualitat en la formació científica i matemàtica.

Sembla raonable pensar que la col·laboració en aquest camp del sistema educatiu i el sistema productiu podria limitar-se a la familiarització cultural, amb les possibilitats i aplicacions de les TI i els seus equips i instal·lacions.

Però com indicàvem abans, les necessitats de qualificació derivades de l'impacte de la innovació tecnològica no són ni simples ni necessàriament directes i, sovint, afecta altres llocs de treball, altres empreses i, fins i tot, altres sectors productius.

Per tant, les necessitats de qualificació que genera la innovació tecnològica estan lligades directament a les tecnologies innovades únicament en una part, que sovint és relativament petita, i en gran part induïdes indirectament a través de necessitats laterals i de possibilitats derivades de la competència i l'excedent.

Només una part de l'impacte de la innovació tecnològica en termes de demanda de qualificació afecta directament els llocs de treball afectats per la innovació; i per a conèixer l'impacte real de la innovació tecnològica en les demandes de qualificació hauríem de considerar, pel cap baix, quatre nivells d'anàlisi:

Primer: els llocs de treball afectats directament per la innovació en general (depèn d'altres aspectes com l'organització del treball) requereixen una formació addicional, però molt desigual segons els casos, i no exclusivament tecnològica. A més, sovint la innovació tecnològica redueix el nombre de persones necessàries per a realitzar aquell tipus de treball i, per tant, la formació addicional no té perquè afectar tots els que feien aquella feina abans.

Segon: la innovació tecnològica genera noves demandes de qualificació en altres sectors indirectament lligats a la implantació d'aquella innovació (manteniment, serveis auxiliars, comercialització, etc.).

Tercer: la innovació tecnològica permet la realització de tasques i productes nous, abans inviables tècnica o econòmicament.

Quart: la innovació tecnològica genera un excedent econòmic que és utilitzat en feines noves o en l'expansió d'altres ja existents, sense cap relació, ni directa ni indirecta, amb la tecnologia innovada (serveis personals, serveis socials, cultura i lleure, etc.).

En rigor, per a conèixer els requeriments de qualificació i formació derivats de la implantació de la innovació tecnològica hauríem de tenir en compte aquests quatre nivells d'impacte, tot considerant, a més, les qualificacions no tecnològiques derivades de la innovació tecnològica.

Els canvis en la qualificació dels llocs de treball també depenen del nivell d'educació de la població d'un país o d'una àrea econòmica

És habitual, fins i tot en plantejaments dialèctics, que en l'anàlisi de la relació entre educació i MT hom consideri l'educació com una variable "depenent" que cal ajustar, o s'ajusta tota sola, a la variable "independent" que és el MT, les demandes o el sistema productiu en general.

Aquest tipus de plantejaments obliden que, en termes de recursos humans, és precisament el nivell d'educació generalitzat el que permet un cert tipus d'economia i satisfer un cert nivell de demandes de treball (OCDE 1992), més enllà d'ajustos específics a professions o llocs de treball concrets.

Com indica M. Castells (1990), la productivitat de l'economia i l'eficàcia de les institucions passa, cada cop més en un sistema productiu centrat en el tractament de la informació, per la capacitat de generació i tractament de la informació dels treballadors. Aquest fet posa de manifest la importància de la formació del nou tipus de treballador en l'economia que anomenem informacional, perquè basa els increments de productivitat fonamentalment en l'adequat ús de la informació. "Ara bé, el desenvolupament de la capacitat de manipulació simbòlica per part del treballador està determinat per processos molt més amplis que els estrictament lligats a la formació professional. Depèn, en bona part, del nivell educatiu i cultural global de cada societat, de cada regió, de cada institució i de cada empresa." (CASTELLS 1990 P.13)

D'altra banda, una població amb un cert nivell d'educació o d'escolaritat no està disposada a realitzar qualsevol tipus de treball i, en general, realitzarà amb disgust aquells que considera per sota de les seves expectatives.

Hi ha una dialèctica de caràcter social i productiu entre formació de l'oferta de mà d'obra (els que volen treballar) i qualitat de la demanda possible (el que volen les empreses), tan en termes de capacitat (qualificació) com de disponibilitat de les persones (expectatives).

Quan parlem de “disponibilitat” de les persones per ocupar un cert tipus de llocs de treball, ens estem referint a una variable subjectiva però construïda socialment i més o menys institucionalitzada. L'educació escolar no proporciona únicament unes qualitats utilitzables directa o indirectament en la producció sinó que, a més, genera unes expectatives en les persones escolaritzades. L'escola és productora d'unues expectatives en els joves que no sempre satisfà el MT.

Les expectatives que genera l'escola tenen més un caràcter social (d'estatus) que tècnic (correspondència tècnica entre contingut del treball i de la formació assolida). Díficilment provoca insatisfaccions o frustracions la promoció d'estatus en el treball, encara que impliqui l'abandó de la correspondència tècnica entre formació i lloc de treball.

Com indica G. Franchi (1984 p. 37), que arriba a parlar de l'escola com “matriu d'expectatives”: “... la instrucció de masses —organitzada en un sistema i per tant convertida en fet social— en primer lloc produeix expectatives, les consolida i les fa créixer; en segon lloc en produeix moltes dins d'un ventall extremadament ampli; en tercer lloc la naturalesa de totes aquestes expectatives té relació amb l'organització social (la inserció de l'individu en ella, la relació amb el treball i la seva imatge, les expectatives respecte a l'estratificació social, l'opinió sobre la mateixa, i així successivament)”.

Aquestes expectatives sovint entren en conflicte amb la qualitat dels llocs de treball disponibles en el MT, l'evolució de la demanda de llocs de treball en una economia concreta depèn també d'aquest fet que a mitjà termini pot condicionar de manera important la productivitat i la conflictivitat social i política; aquest és un dels aspectes que hi ha sota les manifestacions de racisme a França i Alemanya.

L'increment simultani dels nivells d'estudi i de renda als països de la CE ha fet poc atractius per als treballadors i poc rendibles per als empleadors contractar ciutadans d'aquests països per a una fracció creixent de llocs de treball desqualificats, en males condicions i baixament remunerats. Aquest fet està incrementant la distància qualitativa entre oferta i demanda de mà d'obra. Així, mentre una part de la població activa autòctona està aturada, hom importa mà d'obra de països de més baix nivell de renda, d'escolarització i d'expectatives. A més de les consideracions de tipus social i polític, aquesta situació palesa la necessitat d'ajust del mercat de treball en el sentit oposat: de la demanda (el que volen les empreses) vers l'oferta (el que estan disposats a fer els treballadors). En apartats anteriors ja hem vist que aquest és un dels motius i objectius dels canvis en les formes d'organització del treball, però sens dubte continua essent un punt conflictiu, en el MT i fora d'ell, en posar de manifest la incapacitat dels nostres sistemes econòmics per optimitzar el rendiment dels recursos humans disponibles i respondre a les expectatives de la seva població (particularment la jove) de manera generalitzada.

De fet, el resultat dels processos d'escolarització ha estat la producció d'un molt important volum de mà d'obra “terciaritzada” que vol treballar al sector serveis (“treballadors de coll blanc”, FRANCHI 1984 p. 33) que ha modificat molt la composició i la qualitat de l'oferta de treball. Aquesta

terciarització és un fet cultural profund que no es pot capgirar amb ofertes puntuals de FP de caràcter terminal, sinó mitjançant un profund canvi cultural de l'escola de masses.

La inadaptació entre demandes del MT i expectatives esdevé un problema de productivitat. Recerques realitzades en aquest camp en els darrers anys ens indiquen que la productivitat del treballador es veurà afectada tant per la seva capacitat per efectuar les tasques necessàries (capital humà), com per la seva voluntat o els seus esforços en aquest sentit (TSANG i LEVIN 1985). En aquest sentit, l'educació tant pot incrementar la productivitat i els guanys com reduir-los quan els treballadors ocupen llocs de treball en els quals les seves capacitats no són necessàries o quan la remuneració, les condicions de treball o altres elements no corresponen a les seves expectatives.

El grau de correspondència entre títols escolars i llocs de treball

Malgrat les representacions escolars i socials sobre una correspondència força ajustada entre ambdós, la correspondència entre títols escolars i llocs de treball té moltes excepcions. Les principals són, en primer lloc, a causa de la inespecificitat, en termes professionals, de la titulació amb què molts joves es presenten al MT; en segon lloc, no per la seva importància, per la substituïbilitat de nivell i de contingut de les titulacions amb què els treballadors estan en llocs de treball equivalents; i en tercer lloc, pels canvis de treball que es produeixen durant la vida activa d'un individu.

La major part dels joves, més del 60% a Catalunya, es presenten al MT amb un títol de caràcter general (BUP, EGB) que no té correspondència possible en termes específics. Però, a més, hi ha àmplies possibilitats de substitució d'uns titulats per uns altres a l'hora de realitzar la mateixa feina (a no ser que per llei s'ordini el contrari); i són múltiples les feines diverses que realitzen persones amb un mateix títol. Així doncs, en la majoria dels casos, els títols escolars no condicionen de manera irreversible les possibilitats d'accés a un únic tipus de lloc de treball.

La relació entre formació i ocupació segons el sexe

El nostre mercat de treball té un fort component sexista. El gran increment de l'escolarització femenina i l'equiparació en les expectatives laborals de les dones no s'ha traduït en una igualtat d'oportunitats laborals amb els seus coetanis homes (CASAL, MASJUAN, PLANAS, 1991).

L'increment de la presència de les dones a l'escola, fins a superar la dels homes, és un dels fenòmens més importants per a entendre el futur de l'escola, i raonablement tindrà repercussions extremament importants en el mercat de treball i en la societat en el seu conjunt (Franchi 1992 p. 91-109).

L'increment de la presència femenina en l'escola (MUÑOZ 1988), tot i que no és homogènia en totes les seves branques, i l'assoliment d'un nivell de titulacions fins i tot superior al dels homes, ha tingut un important impacte en l'increment de la taxa d'activitat laboral femenina (JIMENEZ 1989 i ALABART, SOLSONA 1989). Aquest increment de l'activitat de les dones joves s'ha donat, tot i que patint les majors taxes d'atur i la precarització del treball, que, a la vegada, tendeix a concentrar-se entre les joves amb un nivell més baix d'estudis.

Els nivells d'instrucció més elevats són els que registren un nivell més baix d'atur, tant entre els homes com entre les dones, però aquest atur és sempre més elevat entre les dones. Hom pot afirmar (ALABART, SOLSONA 1989, i CASAL, MASJUAN, PLANAS 1989) que un mateix nivell d'educació ofereix millors oportunitats als homes joves que a les seves coetànies dones.

En síntesi, hom pot afirmar que els èxits que en el camí de la igualtat d'oportunitats s'han produït a l'escola no s'han traduït en termes d'ocupació ni de nivell de qualificació en el treball, ni en termes salarials, fins i tot quan s'ocupa un lloc de treball igual al d'un home.

Canvis demogràfics i implicacions en l'oferta de mà d'obra

L'oferta de treball (gent disponible per treballar), i el mercat de treball com a conseqüència, està fortament condicionat per la força de treball potencial, cosa que depèn de la situació demogràfica i de la seva evolució.

Un informe presentat l'any 1991 per l'IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities) indica que els fenòmens més rellevants respecte a la disponibilitat d'una oferta de treball qualificada són, des del punt de vista demogràfic, els següents:

- El nombre de joves ha augmentat durant el període 1975-85, però en l'actualitat es troba en una forta davallada.
- Els propers anys, fins l'any 2000, hom experimentarà un lleuger increment de la població total a l'Europa dels dotze, però tot seguit es produirà un progressiu descens, que anirà acompanyat d'un considerable envelliment de la població i una davallada de la mà d'obra potencial.
- Considerant un previsible increment de la taxa de participació de la mà d'obra potencial en l'activitat econòmica, en els propers anys hom pot preveure un increment de la població activa entre el 4% i el 5%, però tot i així cal preveure'n una disminució a principis del proper segle.

De tota manera, el mateix informe considera en part "especulatives" aquestes conclusions referents a la població activa en l'Europa dels dotze, ja que cal tenir en compte que es podrien produir canvis importants en les taxes de participació i en els processos migratoris que podrien modificar-les substancialment.

Pel que fa a les taxes de participació, les tendències recents es caracteritzen per:

- El descens de la participació dels homes, que ha disminuït a causa de les jubilacions anticipades que han acompanyat les reconversions sectorials dels darrers anys.
- L'augment de la participació femenina en les darreres dues dècades.
- Ambdues taxes de participació estan per sota de les nord-americanes i japoneses, la qual cosa implica que no estem en una situació sostre.

Pel que fa a les migracions, des de 1975 han afectat poc els canvis soferts per la mà d'obra en la seva globalitat, però darrerament l'evolució dels països de l'Europa Central i de l'Est està canviant els referents migratoris de l'Europa dels dotze i l'impacte dels fenòmens migratoris podria canviar.

Tot i la incertesa derivada dels canvis en els fenòmens migratoris i en les taxes d'activitat d'ambdós sexes, els recents fenòmens demogràfics a l'Europa dels dotze plantegen amb força la necessitat d'aprofitar millor la mà d'obra disponible, que esdevé escassa tant en termes absoluts com relatius, i de garantir-ne la seva qualificació, la qual cosa implica d'entrada una ofensiva per a evitar el fracàs escolar que es dona en proporcions properes a la quarta part de la població en la majoria dels països europeus.

Quin tipus de professionalitat i de necessitats formatives configuren el nostre sistema econòmic?

Fent una molt breu recapitulació històrica (DUPONT i REIS 1991 pp.19-21), veiem que en les primeres formes d'aprenentatge a l'Edat Mitjana, caracteritzades pel model de "gremi", el "mestre" definia, sense formalitzar, el contingut de la qualificació i jugava alhora el paper d'educador, ensenyant sobre el treball i establint una relació de treball que era una mena d'extensió de les relacions familiars. Aquesta forma de definir les qualificacions i de realitzar l'aprenentatge estava basada en el domini total d'un producte i en unes relacions ensenyant-aprenent que engendraven l'adquisició de comportaments socials i ètics portadors d'un desenvolupament individual integral.

L'arribada de la industrialització va substituir progressivament aquest model per "un model funcionalista, amb dissociació dels rols, dels llocs, dels actors i dels temps".

En aquest context tot ha d'estar previst: la divisió de les fases del procés productiu, el lloc de les persones i allò que han de fer i saber en relació amb aquestes fases. Els llocs referents a la concepció i a la realització estan també definits de forma precisa i, en principi, no està previst que coincideixin en un mateix individu. La formació professional està centrada, com en el passat, en el saber fer d'execució, però en un saber fer d'amplitud reduïda. La formació per les tasques de concepció es realitza fora de la formació professional.

El treball està codificat en conjunts estables, els sabers estan formalitzats i la formació professional pot aleshores abandonar el lloc de treball per a desplaçar-se progressivament cap a les aules i els tallers de formació. La individualització de la formació de l'Edat Mitjana és desplaçada de mica en mica per la formació de col·lectius importants. Però, recordem-ho, un nombre important de treballadors continuen sense qualificar.

Quan els canvis en el món del treball s'acceleren, fonamentalment gràcies a la introducció de noves tecnologies i al fet que les necessitats socials reprenen la seva plaça legítima, la "demanda" en termes de necessitats de qualificacions esdevé més complexa i la distància entre l'aula i el món del treball augmenta. L'escola i el centre de formació sembla que ja no estan en condicions de seguir-los, malgrat certs intents de reforma.

Con indiquen Dupont i Reis (1991): "Quan les tasques repetitives són majoritàriament realitzades per la tecnologia, la resta del treball esdevé "més intel·ligent", les tasques es fan cada cop més complexes i abstractes i es basen en processos simbòlics. La inversió en el desenvolupament de capacitats d'innovació, de concepció, d'iniciativa i de treball en equip, esdevé essencial per a una gestió previsor de les capacitats. La formació professional tendeix aleshores a aproximar-se a l'individu i a les situacions de treball, concep noves estratègies i abasta progressivament dominis no

tradicionals (cf. desenvolupament de “competències-clau” en els sistemes d'aprenentatge, formacions de caràcter relacional i introducció d'elements de formació general en operacions de formació permanent en l'empresa).”

De l'escola al treball: els itineraris d'inserció professional i social dels joves

Durant els darrers sis anys, en el si de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, hem treballat en l'anàlisi dels camins recorreguts pels joves en el seu trànsit del món escolar a la vida adulta, des d'un plantejament metodològic etiquetat com “itineraris de transició”, que implica l'anàlisi basada en les trajectòries i no en les situacions puntuals, i en el seu caràcter globalitzador, que considera i analitza les interaccions entre educació, treball, vida familiar i vida social. Aquest mètode d'anàlisi s'ha mostrat fructífer de cara a proporcionar informacions pertinents referents a la inserció professional dels joves.

És en el comportament dels individus on es manifesten en concret les relacions entre formació i mercat de treball, perquè són els individus els que “porten” la formació (reglada i no reglada, formal i informal) i són també els individus els que són contractats.

Els resultats de les nostres recerques ens mostren que la inserció professional i social dels joves es configura com un itinerari. El concepte d'itinerari, per analogia, fa referència a fer o fer-se camí a partir d'un lloc per arribar a un altre, a seguir camins més o menys traçats, a arribar a cruïlles, a triar entre diferents camins, a superar obstacles i dificultats, a perdre's o a donar voltes, a enfrontar-se a condicions climàtiques favorables o desfavorables, a posar a prova el sentit de l'orientació, a triar els camins més adaptats a les característiques tècniques del vehicle en què viatgem i segons l'estat dels camins disponibles, a triar entre camins no senyalitzats, a fer front a imprevistos, etc. De l'analogia que hem triat queda clar que el que és fonamental en l'anàlisi de la inserció dels joves són els processos i no les situacions fixes. Per entendre la relació entre formació i treball en els joves hem de contemplar aquests dos aspectes com a components d'aquests itineraris que interactuen entre si, i amb altres components com els familiars i els socials, durant els seus itineraris d'inserció i no com aspectes estàtics que s'expliquen cadascú per si mateix.

Tot i que els itineraris són individuals, estan configurats pel que la societat ofereix en cada moment i, per tant, només s'entenen en un context social més ampli. Els elements que intervenen en la configuració dels itineraris són els següents.

El context social. Els itineraris dels joves, com qualsevol pas entre l'escola i la vida activa, no es pot explicar únicament a partir de les actituds i de les opcions dels joves, sense considerar les condicions socials en les quals aquestes actituds i opcions són preses, i això tant a nivell general (context socioeconòmic) com al nivell microsocial o més proper a l'individu (context sociofamiliar i referències culturals).

És en el context socioeconòmic general on cal cercar les claus de lectura de les condicions en les que hom realitza la inserció professional i social: dinàmiques econòmiques, estructura del mercat de treball, formes d'apropiació de l'espai urbà, desequilibris territorials, etc. Aquest context socioeconòmic no és uniforme, sinó molt diversificat territorialment.

La generació d'expectatives de futur, d'opcions i d'ús de l'oferta social disponible en un territori, sorgeixen d'una interacció constant entre el context social general i els microclimes (context familiar i cultural) en el que viuen els joves. Estem en una societat més oberta i rica en ofertes formatives de tota mena, però cada cop més difícil d'usar. Actualment, és sobretot a partir de les famílies i els amics (grup d'iguals) que hom aprèn a usar l'abundant però complexa i dispersa oferta social. Aquest fet fa que actualment una de les majors desigualtats en els processos d'inserció es manifesti, més que en les barreres formals, en la incapacitat per a fer servir a fons, i seguint una estratègia, el que la societat ofereix i que la família "ajuda" a usar o no.

Els components estructurals dels itineraris. Entenem per "components estructurals dels itineraris" el sistema de canals i mecanismes socialment establerts i construïts, que defineixen (seguint en termes d'analogia) la xarxa de rutes o camins, els vehicles disponibles i l'oferta hotelera, a partir de la qual els joves estan socialment determinats en la construcció dels seus itineraris.

Podem destacar, a tall d'exemple, els següents:

- El sistema educatiu, amb la seva xarxa escolar, la seva estructura i el seu sistema de credencials.
- La complexa xarxa de formació no reglada: pública o privada, inicial o de reciclatge, complementària de la formació escolar o d'especialització, etc.
- Els mecanismes que intervenen en l'ocupació de l'espai urbà de cara al lleure i a l'accés dels joves a la vivenda.
- Els models familiars en la família d'origen i en la construcció de la família pròpia: formes de vida, quantitat i distribució del treball domèstic, treball de les dones casades, nombre de fills, edat en què es tenen els fills, etc.
- La xarxa associativa de la societat i particularment l'associacionisme juvenil.
- Les polítiques d'ocupació específicament adreçades als joves.
- La complexa xarxa d'equipaments i serveis destinats directa o indirectament a intervenir en els processos d'inserció professional i social.

En definitiva, cal remarcar que la construcció del diversos itineraris porta una "marca social": arrenquen d'un context social (general i microsocial) i es configuren a partir d'institucions i normes establertes, tot i que estan subjectes a canvis i modificacions substancials.

Existeix, per tant, el que hom podria anomenar una "oferta social" disponible per a la transició de l'escola a la vida activa en cada territori i en cada moment, però també hi ha un "ús de l'oferta social" que no segueix necessàriament ni les formes ni els objectius prefixats per l'oferta social disponible. Els joves usen el que la societat els ofereix, de manera dispersa en termes de formació (reglada o no), d'ocupació (quantitat, qualitat i formes de contractació), de formes de vida, d'oferta cultural i associativa, integrant-ho en el seu itinerari global, canviant-ne sovint les seves formes i, fins i tot, les seves finalitats (fan durar més els seus estudis del previst perquè també treballen -a casa o fora- o fan altres coses, es matriculen per endarrerir l'ingrés a la "mili", s'inscriuen en programes de formació per l'ocupació per la beca més que per la formació, etc.).

La combinació de les components vitals en la relació entre formació i ocupació. Les components vitals del joves es poden agrupar en quatre àmbits: formació, treball, vida familiar, vida social.

Aquests àmbits de la vida dels joves es combinen i interactuen entre ells de tal manera que difícilment n'entendrem un d'ells sense tenir molt en compte els altres.

Per a il·lustrar aquesta afirmació n'hi ha prou amb veure com formació i treball són components indissociables en els comportaments reals dels joves. Analitzar els comportaments laborals del jove, sense saber si el treball que fan el comparteixen amb els estudis o no, ens porta a equiparar les situacions dels joves que exclusivament treballen, i ho fan en condicions molt precàries, amb els joves que realitzen treballs precaris d'acompanyament d'estudis. De fet, en termes laborals, durant el "període de transició" les situacions "ocupacionals" de bona part dels estudiants universitaris són molt similars a les dels joves que no han finalitzat els seus estudis primaris i tenen serioses dificultats per a consolidar una "carrera laboral". Ambdós es mouen en el terreny del treball precari però, objectiva i subjectivament, de manera molt diferent, perquè mentre per a uns aquest treball és la seva activitat principal, per als altres és una activitat en segon terme, subordinada a l'objectiu principal que són els estudis. Per als estudiants, sovint el seu treball té volgutament caràcter precari, ja que la seva finalitat és només la de subministrar un diner de butxaca sense destorbar els estudis, mentre que pels que només treballen, la precarietat del seu treball és sovint la premonició del fracàs laboral.

Quelcom de similar ens passarà si analitzem els itineraris d'estudis sense tenir en compte si són estudiants a temps complet, o si són estudiants que treballen, o treballadors que estudien. Igualment la situació familiar i les "feines de casa" que se'n deriven condicionen els historials formatius i, sobretot, els laborals de les dones, i això de manera diferent en els successius trams de la vida.

Actituds, aptituds i estratègies d'inserció. El procés d'inserció no és altra cosa que una cadena més o menys estructurada d'esdeveniments significants en la vida del jove, la resolució dels quals hipoteca i determina la seva projecció de futur. Aquest procés d'inserció té, com hem vist, un context social i uns components estructurals, però també té una vessant psicològica, biogràfica i individual.

El jove, en la seva transició entre l'escola i la vida activa, percep la seva problemàtica filtrada per les formes d'accés i d'ús de les oportunitats socials. És en aquesta vivència entre determinacions socials i opcions a decidir, en la que el jove construeix "la imatge de si mateix" que condicionarà fortament el tipus d'opcions que prendrà i la seva capacitat per utilitzar l'oferta social present en un territori determinat. Aquesta imatge de si mateix ("autoimatge") és la que fa aflorar les expectatives de futur, les actituds i les estratègies a seguir enfront del que la societat ofereix.

El que vull remarcar és que el jove és actiu, dins d'un context determinat externament, en el seu procés d'inserció, i que la formació d'actituds i d'estratègies té un caràcter dialèctic. El component psicosocial és fonamental en la construcció d'itineraris i s'ha de tenir en compte per entendre fins a quin punt hi ha grans distàncies entre el que aparentment és evident i els usos i opcions que els joves prenen. La capacitat dels joves per a construir una estratègia pròpia per a encaixar l'oferta social és la variable psicosocial determinant en molts processos d'inserció.

Educació formal, educació informal i usos formatius en la inserció professional dels joves

Els components dels itineraris formatius dels joves

L'anàlisi sobre els usos formatius dels joves d'avui, i dels itineraris que fan per aprendre a fer el que saben fer, ha de contemplar (PLANAS 1990), pel cap baix, els components següents:

La formació escolar. Es contempen tant els títols finalitzats (amb titulació) com sense acabar, ja que un bon nombre de joves (més d'un terç) no ha acabat el darrer cicle escolar que va iniciar. Aquest fet no sempre va associat al fracàs, sinó que en bastants casos pot ser a causa de l'"èxit". Per exemple, molts estudiants d'informàtica no acaben els seus estudis perquè es posen a treballar abans. Hem de considerar també els reingressos.

Els cursets. Augmenta la presència dels cursets en els itineraris formatius dels joves, tant durant els estudis (bona part dels infants comencen a fer cursets els primers anys de primària i amb un contingut molt similar o complementari de la formació escolar), com d'especialització o complement durant els darrers cursos o finalitzada la formació escolar.

El treball. Les dades disponibles (CASAL, MASJUAN, PLANAS 1991) ens permeten afirmar que prop de la meitat dels joves de Catalunya realitzen durant el seu període d'estudis, com a mínim, un any de treball "a jornada completa". Les xifres serien molt més altes si tinguéssim en compte els treballs a temps parcial i les feines esporàdiques. Això significa que, al marge del seu contingut tècnic, bona part dels joves han realitzat experiències sòlides de "socialització en el treball" durant el seu itinerari escolar.

Experiències vitals significatives. Quan s'aprofundeix en els itineraris formatius d'una part dels joves mitjançant "entrevistes en profunditat", hom detecta un tipus d'experiències caracteritzades per la intensitat amb què s'han viscut i la seva riquesa formativa, que tot i tenir formes molt diverses són majoritàriament de caràcter associatiu: organitzar els viatges d'un equip de bàsquet de 3a., fer uns programes a la ràdio municipal, ser responsable d'un esplai, haver realitzat viatges llargs, haver participat com a cooperant en països del Tercer Món, tenir responsabilitats sindicals, etc. Tenen en comú haver realitzat un seguit d'aprenentatges fonamentals per al seu futur professional: treballar en equip, arribar a acords, formular un projecte, prendre decisions, administrar un pressupost, manar, rendir comptes, etc. Per a donar-li un valor més general, pensem en el paper que va jugar l'escoltisme o el Sindicat Democràtic en la formació de bona part dels actuals quadres polítics i empresarials.

Consum cultural. Hi ha diverses recerques que ens mostren tant en el nostre país com en altres de la CE allò que es refereix al consum cultural simultani a l'etapa de "transició". Els seus resultats ens assenyalen que aquest tipus de consum està esdevenint una "formació difosa" (SEGANTINI, COLOMBO 1986) que està incrementant la seva presència en els processos formatius reals dels joves, o com altres han assenyalat una "formació permanent latent".

La importància d'aquest aspecte formatiu, el seu creixement i la seva significació fan innecessari insistir-hi, sinó és per a reclamar una anàlisi més rigorosa del seu significat i una major informació sobre les seves dimensions quantitativa i qualitativa.

En aquest conjunt, no tots els components tenen el mateix valor ni la mateixa significació: en una situació d'abundor relativa de titulacions acadèmiques, els estudis escolars (o el seu títol) estan reforçant el seu paper de filtre per a l'accés als diferents segments o nivells d'ocupació. Les credencials escolars són la base de la selecció prèvia i, a partir d'aquesta, allò que és determinant per a una "bona" inserció professional són els diversos plus formatius obtinguts mitjançant els altres components esmentats, i que diferencien els titulats d'un mateix nivell.

Però això no ens ha de fer oblidar que, en termes formatius, el que adquireix valor en la inserció professional i social dels joves és el conjunt de les experiències formatives, i no cada una de les parts per separat. Per tant, el valor rau en la coherència o desgavell entre els distints components, construït a través d'anar perfilant un projecte professional i social propi del jove i assumit per ell mateix. Apareix, doncs, una nova "qualificació" que adquireix valor estratègic tant en la formació inicial com en la permanent: "la capacitat de gestió del propi procés formatiu" a partir de les ofertes creixents i disperses que ens envolten.

En aquest context apareix un nou tipus de discriminació formativa, que no es basa en les barreres formals ni en les facilitats o dificultats econòmiques per a l'accés als diferents tipus de formació, sinó en la capacitat de "saber usar" el conjunt d'una oferta formativa cada dia més abundant, diversa i dispersa, i, conseqüentment, més difícil "d'usar" eficaçment.

També hem de tenir molt present que els diferents components no segueixen una seqüència temporal prefixada (escola -> curset -> treball), sinó que s'interfereixen, s'alternen en el temps i es reforcen en el contingut i capacitats que desenvolupen. Avui, i probablement també abans, la formació no escolar paral·lela, en termes de cursets, experiències vitals significatives i consum cultural, s'inicia ja en l'etapa pre-escolar, i de manera intensa per a alguns. Això fa cada cop més difícil, i probablement innecessari, comprendre "on" s'adquireixen els diversos coneixements, capacitats i actituds dels que disposa cada jove en presentar-se i moure's pel mercat de treball.

A nivell social, el problema que es planteja és el de qui serà l'"ordinador" d'aquest consum creixent i dispers. No hi ha una resposta única, però fins avui la família ha jugat un paper clau i discriminatori. Segons el que els sociòlegs anomenem "Capital Cultural" de cada família, els fills tenen més o menys capacitat per accedir i usar coherentment les diferents ofertes formatives. Si volem democratitzar aquesta capacitat, el paper central l'hauria de jugar l'escola, particularment en els seus cicles obligatoris, desplaçant la seva funció de transmissió exclusiva de formació cap a facilitar l'accés i l'"ús" dels recursos formatius exteriors; no només de cara al futur, sinó durant tota l'escolaritat.

En termes d'itineraris formatius, relacionant quantitat i coherència en els processos formatius dels joves, podem dir que els diferents tipus de formació, lluny de suplir-se realitzant una funció de substitució, tendeixen a concentrar-se. Qui més formació escolar té tendeix a tenir una millor i més gran formació en els altres components i a la inversa. Per a exemplificar aquest fet, veiem com la participació en els cursos de formació ocupacional (abans de l'INEM, ara del Departament de Treball, o els equivalents en altres zones d'Espanya) s'està desplaçant cap a joves amb titulacions de nivell mitjà i superior; això és a causa de que, en l'articulació entre els diferents components formatius, el més difícil és formar els qui no tenen un mínim de formació (habitualment en cap dels components) i aquest és l'origen del fracàs dels intents de formar els fracassats escolars fent-los un

curset de formació professional, entesa aquesta com la sortida dels qui no han superat l'ensenyament obligatori.

Com a models podem dir que hi ha tres tipus d'itineraris formatius.

Els itineraris de pobresa formativa, que en general parteixen del "fracàs escolar". Dins del creixement generalitzat dels consums i les experiències formatives, continua existint un sector de "pobresa formativa" que habitualment ho és en tots els components.

Els itineraris formatius "abundants", però desestructurats. Aquest tipus d'itineraris són quantitativament abundants però no tenen una coherència interna, és a dir, que llurs components no es relacionen amb un objectiu comú ni es sumen entre ells.

Hi ha tres exemples bastant usuals d'incoherència formativa:

- Els estudiants que treballen moltes hores en un treball sense qualitat formativa i, per contra, aquest treball dificulta la realització i continuïtat dels seus estudis.
- Els itineraris de "supervivència" econòmica, dins dels programes públics de formació-ocupació retribuïts per a joves, sense que les diferents experiències o cursos tinguin una lògica més enllà de cobrar la beca.
- Els itineraris formatius construïts sobre els "tòpics a la moda" sense capacitat per a discriminar. Aquests darrers itineraris són típics de fills de famílies preocupades per la formació dels fills (els pares no en varen tenir) amb suficient capital econòmic, però escàs "capital cultural".

Els itineraris formatius abundants (generalment més que els altres) i coherents, en què els seus components s'agreguen els uns als altres com a part d'una estratègia implícita d'inserció professional i social.

Quines implicacions escolars té la resposta als punts anteriors? És equivalent l'educació per a l'activitat professional a la "Formació Professional"?

Si es vol que la innovació educativa tingui una mínima correspondència amb els canvis que s'estan produint en les nostres societats, no es pot limitar a ser un fet puntual, sinó que ha de convertir-se en una manera de fer habitual, igual com ha fet la innovació en el sistema productiu. Si la Reforma actualment en curs canvia l'escola, però fixa de manera rígida el que ha de ser d'ara endavant, els desequilibris entre escola i societat potser es resoldran també de manera puntual, però aviat es reproduiran i "hi tornarem a ser". La Reforma s'adaptarà als canvis si és capaç de crear el marc necessari per tal que el sistema educatiu innovi permanentment sense necessitar noves reformes. En aquest sentit, seria nefast identificar la innovació educativa o "la reforma" amb la LOGSE, perquè una llei no és ni més ni menys que les regles del joc per a innovar l'escola, és a dir, que cal jugar quotidianament la partida.

La formació per a l'activitat professional exigeix actualment una formació de base culturalment sòlida i àmplia, adaptada a les necessitats del desenvolupament econòmic assolit als països de la CE, que permeti les successives adaptacions i especialitzacions posteriors i l'accés a la formació permanent. Així doncs, la millor aportació del sistema educatiu a la formació per a l'activitat professional seria

garantir que tothom “aprovés” l'ensenyament obligatori que és la base professional imprescindible per a qualsevol feina. Aquest ensenyament general no ha de tenir un caràcter academicista, sinó que ha d'incorporar en tots els seus nivells els aspectes tècnics i pràctics lligats a qualsevol àrea del coneixement humà.

Resta pendent un canvi cultural a l'escola que superi l'actual divisió acadèmica entre formació general i formació professional. L'evolució econòmica, i en particular de les professions, així ho requereix. Cal fer el que podríem anomenar una “revolució industrial” en la cultura escolar que recuperi el valor d'ús real del que en ella es fa. És a dir, abandonar la identificació de la formació professional com a formació només tecnicopràctica, mentre la formació general ignora substancialment tant la tecnologia com la pràctica.

La formació per a l'activitat professional, o la formació professional en sentit ampli, no es redueix als coneixements tècnics, sinó que ha d'abordar les qualificacions socials, la capacitat d'iniciativa i de gestió que permetran als joves viure i treballar dins les empreses en un moment d'innovació ràpida. En aquest sentit cal remarcar la importància de la formació per a la iniciativa i la creativitat, ja sigui per a la creació d'empreses o per a ser desenvolupada en el treball assalariat.

El creixement espectacular de les ofertes formatives extraescolars i de les experiències laborals i vitals dels joves durant el seu període de formació inicial planteja una nova forma de discriminació formativa entre aquells que “saben usar” aquesta abundant oferta formativa i aquells que no són capaços de fer-ho. Això planteja, com ja dèiem abans, una dificultat addicional als joves en el seu procés d'inserció professional que consisteix a donar coherència i “rendibilitat” al conjunt dels components formatius que avui es presenten com a inconnexos.

Aquest fet comporta, per als individus, la necessitat que des de l'escola s'ensenyi a gestionar el propi procés formatiu, tenint en compte totes els seus components extraescolars. Pel que fa al sistema escolar, és imprescindible abordar la Reforma tenint en compte els altres components i les experiències formatives dels alumnes per a resituar, dins d'aquest context més ampli, les funcions específiques de l'escola dins d'una divisió del treball i entre les diferents instàncies formatives. L'escola hauria d'assumir, dins aquesta divisió del treball, el paper d'ordenador del procés formatiu.

Tots aquests aprenentatges no es poden deixar per als cicles “professionalitzants”, sinó que han d'impregnar com a qualificacions bàsiques tot el procés educatiu i, sobretot, la seva manera de fer. Com hem vist, tots els cicles són a la pràctica terminals i, a més, els anomenats “cicles professionals” són massa breus i es produeixen massa tard en la formació de l'alumne per a incorporar de manera profunda els hàbits, capacitats i actituds que hem esmentat.

Les iniciatives comunitàries en el camp de la formació professional inicial¹⁵

D'acord amb el Tractat de Roma constitutiu de la CE, aquesta com a organisme no té competències supranacionals en el camp de l'educació¹⁶, però sí en el de la formació professional.

¹⁵ Per a ampliar la informació sobre les iniciatives Comunitàries referents a educació i formació professional vegeu *La iniciativa comunitària en educació* “Perspectiva Escolar núm. 130 (monogràfic), desembre 1988. Amb referència a l'educació per a l'activitat professional veure particularment l'article d'aquest monogràfic: “L'educació i la formació per a la inserció professional dels joves en els programes de la CE”.

Des de les instàncies comunitàries s'han pres tres tipus d'iniciatives per a afrontar els reptes que planteja tant la formació professional inicial i la inserció professional i social dels joves, com la dimensió comunitària que ha d'adquirir aquesta amb la implantació de la lliure circulació de mà d'obra:

- Les accions massives d'intervenció en el camp de la formació professional, que han comptat amb el suport del Fons Social Europeu (i indirectament d'altres Fons Estructurals) i que han donat prioritat a aquells temes, aquells col·lectius i aquelles zones geogràfiques que consideren més importants o amb un risc més alt.
- Les accions específiques amb la finalitat de trobar noves vies d'aproximació i solució als problemes plantejats. En aquest apartat cal destacar: PETRA II (programes de transició de l'escola a la vida adulta i professional); EUROTECNET (de promoció de la innovació en els àmbits de la formació inicial i permanent en relació als actuals i futurs canvis tecnològics); IRIS (xarxa comunitària de programes de formació per les dones); EUROFORM (que dóna dimensió comunitària a les accions de formació professional i de promoció de l'ocupació); NOW (que contribueix a la revalorització de les qualificacions de les dones); HORIZON (per a millorar les condicions d'accés al mercat de treball de les persones discapacitades i determinats grups més desfavorits); ARION (de recolzament de visites d'intercanvi d'especialistes en educació i formació professional); LINGUA (programa per a promoure el coneixement de llengües estrangeres);
- Les tasques d'estudi, intercanvi i debat sobre la formació professional i els temes relacionats amb la inserció professional dels joves, on fa un paper central el CEDEFOP, centre creat per la mateixa Comissió de la CE per a realitzar aquestes tasques.

Bibliografia citada

- ALABART A. i SOLSONA M. (1989). *El mercat de treball i la participació de la dona a Catalunya*. Institut d'Estudis Demogràfics. Bellaterra-Barcelona.
- CASAL J., MASJUAN J.M., PLANAS J. (1989). "Educación e inserción social de las mujeres i los hombres de 25 años. Estudios, valores, expectativas y modelos de inserción". *Revista de Educación* núm. 290 (p.177-196).
- CASAL J., MASJUAN J.M., PLANAS J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. CIDE. Madrid.
- CASTELLS M. (1990). *El impacto de las nuevas tecnologías en la economía internacional. Implicaciones para la economía española*. Informes del Instituto de Prospectiva. Secretaría de estado de Economía. Madrid.
- DIAZ MALLEDO J. (1988). "Oferta educativa y mercado de trabajo: el caso de las nuevas tecnologías". *Revista Española de Pedagogía*. Año XLVI nº 179.
- DIAZ MALLEDO J. (1990). *Nuevas tecnologías, reorganización del trabajo y necesidades educativas*. en *La formación profesional en los años 90*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz
- DUPONT G., REIS F. (1991). *Formation des formateurs: vue d'ensemble et tendances d'évolution*. Document de treball. CEDEFOP. Berlín.
- DUPONT G., REIS F. (1991). *Enquête sur la politique de formation continue dans les grandes entreprises*.
- FRANCHI G. (1984) *L'istruzione come sistema*. Franco Angeli Ed. Milano. Edició castellana: *La instrucción como sistema*. Edit. Laertes. Barcelona 1988.
- FRANCHI G. (1992). *Istruzione e soggetti sociali*. La Nuova Italia Editrice. Firenze.
- IRDAC 1991. *Skills shortages in Europe*. IRDAC. Bruxelles.

¹⁶ El Tractat de Maastricht contempla l'assoliment per part de la CE de competències en matèria d'educació, però, com sabem, encara no s'ha desenvolupat.

JIMENEZ MAÑAS C. (1989). "La actividad económica de las mujeres en relación con su educación". *Revista de Educación* nº 290 (p. 173-177)

MUÑOZ REPISO M. (DIR) (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura). Madrid.

NCEP: NATIONAL COMMISSION FOR EMPLOYMENT POLICY (1986). *Computers in the Workplace: Selected Issues*. Washington D.C.

OCDE. (1992). *L'illettrisme des adultes et les resultats économiques*. París 1992.

PLANAS J. (1989) "Canvis en el mercat de treball i la necessària reforma educativa". *Perspectiva Escolar* núm. 137, setembre 1989.

PLANAS J. (1990) "Educación formal, educación informal i usos formativos en la inserción profesional de los jóvenes". *Formación Profesional* (Revista del CEDEFOP) nº1/1990.

SEGANTINI T., COLOMBO F. (1986). *La formazione diffusa. Offerta culturale e scuola*. Franco Angeli. Milano.

TSANG M.C. i LEVIN H.M. (1985). *The Economics of Overeducation*. *Economics of Education Review*, 4, 2.

Ponència elaborada per la subcomissió del Consell Escolar de Catalunya "L'educació per a l'activitat professional", presentada pel senyor Josep Ituarte

Aquesta ponència fou elaborada per una subcomissió específica del Consell Escolar de Catalunya, creada per la seva Comissió Permanent el 29 de setembre de 1992.

El tema que hem de tractar es refereix a com l'educació, en el seu conjunt i en tots els nivells en què s'estructura el sistema educatiu, orienta suficientment els seus destinataris cap a l'activitat professional.

Aquest enunciat implica considerar l'activitat professional com un element important en el desenvolupament de les persones, i en conseqüència els objectius educatius que han de referir-s'hi.

Si bé en el nostre sistema educatiu hi ha unes etapes específiques per a preparar els alumnes professionalment, i en aquesta ponència ens hi referirem especialment, creiem necessari aclarir que l'activitat professional ha de ser present d'una o altra manera en l'orientació de tot el procés educatiu, atès que tots els alumnes en acabar el període de formació inicial hauran d'exercir-la.

En el nostre sistema educatiu anterior a la LOGSE, hi ha unes etapes que en la seva mateixa concepció tenen més caràcter propedèutic que altres. Tanmateix, a partir dels setze anys, els alumnes poden, per diverses circumstàncies, abandonar els seus estudis per accedir al món del treball. Amb el nou sistema que estableix la LOGSE, es produeix una més gran flexibilització i individualització dels aprenentatges, però el fenomen descrit més amunt pot continuar produint-se. És per això, que en totes les etapes, l'educació vers l'activitat professional hi ha de ser present.

Valoració de l'educació per a l'activitat professional a Catalunya en l'actualitat

Intentarem de forma breu aproximar-nos a una valoració de la situació actual de la qüestió que ens ocupa, i deixarem per al tercer apartat l'anàlisi en el nou marc de la LOGSE, llei influïda ja per les tendències educatives europees.

Dins els ensenyaments reglats. En aquest apartat ens referim a la situació existent abans de l'aplicació de la LOGSE i, part tant, evitem les experiències d'aplicació en els centres experimentals.

En el marc del sistema educatiu que establia la Llei General d'Educació de l'any 1970, encara vigent en els ensenyaments secundaris, considerem que de forma directa i específica l'educació bàsica i el batxillerat no incorporaven en els seus currículums les necessitats del món del treball. En aquests dos nivells es pretén proporcionar una formació integral que permeti als nois i noies desenvolupar-se en l'ampli ventall de les seves aptituds i capacitats. Per això, encara que d'una forma indirecta, existeix en aquestes etapes una certa orientació vers l'activitat professional, ja que es forma el substrat personal indispensable a tot professional.

En aquest sistema educatiu, i en l'àmbit no universitari, detectem que la formació directa i específica per al desenvolupament d'una activitat professional ha quedat reduït als ensenyaments de formació professional, en els quals es concentren els continguts específics de les branques professionals més tradicionals, a excepció dels ensenyaments artístics dels quals tractarem al final d'aquest apartat.

Després d'aquesta apreciació, ens calen fer una sèrie de matisacions, producte de la gran quantitat de situacions que coexisteixen en l'actual formació professional, on al costat de centres específics amb un alt nivell de qualitat tècnica i pedagògica es troben centres que acullen una població escolar amb un alt fracàs escolar, que no han triat aquesta opció, sinó que hi arriben per exclusió. En una situació tan variada, és difícil arribar a valorar sense error aquest nivell educatiu.

Hi ha un gran salt qualitatiu entre la formació professional de primer grau i segon grau, atès que la primera, en general, no ha estat prou professionalitzadora, i en molts casos s'ha utilitzat per perllongar l'escolaritat dels alumnes que no han assolit amb èxit l'ensenyament obligatori. Tanmateix, es constata també que alumnes que han superat l'ensenyament obligatori i altres que han trobat motivació en l'FP1 assoleixen en acabar aquests estudis una bona base per a cursar una FP de segon grau de qualitat.

Respecte a la formació professional de segon grau, cal ressaltar el seu caràcter veritablement professionalitzador i els resultats satisfactoris que s'obtenen a judici dels empresaris que accepten favorablement els titulats. També volem ressaltar la positiva experiència de "les pràctiques en alternança" a les empreses que realitzen els alumnes i que els permet entrar en contacte amb el món laboral i amb la tecnologia de la què no estan dotats els centres docents. Aquesta iniciativa ha esdevingut un element que qualifica l'FP2, a Catalunya.

El fet que l'FP2, especialment en algunes branques, vegi incrementada la demanda de places escolars, corrobora els bons resultats obtinguts, però sobretot és a causa de que les titulacions que s'obtenen són les úniques que acrediten per l'exercici de determinades professions (a part de les diplomatures tècniques universitàries).

Tot i aquesta valoració positiva de la formació professional de 2n. grau, creiem que existeixen alguns problemes i mancances, entre els quals citaríem:

- El currículum conté disciplines adreçades a dotar els alumnes d'una formació global, i d'altres adreçades pròpiament a la professió. El pes i dimensió d'aquests dos elements dins el conjunt de les disciplines és, si més no, qüestionable.
- La distribució horària entre pràctiques de taller i assignatures tecnològiques en algunes branques pot resultar inadequada per excés o per defecte, atesa la dificultat d'adaptar-se ràpidament als canvis tecnològics que deixen obsoletes certes pràctiques professionals.
- En general, no és prou satisfactori el coneixement de llengües estrangeres dels alumnes que han finalitzat aquest nivell educatiu. Aquest és un aspecte d'especial rellevància en l'actual situació europea.
- La necessitat de polivalència dels ensenyaments, que és evident cada vegada més en la selecció de personal, no sempre és assolida en el grau necessari.

També ofereixen una formació específica i directament adreçada a la professió els ensenyaments d'art dramàtic i dansa, els conservatoris de música i les escoles d'arts aplicades i oficis artístics, els quals a partir del desplegament de la Llei del 70 han estat atesos precàriament per l'administració i, malgrat aquesta situació, han cobert positivament l'objectiu de formar bons professionals per a aquest tipus d'activitats.

En l'ensenyament no reglat

Abans de l'aplicació de la nova llei, s'han produït una sèrie d'iniciatives, tant de l'administració laboral i educativa com privades, per tal de facilitar l'accés al treball dels joves i dels adults que després de l'ensenyament obligatori o amb motiu de l'atur es troben en la necessitat d'adquirir una capacitat professional per ingressar en un lloc de treball.

Algunes d'aquestes iniciatives s'han produït en institucions escolars, ja sigui per atendre alumnes que presenten dificultats per a cursar la formació professional —aules-taller—, o bé per a alumnes interessats en certes professions no incloses en les especialitats de la formació professional —escoles de música i d'altres arts. Aquesta oferta ha suplert l'escassetat d'ensenyaments reglats d'aquest tipus i ha possibilitat que els alumnes posteriorment accedissin a altres ensenyaments reglats. La nova ordenació que estableix la LOGSE revalorà acadèmicament aquests ensenyaments dins el sistema educatiu.

En els darrers anys, hem vist créixer una sèrie d'iniciatives de gran abast com els cursos homologats per l'INCANOP que preparen per a noves professions, la preparació professional a distància i la formació ocupacional.

Com a fruit de la flexibilitat dels sistemes productiu i del mercat, fora del sistema educatiu s'han produït una sèrie d'iniciatives educatives i formatives, adreçades a afavorir l'ocupació i a combatre l'atur, que anomenem *formació ocupacional* en la seva doble vessant, de reciclatge o formació continuada, així com les accions promotores de treball dirigides als col·lectius de treballadors en atur (llarga durada, joves menors de 25 anys amb baixa o inadequada qualificació professional, col·lectius amb majors dificultats).

Aquestes iniciatives han tingut diferents promotors: l'administració laboral, i parcialment l'educativa; les administracions locals; les organitzacions empresarials i els sindicats, a través dels centres

col·laboradors de l'INEM; els centres privats i les iniciatives locals d'ocupació (àrees de treball i promoció econòmica municipals).

Així mateix, s'han desenvolupat una sèrie d'experiències ocupacionals que tendeixen a desenvolupar el lligam amb el sistema educatiu reglat com són els programes de transició escola-treball, les aules-taller, els mòduls sociolaborals, etc.

Cal fer menció especial de les escoles-taller o cases d'oficis que ocupen uns 34.000 joves treballadors, així com els programes de formació ocupacional derivats dels Plans FIP.

Tota aquesta gran i variada oferta, que té una creixent demanda, és difícil valorar-la en el seu conjunt, però en tot cas hauria de complementar la preparació professional de l'ensenyament reglat atès que es caracteritza per ser més propera a les necessitats del mercat del treball.

Tot i que l'aplicació de la LOGSE comportarà assumir alguns aspectes d'aquesta oferta, és evident que es mantindrà especialment per proporcionar als treballadors adults el reciclatge que necessiten per anar-se adaptant a les noves exigències professionals que imposa el món productiu, principal destinatari de la tecnologia.

Concepte i situació a Europa de la formació professional

La relació entre el desenvolupament econòmic dels països i les regions i la formació dels seus professionals és un element bàsic per entendre la importància que s'ha donat en els darrers temps a la formació professional, tant per part dels Estats com de les institucions econòmiques europees.

Considerem interessant destinar una part de la nostra reflexió a analitzar quina és la concepció i la situació de la formació professional en els països d'Europa on aquesta és més reeixida, així com les tendències que es desprenen de l'activitat dels organismes europeus, singularment de la CEE.

Tot plegat, permet dimensionar la nostra realitat i, especialment, el futur del nostre ensenyament en el camí d'un major servei a la persona i a la col·lectivitat.

Valoració de l'experiència en els diversos països europeus

Europa ha estat bressol d'una sèrie de pedagogs i filòsofs que han assentat les bases de l'ensenyament en la seva concepció actual. Especialment en el nostre segle, l'anomenat moviment de l'escola nova, l'experiència educativa soviètica, etc, han subratllat la necessitat "d'educar per a la vida" i, per tant, en certa manera, per a l'activitat professional.

Aquests principis van anar penetrant en els currículums escolars de tot Europa progressivament a partir dels anys 20; primer, a partir d'experimentacions i, més tard, a partir d'iniciatives governamentals (legislacions educatives). No sempre, però, els principis han estat aplicats fidelment i l'ensenyament obligatori, i en part el secundari, han seguit amb dificultats el ritme trepidant del desenvolupament tecnològic i professional del món econòmic.

La diferència entre uns països i els altres es sosté sobre les diferències històriques i culturals, però en general només la formació professional ha estat receptiva a les imposicions dels sistemes socials, i especialment del món del treball. Per això, la nostra reflexió girarà entorn de la formació professional.

Quant als objectius de la formació professional de cada país, les diferències provenen de la seva incardinació en el sistema educatiu i de la diversitat econòmica i social. Les diferències entre uns i altres es troben en els models i en l'estructura educativa d'aquesta etapa de la formació, i especialment pel tipus d'institucions responsables de dispensar aquesta formació que són: la institució escolar, els sectors productius i els sistemes no formals.

El predomini de cada tipus d'institució en el context de l'oferta de formació professional caracteritza cada país. En el conjunt d'Europa es poden agrupar els països en tres models diferents:

- El model “escolar”, en el qual els alumnes després de l'ensenyament obligatori segueixen la formació professional específica en centres docents. És el model emprat a Bèlgica, Països Baixos, França, Grècia, Portugal, Itàlia i Espanya.
- El model “dual”, en el qual l'ensenyament professional es pot realitzar també a l'empresa, compartint l'ensenyament com “aprenent” amb la formació a temps parcial en un centre docent. Aquest model es practica a la República Federal Alemanya, Dinamarca, Luxemburg, Àustria i Suïssa.
- El model compost, en el qual predominen l'oferta de programes de formació de curta durada a iniciativa de l'Administració pública laboral. Aquest sistema es practica bàsicament al Regne Unit, i, per la gran descentralització, té el suport en els ens locals.

Els resultats educatius assolits per la formació professional en cada país no és a causa del model adoptat, sinó a l'adequació d'aquest a les necessitats de desenvolupament i a la tradició professional existent. Així, per exemple, el sistema “dual” resulta molt reeixit a Alemanya mentre que Itàlia, essent un bon exemple de model “escolar”, contrasta amb el desprestigi d'aquest mateix model a Grècia i Portugal.

Els experts en el tema coincideixen en afirmar que en tots els països, i mitjançant reformes educatives, s'està produint un progressiu apropament dels tres models. Les raons d'aquesta tendència cal cercar-les en l'evolució del mercat de treball i en la recessió econòmica, per les quals es fa necessari, en primer lloc, atraure un nombre més gran de joves a formar-se professionalment i, en segon lloc, preveure fórmules de reciclatge dels treballadors que, cada vegada més, hauran de canviar de professió al llarg de la seva vida laboral.

És en aquest context europeu que trobem explicacions i models que poden orientar el futur de la formació professional a Catalunya.

Tendències apuntades pels organismes europeus

El 1963, només sis anys després del Tractat de Roma, apareix la primera decisió del Consell sobre els principis generals de la política europea sobre la formació professional. És, per tant, el primer tema educatiu que és tractat a la CEE.

Aquesta decisió conté deu principis de política comú, l'aplicació dels quals serà responsabilitat dels Estats membres i de les institucions competents de la comunitat. El segon principi inclou els objectius d'aquesta política comú de formació professional que són:

- “crear les condicions que garanteixin a tota persona el dret a rebre una formació professional adequada;
- organitzar, quan s'escaigui, els mitjans de formació convenients per a garantir la força laboral que requereixen els diferents sectors de l'activitat econòmica;
- ampliar suficientment la formació professional, basant-se en l'educació general per a fomentar el desenvolupament harmònic de la persona, així com per a satisfer les exigències que es deriven del progrés tècnic dels nous mètodes de producció i de l'evolució social i harmònica;
- capacitar a totes les persones perquè adquireixin el coneixement tècnic i la qualificació necessària per a l'exercici d'una activitat professional determinada i per aconseguir el més alt nivell possible de formació professional, al mateix temps que s'estimuli, en tot allò que es refereix especialment als joves, l'evolució intel·lectual i moral, l'educació cívica i el desenvolupament físic;
- evitar qualsevulla interrupció perjudicial, ja sigui entre l'acabament de l'educació general i el començament de la formació professional o durant aquesta última;
- afavorir durant les diferents etapes de la vida professional una formació i un perfeccionament professional degudament adaptats i, en tot cas, una conversió i una readaptació;
- oferir a cada persona l'accés a un nivell professional superior a la preparació per a una nova activitat de nivell més elevat, d'acord amb les seves aspiracions, les seves aptituds, els seus coneixements i la seva experiència laboral, mitjançant els medis permanents adequats, per a permetre una millora en el pla professional;
- establir les relacions més estretes possibles entre les diferents formes de formació professional i els sectors econòmics, a fi que, per una part, la formació professional respongui el millor possible a les necessitats de l'activitat econòmica i als interessos de les persones en formació, i que, per altra banda, els mitjans econòmics i professionals atorguin a tot arreu l'interès que mereixen els problemes que planteja la formació professional”.

Aquests objectius parteixen d'una doble perspectiva: el dret de les persones quant a l'accés al treball i apropar l'ensenyament a l'activitat econòmica. Són objectius molt generals i per la seva naturalesa no concreten les accions que comporten.

Amb la creació del Centre Europeu per al Desenvolupament de l'Educació (1971), la creació de la Direcció General per a la Recerca, la Ciència i l'Educació (1973), la creació del Comitè d'Educació del Consell de Ministres (1974), i finalment amb la creació del CEDEFOP (10 de febrer de 1975), la CEE es dota d'una sèrie d'estructures que permetran en els anys 80, l'aprovació de programes adreçats als joves per elevar el seu nivell de formació. En destaquem els següents:

- COMETT (aprovat el 24 de juliol de 1986), que té com objectiu desenvolupar la formació inicial i contínua en el camp de les tecnologies i respondre a les necessitats de personal qualificat que tenen les empreses.
- PETRA (aprovat l'1 de desembre de 1987), que té com objectiu oferir a tots els joves que ho vulguin una formació professional inicial, tot millorant la preparació dels joves per a la vida d'adults, l'ocupació i la formació contínua.

- EUROTECNET (aprovat el 2 de juny de 1983), adreçat a la formació professional en el camp de les noves tecnologies de la informació.

Paral·lelament, el Consell Europeu celebrat a Hannover el 1988, va expressar el seu desig que s'establissin les condicions idònies per al reconeixement mutu de les qualificacions professionals d'una durada inferior a tres anys. A més, el Fons Social Europeu (FSE) destina un 80% del pressupost a la formació i des del gener de 1989 intervé en funció de cinc objectius, entre els quals ressaltem el d'afavorir la inserció professional dels joves en totes les regions de la comunitat.

La repercussió que estan tenint totes aquestes iniciatives en el nostre ensenyament és difícil de valorar encara. Tanmateix, podem afirmar que, si bé contribueixen a la millora de la formació professional, resulta poc notable encara la seva incidència. Amb l'aplicació de l'article 127 del tractat de Maastricht podrà incrementar-se aquesta presència, segons es desprèn del seu redactat que és el següent:

1. "La Comunitat desenvoluparà una política de formació professional que reforci i completi les accions dels Estats membres, respectant plenament la responsabilitat dels mateixos en tot allò relatiu al contingut i a l'organització de dita formació.
2. L'acció de la Comunitat s'encaminarà a:
 - facilitar l'adaptació a les transformacions industrials, especialment mitjançant la formació i la reconversió professional;
 - millorar la formació professional inicial i permanent per facilitar la inserció professional en el mercat laboral;
 - facilitar l'accés a la formació professional i afavorir la mobilitat dels educadors i de les persones en formació, especialment dels joves;
 - estimular la cooperació en matèria de formació entre centres d'ensenyament i empreses;
 - incrementar l'intercanvi d'informació i d'experiències sobre les qüestions comuns als sistemes de formació dels Estats membres.
3. La Comunitat i els Estats membres afavoriran la cooperació amb tercers països i amb les organitzacions internacionals competents en matèria de formació professional.
4. El Consell, d'acord amb el procediment previst en l'article 189 C, i prèvia consulta al Comitè Econòmic i Social, adoptarà mesures per a contribuir a la realització dels objectius establerts en el present article, amb exclusió de tota harmonització de les disposicions legals i reglamentàries dels Estats membres".

Valoració del futur de l'educació per a l'activitat professional i de la incidència de les iniciatives europees en el nostre ensenyament

El valor que té l'educació per a la promoció social i per al veritable exercici dels drets de les persones fa de l'ensenyament un dels factors més rellevants per evitar la marginació i la discriminació.

En els textos de les institucions internacionals, singularment el Consell d'Europa, la CEE i el Parlament Europeu, hi trobem reiteradament aquesta idea central.

En la nostra realitat, ja trobem avui una clara influència de les tendències sorgides de les institucions europees, i dels creixents intercanvis entre professionals formadors i organitzacions de molt diversa índole, que es concreten en molts dels preceptes de la llei d'educació amb la qual començarem el segle XXI.

Tanmateix, la influència europea sobrepassa molt els simples canvis legislatius, per importants que aquests siguin. No podem oblidar que la construcció d'Europa és un procés que avui per avui parteix d'iniciatives d'ordre econòmic, les quals determinen i condicionen molts altres aspectes de l'activitat social, entre els quals hi ha la lliure circulació de treballadors i la conseqüent homologació dels processos de formació.

Aquesta influència, que en molts aspectes és beneficiosa pel nostre ensenyament perquè el pot qualificar i proporcionar-li una dimensió més utilitària, ha de ser assumida amb elements de reflexió suficients per potenciar la nostra pròpia evolució i superar els possibles entrebancs.

En la perspectiva de la nova Llei d'ordenació general del sistema educatiu LOGSE

L'aprovació i promulgació de la LOGSE a l'Estat espanyol representa un pas important per adequar el sistema educatiu espanyol a la realitat europea, sobretot per l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins els 16 anys, i també per les millores qualitatives que ha de suposar la seva aplicació.

La diversificació de l'ensenyament secundari postobligatori, així com el reconeixement dels ensenyaments de règim especial, indiquen una certa voluntat d'aproximar l'escola a la realitat social, cultural i productiva.

Tanmateix, l'aplicació d'aquesta llei es produirà en un moment de recessió econòmica prou important per condicionar negativament els avenços que comporta. Considerem que malgrat les dificultats que pugui haver-hi de finançament de la nova llei, cal preservar el seu esperit per damunt de les dificultats concretes que sens dubte es plantejaran.

Dins els ensenyaments de règim general

En la nova llei, l'allargament de l'escolarització obligatòria es concreta en l'establiment d'un ensenyament secundari obligatori (12-16 anys) que acollirà tots els alumnes, per la qual cosa presenta una diversificació curricular en forma de crèdits optatius.

De la determinació d'aquests crèdits en cada centre educatiu, i de l'opció de cada alumne, dependrà l'apropament real de l'escola a l'activitat professional. En la mesura que aquests crèdits optatius responguin a les necessitats de la comunitat més propera a cada institució educativa i als interessos de cada alumne, es produirà una millor orientació per la seva futura activitat professional.

L'acció tutorial ha de reforçar-se mitjançant una bona formació dels equips docents i amb la delimitació del rol que hauran d'assumir el tutor, l'orientador, i/o el personal tècnic adient.

En l'ensenyament secundari obligatori, els crèdits optatius de tecnologia i de vessant més professional, tenint en compte la diversitat d'oferta de programes i estudis postobligatoris als quals poden tenir accés, han d'assumir una funció orientadora d'acord amb les capacitats dels alumnes a fi d'encaminar-los vers el seu futur professional.

Els programes de garantia social, adreçats als alumnes que durant l'ensenyament obligatori hagin presentat dificultats notables d'aprenentatge, hauran de permetre, per mitjà d'itineraris d'aprenentatge altament individualitzats, facilitar a aquests nois i noies una correcta incorporació al món laboral o bé recuperar-los per poder continuar estudis postobligatoris. Veiem amb preocupació la lentitud amb què l'Administració està definint el contingut d'aquests programes, els quals han de donar resposta a un col·lectiu de nois i noies que s'han d'atendre prioritàriament.

En l'ensenyament postobligatori, la diversificació dels batxillerats és també un element positiu per acollir la necessària aproximació de l'ensenyament a l'activitat professional, si bé entenem que caldrà un esforç considerable per fer accessible a tothom aquesta diversificació. En aquesta etapa els crèdits opcionals podran ser més professionalitzadors i, si s'organitza adequadament, podran respondre més clarament que en l'ESO a les preferències professionals dels alumnes, o bé podran destinar-se a reforçar coneixements que facilitin la seva continuïtat en estudis de nivell superior.

Els cicles formatius de grau mig i superior (mòduls professionals 2 i 3) en finalitzar els ensenyaments secundari obligatori i secundari postobligatori respectivament, seran el període acadèmic pròpiament professionalitzador. Aquests períodes de formació esdevindran els més decisius de l'èxit de l'aplicació de la nova llei.

El cicle formatiu de grau mig (mòduls 2) que es preveu de més curta durada que l'actual formació professional de primer grau, hauria de mantenir-se segons els dissenys curriculars experimentats fins ara i assolir un nivell altament professionalitzador, atès que la part formativa ja s'haurà obtingut en l'ensenyament secundari obligatori. El nivell que haurien d'assolir aquests mòduls caldria que fos equiparable a l'antiga "oficialia" per reeixir en les expectatives dels alumnes que el cursin i de les empreses.

Quant al cicle formatiu de grau superior (mòduls 3), hauria d'assolir un nivell de qualitat superior a l'actual FP2, que el converteixi en una via alternativa dels estudis tècnics universitaris de més llarga durada, mantenint un bon nivell professional per tal que esdevingui, dins de cada família professional superior, el primer graó acadèmic.

Vist el nivell d'exigència que requerirà l'establiment dels mòduls professionals 2, i especialment 3, ens hem preguntat sobre les condicions dels centres quant a dotacions de tallers, instal·lacions, laboratoris i professorat que imparteixin aquests mòduls i, sense gosar aventurar una resposta concreta a la pregunta, pensem que seria convenient, abans d'autoritzar la impartició dels mòduls professionals, d'estudiar molt acuradament la seva viabilitat en els diferents centres docents per a garantir la qualitat necessària.

Dins els ensenyaments de règim especial

Els ensenyaments que la LOGSE considera de règim especial, els ensenyaments artístics —música, dansa, art dramàtic, arts plàstiques i disseny— i l'ensenyament d'idiomes, prenen una nova perspectiva acadèmica que respon millor a les necessitats del món professional i que facilitarà als alumnes que els cursin una incorporació al món laboral més adequada en homologar a la resta del sistema educatiu les condicions educatives i titulacions acadèmiques. Aquest apropament a la realitat social i laboral ens sembla altament positiu, si bé la forma en què es concretarà aquest procés presenta encara alguns interrogants que creiem urgent respondre.

Altres alternatives fora del sistema educatiu

Tal com ja hem enunciat en el punt 1.2 d'aquesta ponència, la formació ocupacional i la preparació a distància per activitats professionals, així com l'assumpció per part de les empreses de la formació específica dels seus treballadors, són elements que prendran una notable importància en els propers anys; tot i que el sistema educatiu tendeixi a ocupar-se cada vegada més del món productiu i de l'orientació professional dels seus alumnes.

La raó d'aquesta tendència, que veiem generalitzada a Europa, és la creixent especialització que requereixen moltes professions i l'alt nivell d'exigència que es demanarà cada vegada més als treballadors. La implicació de les organitzacions empresarials i sindicals en la formació permanent dels treballadors, i també en la inicial, és un factor indefugible en els nostres dies i encara més en el futur, en el qual gairebé tots els treballadors al llarg de la seva vida laboral hauran de canviar diverses vegades d'activitat professional.

Voldríem destacar que els recursos, tant de tipus humà com econòmics dels fons estructurals, del Fons Social Europeu i del FEDER que la Comunitat Econòmica Europea destina a aquestes iniciatives responen a una política reequilibradora, i que mai han de suplir l'acció del sistema educatiu en tant que instrument formador per a l'activitat professional.

Aquestes iniciatives, que són un element de progrés social, poden complementar l'acció del sistema educatiu renovat, el qual tendirà, cada vegada més, a assolir com objectiu prioritari que els alumnes "aprenguin a aprendre".

L'educació del discapacitat per a l'activitat professional

La població que té alguna capacitat disminuïda requereix un tractament educatiu específic i que després de finalitzat el seu període de formació pugui exercir activitats professionals adequades a les seves característiques.

L'educació d'aquest col·lectiu admet poques generalitzacions i requereix una anàlisi molt més singular i detallada que no ens podem permetre per l'extensió d'aquesta ponència. Tanmateix, hem volgut referir-nos-hi per posar de relleu la importància de l'educació per facilitar la integració social dels alumnes amb necessitats educatives especials.

L'experiència duta a terme en els centres d'educació especial que han impartit la formació professional adaptada, així com dels tallers ocupacionals per a disminuïts, palesen les grans possibilitats que una adequada planificació té per facilitar als alumnes discapacitats l'exercici dels seus drets educatius i de tot ordre.

Impacte previst en el futur

La lliure circulació de treballadors dins la CEE, que s'ha fet efectiva fa poc, comporta unes exigències en l'àmbit educatiu que ja s'han fet notar en les noves lleis educatives, però que es remarcaran molt més en els propers anys.

Els treballadors de Catalunya precisaran una formació que els faci competitius respecte als seus companys d'altres països. Les iniciatives de formació educativa desplegades per l'Administració i altres instàncies competents s'avaluaran, entre d'altres, pels resultats obtinguts en aquest aspecte.

El repte que es planteja la institució educativa és enorme i posa de manifest, una vegada més, que l'educació és una inversió de futur, en la qual recau, en gran part, la responsabilitat del progrés social.

Comunicació del Consell Escolar Territorial de Girona “Model de relació entre els sistemes educatiu i productiu”

En aquests moments previs a la implantació de la Reforma del sistema educatiu, trobem que hi ha una discordança entre l'escola i la societat, i més concretament entre l'activitat que l'individu —l'alumne— fa a l'escola i la que haurà de fer un cop s'insereixi en la societat productiva.

Estem davant d'una situació en la qual el ciutadà, quan entra al sistema productiu, es troba desplaçat i necessita un procés d'adaptació costós per a ell i per al propi sistema; costós des del punt de vista econòmic, personal i de temps. Cal trobar la solució per aquest problema, i amb més urgència com més ens anem inserint en la realitat europea. El futur de l'empresa és l'alumne, i ho és en la mesura en què l'alumne és el futur operari i també el futur consumidor; operari i consumidor d'un mercat cada cop més competitiu.

Seria potser definidor el dir que ens cal que s'estableixin entre l'escola i l'empresa uns objectius comuns. La mancança actual d'aquests objectius comuns es pot notar a través de diversos indicadors; la desconfiança que sembla que especialment l'empresari petit i mitjà tenen cap al sistema educatiu n'és un. Aquest empresari no veu que l'operari nou, procedent de l'actual Educació Secundària, estigui ben preparat i, sobretot, “en sintonia” amb l'empresa. La situació pot ser especialment greu per a aquells joves que acaben els seus estudis de batxillerat i passen al món laboral sense cap intent de preparació per a una professió.

Conclouríem, d'aquest brevíssim repàs de la situació actual, que falta un contacte obert i constant entre els móns de l'ensenyament i de la producció; entre el professorat i l'empresariat.

En aquesta última direcció ha estat treballant el Departament d'Ensenyament els darrers anys, mitjançant els programes “Escola-Empresa”. Es tracta d'uns programes d'èxit, si agafem com a

indicador el fet que les empreses han de córrer a fer la demanda d'alumnes en pràctiques. Hi ha uns punts, però, que enfosqueixen aquesta avaluació: en determinats casos —avui ja amb tendència a la baixa—, s'ha dit de forma reiterada que segons quines empreses utilitzen aquest alumnat com a mà d'obra fàcil. Aquest seria un altre indicador d'aquella falta de coincidència d'objectius de l'escola i de l'empresa.

Hi hauria encara una altra qüestió de vital importància en el tema que tractem: és fonamental que el futur treballador, l'actual alumne, entri en el procés formatiu que l'ha de conduir al món del treball amb convicció i ben motivat. Cal una certa dosi de "ganes" per tal que l'aprenentatge sigui profitós. En aquest sentit, totes les actuacions que es poguessin fer, encaminades a donar cabuda a cada alumne en la branca formativa de la seva preferència, serien molt positives.

La implantació de la Reforma del sistema educatiu, especialment l'establiment de crèdits variables en el tram de l'Ensenyament Secundari Obligatori, pot ajudar a que l'alumne acabi aquesta etapa més madur, més motivat i orientat cap a una formació concreta. És molt important, en aquesta direcció, que l'oferta de crèdits variables es plantegi realment basant-se en l'objectiu de facilitar a cada alumne el fer-se un currículum adaptat a les seves necessitats i capacitats, i que es miri d'evitar el risc de definir-la en funció d'altres objectius o interessos. Una col·laboració entre escola i empresa en el procés de disseny de l'oferta d'aquests crèdits vindria a garantir, en certa mesura, l'adequació de l'oferta formativa a les necessitat de producció.

Aquesta col·laboració que estem perfilant com a necessària entre ensenyament i producció, es pot contemplar, parlant en termes de Reforma, dins de l'Ensenyament Secundari Obligatori i en el marc dels Mòduls Professionals. Seria tant important en un com en l'altre la col·laboració entre les dues parts. Aquesta col·laboració hauria de ser establerta normativament i a dos nivells, de cara a buscar-ne la màxima efectivitat:

- A nivell de planificació general de l'ensenyament en el país.
- A nivell d'aplicació a cada entorn concret amb característiques pròpies.

La prescripció, per part de l'Administració educativa i de les Federacions d'Empresaris, d'unes bases generals i d'uns contactes periòdics entre els centres educatius i les empreses del seu entorn podria ser un principi d'acostament entre les realitats educativa i productiva. En el tram d'Ensenyament Secundari Obligatori cada centre mantindria contactes amb totes les empreses del seu entorn immediat; en el tram d'especialització, cada Mòdul Professional estaria en contacte amb les empreses de la seva "família professional" d'un entorn que anés potser més enllà de l'immediat, però que l'inclogués.

Aquests contactes haurien de tenir uns objectius definits de forma clara, i haurien de conduir a accions concretes com:

- Anàlisi dels currículums educatius.
- Docència de tècnics especialitzats de les empreses en els centres educatius. Aquesta acció, si s'arribés a superar la vessant econòmica que comportaria, podria concretar-se a nivell d'empresa en l'establiment d'un percentatge mínim d'hores que els tècnics de cada empresa haguessin de destinar a la docència.

La inclusió, en aquest model de relació, d'una tercera i/o una quarta part, que podrien ser els pares d'alumnes i/o els sindicats, podria buscar la garantia de no-polarització de determinats temes entre les dues parts principals.

Pel cas de Catalunya, i de les comarques de Girona especialment, caldria vetllar molt curosament la participació de les empreses més petites, que sovint són les més faltades de qualificació, alhora que són significativament abundants. Seria altament positiva, de cara a la participació d'aquestes empreses, la seva incentivació econòmica i l'adopció d'uns mecanismes de relació escola-empresa que permetessin a l'empresa fer-ne una valoració positiva ja des d'un primer moment.

Girona, 27 de gener de 1993

Síntesi de la taula 4, elaborada per la senyora Carme Forcadell

L'expert en aquesta taula ha estat el senyor Jordi Planas, que ha pronunciat la conferència "L'educació per a l'activitat professional". Les idees més rellevants que ha manifestat feien referència als problemes comuns de la formació professional a tot Europa, tot i que hi ha una especificitat diferent en cada país membre. Segons el conferenciant, el problema fonamental és rendibilitzar la formació.

A continuació, el senyor Josep Ituarte ha presentat la ponència elaborada pel Consell Escolar de Catalunya que tracta tres grans temes: la valoració de l'educació per a l'activitat professional a Catalunya en l'actualitat, el concepte actual i la situació present a Europa de la formació professional i les perspectives de futur de l'educació per a l'activitat professional.

Seguidament s'ha exposat la comunicació del Consell Territorial de Girona amb el títol "Model de relació entre els sistemes educatiu i productiu" que posa de manifest la discordança entre l'escola i el món del treball, i la necessitat d'elaborar uns objectius comuns de l'escola i l'empresa per tal que els alumnes tinguin un currículum adaptat a les necessitats de producció. Per això, és imprescindible la col·laboració entre el món de l'ensenyament i el del treball. La conclusió final és la demanda d'una planificació general de l'ensenyament del país en aquests aspectes i d'un estudi particular de cada zona que en determini les necessitats concretes.

Finalment, en el torn obert de paraules, s'han manifestat opinions molt diverses i s'han fet interessants aportacions.

Resum de les intervencions

En general, les intervencions s'han mostrat d'acord amb la ponència del Consell Escolar de Catalunya, però algunes han volgut matisar i completar alguns dels punts tractats, així com aportar més dades. Altres intervencions ha demanat que el Consell Escolar de Catalunya tingués en compte o estudiés aspectes que semblaven poc treballats. La taula no ha tingut inconvenient a recollir aquestes peticions per tal de tenir-les presents en les properes sessions de treball.

Amb l'exposició de xifres molt concretes sobre les demandes actuals dels joves en quant a formació i la situació real del mercat de treball, s'ha fet palès el desequilibri entre allò que els centres ofereixen als joves per a estudiar i les necessitats del mercat. Per tal d'evitar aquest desequilibri, s'ha indicat que caldria adoptar metodologies que cobreixin les necessitats de formació que es constaten.

Així mateix, en la mateixa intervenció, s'ha demanat una bona formació bàsica a l'escola i una bona formació professional a càrrec de l'empresa.

La resta d'intervencions individuals han remarcat aspectes ja tractats per la ponència com, per exemple, que els objectius dels crèdits s'han d'adaptar a les necessitats del món laboral; que cal evitar el fracàs escolar; que amb la lliure circulació de les persones es fa necessari un mapa d'estudis professionals per a contribuir a l'adequació de les demandes laborals; i que cal seguir incentivant les pràctiques a les empreses. Així mateix s'ha assenyalat la necessitat de programes de garantia social perquè la Formació Professional de primer grau no pot seguir sent una sortida pels que no han superat els mínims.

En general, es constata que els alumnes amb dificultats per a superar l'EGB, al voltant d'un 20%, no es contemplen en el sistema educatiu i que aquests alumnes necessiten un ambient adient per a desplegar les seves capacitats. La Reforma no resol aquests problemes i es demana al Consell Escolar de Catalunya que ho tingui en compte. S'ha demanat també al Consell Escolar de Catalunya que vetlli perquè no passi com al territori depenent del MEC, on sembla que moltes de les aportacions de la Reforma, com ara l'autonomia dels centres, la flexibilitat, l'opcionalitat i les pràctiques en empreses, queden molt retallades.

També s'ha dit que cal estudiar molt bé la diversificació de l'ensenyament perquè no es produeixi el fracàs escolar.

Per altra banda, s'ha lamentat el confusionisme entre la formació reglada, la d'adults, l'ocupacional, la formació a distància, etc., que, a més, depenen de diverses conselleries (Treball, Ensenyament i Benestar Social). Es va remarcar la importància de l'educació a distància per a molts empresaris i joves que treballen a les PIMES i no poden accedir a la formació.

Així mateix, s'ha considerat que cal estudiar l'impacte de la Reforma sobre el conjunt del professorat; el problema de la compatibilitat de les titulacions, en concret del professorat d'FP; la mobilitat d'aquest professorat; i la situació dels professors dels centres concertats.

Es constata, d'altra banda, una falta d'informació en els centres de BUP sobre la situació de l'FP i dels mòduls professionals.

Consideracions finals

Els assistents han demanat al Consell Escolar de Catalunya que informi, estudiï i treballi els temes següents:

- El calendari d'aplicació de la LOGSE.
- La regulació dels programes de garantia social.

- El mapa professional de Catalunya, (els IES encara no saben la branca d'ensenyaments professionals que han de fer).
- El seguiment i l'avaluació de les pràctiques a les empreses.
- El coneixement dels cicles formatius de les famílies professionals que existeixen.
- L'aclariment del tema de les equivalències de títols amb Europa.
- L'observació del mercat de treball que permeti adaptar les necessitats del mercat amb el sistema educatiu, perquè podria passar que els mòduls professionals no responguessin a les necessitats reals del mercat.
- L'increment de les relacions entre el món laboral i el sistema educatiu.
- L'afavoriment d'un canvi de mentalitat per tal que els empresaris no pensin que els alumnes són una manera més assequible de tenir mà d'obra.
- El Pla de Formació Professional del MEC.
- La creació del Consell Nacional de l'FP de Catalunya.
- La creació d'un Institut de Convalidacions entre les autonomies i a nivell europeu.

Finalment, s'han manifestat altres opinions i algunes discrepàncies en referència als temes tractats en aquesta taula. La diversificació curricular contribueix a potenciar la capacitat de cada alumne, però pot ser disgregadora; s'han de coordinar els recursos de les diferents conselleries; i s'ha de demanar la col·laboració de les empreses perquè els recursos tecnològics són cars i perquè la pràctica professional només es pot adquirir a través de les empreses.

També s'ha demanat quin model de professionalització es vol, tot comentant que cal treure més profit de l'experimentació.

Així mateix, s'ha preguntat per què només es parla de la formació inicial i no de la permanent.

Per acabar, el conferenciant ha puntualitzat un parell de qüestions força interessants. Primer ha dit que hi ha molts joves que mentre estudien la seva carrera ja treballen i, per tant, hi ha una compaginació estudis/feina, sense reconeixement oficial. Després ha dit que s'ha de vigilar que la implantació de la Reforma no es converteixi en el final de l'experimentació perquè hi ha una dinàmica de la base social que, de vegades, l'Administració és incapaç de recollir.

Conferència “Significats de Maastricht per a la formació dels ciutadans de Catalunya”, a càrrec de Frederic J. Company

J.W. Goethe deia que és millor escriure grans coses que fer-ne de petites. Per començar, doncs, voldria dir que, malgrat que s'ha escrit molt —i el Tractat de Maastricht és una nova pàgina de la història de la construcció europea, però escrita—, queden molts assumptes per acabar de construir l'Europa que volem. A partir de l'1 de gener d'enguany, la majoria de mercaderies poden circular lliurement entre els Estats membres de la Comunitat Europea. Aquesta fita estava prevista en l'Acta única de 1985. L'economia és i ha estat el factor més important per a estirar el carro de la Unió europea, tot passant per èpoques d'optimisme, de pessimisme i, com sembla ara, d'un cert escepticisme generalitzat. Una enquesta d'Eurobaròmetre, feta el mes de novembre passat, mostra que el percentatge de catalans que consideren que Espanya no s'ha beneficiat de la CE ha augmentat des de la primavera passada del 37% al 54%. Malgrat això, la majoria dels ciutadans catalans, el 53%, consideren bo pertànyer a la Comunitat Europea i un 76% està molt a favor o una mica a favor dels esforços per unificar Europa.¹⁷

La pregunta que ens fem aquí, com a comunitat educativa de Catalunya, és si, en general, la desaparició de fronteres, encara que en un primer pas només sigui per a les mercaderies, ens fa notar que els catalans som més europeus i, d'altra banda, si estem preparats per a ser-ho de veritat. És coneguda la frase d'un dels pares de la Comunitat, el francès Jean Monnet, que deia en les seves memòries que, si fos a començar, començaria per l'educació i la cultura.¹⁸ No sé si s'hauria aconseguit arribar on avui ens trobem, però sí estic segur que l'educació i la formació, a les quals tots els que estem aquí dediquem l'esforç diari, són elements clau per a poder viure junts un moment històric com l'actual i preparar els joves per a l'Europa del proper mil·lenni. És per això que avui voldria fer unes reflexions que, juntament amb el treball que vostès han desenvolupat durant aquesta jornada, serveixin com a aportació als projectes d'acció que des d'aquest Consell Escolar de Catalunya puguin néixer de cara als propers anys.

Centraré, doncs, l'atenció en tres punts que em semblen bàsics per als objectius que vostès s'han plantejat amb l'organització d'aquesta jornada:

- La consideració de la Comunitat Europea com a mitjà per a respondre a les aspiracions dels homes i les dones d'avui que necessiten punts de referència, que necessiten arrelament cultural i que també necessiten el gran espai europeu.
- Les conseqüències del Tractat de Maastricht per a les aspiracions de Catalunya, com a col·lectivitat i, en concret, per a l'acció de govern en l'àmbit de l'educació i la formació de qualitat.
- Els mitjans i recursos per a poder respondre adequadament als reptes que comporta formar part activament d'un conjunt de països capdavaners i, com sempre, amb una gran responsabilitat davant la resta del món.

¹⁷. Europa-pres. *Diari de Barcelona*. 27-12-1992

¹⁸. MONNET, Jean. *Memoires*. Ed. Fayard, Paris 1976, p. 787.

La Comunitat Europea

Nosaltres estem vivint una època històrica tan important com el Renaixement o la 1a. Revolució industrial. Malgrat això, els joves es queixen de viure un període sense grans objectius o sense grans ideals. (Els que passem dels quaranta no hem dit mai això). S'ha de recordar que Europa sempre ha estat dividida, esquarterada per les guerres i que la creació d'una Europa unida pacíficament és l'única virtut dels Tractats de Roma i, avui, del Tractat de Maastricht, que ja és un progrés formidable. No oblidem que en aquest panorama europeu, hi ha uns nens i joves que no han pogut començar el curs amb normalitat perquè la vida tampoc no es pot desenvolupar en un marc de pau i mútua comprensió. Seria bo que el conflicte de Croàcia i de Bòsnia-Hercegovina servís perquè tots blasméssim la guerra, perquè els nostres estudiants creïessin en els valors democràtics i en la solidaritat.

El dia 9 de novembre de 1989 és una data història que assenyala de forma exemplar aquesta situació, és el dia de la caiguda del mur de Berlín, símbol de la divisió de les dues Europes. Es pot afirmar que amb l'enderrocament del mur de Berlín, s'acabà realment la Segona Guerra Mundial. Aquest fet ha tingut una enorme transcendència en l'evolució de la política europea i internacional, i exigeix un nou posicionament de la Comunitat Europea, que ha d'adoptar unes noves i més àmplies responsabilitats. Tres fets fonamentals influeixen i influiran en la política comunitària en la dècada present. El primer, la Unificació Alemanya; el segon, l'ampliació de la Comunitat a altres nous Estats membres; i el tercer, l'emergència de les Regions. Hem de tenir ben clar quina Europa volem: la nostra Europa ha d'ésser plural i democràtica, amb institucions polítiques fortes que es recolzin en tres columnes, amb competències pròpies cadascuna d'elles, sotmeses al principi de subsidiarietat que contempla el Tractat de Maastricht. Aquestes columnes són la Comunitat, els Estats i les Regions, de tal manera que tant les Regions com els Estats puguin participar en la legislació de la Comunitat.¹⁹

La Comunitat Europea no podrà evolucionar si no viu en harmonia amb els seus ciutadans.²⁰ Això vol dir que la legislació comunitària ha de produir-se sense evitar el ciutadà: ha d'ésser més accessible i, per tant, més senzilla i més clara. S'ha de convèncer el ciutadà que les diverses polítiques europees repercutiran en el seu propi interès; això suposa que els Parlaments nacionals participin en la vida comunitària i desenvolupin relacions amb les institucions europees, relacions que, d'altra banda, el Parlament europeu està disposat a aprofundir a tots els nivells. Dos arguments, repetidament escoltats a casa nostra, justifiquen aquestes afirmacions:

D'una banda, el que fa referència a la cohesió econòmica i social del conjunt europeu. Aquesta és incompatible amb el manteniment i, més encara, amb l'agreuement de les disparitats entre les regions europees, cosa no incompatible amb un bon esperit competitiu; si Europa és un factor de desenvolupament només per a alguns privilegiats, no existeix cap possibilitat per a la configuració d'una Comunitat solidària.

D'una altra, el que fa referència a la democràcia europea. Quan l'home del carrer denuncia l'allunyament creixent dels centres de decisió, valorar el nivell intermedi, que és la regió, sembla un

^{19.} *Europa. Ponència 2.* IX Congrés CDC. Text aprovat en Comissió. 17-10-1992.

^{20.} Frase pronunciada pel president del Consell de la CE, Sir Douglas Hurd, davant el Parlament Europeu. A "Tribune pour l'Europe". Oct. 1992, n. 2, p. 1.

dels mitjans privilegiats per a disminuir el “dèficit democràtic”, tantes vegades denunciat, i començar a bastir l'Europa dels ciutadans.²¹

S'està produint un canvi transcendental en el món, caracteritzat per dues tendències: una, el desenvolupament de la complexitat d'interaccions a causa de la creixent internacionalització; l'altra, el desenvolupament de la llibertat de les persones. El problema que es planteja és saber si serem capaços de dominar simultàniament la complexitat i les conseqüències de la llibertat individual. Michel Croizier, sociòleg francès, diu que l'única solució és la simplicitat... “només la simplicitat aporta respostes a la complexitat”.²² No és aquesta simplicitat a la qual es fa referència quan es parla actualment, al Tractat de Maastricht, del principi de subsidiarietat?

Partim de la idea, reconeguda per tots, que la subsidiarietat s'aplica a dos ordres diferents: d'una banda, el de la delimitació entre la dimensió privada i la de l'Estat (entès en el sentit més ampli de la paraula); d'altra banda, el del repartiment de competències entre els diferents nivells del poder polític. El primer aspecte, sovint oblidat, és el que prioritàriament ens interessa a nosaltres els educadors i, a més, perquè és el que determina els criteris d'atribució de poder a l'autoritat pública en funció d'una finalitat essencial: la plena realització de cada individu. Però, com veurem, caminar en aquesta direcció suposa l'existència d'homes i dones amb capacitat d'assumir responsabilitats per a assolir el bé comú. La subsidiarietat és, doncs, filla de l'exigència moral, que fa del respecte a la dignitat i a la responsabilitat de les persones, la finalitat última de tota la societat.

La subsidiarietat, com a repartiment de tasques entre els diferents nivells del poder polític (segon aspecte) suposa l'organització de la societat en grups i no la seva atomització en individus. La definició d'Altiero Spinelli és, al nostre parer, la més satisfactòria: “La Unió no actua si no és per a dirigir la feina que pot ésser endegada en comú, de manera més eficaç, pels Estats o d'altres ens locals actuant de manera separada i, particularment, perquè les dimensions o els efectes de l'acció no permetrien a les autoritats estatals o regionals obtenir de manera millor els objectius proposats”.²³

El principi de subsidiarietat permetrà als Estats i Regions salvaguardar llur pròpia identitat en el marc comunitari, llur caràcter i llurs especificitats econòmiques, socials i culturals, i preservar aquesta extraordinària diversitat que constitueix la més gran riquesa d'Europa.

Maastricht, Catalunya i l'ensenyament

El plantejament anterior, sense cap dubte, ens fa pensar que la capacitat més important que hem de despertar en els alumnes és la responsabilitat col·lectiva. En la Unió europea, ja irreversible, se situa l'horitzó de finals de segle. El repte és per a tots. Catalunya, abans i després de la integració de l'Estat espanyol a la CE, ha proclamat des de tots els sectors la necessitat d'una participació activa i constant en la vida comunitària; sense renunciar a la seva tradició i cultura pròpia, el seu nacionalisme no ha estat mai exclusivista i ha demostrat la seva capacitat de resposta com a regió

²¹. “Una política regional, és necessària per al desenvolupament d'Europa?” Col·loqui de Rennes (26/27-9-1992). A *La lettre de la Fondation*, núm 26. desembre 1992. Fondation Europe et Société, París, p. 1-2.

²². “Subsidiarité: défi du changement” (document de travail). *Actes du Colloque Jacques Delors 1991*. Institut Européen d'Administration Publique. Maastricht, 1991, p. 22 i ss.

²³. “Europe”. Documents. N. 1608. 29-3-1990.

líder per a donar impuls a l'assoliment dels objectius del mercat interior comunitari que hem inaugurat l'1 de gener d'enguany.

Hem entès que europeïtzar l'educació no vol dir uniformar-la amb solucions simplistes, sinó garantir la compatibilitat de les diverses solucions nacionals amb els reptes educatius comuns de la Comunitat Europea actual i la del futur.

Amb el Tractat de Maastricht a les mans, voldríem fer, ara per ara, tres consideracions per a intentar veure els significats que pot tenir per a la política educativa de Catalunya i les seves conseqüències en la qualitat d'ensenyament que volem tots.

1. La incorporació de la ciutadania europea, la creació del Comitè de les Regions i el reforçament o ampliació de competències de la Unió, entre les quals hem de destacar el medi ambient, les grans xarxes transfrontereres i la política educativa i de formació professional, de la qual parlarem més detalladament tot seguit, donen idea de l'abast de la dimensió política del Tractat de la Unió. Un bon funcionament d'aquest Tractat és un nou pas en la configuració de l'Europa unida i permetria donar a la Comunitat una nova volada fins a la revisió d'aquests acords, prevista per a final de 1996.

2. Una segona consideració és que l'amplitud de les polítiques i accions comunitàries previstes en el Tractat de la Unió Europea ens afecta a nivell personal, professional, social, econòmic i polític.

La ciutadania europea:

- ens dóna un nou abast en el nostre àmbit personal;
- ens facilita el reconeixement de les titulacions en estudis superiors;
- ens assegura el lliure establiment per a l'exercici de les professions liberals i no permet cap discriminació en l'exercici de les activitats econòmiques, ni en la contractació laboral.

Un nou àmbit, molt ampli, s'ofereix a nosaltres.²⁴ El Tractat de la Unió ens afecta com a catalans en introduir el concepte de subsidiarietat, del qual ja hem parlat, que exigirà des de la nostra òptica una clara acceptació i respecte del nivell de les nostres competències. També ho exigeix en temes com la definició de la política cultural i educativa, les funcions i la composició del Comitè de les Regions o la incorporació del català en els programes lingüístics de la Comunitat.

3. I finalment, pel que fa a l'àmbit de l'educació i la formació professional i universitària, la nova política comunitària vol ésser una política d'encoratjament, complementació i cooperació, que d'acord amb el principi de subsidiarietat, respecti la responsabilitat dels Estats, Regions i Municipis en aquest camp i la seva diversitat cultural i lingüística. L'acció de la Comunitat permet, especialment, de desenvolupar la dimensió europea de l'educació, d'encoratjar la mobilitat dels estudiants i dels docents i d'afavorir la cooperació entre establiments d'ensenyament general i superior. És aquest esperit el que es recull al Tractat de Maastricht, on es llegeix textualment, que la "Unió Europea contribueix a l'expansió de la cultura dels estats membres des del respecte a la seva diversitat nacional i fent evident l'heretatge cultural comú".²⁵

²⁴ *Maastricht, què és i com ens afecta*. Conferència del Sr. Carles A. Gasòliba. 14-9-1992

²⁵ Tratado de la Unión Europea junto con el texto completo del tratado constitutivo de la CE. DOCE, 31-8-1992, N.C. 224/47 i ss. (Article 128.1)

Moltes vegades hem dit, i avui és un bon moment per a reafirmar-ho, que “la dimensió europea ha d’ésser un dels eixos a l’entorn del qual s’estructuri l’ensenyament i la recerca a Catalunya, de manera que el moviment cap a la integració sigui apreciat com a causa comuna, interpretada en un context regional/local i compartida per tota la Comunitat educativa”.²⁶

Mirant endavant, cal ara millorar la introducció de la dimensió europea en l’ensenyament amb noves actuacions com ara:

- Impulsar la presència de continguts sobre les institucions europees i el procés de construcció de la unió en els currículums de tots els nivells d’ensenyament, i formar i sensibilitzar el professorat en aquesta dimensió en cooperació amb d’altres regions europees i institucions de provada qualitat pedagògica.
- Obtenir la participació directa de Catalunya en el disseny, gestió i avaluació dels programes educatius de la CE.
- Evitar la duplictat de convocatòries d’ajuts als intercanvis escolars europeus, perquè els catalans es puguin adreçar a una sola administració, i intensificar els intercanvis d’estudiants i professors i la concepció i publicació de materials pedagògics adaptats a un millor coneixement del marc geogràfic, històric, sociològic i econòmic d’Europa.
- Enfortir i agilitar els lligams de relació amb d’altres institucions públiques i privades.
- Apropar més la informació comunitària al ciutadà interessat en la política de recursos humans, educació, formació i joventut amb la implantació a Catalunya d’una Unitat de la Xarxa Eurydice d’informació sobre els sistemes educatius a Europa i llurs accions de cooperació.
- Intercanviar experiències sobre el contingut i la posada en marxa de programes europeus desenvolupats amb les regions amb les quals estem associats, a fi de poder preparar millor la negociació de futurs programes comunitaris i definir estratègies comunes d’intervenció.

Tots aquests dissenys no són fruit d’una moda més o menys passatgera i a favor dels vents que bufen segons els imperatius del moment, sinó una tradició fortament arrelada a casa nostra i que progressivament és reconeguda per moltes institucions estatals i internacionals. No és tampoc mèrit exclusiu de l’administració, sinó que s’afegeix a la força serena d’altres institucions i ciutadans del nostre poble que amb el seu esforç diari mostren que el camí cap a la integració europea, amb la participació del que s’anomenen tècnicament “regions”, està deixant d’ésser la forma d’un ordre nou que, fa pocs anys, només podia ésser besllumada.

Els recursos per a les nostres ambicions

Sigui entesa aquesta paraula en el millor dels sentits. Aquest sentit és el de la competitivitat basada en saber fer la feina ben feta. És clàssica la nostra projecció exterior, però només ho podrà seguir sent si som capaços d’exportar el millor de nosaltres mateixos. I això s’aprèn a l’escola.

²⁶ Company, F.J. "La dimensión europea de la educación en Catalunya" en *Scuola democratica*. Rivista di ricerca sociale e strategie formative. Gennaio-Giugno 1992. Dimensione europea. 1-2. p. 62-69.

Jo diria que estem ben preparats per a poder seguir endavant i sobretot m'anima una gran confiança en les nostres forces per a poder fer-ho. Catalunya no és novella en aquest terreny i gaudeix d'estructures i mitjans, ara més que mai, per a poder competir.

He manifestat al principi d'aquestes reflexions que l'economia és i ha estat el factor més important per a estirar del carro de la Unió Europea. L'educació va entrar en relació amb l'evolució d'Europa amb el mateix signe identificador. "A l'educació —com diu la Sra. Hermans, diputada al Parlament Europeu—, se li encomanen en la nostra societat diverses funcions (transmissió de la cultura, formació professional, adaptació, formació de la personalitat, integració dels joves en les estructures socials, interpretació crítica i creativa dels esdeveniments socials...). En els debats actuals sobre educació es pren com a punt de sortida, en primer lloc, la perspectiva econòmica. Com a funcions de l'educació s'esmenten la formació professional, la preparació per a la vida activa (econòmica) i l'adaptació a la nova societat. Proporcionar educació i formació a les persones es defineix com una "inversió en recursos humans" i en "capital humà".²⁷

L'educació, no obstant això, és quelcom més. Si situem l'educació en una perspectiva àmplia, se li han d'assignar funcions com el desenvolupament integral de la personalitat (coneixements, actituds, habilitats) de tots els nens i joves, crear possibilitats d'explorar el món sociocultural i avaluar-lo críticament. És necessari que en el debat polític sobre l'educació es tingui en compte també aquesta funció de l'ensenyament. Des d'aquesta perspectiva és inacceptable parlar dels nens i dels joves com a "recursos humans" i com a "capital humà", perquè redueix i limita les persones a ésser simplement "mitjans de producció" en el procés i la perspectiva econòmica.

Els programes escolars haurien d'estructurar-se a l'entorn de diversos eixos. En l'àmbit del coneixement (fets, conceptes i sistemes), caldria mostrar la permanència de les formes i els valors culturals que componen el patrimoni comú europeu, així com les realitats socioeconòmiques, centrant en aquest cas l'interès en les ciències socials, la geografia i les llengües. L'ensenyament tindria d'aquesta manera la dimensió europea que necessita i desenvoluparia la tasca orientativa que reclama tota instrucció a partir del propi entorn.

Una educació, però, que es quedés en el camp de les disciplines restaria inacabada. Des del nostre àmbit, no dubtem que se sabrà articular catalanitat i experiència europea, però cal un esforç comú per a ajudar els nostres alumnes a assolir valors i actituds, a ésser més cívics, solidaris i generosos, més compromesos i il·lusionats, més capaços de treballar amb coratge, disciplina i responsabilitat.

A més, la vida col·lectiva a escala europea ha de servir per a reforçar l'ensenyament de les habilitats i altres coneixements instrumentals. La motivació per a l'estudi és de natura personal, es fonamenta sobre l'interès de cadascú i sobre l'experiència viscuda individualment. Europa ha de ser el marc d'enriquiment d'aquests interessos. Aquí s'obre l'immens camp, encara àmpliament inexplorat, dels viatges d'estudis, dels intercanvis entre centres docents, dels intercanvis i trobades de professors, de la formació conjunta en centres internacionals. Donar al nostre ensenyament una dimensió europea no és solament preparar els joves per a les exigències de la competitivitat, que també és bo, és

²⁷ Hermans. *Informe de la Comisión de Cultura, Juventud, Educación y Medios de Comunicación sobre la política de educación y formación con vistas a 1993*. Comunidades Europeas. Parlamento Europeo. Documentos de Sesión. 27-3-1992- A30139/92. PE 148.497/def. Or. FR. pp. 1314. DOC ES RR/206872.

sobretot fer-los prendre consciència d'un heretatge viu, modern i dinàmic sense el qual l'aventura de la construcció europea no seria res més que un joc de paciència per als juristes i els economistes.²⁸

Pensar en l'espai educatiu europeu, com han fet vostès durant aquesta jornada, pensar en Europa des de les seves arrels fins a les seves perspectives de futur no cal dir que és un estímul per a la innovació i el progrés en la millora de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge, però no oblidin mai que això s'ha de fer des de la realitat i també amb un cert grau d'optimisme.

Girona, febrer de 1993

28. Company, F. "Les regions i l'ensenyament". AVUI. 15-11-1990.

Acte de cloenda de la Jornada

En l'acte de cloenda presidit pel conseller d'Ensenyament, Hble. Sr. Joan M. Pujals, es van reunir de nou tots els participants per a escoltar les síntesis del treball realitzat a les quatre taules sobre els temes proposats.

Les intervencions dels quatre moderadors van permetre a tots els assistents conèixer a grans trets el contingut de les aportacions fetes durant les sessions de treball i les idees contrastades en els corresponents debats col·lectius.

Van prendre la paraula per a fer la presentació de les síntesis la senyora Lydia Tuà, que havia actuat de moderadora de la taula "La professió docent en la perspectiva europea"; la senyora Anna M. Medina, moderadora de la taula que havia treballat el tema "El tractament educatiu de les llengües i les cultures"; el senyor Josep Riulas, moderador de la taula que havia tractat "Els valors educatius de la ciutadania europea"; i el senyor Carles Martínez, que havia estat el moderador de la taula "L'educació per a l'activitat professional".

Tot seguit, el president del Consell Escolar de Catalunya, Sr. Octavi Fullat i Genís, adreçà unes paraules de comiat als assistents en nom propi i en nom del Consell, agraint a totes les entitats, institucions i persones que havien participat en la Jornada de reflexió la seva col·laboració i el seu esforç.

Finalment prengué la paraula l'Honorable Conseller d'Ensenyament per a pronunciar el parlament de cloenda de la Jornada que transcrivim a continuació.

Parlament del conseller d'Ensenyament

Senyor president del Consell Escolar de Catalunya, autoritats, senyores i senyors:

Permeteu-me que les meves primeres paraules siguin d'agraïment i per a mostrar la meva satisfacció.

Vull que siguin de manifestació d'agraïment cap a totes aquelles persones que han treballat amb entusiasme per tal que aquesta Jornada hagi estat possible i que, segons les informacions que m'han fet arribar, s'hagi desenvolupat de manera tan satisfactòria. Voldriem, doncs, expressar el meu agraïment als conferenciants, ponents, moderadors i secretaris de les diferents taules que han fet possible que la reflexió i el debat puguin ser profitosos per a tots. També voldria agrair l'esforç pel treball realitzat a la Secretaria del Consell Escolar i a tots els participants, perquè sense la seva feina aquesta trobada no seria possible. Per últim, voldria manifestar el meu reconeixement al personal de la Delegació Territorial del nostre Departament aquí a Girona i al d'aquesta magnífica Escola d'Hostaleria per la feina feta i per com s'ha fet.

He dit també que volia començar per mostrar-los-hi la meua satisfacció per estar amb vostès, que formen una reunió ben àmplia i plural del conjunt de la comunitat educativa catalana. Amb molts he tingut ja la possibilitat de tenir una primera trobada i de començar a comentar els temes que a tots ens interessin, als altres els vull manifestar avui el meu interès, i el de tot el Departament, per aprofundir en el diàleg i en la recerca d'acords viables per a bastir el sistema educatiu català de qualitat que és el nostre objectiu.

En aquest sentit, el Consell Escolar de Catalunya pot jugar un paper privilegiat. Definit per la seva mateixa Llei de creació com l'organisme superior de consulta i de participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari dins l'àmbit de la Generalitat, entenc que la pròpia dinàmica d'aquest Consell ens ha d'ajudar a avançar simultàniament en els conceptes de participació i eficàcia que lluny de ser antitètics han de ser complementaris.

Amb la perspectiva que dóna el temps, lluny dels apriorismes i dels sectarismes, hem de revisar el procés seguit i valorar els seus èxits i les seves mancances. Els reptes que té plantejats el nostre sistema educatiu, entre els quals la seva interrelació amb la resta dels europeus n'és singularment important, han de fer que avancem cap a la consolidació de mecanismes de govern dels centres docents més eficaços i estables, sense que això hagi de significar, de cap manera, un bandejament de la participació, que és, no cal dir, una conquesta democràtica, però que tampoc no pot significar un valor total. La participació és una condició necessària, però no suficient, per a fer el nostre sistema educatiu, però l'acriticisme respecte de la situació present, el no voler escoltar tantes i tantes veus que demanen una reflexió col·lectiva sobre la governabilitat i direcció dels nostres centres docents i la no-valoració dels resultats pel que fa a la participació en les recents eleccions per a la renovació dels consells escolars de centre, són luxes que la comunitat educativa catalana, al meu entendre no es pot permetre.

En aquesta línia, entenc que aquest és un tema que lliga amb l'educació dels ciutadans en la construcció d'Europa, que ha estat el lema d'aquesta Jornada. Per convicció i per necessitat sabem que el nostre futur passa, com a individus i com a poble, per participar en el procés de construcció europea, sabent que aquest procés no serà senzill i que necessitarà esforç, treball i confiança. No contemplar la perspectiva europea, també des del punt de vista educatiu, representa tancar les portes al futur i, encara pitjor, a l'esperança.

Aquesta perspectiva europea ens planteja determinades exigències, exigències a les quals volem donar resposta des de la nostra acció de govern i que tenen com a objectiu una multiplicitat de camps.

A l'hora de definir aquestes exigències voldria retenir una frase de Robert Schuman que deia que "Europa es farà mitjançant actuacions concretes que creïn, d'una vegada per totes, una solidaritat real." És en aquesta línia de les actuacions concretes que el Departament d'Ensenyament disposa, des de l'any 1988, de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea que, amb un treball constant i eficaç, s'ha convertit en un punt de referència per a la nostra acció concreta. Mitjançant les seves publicacions, cursos, intercanvis, etc., entenc que s'ha revelat com una eina útil al servei del conjunt del sistema educatiu català amb una visió global i avançada. La nostra voluntat és que aquesta eina es vegi enfortida i encara més vigoritzada en el futur.

Una de les seves accions ha consistit en aprofundir la dimensió europea en l'ensenyament. Probablement no s'han fet prou esforços en aquest sentit, però en tot cas ens han ajudat a comprendre millor els valors, mètodes i accions que es poden posar en pràctica. Perquè sabem que el cost de la no-Europa pot comportar pèrdues irreparables, hem d'entendre que avui els problemes europeus aïllats caminen inexorablement pel pendent que porta cap al subdesenvolupament industrial i, en conseqüència, a la inestabilitat política. Junts podem assegurar la prosperitat en la democràcia si unim esforços i som conscients del paper de cada nivell, sigui local, regional, estatal i supraestatal, en consonància amb el principi de subsidiarietat.

És basant-nos en aquest principi que reclamarem la nostra participació en els afers comunitaris, no només a nivell de la gestió dels programes endegats pels Estats, sinó amb la participació directa de les regions europees en el disseny dels programes i en la seva avaluació, i en la possibilitat de disposar de les eines que permetin la implementació d'aquestes accions. En concret, voldríem menar un lideratge eficaç en el conjunt de les regions europees.

De tota manera, el nostre treball no pot aturar-se en aquest nivell. Les accions han de basar-se en uns valors que donin objectius a la introducció de la dimensió europea a l'ensenyament. En aquesta línia cal que tinguem present el desenvolupament d'una societat fundada en el respecte als drets de l'home, la democràcia, l'humanisme, la llibertat d'opinió i d'expressió, la diversitat i el pluralisme, la lliure circulació de persones i idees, la consciència d'una herència cultural comuna, la voluntat de construir junts el futur i la universalitat com a voluntat de jugar el propi paper en la creació d'un ordre mundial tot assegurant el desenvolupament pacífic de la humanitat.

D'aquests valors s'ha de despendre una identitat europea; segurs que si l'expressió tan utilitzada d'unitat en la diversitat té algun sentit, aquest no pot ser altre que la cultura europea basa el seu valor essencial en el fet que, tot i estar fonamentada en el sentiment d'una herència comuna i la voluntat d'orientar el seu destí en cooperació, continua amb la convicció que s'enriqueix amb la multiplicitat de les aportacions dels pobles i de les nacions, dels corrents, de les tendències i de les experiències. Però al mateix temps que es nodreix d'aquestes aportacions, dóna una nova dimensió a les cultures nacionals, tot proporcionant renovades ocasions de diàleg a l'interior de la Comunitat i contactes d'àmplia perspectiva amb d'altres països d'Europa i del món. No hi ha, ni hi d'haver, doncs, ni substitució ni transcendència, ni conflicte ni compromís en aquestes relacions, sinó enriquiment i recíproca fecundació.

Nosaltres catalans, per la nostra història i per la nostra manera de ser, coneixem bé i valorem aquests fenòmens i em sembla que estem ben posicionats per a participar activament en aquesta construcció europea a través de la nostra realitat nacional.

Pel que fa al món educatiu, podríem dir que hi ha tres grans finalitats concretes que cal tenir presents en aquesta hora:

- Fer de l'educació la punta de llança de l'Europa dels ciutadans.
- Compaginar la millora dels vincles econòmics i socials dels països amb l'educació i la formació dels joves.
- Treure partit de la riquesa i la diversitat de les tradicions educatives existents de cara a afrontar conjuntament el repte de millorar qualitativament la formació dels joves.

Tot això s'ha de fer en base al principi de resposta a les necessitat educatives i de formació que planteja la societat naixent a les darreries d'aquest segle i d'acord amb el principi de complementarietat i cooperació.

I tot això, també, s'ha de concretar amb programes conceptualment rigorosos, de gestió àgil, d'avaluació exigent i d'accés directe per als ciutadans i els pobles. Si no és així, el monstre burocràtic es menjarà la dinàmica i els principis de l'acció paneuropea. I el moment i les necessitat presents són prou fortes, per tal que no ens puguem permetre un fracàs a l'hora d'afrontar el repte europeu.

Els ciutadans i els pobles, i especialment els joves (protagonistes principals del nostre sistema educatiu), han de poder participar directament en la construcció d'Europa. Per a això cal una millor informació per tal que entenguem les implicacions de la realitat europea, sobretot en allò que fa referència al nostre futur acadèmic i professional. Cal que siguem coneixedors dels nostres drets i dels nostres deures perquè entenguem els problemes i les possibilitats d'Europa. Aquests elements no s'han d'oblidar i han de formar part del fet educatiu.

Jaques Delors, president de la Comissió de la Comunitat Europea, ha dit: "Ningú s'enamora d'un gran mercat." Avui més que mai estem en un moment clau per a descobrir aquells valors que han de fer una Europa més justa, lliure i solidària. En el marc de la comunitat educativa catalana tots hi tenim les nostres responsabilitats. És per això que aquesta Jornada ha de ser un punt de partida, sabent que hi ha molta feina a fer, que la volem fer, que l'hem de fer junts i que ens hi juguem, en part, el futur del nostre poble. És, doncs, una feina engrescadora, útil i necessària. Cal que ens hi posem tots.

Moltes gràcies per la vostra atenció i, a la bestreta, per la feina que feu.