

1155

**ESTUDIO SOBRE EL INFORME
DE LA COMISIÓN MUNDIAL
DE CULTURA Y DESARROLLO
Nuestra diversidad creativa.
UNESCO.**

Autores: Ferran Ferrer (coordinador)
Mireia Bejarano
Elena Marín
Carme Martínez
Elisabet Pacheco
Manuel Sánchez
Anna Sebastián

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universitat Autònoma de Barcelona.

Estudio realizado con el soporte de la Fundación Santa María. 1999.

"Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo del continente, una parte de la tierra; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia; la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti."

John Donne citado por Ernest Hemingway en Por quién doblan las campanas.

Índice

Prólogo del coordinador del grupo de trabajo	4
Presentación	6
➤ Capítulos 1 y 2:	
<i>Una nueva ética global ; Compromiso con el pluralismo</i>	8
➤ Capítulo 5: <i>Mujeres, género y cultura</i>	21
➤ Capítulo 6: <i>Los niños y los jóvenes</i>	31
➤ Capítulos 3, 4 y 8:	
<i>Creatividad y empoderamiento :</i>	
Creatividad y empoderamiento. Aplicación a la educación	43
<i>Desafíos para un mundo más mediático :</i>	
Educación y mass media	49
<i>Cultura y medio ambiente :</i>	
Sostenibilidad y educación	54
Autores del estudio	59
Bibliografía	60

PRÓLOGO

Nuestra diversidad creativa es el título que se le otorgó al famoso Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997). Título muy expresivo que ya de por sí induce a pensar en la cultura en términos dinámicos, adaptativos y al mismo tiempo potenciadores de diferentes formas de entender el propio concepto y expresión de la misma. En un mundo donde la uniformización parece ser la solución a los males de nuestra sociedad, de nuestro planeta, apostar por la riqueza de la diversidad es, sin lugar a dudas, ir un poco a contracorriente. Y es por esta razón que ello sólo puede llevarse a cabo desde una mentalidad abierta y joven de espíritu como fue la de las personas que me han acompañado en este proyecto.

El grupo de trabajo que ha elaborado este documento ha tenido siempre presente varias ideas.

La primera es que debíamos hacer un análisis que fuera más allá de la pura especulación de ideas. El interés por contrastar y plasmar lo que pensábamos en el marco estricto de Catalunya ha sido siempre una constante en el trabajo. Igualmente, hacer propuestas concretas que permitieran mejorar las situaciones deficitarias descritas por el grupo ha sido también una vía clara de actuación.

La segunda cuestión clave en el grupo ha sido la procedencia diversa del mismo, aunque ciertamente todos los miembros estamos vinculados al mundo de la educación. Ello ha enriquecido los debates y el resultado final.

El tercer elemento fundamental ha sido la dinámica seguida, caracterizada desde mi punto de vista por lo siguiente: no hay trabajo colectivo si no hay trabajo individual previo. El resultado no ha sido por tanto un documento *redactado por todos*, sino más bien un documento *propiedad de todos con aportaciones individuales de cada uno de los miembros del grupo*. Se trata por tanto de un punto de llegada pero también de un punto de partida para nuevos debates y reflexiones.

Un cuarto aspecto que conviene igualmente resaltar es el hecho de haber empleado el consenso como único instrumento de resolución de los puntos de vista divergentes entre los componentes del grupo. No hemos querido emplear ni mayorías absolutas ni relativas - tan propias del mundo político - sino más bien potenciar el debate argumentado y los puntos de confluencia, más que los de divergencia.

Posiblemente, no podría entenderse lo reflejado en el documento sin destacar estos cuatro elementos. Sin embargo, también se debe indicar que estos elementos han sido, al mismo tiempo, estrategias de aprendizaje para cada uno de nosotros. Difícilmente hubiéramos podido hablar y reflexionar con propiedad sobre la temática del Informe Nuestra diversidad creativa sin haber practicado en la dinámica del grupo estos cuatro principios.

Ferran Ferrer.

Coordinador del grupo de estudio.

Presentación

A principios de noviembre del año 98 se propuso a seis estudiantes de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social y Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona participar en la redacción de un documento de análisis sobre el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo Nuestra diversidad creativa.

Éste es un proyecto inscrito en una de las líneas de acción de la Fundación Santa María. Dicha línea de acción está orientada al estudio de informes emitidos por la UNESCO, como por ejemplo el Informe Delors o el que ahora nos ocupa.

El trabajo realizado, así como el de los estudiantes de otras universidades españolas que participan en el proyecto, ha consistido en la recogida de información (fuentes bibliográficas, entrevistas con expertos, etc.) y en las reuniones de estudio y discusión del Informe. Hemos centrado nuestro análisis en los siguientes capítulos: 1 *Una nueva ética global*, 2 *Compromiso con el pluralismo*, 5 *Mujeres, género y cultura* y 6 *Los niños y los jóvenes*, ya que son los que se han considerado más cercanos al ámbito de la Educación.

El presente documento está estructurado de la siguiente manera: *Descripción del Informe* (breve síntesis del contenido del capítulo del Informe), *Situación en Catalunya* (datos cuantitativos, experiencias llevadas a cabo, proyectos puestos en marcha...), *Conclusiones y propuestas*, y *Recomendaciones finales*. En *Situación en Catalunya* hemos seleccionado las experiencias que nos han parecido más relevantes.

Siguiendo esta misma estructura, pero de forma más breve, también se ha prestado una especial atención a los capítulos 3 *Creatividad y empoderamiento*, 4 *Desafíos para un mundo más mediático* y 8 *Cultura y medio ambiente*, por considerarlos interesantes en el ámbito educativo.

Finalmente, queremos agradecer la colaboración del profesor de Pedagogía Social Xavier Úcar, por las sugerencias aportadas al documento final.

Capítulos 1 y 2:

*Una nueva ética global;
Compromiso con el pluralismo.*

UNA NUEVA ÉTICA GLOBAL COMPROMISO CON EL PLURALISMO

1. Descripción del Informe.

El mundo es una “aldea global” y, como tal, necesita de una ética también global que sirva de referente, de visión compartida y de guía a considerar ante los desafíos que el futuro aventura.

Las fuentes de esa ética global deben buscarse en los elementos comunes que poseen las culturas de los pueblos. Para llegar a ella es imprescindible un compromiso con el pluralismo, entendiendo que éste “*no constituye un fin en sí mismo*” sino que es “*una condición para el diálogo*” (UNESCO, 1997: 48) que implica contemplar la diversidad como un hecho enriquecedor. Dicha visión, no obstante, no significa aceptar el relativismo moral, según el cual “*todo vale*”, sino que supone un posicionamiento firme en unas normas que garanticen los mínimos de justicia, dignidad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho.

1.1. Elementos de una ética global:

Se proponen los siguientes principios como elementos indispensables de una ética global.

1.1.1. Derechos humanos y responsabilidades

Este principio se fundamenta en “*el reconocimiento de que la dignidad inherente y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana son el fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo*”¹.

Inscrito en este marco, el primer elemento de una ética global se fundamenta en los ideales promulgados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la aceptación de los deberes que de éstos se derivan, con la mira puesta en que toda persona esté en disposición de disfrutar, en forma plena, de sus derechos civiles, políticos, sociales y económicos.

¹ ONU (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos (preámbulo).

El cumplimiento de dicha Declaración *"implica que la satisfacción de las necesidades básicas, para vivir una vida digna, deben constituir la preocupación esencial de la humanidad"* (UNESCO, 1997: 31).

1.1.2. Democracia y sociedad civil:

La democracia es otro aspecto incuestionable de la ética global, entendida como sistema político que vele por los derechos de la ciudadanía y que facilite su participación activa y exigente en la corrección de desigualdades y en el desarrollo de la sociedad. De este modo, democracia y desarrollo se sustentarán mutuamente y serán instrumentos para avanzar hacia el futuro con garantías de estabilidad y sostenibilidad.

1.1.3. Protección de las minorías:

La búsqueda de una ética global no supone un menoscabo a la afirmación de la identidad cultural de las minorías. Por el contrario, las reivindicaciones de estos colectivos deben ser atendidas y sus derechos, así como los de las mayorías, respetados.

Para ello se deben eliminar las barreras discriminatorias que tanto unos como otros levantan. Igualmente es importante reconocer que la heterogeneidad de culturas, etnias, religiones o lenguas, dentro de un Estado, no tiene por qué significar una amenaza.

En este contexto, la xenofobia y el racismo deben ser combatidos desde todos los ámbitos: cultura, educación, legislación, mercado de trabajo, de tal modo que *"las personas [no sean] tratadas como si tuviesen iguales capacidades, sino como si tuviesen el mismo valor"* (UNESCO, 1997: 43).

No obstante lo anterior, se debe recordar que *"los derechos humanos tienen prioridad frente a cualquier demanda de integridad cultural presentada por una comunidad"* (UNESCO, 1997: 30).

1.1.4. Compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y con la negociación justa.

Los conflictos que puedan surgir en cualquier ámbito de la sociedad deben ser resueltos de forma pacífica, negociada y equitativa. Para ello debe promoverse una "cultura de la paz" que se fundamente en el conocimiento de uno mismo y del otro y que se dirija a la acción preventiva y correctiva.

En cuanto a la prevención de conflictos, cabe destacar aquellos que se producen como consecuencia de los movimientos migratorios: tensiones políticas y sociales, racismo, desigualdad de oportunidades y desequilibrios, tanto en los países de destino

como en los de origen. Es por todo ello que una medida a considerar en este sentido se encuentra en hacer posible, tanto social como económicamente, que las personas tengan la posibilidad, si así lo desean, de permanecer en sus propios países.

1.1.5. Equidad intra e intergeneracional:

Se debe asegurar el presente y el futuro de la humanidad a través de la articulación de medidas destinadas a la protección y cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales. Se trataría de consolidar la equidad entre los diferentes colectivos de una generación así como entre diferentes generaciones.

La equidad así entendida *"exige que, en nuestra preocupación por proteger a las generaciones futuras, no ignoremos las reivindicaciones apremiantes de los pobres y desheredados del presente"* (UNESCO, 1997: 31).

A partir de los puntos anteriormente expuestos, el ideal sería conseguir que *"estas consideraciones éticas (...) constituyan las bases legales de la sociedad internacional"* (UNESCO, 1997: 33), que exista una voluntad moral de cumplirlas y un compromiso con el pluralismo desde la sociedad en general y la política en particular.

2. Situación en Catalunya.

2.1. Catalunya: una mayoría, una minoría:

Catalunya se encuentra en la paradoja de ser a la vez una mayoría y una minoría. Frente a los aproximadamente 40.000.000 de habitantes de España, los 6.000.000 de residentes en Catalunya representan un 15% de la población. Dentro de los límites de la Comunidad Autónoma, un 63% de los ciudadanos han nacido en Catalunya, mientras que el 37% restante se divide entre personas procedentes de Andalucía (16%), Aragón (3%), Murcia (2%), País Valenciano e Islas Baleares (2%) y otras procedencias (14%)². Sin embargo, no es este hecho, sino la historia, las formas culturales y la posesión de una lengua propia –el catalán– los que determinan una realidad en Catalunya que bascula, según sectores, entre tres opciones:

- la reivindicación del derecho a la independencia de Catalunya;
- el reconocimiento del máximo grado de autogobierno dentro del marco español;

² Colectivo IOE (1992): *La immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. Barcelona: Institut d'Estudis Mediterranis / Fisas, V. (1994): *Les migracions: contra l'oblit de la nostra història*. Barcelona: Centre UNESCO. Documents, 31.

- la preponderancia de los principios políticos del Estado español por encima de los catalanes, respetando los rasgos básicos de identidad de Catalunya.

Ante todo ello, un buen número de matices: catalanes que no se sienten españoles, catalanes que se sienten primero catalanes y segundo españoles, aquellos que no distinguen entre una cosa y otra y también los que defienden sentirse más españoles que catalanes. No obstante, cabe señalar que los desencuentros que esta situación conlleva - salvo contadas excepciones- se sobrellevan entre la ciudadanía anteponiendo a las acciones violentas el clásico *seny*³ catalán.

Un problema que queremos resaltar es, ante esta situación, la visión que se tiene desde otras comunidades. Ésta es, en demasiadas ocasiones, sesgada, desinformada y condicionada por estereotipos.

Entendemos que, en general, existe un gran desconocimiento de la realidad catalana fuera de Catalunya. Cabe señalar que también dentro de ésta existen prejuicios de este tipo que deben ser combatidos.

2.1.1. Política lingüística:

El 30 de diciembre de 1997 el Parlament de Catalunya aprobó la Ley de política lingüística, que tenía los objetivos básicos de que “*todos los ciudadanos conozcan y estén en disposición de usar con normalidad la lengua catalana y la castellana, así como garantizar al catalán el lugar que le corresponde en Catalunya como lengua propia del país*”⁴. Así mismo, el director general de política lingüística de la Generalitat tilda de “*concertada, progresiva, prudente y constante*”⁵ la aplicación de dicha ley, cuya primera fase de desarrollo reglamentario ha comportado la aprobación de seis decretos, entre los que se encuentran el que regula y facilita el uso del catalán en los documentos notariales y el de fomento de la oferta cinematográfica doblada y subtitulada en catalán.

Sin embargo, no todo el mundo es de su misma opinión, como ha quedado demostrado precisamente en asuntos relacionados con la justicia y el cine.

En lo que se refiere a la primera cuestión, han aparecido declaraciones del presidente del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya en las que asegura que la normalización lingüística en la Administración de Justicia “*no es una solución fácil que se pueda hacer a*

³ Rasgo típico atribuido a la comunidad catalana con el cual se destaca su grado de sensatez frente a la resolución de conflictos o situaciones problemáticas.

⁴ Jou, L.: “Política lingüística, un año”. La Vanguardia. 3-1-99.

⁵ Ídem.

golpe de decreto", a la vez que señala que *"difícilmente introduciremos el catalán en la justicia con una aplicación rigurosa y coactiva de las leyes"*⁶.

Mayor controversia ha levantado el decreto 237/1998, de 8 de septiembre, del Departament de Cultura de la Generalitat para el fomento de la oferta cinematográfica doblada y subtitulada en catalán. Contra él han recurrido dos asociaciones de exhibidores, el Gremio Provincial de Empresarios de Cine de Catalunya y Convivencia Cívica Catalana. El Tribunal Superior de Justicia de Catalunya ha suspendido cautelarmente dos artículos del decreto que fijaban sanciones para las distribuidoras y exhibidoras que no suministraran copias en catalán de las películas de más éxito estrenadas en castellano. Al mismo tiempo, la Generalitat ha abierto negociaciones con la Motion Picture Association of America (MPAA), que agrupa a las principales productoras estadounidenses, que también está en contra del decreto. El "The end" llegará a través del acuerdo entre las distintas partes en disputa o bien con la modificación de la ley para poder sancionar a la industria del cine.

2.1.2. Extranjeros en Catalunya.

A continuación se muestra un cuadro en el que se incluyen datos sobre la población extranjera en España, Catalunya, Barcelona provincia y Barcelona ciudad.

	Población	Extranjeros	%
España	39.669.394	538.984	1.35
Cataluña	6.090.040	114.264	1.87
Barcelona provincia	4.628.277	84.531	1.82
Barcelona ciudad	1.508.805	43.214	2.86

Estudio realizado por la Regidoria de Drets Civils de l'Ajuntament de Barcelona y la Fundació CIDOB. Avui. 1-9-1998. Pág. 19.

Estos datos muestran que la media de extranjeros que habita en Barcelona ciudad supera la existente en Catalunya y en el resto del país. A éstos hay que añadir el hecho de que, de los 43.214 inmigrantes que viven en Barcelona, la zona de Ciutat Vella (barrio considerado marginal) concentra a un 21%, sin contabilizar a aquellos que no estan empadronados en la ciudad.

⁶ La Vanguardia. 5-1-99.

La situación de un buen número de miembros de este colectivo debe ser mejorada. Para ello, y en franca disensión con la Ley de extranjería, diversas organizaciones no gubernamentales, entre las que se encuentran L' Associació d'Africans de la Comarca de Girona, l' Associació de Marroquins de Girona, el GRANC (Escola Samba Kubally), Caritas Diocesana, la Cruz Roja y la Oficina para Trabajadores Extranjeros de la U.G.T., realizaron en 1992 una propuesta al gobierno estatal, a la Generalitat de Catalunya y a los ayuntamientos que está recogida en: Sepa Bonaba (1993): 50 Propostes sobre Immigració y que se conoce como el "Informe Girona". Entre estas propuestas se destacaron las siguientes:

- Sensibilización de los colegios de abogados sobre la situación jurídica de los extranjeros.
- Agilización de la tramitación de documentos por parte de los consulados.
- Aumento de la responsabilidad de los *mass media* respecto a la temática de la inmigración.
- No utilización, por parte de los partidos políticos, de la inmigración como arma política para ganar votos.
- Aumento del interés por parte de los sindicatos sobre los problemas laborales de los inmigrantes.
- Aumentar el diálogo entre organizaciones no gubernamentales y las Administraciones.
- Refuerzo de las actuaciones del Defensor del Pueblo en España y del Síndic de Greuges en Catalunya respecto a la defensa de los derechos de los inmigrantes.

2.2. Derechos Humanos:

A raíz del 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Generalitat de Catalunya publicó un documento titulado Manifest Catalunya pels Drets Humans, creando a su vez una comisión para la conmemoración de este evento. En el documento se especifica que los/as ciudadanos/as e instituciones catalanas tienen *"la obligación de hacer más presentes que nunca los valores de la Declaración en el marco del proceso emergente de mundialización que vivimos en nuestros tiempos"*⁷.

Precisamente en el contexto de la globalización, esta es la situación en Catalunya respecto a los artículos 3, 5 y 25 de la Declaración:

⁷ www.gencat.es/drets/humans/declaraci.htm (web oficial de la Generalitat de Catalunya).

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 5: Ninguna persona será sometida a tortura ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

El servicio de atención a la mujer de la Jefatura Superior de Policía de Catalunya recibió en el año 1997 un total de 1.793 denuncias por delitos contra la mujer⁸.

Debido a esta problemática, la fiscalía de Tarragona –donde se contabilizaron un total de 220 denuncias- ha puesto en marcha un nuevo servicio de asistencia a las víctimas de la violencia doméstica.

Por su parte, el ICD (Institut Català de la Dona), de la Generalitat de Catalunya, y el Consell Nacional de Dones de Catalunya (órgano consultivo del ICD) han iniciado una campaña de sensibilización social que quiere concienciar a la población sobre la necesidad de prevenir las conductas violentas, erradicar los malos tratos y potenciar la denuncia de estas situaciones.

Por otro lado, el Ministerio de Justicia registró un total de 713 denuncias por malos tratos a menores durante 1998 aunque, según datos de la Comisión Interdepartamental para la Juventud, por cada caso denunciado existen otros diez que pasan inadvertidos⁹. El problema es, tal y como queda reflejado, de ámbito nacional.

Artículo 25: Toda persona tiene derecho a un nivel de vida que asegure su salud, su bienestar y los de su familia.

Para conseguirlo, es imprescindible luchar contra las causas que originan el que un grupo demasiado elevado de personas no dispongan de estos mínimos. A continuación se muestra un cuadro con la proporción de hogares bajo las distintas líneas de pobreza en Catalunya:

DISTINTAS LÍNEAS DE POBREZA EN CATALUNYA			
	LÍNEA DEL 40%	LÍNEA DEL 50%	LÍNEA DEL 60%
PROPORCIÓN DE HOGARES	7.50	14.80	25.70
NÚMERO DE HOGARES	134.575	268.089	464.296

www.idescat.es, web del Institut d' Estadística de Catalunya.

⁸ La Vanguardia, 26-11-98.

⁹ La Vanguardia, 18-1-99.

Según la definición de EUROSTAT *“se consideran pobres a aquellas personas los recursos materiales, sociales y culturales de las cuales son tan escasos que están excluidos de los modos de vida mínimamente aceptables en el Estado miembro en el que viven”*. Siguiendo esta definición, *“ un hogar es pobre cuando su nivel de consumo es inferior a una determinada proporción de la media del gasto equivalente de todos los hogares. Esta proporción se establece en un 50% como definición genérica”*¹⁰.

Tras la exposición de estas cifras, se pone de manifiesto la apremiante necesidad de que se continúe trabajando para que los Derechos Humanos sean algo más que tinta impresa en un papel. Por esta razón, el Colegio de Abogados de Girona ha creado una Comisión de Derechos Humanos que se dedicará a vigilar aquellos ámbitos de la sociedad y de la justicia en los que presumiblemente se conculca con más frecuencia la Declaración de las Naciones Unidas, centrándose específicamente en la actuación de la policía, las prisiones, el maltrato a mujeres y la inmigración.

2.3. Equidad inter e intrageneracional:

El presente y el futuro del mundo dependen de la protección y el cuidado que se ofrezca al ser humano, al medio ambiente y a los recursos naturales. Catalunya no escapa a la urgente necesidad de prestar una especial atención a estos tres ámbitos. Desastres como los acontecidos el año 94, con más de 75.000 hectáreas calcinadas (más de un 2% de la superficie que ocupa Catalunya), o el verano del 98, con un total de 27.000 hectáreas (aproximadamente un 1%)¹¹, en esta Comunidad Autónoma, ponen de manifiesto que la problemática medioambiental concierne a todos.

Seguidamente se presentan algunas de las acciones que se están desarrollando al respecto:

- Acciones relacionadas con la gestión de los residuos: inicio de las campañas de recogida selectiva de materia orgánica; aprobación de la Ley de envases y embalajes; actuaciones en el ámbito de la minimización de los residuos industriales a través del Centre d'Iniciatives per a la Producció; construcción del Laboratorio de análisis de dioxinas para mejorar el conocimiento y el control de la situación de los residuos y su impacto sobre el territorio.¹²

¹⁰ www.idescat.es (web del Institut d'Estadística de Catalunya).

¹¹ Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca. Direcció General del Medi Natural. Servei d'Agents Rurals i de Prevenció d'Incendis Forestals (1998). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Documento policopiado.

¹² Departament de Medi Ambient. Junta de Residus (1998): Memòria d'activitats 1997. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Creación del Institut de Recerca en Ciències de la Salut, en el cual se desarrollarán líneas de investigación en los campos de trastornos de la alimentación, cáncer, enfermedades neurológicas degenerativas o problemas de la tercera edad. Esta fundación privada está integrada por la Universitat Rovira i Virgili, el Hospital St. Joan, el Hospital de Salud Mental Pere Mata y la Fundación Reddis.

- Desarrollo sostenible. Algunas de las acciones llevadas a cabo en este sentido desde el año 1997 son¹³:

- Formulación del proyecto de Ley de intervención integral de la administración ambiental, que permitirá adecuar el sistema de intervención administrativa de las actividades con incidencia sobre el medio ambiente a las nuevas orientaciones de la política ambiental europea, ya que simplifica el proceso de autorización y lo ajusta en cada caso al impacto potencial de las actividades sobre el medio.

- Respecto a la promoción de mejoras ambientales en la gestión empresarial, se ha formulado el Plan director de la cualificación ambiental y se han impulsado las herramientas de promoción de los sistemas de cualificación.

- En el ámbito del Programa de difusión de la información ambiental orientado a favorecer el acceso de los ciudadanos a la información ambiental, se ha hecho un importante esfuerzo en el área telemática, ya que se ha puesto en marcha un sistema de información que explota las posibilidades de difusión que proporcionan Internet y las nuevas tecnologías y se ha mejorado el acceso de los ciudadanos a la información, integrado en el sistema de atención al ciudadano de la Generalitat de Catalunya.

3. Conclusiones y Propuestas:

En Catalunya conviven diferentes formas de entender la identidad nacional. Este hecho es visto desde el exterior de la Comunidad a veces como ejemplo para otras comunidades o regiones y a veces con una visión recelosa y desinformada. Tanto Catalunya como el resto de Comunidades Autónomas deberían ser bien conocidas por la totalidad del Estado español para que, de este modo, sea posible deshacer prejuicios y

¹³ Departament de Medi Ambient (1998): Memòria del Departament de Medi Ambient 1997. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

estereotipos que minan las relaciones y condicionan la voluntad de un diálogo fructífero que facilite el conocimiento y la aceptación de la diversidad. Ante ello se propone:

- ◆ Fomentar en la enseñanza de la historia y de la cultura del Estado español un conocimiento sobre las Comunidades Autónomas basado en la empatía.
- ◆ Favorecer el intercambio de profesorado entre Comunidades Autónomas, preferentemente durante periodos de larga duración.
- ◆ Promover periodos de prácticas laborales para estudiantes en distintas Comunidades Autónomas.
- ◆ Aumentar el diálogo y la colaboración entre estudiantes de universidades, institutos y escuelas. Elaboración para ello de una página web en la que se fomente el intercambio de ideas.

La coacción y la imposición levantan muros, promueven el uso de mecanismos de defensa y fomentan animadversión hacia aquello que se considera impuesto. Por ello, las leyes que se dirijan a proteger a una minoría o a aspectos que la identifican –como puede ser la lengua- deben hacerse desde el consenso, el diálogo y la negociación con los agentes de la sociedad civil. A la vez, debe asegurarse que las minorías tengan debidamente protegidos y cuidados sus derechos, para lo que se propone:

- ◆ Realización de un estudio en el que se recojan las propuestas hechas por los distintos colectivos relacionados con las minorías y la inmigración. Establecimiento de prioridades consensuadas para llevar a cabo las propuestas que se consideren viables y adecuadas. Colaboración entre distintos sectores de la sociedad –civil, económico, cultural- para que los proyectos puedan llevarse a cabo.

El aniversario de la Proclamación Universal de los Derechos Humanos ha provocado que el tema se mantuviera candente durante todo 1998. Se debe procurar que con el nuevo año no se pase a otras conmemoraciones que releguen al olvido estos principios fundamentales. Para ello se propone que:

- ◆ La comisión para la conmemoración de la Declaración de las Naciones Unidas establezca un plan para la evaluación anual del cumplimiento de los Derechos Humanos en Catalunya. Todo ello se acompañaría del establecimiento de propuestas para la mejora que serían implementadas el año siguiente.
- ◆ La equidad inter e intrageneracional solo podrá conseguirse si el individuo es consciente que tiene en sus manos tanto su propia salud como la del

planeta. Para ello es necesario que aumente la sensibilidad de la escuela respecto a los temas de medio ambiente y salud, a la vez que se continúa introduciendo, de forma paulatina, un tratamiento transversal de estos dos ámbitos de la educación. En este sentido cabe recordar que en demasiadas ocasiones se ha priorizado la impartición de conocimientos sobre la incidencia en las actitudes y las prácticas de riesgo.

- ◆ Aumento de la oferta en general de cursos sobre educación medioambiental y para la salud, en centros cívicos, escuelas de adultos, *esplais*, asociaciones, etc.

- ◆ Impulsar campañas de sensibilización dentro del colectivo de profesores sobre la importancia del tema y del impacto y la influencia que éstos tienen sobre los alumnos como modelos de vida.

4. Recomendaciones finales.

- El ideal de una ética global solo será viable a través de la experiencia de que es posible, a pesar de la diversidad o precisamente por ella, el vivirla de forma cotidiana. Por ello se insta a que cualquier principio que se elabore para tender hacia ella se convierta en una estrategia operativa a aplicar de forma concreta en la vida de las personas.

- En el cumplimiento de los Derechos Humanos se encuentra el fundamento general de la ética global. Se aconseja la evaluación y el seguimiento de su cumplimiento en Catalunya para la propuesta de mejoras, así como la realización de un informe anual que esté a disposición del ciudadano. La evaluación debe ser hecha tanto por organismos políticos como por agentes de la sociedad civil, así como la toma de decisiones sobre el qué y el cómo de las mejoras.

- Es imprescindible recordar que una visión compartida solo se consigue si ésta se construye con la participación de todos aquellos que se supone deben compartirla. Nunca debe ser impuesta, sino formada a partir de las visiones de aquellos que la integran. La construcción de una ética global pasa entonces por la conciencia de lo que significa el trabajo en equipo para conseguirla. Se aconseja que desde todos los ámbitos de la sociedad, pero especialmente desde el mundo de la educación -tanto formal como no formal-, se trabaje para hacer consciente a la ciudadanía de los procesos que se siguen para la construcción de un proyecto en común. Para ello se podrían hacer seminarios, sesiones de trabajo y programas

educativos basados en el *aprendizaje social*, en el "*aprender a ser*"¹⁴ y en el "*aprender a convivir*" con los demás. En este sentido se deberían promover acciones educativas específicas en relación al aprendizaje del diálogo y de la negociación frente a situaciones problemáticas.

¹⁴ UNESCO (1996): La Educación encierra un tesoro (Informe Delors).

Capítulo 5:

Mujeres, género y cultura.

MUJERES, GÉNERO Y CULTURA

1. Descripción del Informe.

Las mujeres han vivido sometidas a una situación de desigualdad en función del género en el transcurso de la historia, y aún en nuestros días observamos una desigualdad legal, desigualdad en el acceso a los servicios de salud, en el acceso a la educación, en el acceso al mundo laboral, etc., siendo de este modo sometidas a formas de discriminación social, cultural y legal. Son estas áreas las que necesitan cambios, pero el cambio en las oportunidades requiere el compromiso de los gobiernos y de las poderosas instituciones financieras, nacionales e internacionales. Además, *“nos enfrentamos actualmente al desafío de tratar de elaborar agendas que eviten tanto la doble trampa del etnocentrismo y eurocentrismo, como las formas radicalizadas de relativismo cultural que, en nombre de la diferencia, niegan a las mujeres sus derechos fundamentales”* (UNESCO, 1997: 88). El relativismo cultural debe servir para comprender a los colectivos, no para justificar sus acciones.

El primer paso que debería darse para reducir las causas de desigualdad entre hombres y mujeres consiste en el reconocimiento de las competencias existentes y de las áreas de acción de las mujeres. Así mismo, se deberían analizar y explorar las diferentes vías posibles para alcanzar el cambio, ofreciendo alternativas viables que mejoren su situación.

No obstante, toda propuesta debería partir de una perspectiva o enfoque de “abajo hacia arriba”, dónde se tengan en cuenta la percepción que tienen las propias mujeres de sus comunidades y el reconocimiento de formas locales de organización y asociación ya existentes: *“Necesidad de desarrollar un enfoque “de abajo hacia arriba”, según el cuál las decisiones se basan más en el diálogo que en prescripciones tecnocráticas unilaterales de los organismos de ayuda al desarrollo”* (UNESCO, 1997: 92).

1.1. La mujer y el trabajo.

Distintos estudios actuales realizados sobre las mujeres parten de la distinción de varios roles que son desarrollados en la vida y en el trabajo: materno, conyugal, doméstico, de miembro de la familia, ocupacional, comunitario y de autorealización personal. Este hecho, junto a la situación de discriminación salarial que sufren algunas

mujeres, conlleva una sobrecarga de trabajo, principal problemática de la mujer en el mundo laboral. A este conflicto laboral debe añadirse la disyuntiva cultural que han generado las nuevas formas de división del trabajo. En las sociedades desarrolladas la esperanza de vida ha aumentado paralelamente a la disminución del número de hijos. Estos cambios de carácter demográfico, económico e ideológico se han traducido en una mejora en la calidad de vida de las personas. Además, la tecnología ha desarticulado la tradicional interdependencia de las actividades de hombres y mujeres, favoreciendo, de este modo, una mayor participación de éstas en las actividades profesionales; pero generando, así mismo, mutaciones en los valores culturales existentes.

Debe concebirse la cultura como una parte integral de la sociedad. Actualmente, existe la necesidad de elaborar estudios valorando la dimensión cultural, así como promover reformas orientadas a asegurar una mayor estabilidad laboral y a mejorar la calidad de vida en el trabajo femenino (competencias y perspectivas del empleo alternativo, autoempleo ...).

1.2. La feminización de la pobreza.

La pobreza des de un enfoque amplio va más allá de la insuficiencia de ingresos, comprende, también, la falta de acceso a la educación, a los servicios de salud, a los medios culturales y de ocio, las exclusiones de la participación en la vida de la comunidad, etc. Los expertos hablan de una feminización de la pobreza. El problema de la pobreza de la mujer está relacionado con la repartición del poder. El factor principal que explica la realidad de marginación sociocultural es la división del trabajo. La estructura social asigna a las mujeres, a través del contexto ideológico y cultural, la realización de un trabajo imprescindible como es el trabajo doméstico, negando en algunos casos su valor productivo. La mayor parte de las mujeres que trabajan lo hacen como prolongación de las tareas del hogar: bajos salarios, trabajo a tiempo parcial, economía sumergida, trabajo en categorías profesionales inferiores a su formación, trabajo a domicilio y en domicilio... todas ellas características del cuarto mundo postindustrial. Entre las causas de la feminización de la pobreza encontramos (UNESCO, 1997: 98):

1. Trabajan durante un mayor número de horas que los hombres, ya que a su actividad profesional se le añade el trabajo doméstico.
2. Tienen menos oportunidades que los hombres de conseguir nuevas ofertas de trabajo.

3. Tienen acceso limitado a empleos remunerados.
4. Su acceso al poder político es sumamente restringido.
5. Perciben una menor remuneración que los hombres por realizar el mismo trabajo.
6. Tienen menor acceso a la educación.
7. Las viudas se enfrentan a barreras adicionales para obtener empleo o volver a contraer matrimonio, lo cual las condena a un estado de pobreza permanente.

Para poner solución a ésta situación deberían desarrollarse políticas sociales que luchan contra la pobreza e integren procesos de producción y consumo a los sectores más perjudicados de la sociedad.

1.3. Propuestas.

Las propuestas que se presentan para acabar con la discriminación de género se orientan, principalmente, a través de dos concepciones:

a) Los partidarios de los recursos humanos, caracterizados por la visión del ser humano como un recurso o instrumento para el desarrollo, defendiendo, así, una inversión en el ser humano para obtener beneficios económicos. Sus propuestas se basan en el principio de eficacia: *“Las mujeres constituyen un recurso ineficazmente aprovechado.(...) Su utilización correcta aumentaría su rendimiento, incrementarían la producción y beneficiarían así al conjunto de las sociedades”* (UNESCO, 1997: 97).

b) Los partidarios de la concepción humanista, en cambio, perciben al ser humano como un fin en sí mismo, afirmando la no necesidad de justificar la mejora en educación, salud y posición social en términos de beneficios económicos, y basando sus propuestas en el principio de la equidad: igualdad de oportunidades para las mujeres.

En cualquiera de las concepciones se percibe la necesidad de una redistribución de los recursos, de las posiciones sociales y del poder entre ambos géneros.

La Comisión del Informe propone *“diseñar una política económica con perspectiva social y una política social con perspectiva de género”* basada en:

- Concebir estrategias de redistribución e introducir la equidad como un criterio clave para la toma de decisiones en el ámbito de la política macroeconómica.
- Destinar los servicios sociales a satisfacer las necesidades básicas y eliminar la pobreza.
- Promover políticas destinadas al desarrollo de la ciudadanía, en base al principio de equidad (redistribución de ingresos y del poder político entre hombres y mujeres). Es necesario, a priori, un empoderamiento de las mujeres y un comportamiento justo por parte de los hombres para crear una base política capaz de llevar a cabo estas acciones.

2. Situación en Catalunya.

2.1. Mujer y trabajo.

El grado de integración de la mujer en la actividad laboral de un país o comunidad está determinado por las múltiples condiciones sociales y culturales que configuran el estatus de la mujer en un ámbito territorial determinado, por la existencia o no de mecanismos de soporte, por la estructuración de la producción local y por el grado de desarrollo económico adquirido.

Catalunya se define como una región con un desarrollo superior a las demás Comunidades del Estado español en relación al nivel de su desarrollo económico y al grado de participación de las mujeres en el mercado de trabajo, pero, al mismo tiempo, Catalunya presenta unos niveles de participación laboral femenina bajos en relación al conjunto comunitario europeo.

La crisis de los años 70 afectó especialmente a Catalunya, donde se produjo una pérdida considerable de posiciones en la industria textil. Los efectos de la crisis económica internacional, además de los de la crisis interna industrial y laboral, afectaron a sectores como el textil, que ocupaban fundamentalmente mujeres. Su reestructuración supuso el cierre de muchas empresas, llevando a muchas mujeres a la economía sumergida, situación frecuente actualmente en Catalunya. El resultado de este proceso ha sido la implantación de diferentes formas de trabajo, con un grado elevado de inestabilidad laboral: tiempo parcial, contratos temporales, trabajo estacional, trabajo autónomo y de subcontratación, etc. Esta situación ha afectado de manera preponderante a las mujeres.

Actualmente, y en relación al resto del Estado español, Catalunya presenta una tasa de ocupación superior a la tasa de ocupación estatal, y una tasa de paro inferior, hecho que constata el mayor desarrollo de esta Comunidad Autónoma:

MAPA LABORAL	CATALUNYA	ESPAÑA
Población activa femenina	1.121.400 mujeres 42.1 % mujeres > 16	6.358.000 mujeres 37.7% mujeres > 16
Tasa de ocupación femenina	883.900 mujeres 78.8 % del total activas	4.664.000 mujeres 73.3% del total activas
Tasa de paro femenino	237.400 mujeres 21.2% del total activas	1.694.000 mujeres 26.7 % del total activas

Ante todo lo descrito, el Ayuntamiento de Barcelona a través del programa ODAME (Operación de Detección y Acompañamiento de Mujeres Emprendedoras), que desarrolla la empresa municipal Barcelona Activa, potencia y apoya desde hace ya varios años la autoocupación de la mujer mediante la creación de su propia empresa. El objetivo de este programa es apoyar a la mujer frente a las dificultades y llenar el vacío existente en el campo de la formación empresarial de la población femenina. De este modo, con el objetivo de crear pequeñas empresas y bajo el lema "Tu pones el empuje y las ideas, nosotros, el apoyo." , se hace una selección rigurosa de los proyectos para impulsar aquellos que son viables mediante la formación empresarial encaminada a poner en práctica los conocimientos adquiridos, el asesoramiento continuado sobre los problemas que se planteen en el proceso de implantación de los proyectos y el seguimiento de las empresas para ayudar a consolidarlas, entre otras acciones destinadas a mejorar su funcionamiento.

Así mismo, a nivel autonómico existen varias iniciativas como es el Plan de Actuación para la Igualdad de Oportunidades que ha elaborado la Generalitat de Catalunya. Y a nivel estatal, el Gobierno incentiva el empleo de mujeres en profesiones ocupadas por hombres a través de bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social, entre otras acciones.

2.2. Feminización de las carreras.

La inercia de los estereotipos hace que la igualdad de oportunidades sea todavía una asignatura pendiente, lo que conduce a una discriminación invisible. Las mujeres siguen escogiendo mayoritariamente profesiones con menor salida laboral, formaciones que las situarán en un puesto de trabajo con menor categoría profesional. Unas veces la discriminación se produce al vulnerar la igualdad de trato formal, pero en otras ocasiones tiene raíz en la posición de inferioridad, atribuida históricamente a la mujer. Esta situación sigue presente en nuestros días y se traduce en una inferioridad de oportunidades, aunque el trato que reciba en apariencia sea igual al del hombre. Así pues, acceden cada vez más a la igualdad formal, pero ello no supone que tengan las mismas posibilidades que los hombres.

Actualmente, la actividad femenina ha aumentado considerablemente, no obstante, sigue produciéndose la concentración de mujeres en determinadas profesiones, principalmente en el ámbito del comercio, la educación, la sanidad y la hostelería. Con todo, algunos reductos tradicionalmente masculinos se han desmoronado, al incrementar la presencia de éstas en ámbitos como la Ingeniería y la Arquitectura. Esa presencia, sin embargo, sigue siendo poco significativa.

Para dar solución a esta realidad, la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) ha creado el colectivo Tecnoia con el objetivo de incentivar entre las alumnas de enseñanza secundaria la elección de estudios técnicos. Con su presencia intentan modificar la imagen social de la ciencia, desmitificar el mundo tecnológico como una actividad masculina.

Cabe destacar también la existencia del Instituto Catalán de la Mujer (IDC, Institut Català de la Dona), centro que se creó a través de la Ley 11/1989 aprobada por el Parlament de Catalunya el 10 de julio de 1989, con la finalidad de elaborar y ejecutar proyectos y propuestas relativas a la promoción de las mujeres para hacer así efectivo el principio de igualdad dentro del ámbito de competencias de la Generalitat de Catalunya. Posteriormente se creó el Centro de Documentación del Instituto con el objetivo de recoger, tratar técnicamente y dar difusión a todo tipo de información y documentación relativa al fomento de las condiciones que posibiliten la igualdad social hombre-mujer, la promoción de la mujer y su participación en los campos social, político, cultural y económico.

El IDC, además de ofrecer ayuda a las mujeres en cualquier ámbito, promueve la participación de éstas a través de concursos como son:

- Premios Memorial Carme Karr para la igualdad de oportunidades hombre-mujer: tienen por objeto premiar las actuaciones remarcables o ejemplares en el campo de la igualdad de oportunidades en los medios de publicidad y información periodística.
- Concurso fotográfico para mujeres Memorial Maria Rúbies : tiene por objeto potenciar la participación de las mujeres en un ámbito creativo como es la fotografía.
- Premio DuPont a la iniciativa empresarial : su objetivo es el de fomentar la participación de las mujeres en el mercado laboral a través de la elaboración de sus propios proyectos empresariales.

Finalmente, también podemos comentar la iniciativa que ha tenido el Ayuntamiento de Barcelona a través del Consejo de Mujeres de Barcelona, al convocar el I Congreso de las Mujeres de Barcelona, bajo la finalidad de favorecer su participación en la vida de la ciudad. De este modo, y bajo una perspectiva política de “abajo hacia arriba”, el Ayuntamiento pretende hacer participar a las mujeres barceloninas , como parte de la ciudadanía, para plantear un modelo de ciudad basado en sus necesidades.

3. Conclusiones y propuestas.

Durante los últimos años hemos podido observar la existencia de graves problemas sociales relacionados con la discriminación de la mujer. A pesar de mejoras puntuales en ciertos países, se confirma la necesidad de avanzar significativamente en el proceso de igualdad entre géneros. En este sentido, se plantea a continuación un conjunto de propuestas destinadas a aplicarse en Catalunya.

3.1. Ámbito laboral.

- ◆ Crear una comisión sobre la igualdad que se dedique a investigar la situación real de las mujeres tanto a nivel local como estatal, eliminando toda forma de discriminación, directa, indirecta o oculta, y que elabore proyectos acordes con las situaciones reales. Esta comisión debería estar formada por miembros de la Administración y de la sociedad civil (como sindicatos, asociaciones...).
- ◆ Desarrollar políticas de acción positiva, que tiendan a hacer desaparecer la discriminación negativa o inversa.

- ◆ Establecer formas de acceso al trabajo nítidas, claras y que eliminen criterios discriminatorios. Éstas deberían ser apoyadas legalmente y a su vez acompañarse de campañas de sensibilización destinadas a empresarios.
- ◆ Asegurar que las contrataciones sean hechas con criterios equitativos, más allá de las diferencias de género.
- ◆ Eliminar las categorías "feminizadas".
- ◆ Promover políticas de reconocimiento del trabajo doméstico de la mujer, y en caso de participar en empresas familiares, garantizarle servicios sociales como la Seguridad Social.
- ◆ Establecer planes de formación dirigidos a las mujeres.
- ◆ Crear una red de información que permita a las mujeres conocer todos sus derechos laborales y las formas existentes de discriminación para poder, así, detectarlas, desarrollando una conciencia crítica.

3.2. Ámbito cultural.

- ◆ Desarrollar proyectos de desarrollo comunitario en los cuales se fomente la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones que les afectan. Basar todo proyecto en un enfoque de "abajo a arriba".
- ◆ Crear una comisión a nivel internacional que, en relación a las entidades locales y estatales, desarrolle proyectos de promoción y participación de la mujer en el mundo cultural a través de concursos, etc.

3.3. Ámbito educativo.

- ◆ Asegurar la igualdad en el acceso a la educación.
- ◆ Acabar con el analfabetismo entre las mujeres; los gobiernos deben elaborar políticas para reducir la tasa de analfabetismo femenino.
- ◆ Mejorar el acceso de las mujeres a la formación profesional y ocupacional, y a la formación continua.
- ◆ Desarrollar verdaderos programas de coeducación en las escuelas. Para que se de una total igualdad de oportunidades, ésta debe empezar desde la infancia.

4. Recomendaciones finales.

- Promover políticas basadas en la igualdad de las diferencias.
- Estimular la participación femenina en todos los ámbitos de la sociedad: cultural, educativo, social, laboral, etc.
- Fomentar estudios acerca de las situaciones existentes de desigualdad entre mujeres y hombres, para poder desarrollar, así, políticas y proyectos destinados a la igualdad de oportunidades.
- Eliminar las acciones que, basadas en el relativismo cultural, justifican la desigualdad.
- Constituir un conjunto de indicadores que permitan descubrir las disfunciones existentes en el sistema educativo.
- Promover el desarrollo de un modelo de escuela coeducativo.

Capítulo 6:

Los niños y los jóvenes.

LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES.

1. Descripción del Informe.

El Informe elaborado por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo Nuestra diversidad creativa tiene el propósito de hacer un *"llamamiento a la acción en determinados ámbitos prioritarios, basado en la evaluación de lo que se requiere hacer ahora para que las comunidades humanas puedan abarcarlos mejor"* (UNESCO, 1997: 9).

Uno de esos ámbitos prioritarios son los niños y los jóvenes, y lo que debe hacerse ahora puede englobarse en tres ámbitos: protección, educación básica generalizada y ser escuchados¹⁵. No obstante, todo aquello que va a señalarse a continuación es igualmente válido para con la población adulta.

1.1. Protección.

Los niños y los jóvenes deben ser protegidos del hambre, de la enfermedad, de la violencia y de la explotación. Es necesario reconocer su derecho a tener una vida plena, que contemple unos mínimos de justicia fundamentales a los que todo ser humano puede y debe aspirar.

Que tal protección sea factible requiere de la participación conjunta de las instituciones públicas y de los agentes sociales operantes en cada nación o territorio; para ello, es de capital importancia la toma de conciencia de que la unión en esta lucha responde a un interés común en la erradicación de estas lacras.

Por otra parte, en ocasiones es necesario también enfrentarse a las tradiciones culturales, sociales o económicas que supongan un obstáculo en la adopción de medidas que conduzcan a la paliación de los problemas ya mencionados, ya que cabe tener siempre presente que el ser humano tiene unos derechos básicos e inalienables que preceden a cualquier contexto particular.

¹⁵ Es importante destacar un cuarto aspecto muy relevante en la sociedad de hoy: la necesidad de proporcionar puntos de referencia a los niños y jóvenes, necesarios para su desarrollo personal. Es conveniente que conozcan de forma clara los límites del comportamiento aceptable y permisible. Esta responsabilidad es propia tanto de la familia como de la sociedad en su conjunto. Como indica el Informe: *"Los niños pueden construir cosas nuevas y atrevidas, pero para ello tienen necesidad de filiación y de puntos de referencia"* (pág. 112).

1.2. Educación básica generalizada.

La educación básica es un derecho fundamental de toda persona, por lo que supone una obligación para los padres y para los gobiernos el garantizarla. Dicha educación ha de llegar a todos y cada uno de los sujetos que potencialmente puedan recibirla, ya que es un fin en sí misma y a la vez conduce a mejoras como:

- Favorecer el medio ambiente.
- Favorecer la cohesión social.
- Favorecer la estabilidad democrática.
- Elevar la productividad.

Para que estas mejoras sean posibles los gobiernos deben establecer políticas que empiecen por asegurar dicha educación básica. A partir de ahí, los planteamientos han de dirigirse al establecimiento de dos tipos de objetivos : productivos y humanistas.

1.2.1.Objetivos productivos:

Dentro de ellos destacan los siguientes:

- Crear empleo: fundamental para asegurar la cohesión social y la estabilidad democrática.
- Identificar estrategias de integración laboral: educacionales, sociales... que permitan paliar los problemas de exclusión y marginación.
- Acceder a las nuevas tecnologías: lo que supone establecer medios que posibiliten dicho acceso, que estimulen la creatividad en su utilización y el espíritu crítico en el análisis de su uso y posibilidades.

1.2.2.Objetivos humanistas:

Frecuentemente olvidados, son los que con mayor ahínco cabe desarrollar. Se destacan los siguientes:

- Proporcionar el "Know-why": la educación y las sociedades deben transmitir la noción del "saber por qué", ofreciendo a la infancia y a la juventud la posibilidad de saber quiénes son a través de la participación, del desarrollo del sentido de pertenencia y de la realización personal.
- Respeto a diferentes culturas: para lo que es necesario hacer hincapié en la aceptación de la diversidad cultural y en la transmisión del patrimonio cultural y los valores éticos de cada cultura.

Desde la educación, y para operativizar estos objetivos humanistas, debe incentivarse una educación intercultural que *“adopte una visión holística de la cultura”* (UNESCO, 1997: 114), que contemple la influencia del entorno político, social y económico, y que se base en los siguientes aspectos:

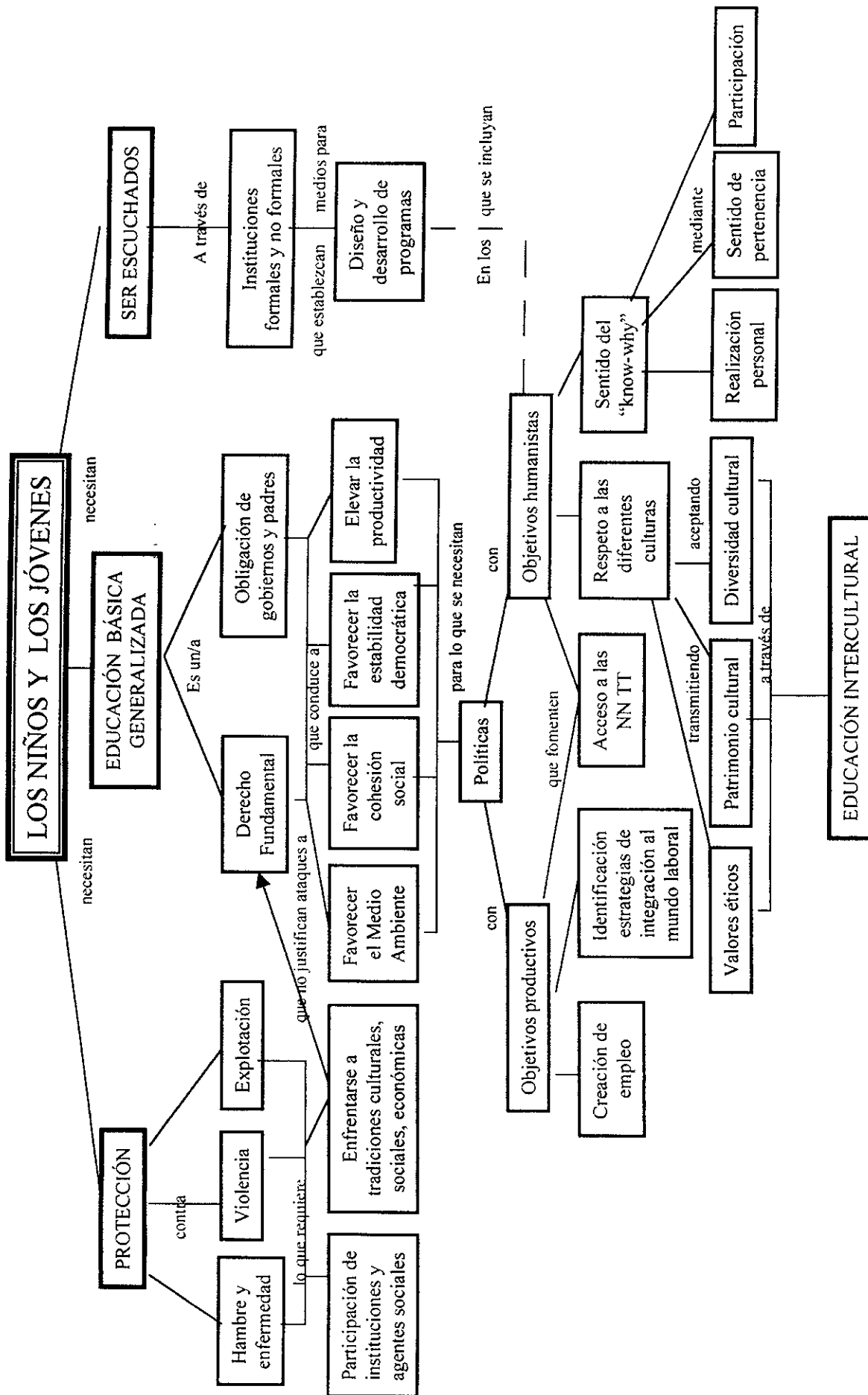
- Desarrollo del multilingüismo desde la infancia, de modo que invite a la reflexión sobre otras culturas y costumbres.
- Nuevo enfoque de la enseñanza de la historia y la geografía, atendiendo a lo expresado en el punto anterior y mediante enfoques interdisciplinarios.
- Ejercicio del pensamiento racional para prevenir y resolver conflictos, a través de la presentación, explicación y análisis de posibles problemas.
- Estimular el internacionalismo de los jóvenes como forma de lucha contra los prejuicios y a favor del respeto.
- Suscitar el sentido de la relatividad y de la tolerancia hacia el otro.
- Iniciarse en el concepto de complejidad de las culturas y de las personas para respetar la pluralidad de temperamentos, aspiraciones y vocaciones.
- Formación del profesorado para que pueda aceptar con garantías el reto de una educación intercultural basada en los aspectos que se acaban de formular.

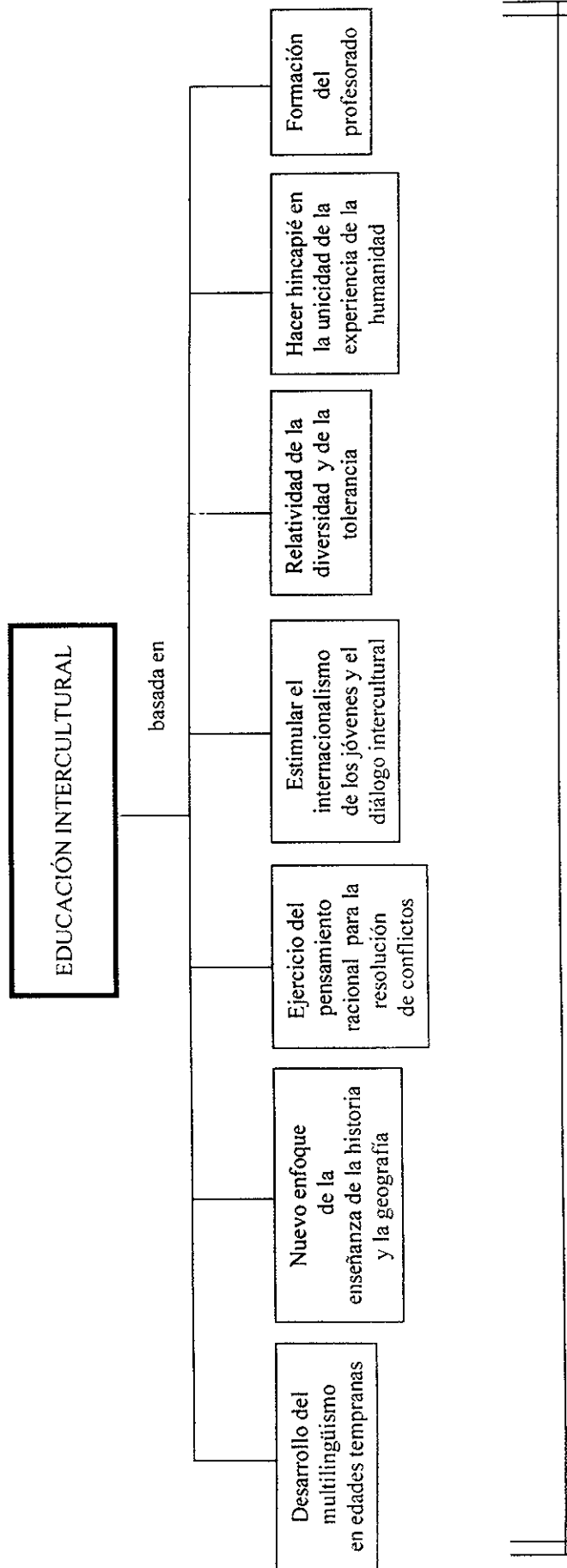
1.3. Ser escuchados.

Tanto para protegerles como para proporcionarles una educación básica, se debe contar con la opinión de los implicados. Es, pues, preciso que los jóvenes y los niños sean escuchados por y a través de instituciones formales, no formales y por los medios de comunicación.

Todos ellos deben establecer mecanismos para la expresión y para la inclusión de estos dos colectivos en el diseño y desarrollo de los programas que van dirigidos a ellos. Así, es necesario tenerles en cuenta en la toma de decisiones, y que su participación se incluya en todos los ámbitos.

Para una mayor clarificación, en la página siguiente se presenta un mapa conceptual de los apartados de esta sección desarrollados hasta el momento.





Que contemple la influencia del entorno social, político y productivo

2. Situación en Catalunya.

2.1 Educación Básica.

De la misma manera que en los países en desarrollo es fundamental la escolarización de todos los niños y jóvenes si se pretenden atajar procesos de marginación y exclusión, en Catalunya, así como en la mayoría de países occidentales, es imprescindible para el mismo propósito lograr que tras el período de escolarización obligatoria los jóvenes obtengan la certificación que les permitirá proseguir con sus estudios o bien inserirse en el mercado laboral.

Por ello, de la situación que se vive en Catalunya cabe referenciar no a aquellos que empiezan la escolaridad obligatoria, sino a aquellos que la terminan con éxito. Al respecto, son significativos los siguientes datos:

% JÓVENES QUE NO SUPERAN LA E.S.O. EN CATALUNYA	
Primer Ciclo	29%
Segundo Ciclo	35%

Departament d'Ensenyament (1997): Resultats d'Avaluació Curs 1995. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Si a estos datos les añadimos la variable del estatus social, la información es aún más significativa:

% JÓVENES QUE NO SUPERAN LA E.S.O. EN CATALUNYA	
Hijos e hijas de las familias más pobres.	83%
Hijos e hijas de familias obreras.	34%
Hijos e hijas de familias de nivel social medio.	20%
Hijos e hijas de familias pudientes.	13%

Fundación CIREM (1996): Desigualdades de Éxito en la Educación Secundaria.

Así pues, queda de manifiesto que existe un número sumamente elevado de jóvenes que no finalizan con éxito su escolarización, y que de ellos la inmensa mayoría pertenece a los estratos sociales más bajos. Todo ello es susceptible de estar en la base

de la inestabilidad social presente y futura, por lo que es imprescindible analizar los aspectos que conducen a esta situación para proponer estrategias de mejora.

2.1.1 Estrategias de integración al mundo laboral:

Aquellos que han abandonado el sistema educativo formal cuentan con algunas estrategias de integración al mundo laboral, entre las que se encuentran:

- Escuela de la Segunda Oportunidad: estrategia auspiciada por la Dirección General XXII de la Comisión Europea para luchar contra la exclusión social de aquellos jóvenes con fracaso escolar que provengan de un ambiente socio-familiar desfavorable. Se trabaja en la formación en áreas específicas y en colaboración con empresas. Así mismo se enseñan conocimientos, habilidades y actitudes para la socialización. Aunque la mayoría de estos proyectos son aún experiencias piloto –en esta fase se encuentra la Escuela de la Segunda Oportunidad en Barcelona- cabe analizar si en su desarrollo se priorizan las necesidades de los jóvenes o las de las empresas.
- Formación Ocupacional: existen proyectos para que los jóvenes accedan y trabajen con las nuevas tecnologías. En éstos se estructuran cursos basados en el desarrollo de proyectos, en los que los alumnos forman equipos de trabajo para desarrollar modelos telemáticos reales para empresas.
- Orientación Profesional: alejada del método de ajuste, la estrategia de la intervención por programas incide sobre aspectos como la autoestima, el acceso a las nuevas tecnologías, o la propia orientación profesional, de un modo transversal, integrado en el currículum y personalizado.

2.1.2 Educación intercultural:

Catalunya es una Comunidad Autónoma en donde el bilingüismo es una realidad cotidiana y en donde se da la paradoja de que una cultura –la catalana- sea a la vez mayoritaria y minoritaria. Mayoritaria en lo que respecta al territorio catalán y minoritaria en cuanto a su relación con el resto del Estado español.

Por otra parte, en las escuelas es muy importante el trabajo a desarrollar respecto al tratamiento de la diversidad. Cada vez es mayor el número de alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes en edad de escolarización a los que se debe dar una enseñanza acorde con sus realidades. En este aspecto es remarcable la problemática en la que se encuentran centros como el denominado Badalona 9. La matriculación de alumnos españoles en este centro ha descendido drásticamente y en las aulas existe una mayoría

de discentes que provienen de distintas etnias y naciones. El centro se ha convertido prácticamente en un “guetto” para estos niños y jóvenes, que se encuentran en una situación a la que se debe dar una salida pronta y eficaz.

2.2 Ser escuchados.

Destacar en este apartado dos proyectos que pretenden dar voz a la ciudadanía, uno de ellos especialmente dirigido a los jóvenes.

- Ciudades Educadoras: un grupo de ciudades catalanas, entre las que se encuentran Barcelona y Sabadell, iniciaron en el 98 un proyecto para definir las líneas estratégicas a seguir en materia educativa a partir de los cambios profundos y acelerados que experimenta la sociedad en la que vivimos. Se contemplan diferentes ámbitos: social, cultural, de participación, profesional, con un tratamiento global y de complementareidad en todas las acciones educativas, siguiendo una visión de expresión y de creación de cultura más que de transmisión de la misma. Para ello se ha establecido un proceso de intercambio de puntos de vista y de consenso entre ciudadanos, padres, profesionales de la educación y de otros sectores que desembocará en la propuesta de actuaciones para conseguir una “ciudad educadora”.
- Sabadell, ciudad laboratorio de valores: proyecto especialmente dedicado a los jóvenes y auspiciado por el Ayuntamiento de la ciudad. Durante dos años se organizan conferencias y foros de debate y de participación sobre la cuestión de los valores en nuestra sociedad, que están abiertos a todo aquel que desee implicarse. Así mismo, los periódicos de la ciudad ofrecen un espacio para que los ciudadanos puedan expresar sus opiniones en un medio público.

2.3 Protección.

Los niños y los jóvenes necesitan ser protegidos de la creciente violencia a la que se ven sometidos. Tanto en Catalunya como en otras Comunidades Autónomas existe la realidad común de la violencia que se transmite desde los medios de comunicación en horarios y en programas que están específicamente dirigidos a la infancia y a la juventud. Dicha violencia también queda plasmada en videojuegos, aventuras gráficas y juguetes en general que cada año aumentan su producción. Ante todo ello se debe reflexionar para que no existan incongruencias entre lo que se enseña a niños y jóvenes en las escuelas y lo que luego se les ofrece como objetos lúdicos.

3. Conclusiones y Propuestas.

Es imprescindible disminuir el fracaso escolar. Como aparece en el Informe La Educación encierra un Tesoro (UNESCO, 1996), la educación es un pasaporte para toda la vida. Este pasaporte, para ser válido, necesita el “visado” de la certificación básica, sin el cual no va a ser posible ir a ninguna parte. Habida cuenta de que el fracaso escolar se da de forma mayoritaria en hijos e hijas de familias provenientes de los estratos sociales más bajos, se formula la siguiente propuesta:

- ♦ Comunidades de Aprendizaje: Experiencia basada en las escuelas aceleradas de Estados Unidos. El objetivo es luchar contra el fracaso escolar de las capas sociales desfavorecidas a través de la implicación de toda la comunidad y huyendo de adaptaciones curriculares.

La actuación contra el fracaso escolar debe ir acompañada de estrategias de integración al mercado laboral, que deben planificarse, desarrollarse y evaluarse de forma conjunta y coordinada entre las instituciones públicas, los agentes sociales y el mundo de la empresa. En cuanto a ello se hace la siguiente propuesta:

- ♦ Mesas de entidades: se propone el establecimiento de mesas a nivel local y comarcal o provincial. Estarían formadas por representantes de distintos departamentos de la Administración (trabajo, educación, bienestar social), de agentes sociales, de empresarios, de observatorios de mercados de trabajo y de profesionales de la educación. En ellas se trazarían de forma coordinada las líneas a seguir para la propuesta de estrategias de integración laboral, de creación de empleo, etc.

Aunque se está trabajando en ello, la atención a la diversidad es en muchos aspectos una asignatura pendiente. En España la LOGSE da libertad a los padres para elegir el centro donde sus hijos se escolarizarán. Este hecho ha conducido a que en algunos de ellos se agrupen gran cantidad de alumnos provenientes de etnias, naciones y culturas diferentes, mientras la matriculación de alumnado nacido en Catalunya o España desciende de forma radical. Ante ello, cabe analizar la situación de estos niños y jóvenes, así como fórmulas que eviten la formación de “guettos escolares” que marginan y excluyen a estos colectivos. Se hacen las siguientes propuestas al respecto:

- ♦ Discriminación positiva: cada centro, de forma obligatoria, acepta un determinado número de alumnos inmigrantes.

- ◆ Formación de formadores: establecimiento de programas de formación del profesorado en la atención a la diversidad que se realicen dentro del centro educativo. Expertos externos o pedagogos/psicopedagogos del centro colaboran en el diseño e implementación de programas que atiendan las necesidades concretas del alumnado y de los profesores.
- ◆ Revisión de los Currícula: desde el Diseño Curricular Base a los Proyectos Curriculares de Centro, de forma que en ellos se potencien aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales como el “know-why” y la educación intercultural de forma transversal.
- ◆ Aumentar intercambios: tanto inter como intra-nacionales, en institutos y universidades, para que el respeto a la pluralidad y a la diversidad cultural y el diálogo intercultural se desarrolle también entre distintas Comunidades Autónomas.

Se está trabajando en el aumento de la participación ciudadana, pero falta que sean tenidos en cuenta en la toma de decisiones tanto adultos como jóvenes y niños, cada uno en aquello que les afecta. Para su fomento se propone:

- ◆ Proyectos de desarrollo comunitario: en los que se desarrolle una intervención con una perspectiva “de abajo a arriba”. Para ello se necesita la participación de la institución política, de modo que los ciudadanos puedan formar parte en la toma de decisiones que les afectan, como por ejemplo el diseño de un parque o plaza sito en la zona en la que habiten.

4. Recomendaciones finales.

- En la cambiante sociedad de la información y de la comunicación, la obtención de la certificación básica es fundamental para tener la posibilidad de vivir una vida digna y dentro de unos parámetros mínimos de justicia a los que todo ser humano tiene derecho. Es necesario establecer políticas y estrategias operativas que aseguren una educación básica de calidad que llegue a todos los estratos sociales.
- La sociedad del siglo XXI será una sociedad intercultural, por lo que la educación que en ella se ofrezca debe serlo también. Así, los currícula deben adecuarse a este tipo de sociedad y el profesorado debe ser formado tanto inicial como de forma permanente para ofrecer una educación intercultural y de atención a la diversidad.

- Se debe avanzar en proyectos de desarrollo comunitario que den voz a la sociedad civil, tanto para opinar como para decidir. Dichos proyectos deben dar instrumentos a la ciudadanía para que pueda participar de forma eficaz y consciente en el desarrollo de su comunidad y de este modo sea agente activo de cambio y progreso. Para ello es necesaria la coordinación y el trabajo en equipo de los agentes sociales.

Capítulo 3, 4 y 8:

*Creatividad y empoderamiento;
Desafíos para un mundo más mediático;
Cultura y medio ambiente.*

CREATIVIDAD Y EMPODERAMIENTO APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN

1. Descripción del Informe.

Por un nuevo concepto de creatividad.

El término de creatividad hace referencia a la habilidad para innovar, para dar respuestas nuevas, para colocar de un modo nuevo e inusual elementos que previamente no estaban conectados¹⁶. La creatividad ha estado ligada tradicionalmente al campo de las artes y de la invención e innovación tecnológica y es en estos dos ámbitos donde ha dado resultados más positivos. Este término también puede ser aplicado a otros contextos: desde la industria y la empresa, desde la educación y el desarrollo social o desde la comunidad, se pueden aplicar soluciones innovadoras a problemas reales que conlleven la transformación de la realidad.

El concepto de creatividad que se expresa en el texto queda definido por las siguientes apreciaciones:

- La creatividad no solo consiste en crear nuevos y originales elementos artísticos o técnicos si no que también es interrelacionar y articular procesos encaminados a la solución de problemas.
- Según el apartado anterior, la creatividad no es algo especial que solo pueda realizar una “élite”. La creatividad está al alcance de todas las personas.
- El acto creativo no debe ser únicamente una acción individual de un genio. La creatividad no se puede entender sin un contexto que la sustente.
- La creatividad también puede ser un acto colectivo en el cual los componentes de la comunidad sean capaces de transformar cualitativa y cuantitativamente su realidad, de desarrollar nuevos modos de convivencia y de crear nuevos sentidos de futuro.
- Las capacidades creativas no se pueden enseñar ni imponer aunque si que pueden ser fomentadas.
- Las comunidades multiculturales son más proclives a la creatividad tanto artística como social. La aportación de expresiones y experiencias diferentes, y en

¹⁶ Vega, J. L. y Bueno, B. (1996).

ocasiones contrapuestas, siempre que se realiza mediante relaciones de diálogo, igualdad y consenso, da lugar a soluciones nuevas y diferentes que hacen avanzar a la comunidad .

- Las políticas de los gobiernos deberían promover la coordinación y la interacción de la creatividad artística con otras esferas como la educación, el mundo del trabajo, el diseño urbanístico...

- La creatividad ha de ser la base de un nuevo pensamiento, global y holístico, en el cual la sociedad utilice la creación de conocimiento y la generación de la información para la protección de los recursos naturales y para dar una nueva perspectiva a las situaciones de cambios que genera la sociedad actual.

Por un nuevo concepto: el empoderamiento.

El empoderamiento es un concepto que hace referencia a la capacidad que tienen las personas de elegir entre las opciones más amplias mediante la participación directa en el proceso de la toma de decisiones. El grado de empoderamiento está ligado a la coparticipación del poder o a las posibilidades de influir en él. Este nuevo concepto mantiene estrechas relaciones con la democracia y la participación. Las personas no dan lo mejor de sí mismas cuando están sujetas a control y reglamentaciones impuestas por un sistema centralizado de toma de decisiones.

El empoderamiento también significa una delegación de responsabilidades hacia abajo dentro del sistema piramidal que suponen las democracias representativas actuales. Ello conlleva la participación de la sociedad civil en los órganos de poder tanto a nivel nacional como internacional. El empoderamiento también supone una mayor democracia y participación en instituciones públicas y privadas, con o sin ánimo de lucro. La democracia y la participación han de llegar a las empresas, a los sindicatos, a las iglesias y a las familias entre otras muchas instituciones.

No se debe olvidar que el empoderamiento no tiene sentido si no se tienen las adecuadas herramientas personales de formación, de concienciación, etc.

La definición de educación de adultos aceptada internacionalmente es la que se estableció en la 19ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976, y dice textualmente: *“La expresión ‘educación de adultos’ designa la totalidad de procesos educativos organizados, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no-formales, sea para prolongar o substituir la educación inicial dispensada en las escuelas universitarias, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen*

desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente “.

En educación el empoderamiento se concibe, en su definición más progresista, como la capacidad que poseen las personas participantes en el acto educativo de decidir sobre su presente y futuro desde un sistema organizativo horizontal basado en la equidad, el diálogo, la crítica y el consenso. En este punto la educación de adultos cumple un papel importante ya que es la herramienta que facilita el empoderamiento de las personas mediante la concienciación y la formación.

2. Situación en Catalunya.

La educación en Catalunya se inscribe dentro del sistema educativo español. La Generalitat de Catalunya tiene traspasadas las competencias en este ámbito, por lo que puede establecer órdenes y decretos que regulen el sistema educativo en los aspectos organizativos y curriculares, siempre y cuando se atengan a las leyes de rango superior. El sistema educativo está definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Dentro de los principios de esta ley destacamos algunos aspectos positivos e innovadores: la preparación de los alumnos para que aprendan por sí mismos (aprender a aprender)¹⁷, la formación personalizada, la educación integral, el desarrollo de las capacidades creativas y el espíritu crítico, el fomento del comportamiento democrático, la metodología activa que asegure la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación con el entorno social económico cultural... Aunque estos principios son positivos, para fomentar la creatividad y el empoderamiento en la educación hace falta un cambio sustancial en un aspecto básico: la metodología de aprendizaje. El sistema educativo español se rige por un concepto del proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual el educador es el que educa y el alumno es el educado, el educador es el que sabe y el alumno no sabe, el educador es el que decide el cómo y el cuándo se ha de enseñar.

¹⁷ UNESCO (1996): La Educación encierra un tesoro. (Informe Delors).

La educación de adultos (EA) en Catalunya está regida por la LOGSE y por la Ley de Formación de Adultos de Catalunya (Ley 3/1991 de 18 de marzo) . La EA queda definida en esta ley como parte de la educación permanente, entendida ésta como el proceso educativo que ha de acompañar a la persona a lo largo de toda su vida. Es considerada como un conjunto de actividades que comprende todos los aspectos de la persona y que está encaminada tanto a mejorar los aspectos individuales como los sociales de la persona, partiendo de la participación democrática y del análisis y comprensión del entorno.

2.1. Las Tertulias Literarias.

Las Tertulias Literarias son un ejemplo claro de la creatividad y del empoderamiento en la educación de adultos. Fueron creadas a partir de las personas que asistían a las clases de alfabetización y de los neolectores del centro de educación de las personas adultas de La Verneda de Sant Martí. Ninguna de las trescientas personas que han participado a lo largo de los años en esta actividad habían realizado con anterioridad algún estudio universitario. El tipo de personas asistentes eran las que oficialmente se consideran personas desmotivadas ante cierto tipo de libros. En estas actividades se realizaba un proceso que conducía a las personas participantes de no leer ningún libro a leer obras de Lorca, Kafka, Dostoiesky y Joyce. Las tertulias literarias están basadas en el aprendizaje dialógico que, mediante la crítica, el disenso, el consenso y el diálogo, establece un proceso de transformación en los aspectos académicos y en las relaciones laborales, sociales, familiares y afectivas de las personas participantes. El aprendizaje dialógico tiene los siguientes principios:

a) Diálogo igualitario. Ninguna persona es superior a otra. La validez de la argumentación es la base del diálogo igualitario.

b) La inteligencia cultural. Es considerada como una comunicación interactiva con el entorno. Todas las personas son partícipes de este concepto ya que cada sujeto ha desarrollado competencias en un determinado contexto, solo es cuestión de hacer transferencias.

c) La transformación. Las personas son sujetos con capacidad de transformar su entorno social. La transformación se contrapone al concepto de adaptación social.

d) Dimensión instrumental. El aprendizaje dialógico no se contrapone al instrumental. En esta pedagogía regida por el diálogo, la crítica y el consenso, se recogen todos los aspectos del aprendizaje que las personas participantes hayan considerado necesarios.

e) Creación de sentido. La tan hablada crisis de valores de la sociedad actual es la desaparición del sentido de la existencia producida por la transformación de una sociedad que gira únicamente en base a la tecnología, el dinero y el poder. La creación de sentido se producirá mediante una interacción dirigida por las propias personas que intervengan en la tertulia.

f) La solidaridad. Es ponerse a favor de unas personas y no a favor de otras. Es defender las ideas de democracia, igualdad, paz, en contra de las tendencias reaccionarias de la dictadura, la guerra, la desigualdad. Hay que posicionarse: no se puede ser solidario con los desaparecidos en Chile y a la vez ser solidario con el general Pinochet.

g) La igualdad de las diferencias. " *La igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista*" ¹⁸. Ante los conceptos de diferencia, diversidad, adaptación o elección, la igualdad de las diferencias tiene como referencia la diversidad que parte de una equidad previa.

3. Conclusiones y propuestas.

La educación no debe estar desligada del entorno social, cultural y económico donde se realiza el acto educativo; por el contrario, la educación ha de ser un proceso permanente mediante el cual podamos transformar la realidad de las personas con perspectivas de mejoras de la calidad de vida.

Tendría que producirse una serie de transformaciones para poder fomentar, desde el ámbito educativo, la creatividad y el empoderamiento de las personas.

Bases del cambio educativo:

- ◆ La persona ha de ser creadora de conocimientos mediante la interacción con otras personas y con el medio. Para ello se propone una segunda parte de las Tertulias mencionadas en la página anterior, que consistiría en la redacción de obras literarias por parte de los propios participantes de esta experiencia.

- ◆ Libertad y responsabilidad del alumno en referencia a su proceso de aprendizaje, fomentando así el auto-aprendizaje como base para la autonomía del alumno.

- ◆ Educación basada en el diálogo igualitario entre las personas. Relaciones horizontales entre alumno y profesor.

¹⁸ Flecha, R. (1997): Compartiendo palabras. Barcelona: Paidòs. Pág. 41.

- ◆ Educación potenciadora del sentido crítico y la concienciación.
- ◆ La educación ha de adaptarse al individuo para transformar su realidad.

Por lo que debe ser personalizada, es decir, que parta de las necesidades e intereses de cada uno.

4. Recomendaciones finales.

- La creación e innovación en la esfera educativa no tiene el apoyo que las instituciones ofrecen a otros campos de la actividad humana como el tecnológico o el científico. Sería conveniente investigar en el campo educativo para buscar soluciones creativas e innovadoras a los problemas de la educación que afectan a este fin de siglo.

- La educación de adultos es un terreno apropiado para que las personas tomen conciencia de su capacidad de participación e influencia en la toma de decisiones. La formación y la concienciación son las herramientas de que dispone la EA para transmitir esta capacidad de influencia en el poder que poseen las personas adultas. Por ello se tendrían que potenciar las iniciativas educativas innovadoras y creativas que facilitasen el empoderamiento de las personas.

- Las actividades creativas constituyen un rasgo característico del hombre. Las innovaciones que se realicen en cualquier esfera de la actividad humana deberían fundamentarse en los siguientes principios generales:

- Desarrollo integral del ser humano.
- Desarrollo económico sostenible y distribuible.
- Potenciación de la convivencia, la cooperación y la solidaridad.

EDUCACIÓN Y MASS MEDIA

En la sociedad actual los medios de comunicación de masas son importantes corporaciones que funcionan como empresas. Como tales, venden un producto que es la audiencia, a un mercado que son los anunciantes¹⁹.

En la televisión, *mass media* por excelencia, las imágenes violentas y las imágenes de dudosa ética juegan con el sentimiento de las personas (*Reality Show*) y solo tienen un sentido: la obtención de un producto (audiencia) que ofrecer al mercado (anunciantes) con el fin de que éstos opten por el medio que les pueda ofrecer un mayor número de espectadores.

En este contexto la educación en los medios de comunicación cumple un papel importante: educar a las teleaudiencias en una perspectiva crítica y reflexiva para que ellas sean las artífices de un posible cambio en la programación de los *mass media*.

En este apartado nos centraremos de forma preferente en la Televisión que, sin menospreciar a otros medios, es el que mayor impacto tiene sobre las audiencias. Cabe destacar que el enfoque de este comentario (Educación y TV en la educación primaria) solo es una de las aproximaciones posibles a la temática del capítulo 4 del Informe.

1. Descripción del Informe.

Una de las ideas principales de este capítulo, y que debe figurar en cualquier aproximación que se haga sobre el medio, atiende a la importancia de la información en la sociedad actual. La información, como destaca el Informe, es el motor de la economía mundial²⁰. El avance tecnológico producido en los últimos veinte años ha facilitado la posibilidad de una comunicación instantánea con cualquier parte del mundo. Es evidente que esta situación produce ventajas indiscutibles:

- Transmisión de imágenes y sonido a cualquier parte del planeta.
- Facilidad para el establecimiento de relaciones interpersonales.

¹⁹ Chomsky, Noam (1995): *Las intenciones del Tío Sam*. Estella (Navarra): Txalaparta.

²⁰ "La cifra de negocio de las industrias mundiales de la comunicación, en sentido amplio, podría elevarse en cinco años a dos mil millones de dólares, es decir, el equivalente a, aproximadamente, el 10 por 100 de la economía mundial" Ramonet, I. (1998) *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Temas de debate. Pág. 210.

Además hay que añadir la importancia de la información en los mercados financieros.

- Amplias oportunidades de acceso a la educación, principalmente por la mayor disponibilidad del material audiovisual.
- Aparición de servicios cada vez más diversificados.
- Dificultad en el control político de la información por parte de los gobiernos (censura).
- El refuerzo del sentimiento de solidaridad global.
- El control sobre las actuaciones represivas de los estados.
- La ampliación de la creatividad artística debido al desarrollo de la microelectrónica.

A pesar de esta imagen positiva que nos ofrece la revolución de la información, la situación actual también tiene sus aspectos negativos. El Informe nos ofrece una aproximación a la problemática de los medios de comunicación y de las telecomunicaciones:

- El control de los medios de comunicación está en manos de los poderosos.
- El peligro de una homogeneización de la cultura.
- El flujo de la información que proviene de los países en vías de desarrollo es escaso²¹.
- La falta de equilibrio entre la libertad de mercado y el interés público.
- La visión del mundo que se ofrece a las nuevas generaciones. La transmisión de determinados valores: egocentrismo vs solidaridad, competitividad vs cooperación, violencia vs diálogo.

La educación en los medios de comunicación no es la panacea que pueda resolver todos los aspectos negativos de esta situación. Ahora bien, creemos que es una vía importante que puede ayudar a establecer cimientos para una base de cambio.

²¹ “De las 300 empresas más importantes del mundo de la información, 144 eran norteamericanas, 80 de la unión europea y 49 japonesas.” Datos publicados por la UNESCO . Ramonet, Ignacio (1998) Pág. 149. Cit. ante. Si a este hecho añadimos que la información es una mercancía y como tal es tratada nos podemos imaginar el problema que supone esta monopolización informativa por parte de los países del Norte: dominación cultural, económica, tecnológica, etc.

2. Situación en Catalunya.

L'Estatut d'Autonomia impulsa la creació de un proceso de implantación gradual de televisión autonómica en Catalunya.

En este sentido, las etapas han sido las siguientes: creación por ley de la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió y de la red propia de distribución de la señal (1983), inauguración de TV3 (1984), creación del grupo de emisoras de radio de la Generalitat, creación del segundo canal de TV o Canal 33 (1988), impulso en la constitución de la Federación de Organismos de Radio y TV Autonómicos, FORTA (1989), inicio de la producción de telenovelas con Poble Nou (1994), inicio de las emisiones de radio y TV por satélite, adopción de tres demarcaciones para la implantación de las comunicaciones por cable en Catalunya (1996), creación del Consell de l'Àudiovisual de Catalunya (1997) y compromiso accionarial con la plataforma Vía Digital (1997).

2.1. El sistema educativo. El currículum oficial.

La educación para los medios de comunicación no está contemplada como tal en el currículum oficial de educación primaria. Dentro del área de educación artística visual y plástica se pueden apreciar ciertos elementos: entre los objetivos está el mostrar una actitud analítica respecto a la lectura de la imagen y su incidencia en los medios de comunicación; entre los contenidos podemos apreciar la utilización del vídeo dentro de las nuevas tecnologías como medio de expresión y comunicación, la cultura de la imagen y los sectores comunicativos, y la concienciación sobre los mensajes individuales presentes en el ambiente.

Las referencias en el currículum oficial a la educación para los medios de comunicación son insuficientes y dejan de lado conceptos básicos como la creación de un sentido crítico frente a éstos. La situación se agrava cuando nos acercamos a la práctica y comprobamos, salvo en contadas experiencias, que la televisión y el vídeo se utilizan educativamente solo como substitutivo del maestro o del monitor en el tiempo de ocio que tienen los niños tras la comida.

2.2. El CAC.

El Consell de l'Àudiovisual de Catalunya es el organismo asesor del gobierno de la Generalitat de Catalunya que tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de las normas que regulan los contenidos audiovisuales en materia de radio y televisión. El CAC pretende mantener un diálogo fluido con los sectores de nuestra sociedad,

especialmente con las empresas y medios de comunicación, para que los derechos constitucionales no deriven hacia situaciones de deterioro social y legal.

Dentro de las actuaciones del CAC se encuentra la creación de material didáctico enfocado al análisis de la TV. Recientemente este organismo ha publicado Com veure la TV, material que consta de tres libros y tres videos.

2.3. La asociación Mitjans (Medios).

Mitjans es una asociación de profesionales de la educación y la comunicación preocupados por el presente y el futuro de los medios y la comunicación social que centra básicamente sus actuaciones en intervenciones referidas a cuestiones de educación mediática. Pretende establecer un diálogo entre todos los grupos, asociaciones o personas interesadas en la educación en los medios. Entre sus objetivos destacan: la mejora de la educación audiovisual y de la comunicación buscando nuevas vías de integración real en los currícula y en las aulas; la elaboración de propuestas, materiales e iniciativas educativas y didácticas sobre comunicación y educación; el establecimiento de modelos de intervención y colaboración con todos los modelos de comunicación; la creación de mecanismos de observación y de análisis de contenidos, especialmente de televisión. Esta asociación también pretende que la Administración, los educadores y los comunicadores reconozcan el papel que desempeñan los medios en la socialización y en la educación.

3. Conclusiones y propuestas.

La escasa aplicación de la educación en el ámbito de la comunicación que se observa tras el análisis del currículum oficial de educación primaria nos encamina a realizar una propuesta global que considere la alfabetización en los medios de comunicación como un instrumento indispensable para vertebrar y alcanzar los objetivos de todos los ejes transversales: coeducación, consumo, desarrollo, paz, educación ambiental...

Una educación para los medios en la cual los educandos pudiesen adquirir un sentido crítico frente a la televisión, debería tener en cuenta las siguientes propuestas:

- ♦ La integración en el currículum, a partir de Primaria, de una verdadera educación en los medios que tuviese en cuenta: los procesos de producción, los aspectos ideológicos y económicos de la tecnología, el texto y los lenguajes, cómo los medios seleccionan y crean el mensaje, los destinatarios y las audiencias.

- ◆ La posibilidad del acceso de los alumnos a las televisiones locales. Por ejemplo, mediante la creación de programas de TV en las escuelas y su difusión en estos medios.
- ◆ La dotación de infraestructura necesaria en los centros de Primaria.
- ◆ El conocimiento social del CAC.

4. Recomendaciones finales.

- Reestablecer el debate sobre el flujo de la información entre Norte y Sur en el seno de la UNESCO .
- Los estados tendrían que potenciar los medios de comunicación de interés público en los cuales la información no fuese considerada como una mercancía.
- Deberían crearse organismos públicos encargados de seguir y valorar las actividades de los *mass media*, que tuviesen un mínimo de capacidad sancionadora (calidad de la programación y publicidad). Estos organismos deberían ser del conocimiento y uso de la opinión pública.
- Creación de un código deontológico a nivel mundial (la UNESCO puede servir de marco) sobre las imágenes, su utilización y las actuaciones de los *mass media*.
- Introducción, con todos sus aspectos, de la educación en los medios como área de conocimiento en la educación básica, en la secundaria y en la educación de adultos.
- Potenciación de las radios y las televisiones locales como ente público y como medio de expresión de la comunidad.

SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN

1. Descripción del Informe.

El concepto de sostenibilidad hace referencia a un desarrollo enfocado a satisfacer las necesidades presentes del conjunto de la humanidad sin hipotecar la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus necesidades.

La sostenibilidad abarca más aspectos que la simple utilización de los recursos naturales, técnicos y humanos. El futuro del desarrollo sostenible, según el Informe, requiere de elementos creativos, organizativos y de gestión que sean capaces de regenerar o sustituir el capital físico y ambiental. La sustitución de recursos no renovables por productos sintetizados ha de realizarse partiendo desde una perspectiva holística del producto sustitutorio y del entorno. La creación de un producto sintetizado o manipulado genéticamente ha de realizarse con mucha precaución. Los resultados en forma de contaminación ambiental o contaminación genética pueden ser contraproducentes y mucho más negativos que los posibles beneficios económicos²².

Los diferentes aspectos de la sostenibilidad están relacionados con todas las esferas del ser humano, con la cultura y con el ambiente donde se desenvuelve la persona.

Los aspectos de la sostenibilidad son susceptibles de ser tratados de forma transversal desde diferentes áreas de la educación. Las diferentes características del desarrollo sostenible son descritas a continuación:

- El mantenimiento, sustitución y crecimiento de los capitales material y humano versus el desgaste físico, la obsolescencia técnica y la depreciación del capital humano. Dentro de este aspecto entrarían el desempleo y la nueva división internacional del trabajo.
- La creatividad y la innovación en la gestión y sustitución de recursos.

²² El *Robert Koch Institute* de Alemania comprobó que las plantas modificadas genéticamente para ser resistentes al herbicida glufosinato degradaban al herbicida en un metabolito que, al ser ingerido, era reactivado por los microorganismos de los animales de sangre caliente. Este herbicida es neurotóxico, daña las células de los mamíferos y afecta al ADN. Aguilar, Ricardo (1998) Nos dijeron que nunca pasaría... pero ya está pasando. Greenpeace. Boletín informativo nº 45.

- Se deben valorar los recursos ambientales y naturales en sí mismos ya que son imprescindibles para la obtención de otros recursos materiales. Se ha de evitar la contaminación del medio y el agotamiento de los recursos naturales.
- La sostenibilidad requiere adaptabilidad. Se trata de la posesión de los máximos recursos disponibles para afrontar los cambios. Una aplicación práctica de esta característica sería la investigación y aplicación de las energías renovables.
- La sostenibilidad política ha de tener relación con la capacidad del estado para satisfacer las demandas de la población. El estado debe tener los recursos necesarios para mantener el gasto público.
- El desarrollo sostenible está ligado a la capacidad de empoderamiento de los seres humanos. Las personas han de ser capaces de manejar su futuro sin intervenciones paternalistas ni incursiones especulativas de agentes extranjeros.

Una pedagogía por el desarrollo sostenible debe plantear numerosos dilemas: ¿Hasta qué punto es sostenible un crecimiento económico? ¿Qué es más importante el bienestar de las personas o mantener el medio ambiente y la diversidad ecológica?

2. Situación en Catalunya.

En lo concerniente al currículum oficial de Primaria observamos dos de los diez objetivos del área de conocimiento del medio natural que están relacionados con el medio ambiente y la conservación de recursos: entender la salud personal, social y del medio ambiente como un bien del individuo y la comunidad; adquirir actitudes de respeto, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales, humanos y técnicos.

Los contenidos ofrecidos en esta etapa educativa que tienen relación con el desarrollo sostenible y el medio ambiente son:

- Relaciones que se establecen entre los seres vivos y el medio y las interrelaciones ecológicas.
- Los recursos energéticos para la industria.
- Colaboración del progreso y de la técnica en la salud y en la mejora de la calidad de vida.
- La especie humana como agente transformador del paisaje.
- Conservación de la naturaleza.

En el área de conocimiento del medio natural del currículum oficial de Primaria solo hemos encontrado un objetivo terminal que hace referencia al tema que nos atañe: *“Tener una actitud reflexiva sobre el medio, identificar los factores y las actividades concretas que provocan el deterioramiento de la naturaleza y enumerar medios adecuados para la prevención”*²³, de manera que no se cuestiona el actual modelo socioeconómico de desarrollo, modelo que puede conducir a la extinción de los recursos naturales y a la catástrofe ecológica. Es por ello que sería conveniente transformar la pedagogía del crecimiento indefinido en una pedagogía del desarrollo sostenible, de la cual describimos los elementos principales en el apartado siguiente.

3. Conclusiones y propuestas.

Al concepto de sostenibilidad defendido en el Informe cabría hacerle la siguiente matización: no puede haber un desarrollo sostenible sin una redistribución más equitativa de las riquezas y de la capacidad de consumo.

Si optamos por la referencia que se hace sobre el capital humano, la pedagogía del desarrollo sostenible debe estar ligada a la solidaridad. La sostenibilidad debe implicar a toda la humanidad por igual, no puede estar dirigida a aumentar las diferencias sino a mitigar las desigualdades.

Una educación para el desarrollo sostenible y la solidaridad tendría que recoger los siguientes aspectos:

- ◆ Introducir la formación política en la educación para entender, por ejemplo, que las causas de la devaluación del capital humano y de la pobreza son debidas a multitud de elementos entre los que destaca el sistema económico actual, las políticas neoliberales ...

- ◆ La naturaleza como fuente inagotable de recursos no es sostenible. El crecimiento indefinido tiene un límite. La educación ha de trabajar aspectos como el respeto a la naturaleza, el aprovechamiento de la energía de una manera eficaz que incluya el ahorro energético...

- ◆ Este concepto de la educación no debe configurarse como una asignatura sino como un eje transversal que enlace diferentes áreas de aprendizaje: las ciencias sociales (conocimiento de las instituciones internacionales), las naturales (diversidad y respeto a la naturaleza ...) el área de expresión y lenguaje (análisis del mensaje).

²³ Departament d'Ensenyament (1994): Currículum. Educació Primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

♦ Hay que ser crítico con las imágenes que nos llegan a través de la televisión. Actualmente la finalidad de la televisión no es informar sino entretener. La televisión es principalmente espectáculo. Sin embargo, el espectador concibe este medio como una fuente de información objetiva, inducido por el diseño de los productos que ofrecen los medios de comunicación.

♦ La pobreza no es el resultado de sociedades poco desarrolladas económicamente. La pobreza es debida a una mala distribución de las riquezas. La redistribución de los recursos y de las riquezas deberían estar presentes en una educación para el desarrollo.

♦ La educación ha de tener en cuenta el hecho multicultural. En una sociedad cada vez más globalizada económicamente, la inmigración extranjera se compone mayoritariamente de los pobres. Es hipócrita que aceptemos a las personas preparadas profesional e intelectualmente (médicos y otras profesiones liberales) y rechacemos a los pobres con la excusa de que no hay trabajo.

♦ Los centros educativos deberían preparar a los jóvenes para las alternativas al trabajo (cooperativismo, autoocupación...) dentro de las dimensiones organizativas, legales, técnicas, etc.

♦ Se debe educar en la paz frente al armamentismo, por el diálogo, intentando desarrollar la colaboración frente a la competencia; se debe educar en la coherencia entre palabras y hechos; se debe educar por la reducción del consumismo, por el reciclaje de los residuos, por todas aquellas razones que nos permitan sostener o aumentar la calidad de vida mediante una redistribución de las riquezas y recursos.

¿Quizás sería preciso empezar por la definición de calidad de vida? Hemos mejorado en muchísimos aspectos, pero seguramente encontraríamos otros referidos a la calidad de vida que se encuentran en evidente retroceso. Sería conveniente profundizar en este concepto y en la elaboración de indicadores que permitiesen su mayor aproximación a las distintas culturas.

4. Recomendaciones finales.

- Aplicar en el sistema educativo, a las áreas de conocimiento correspondiente, programas que trabajen ciertos contenidos: consumismo, desarrollo económico sostenible, biodiversidad...
- Aplicar las energías renovables a todas las esferas de la actividad humana.
- Promocionar la importancia de la biodiversidad como factor de supervivencia de la especie.
- Potenciar el estudio de investigaciones sobre la posibilidad de la contaminación genética.
- Concienciar a todos los sectores de la sociedad occidental para que asuman la responsabilidad de los desastres ecológicos que están promoviendo: efecto invernadero, deforestación de algunos países pobres, atentado contra la biodiversidad, etc.
- Los posibles remedios al problema ecológico deben ser planteados teniendo en cuenta a los países más pobres. Las soluciones ecológicas no pueden estar desligadas de otras cuestiones que las delimitan como son las económicas, sociales y culturales.

Autores del estudio

Han realizado el presente estudio:

✓ Ferran Ferrer, profesor d'Educación Comparada y coordinador del grupo de trabajo;

✓ Mireia Bejarano y Manuel Sánchez, estudiantes de la especialidad de Educación Social;

✓ Elena Marín, Carme Martínez y Anna Sebastián, estudiantes de la titulación de Pedagogía;

✓ Elisabet Pacheco, estudiante de la especialidad de Educación Primaria.

Universitat Autònoma de Barcelona. 1999.

Bibliografía

- Aguilar, Ricardo (1998): Nos dijeron que nunca pasaría ... pero ya está pasando. Greenpeace. Boletín informativo nº 45.
- Colectivo IOE (1992): La inmigración extranjera a Catalunya. Balanz i perspectives. Barcelona: Institut d'Estudis Mediterranis.
- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. UNESCO (1997): Nuestra diversidad creativa. Madrid: Ediciones S. M.
- Chomsky, Noam (1995): Las intenciones del Tío Sam. Estella (Navarra): Txalaparta.
- Departament d'Ensenyament (1994): Currículum. Educació Primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1997): Resultats d'Avaluació Curs 1995. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Medi Ambient (1998): Memòria del Departament de Medi Ambient 1997. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Medi Ambient. Junta de residus (1998): Memòria d'activitats 1997. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Fisas, V. (1994): Les migracions: contra l'oblit de la nostra història. Barcelona: Centre UNESCO. Documents, 31.
- Flecha, R. (1997): Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós.
- Fundación CIREM (1996): Desigualdades de Éxito en la Educación Secundaria.
- Jou, L. : "Política lingüística, un año". La Vanguardia. 3-1-99.
- ONU (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Ramonet, I. (1998): La tiranía de la comunicación. Madrid: Temas de debate.
- Regidoria de Drets Civils de l'Ajuntament de Barcelona y Fundación CIDOB. Avui. 1-9-98.
- Sepa Bonaba (1993): 50 Propostes sobre Immigració. ("Informe Girona").
- UNESCO (1996): La Educación encierra un tesoro. (Informe Delors).

www.gencat.es/drethumans/declarac.htm (web oficial de la Generalitat de Catalunya).

www.idescat.es (web del Institut d'Estadística de Catalunya).



Conseil Économique
et Social

Distr.
GÉNÉRALE

E/C.12/1998/20
15 octobre 1998

FRANÇAIS
Original : ESPAGNOL

COMITÉ DES DROITS ÉCONOMIQUES,
SOCIAUX ET CULTURELS
Dix-neuvième session
16 novembre - 4 décembre 1998
Point 7 de l'ordre du jour provisoire

Journée de débat général : Droit à l'éducation
(art. 13 et 14 du Pacte)

Lundi 30 novembre 1998

LE DROIT À L'ÉDUCATION ET LES PROGRAMMES DE CORRECTION DES INÉGALITÉS

Document de base présenté par Ferran Ferrer,
professeur d'éducation comparée,
Université autonome de Barcelone (Espagne)

1. Le présent document est consacré aux rapports entre le droit à l'éducation et ce que l'on est convenu d'appeler les "programmes d'action palliative". Est-il vraiment possible d'affirmer que tous les individus ont droit à l'éducation tout en soutenant qu'un certain type de discrimination doit nécessairement s'exercer en faveur des groupes de population les moins favorisés ? L'exposé qui suit tente d'apporter une réponse à cette question complexe et aux multiples facettes.

I. PRINCIPES DE DÉPART

2. Afin de clarifier les positions et les arguments avancés plus loin, il paraît indispensable d'indiquer les principes qui, du point de vue de l'auteur, en constituent les fondements :

a) La reconnaissance du droit à l'éducation comme droit commun à tous les êtres humains conformément à la Déclaration universelle des droits de l'homme;

b) La conception du droit à l'éducation comme une fin en soi et non pas seulement comme un moyen d'atteindre d'autres objectifs. Ainsi se trouvent affirmés le caractère central de cette question et l'impossibilité de renoncer à ce droit en fonction de la réalisation d'autres droits;

c) Le constat qu'au sein des sociétés actuelles, dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement, persistent des inégalités sociales, économiques et culturelles marquées, malgré les progrès (et parfois les retours en arrière) intervenus ces dernières années et décennies;

d) La nécessité de contribuer à l'édification de sociétés nouvelles plus justes et égalitaires par différentes actions, visant notamment à promouvoir efficacement le droit à l'éducation.

3. Ces principes de départ étant énoncés, l'analyse de la situation actuelle en matière de droit à l'éducation s'impose.

II. LA RÉALISATION DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS LA SOCIÉTÉ D'AUJOURD'HUI

4. Récapituler ici les chiffres et statistiques concernant la réalisation des droits de l'homme dans le domaine de l'éducation serait fastidieux et l'on peut aisément les consulter dans les nombreuses études publiées par l'ONU, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et d'autres organismes internationaux de renom. S'il est vrai qu'à l'heure actuelle différentes instances publiques et privées travaillent à l'élaboration d'indicateurs qui permettront de connaître le degré de réalisation du droit à l'éducation dans chaque pays et dans l'ensemble du monde, on peut d'ores et déjà signaler que les statistiques déjà disponibles font apparaître d'énormes carences dans ce domaine, remettant gravement en cause la pertinence des politiques de l'éducation actuellement suivies pour les pallier.

5. Cela dit, certains aspects, à mon sens, sont fondamentaux et doivent être mis en relief au moment d'analyser la situation concernant la réalisation du droit à l'éducation.

A. Le droit à une éducation de qualité

6. S'il est vrai que le droit à l'éducation est plus largement assuré dans les pays développés, compte tenu d'une situation de plus grande équité sociale, force est également de constater que l'ensemble de la population ne bénéficie pas du droit à une éducation de qualité : le meilleur niveau des établissements d'enseignement dans les zones socialement privilégiées, le coût élevé de la scolarité dans les établissements privés destinés à l'élite, la répartition des élèves entre différents types d'établissements selon leur orientation, sont autant de phénomènes qui, dans la pratique, constituent une source de ségrégation et de différenciation sociale. Les études menées dans le domaine de la pédagogie et en sociologie sont nombreuses à dégager ce constat.

7. Il s'agit, dès lors, non seulement d'affirmer que le droit à l'éducation ne saurait être éludé en tant que principe, mais que de plus il doit s'appliquer à tous les êtres humains à un degré équivalent de qualité. L'affirmation selon laquelle c'est le marché qui détermine les différences selon les mérites et les qualités de chacun ou de chaque famille n'est pas recevable dès lors que les situations sociales et économiques sont manifestement éloignées au départ.

8. Cette grave inégalité observée dans les pays développés est encore plus prononcée dans les pays en voie de développement, où le fossé qualitatif entre établissements d'enseignement est bien plus grand encore. Dans certains pays, paradoxalement, les meilleurs établissements sont publics mais seuls peuvent y étudier les enfants issus des classes les plus favorisées (ou de certaines ethnies), alors que les plus démunis ne sont pas scolarisés ou sinon étudient en établissement privé payant.

B. Droit à l'éducation et disparités entre les sexes

9. De nombreuses études ont été menées en vue de mettre au jour les disparités entre hommes et femmes dans le domaine de l'éducation. L'égalité entre les sexes est une constante des revendications sociales actuelles dans la plupart des pays du monde. Néanmoins, la réalité apporte une fois de plus la confirmation que des inégalités existent dans de nombreux secteurs de la société entre hommes et femmes, et plus particulièrement que ce droit ne s'exerce pas au même degré pour les femmes que pour les hommes.

10. Ce phénomène ne tient à mon sens pas au fait que les politiques de l'éducation ne cherchent pas suffisamment à corriger ce déséquilibre mais aussi à l'existence de divers facteurs d'ordre socioculturel et économique tendant à renforcer et favoriser cette inégalité.

11. Quoi qu'il en soit, une inégalité dans l'exercice du droit à l'éducation existe incontestablement et malgré l'atténuation observée au cours des dernières décennies, sa persistance constitue un manquement évident à l'article 2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

C. Droit à l'éducation et origine sociale

12. Les spécialistes des sciences de l'éducation et des sciences sociales s'intéressent depuis déjà plusieurs décennies aux liens entre la composition des sociétés et l'éducation. Dans la plupart des pays, la société semble tendre à s'homogénéiser, même si des différences énormes persistent pour la majeure partie de la population mondiale.

13. Les données parlent d'elles-mêmes. L'exemple des pays en voie de développement montre comment les disparités sociales se perpétuent, dans toute leur brutalité, de décennie en décennie, de génération en génération, par le biais du système éducatif. Les possibilités d'accès à l'éducation de base et à l'enseignement supérieur diffèrent manifestement selon la classe sociale d'appartenance. Avec l'accroissement relatif des classes moyennes, les pays développés semblent quant à eux oublier toujours plus l'existence d'importantes poches de pauvreté dans lesquelles le droit d'accès à l'éducation est désormais quasiment du domaine de l'utopie. Un exemple l'illustre bien : dans ces pays, le pourcentage d'étudiants provenant des couches défavorisées de la société (familles à revenu proche du salaire minimum) inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur est beaucoup plus faible qu'il ne devrait l'être au regard de l'importance numérique relative des différentes classes. Cette situation, sauf de l'attribuer à une corrélation entre intelligence et origine sociale (hypothèse totalement indéfendable à l'heure actuelle, tant du point de vue scientifique que social), trahit l'inapplication patente de l'article 2 du Pacte.

D. Droit à l'éducation et minorités

14. Parler de minorités ethniques aujourd'hui ne signifie pas ramener cette notion à une simple question de chiffres. L'emploi de cette expression renvoie certes à l'idée de "minorité", mais aussi à la condition d'une communauté qui, en raison de sa spécificité culturelle - et économique -, fait, d'une manière ou d'une autre, l'objet d'une discrimination sociale et politique. Les études sur les minorités ethniques de différents pays portent donc ainsi en général sur les communautés au pouvoir d'achat le plus faible et dont les coutumes et le mode de vie se distinguent nettement de ceux de la majorité de la population.

15. Les études consacrées à la question dans de nombreux pays amènent à conclure que ces groupes de population ne jouissent pas du droit à l'éducation au même titre que le reste de la population. Comme d'autres spécialistes du domaine de l'éducation, la discrimination culturelle n'est à mon avis qu'une discrimination de plus venant s'ajouter à une discrimination fondamentale, et plus essentielle, qui lui préexiste : la condition économique de la famille. Dans un cas comme dans l'autre, il ne fait aucun doute, comme constaté précédemment, que l'application de l'article 2 du Pacte dépend aussi de cette variable.

16. On peut en conclusion affirmer sans grand risque d'erreur, qu'être une femme d'origine sociale modeste issue d'une minorité ethnique, constitue une équation personnelle porteuse d'un lourd handicap pour ce qui est d'exercer en toute liberté et certitude un droit aussi fondamental que le droit à l'éducation.

III. LES PROGRAMMES DESTINÉS À CORRIGER LES INÉGALITÉS

17. Les programmes destinés à corriger les inégalités, dits aussi d'action palliative, visent à résoudre le plus efficacement possible les inégalités évoquées précédemment. L'interrogation de départ est : l'égalitarisme des politiques en faveur de groupes sociaux qui dans les faits n'ont pas les mêmes chances est-il source d'inégalité ?

18. Un exemple permet d'illustrer ce point : si dans une ville, les autorités responsables de l'éducation offrent à tous les individus sans distinction la possibilité d'assister gratuitement à des cours pour adultes, on peut penser de prime abord que les conditions d'accès à cette offre d'éducation satisfont au principe de l'égalité des chances. On peut pourtant logiquement s'attendre à ce que les possibilités d'accès soient meilleures pour certaines catégories de la population compte tenu de l'horaire, des matières enseignées, du lieu d'habitation, des liaisons de transport, etc., avec pour corollaire pour certains profils sociologiques tels que mère active, père en situation de sous-emploi, etc., de graves difficultés d'accès à ce type d'activités et en conséquence une discrimination évidente reposant sur des paramètres comme le sexe, l'origine sociale, la profession, le statut de migrant.

19. Dans ces conditions, quelle est la réponse la plus adaptée : poursuivre une politique égalitariste visant l'ensemble de la population, donnant à chaque individu ou chaque groupe la possibilité d'opérer ses choix librement selon les principes du marché, ou au contraire instaurer un mécanisme correcteur conférant à certains groupes une plus grande facilité d'accès ? Les programmes d'action palliative relèvent du second terme de cette alternative.

20. Cette discrimination de certains groupes sociaux par rapport à d'autres fait l'objet d'un débat très animé qui peut conduire à se demander ce qu'il en serait de l'application de l'article 2 du Pacte si une telle politique était menée au titre du droit à l'éducation. Pour répondre à cette question si importante, il convient de préciser les points suivants :

1. Les politiques égalitaristes formelles menées depuis un certain nombre d'années dans beaucoup de pays, n'ont à l'évidence pas permis de mettre en oeuvre l'article 2. Les groupes les plus faibles économiquement, éloignés des centres de décision (les ruraux, par exemple), ainsi que les membres de certaines minorités culturelles et les femmes, sont victimes d'une nette discrimination dans l'accès à l'offre d'éducation alors que leurs chances d'accès au marché éducatif sont censées être égales à celles des groupes plus favorisés. La réalisation du droit à l'éducation pour tous relève encore aujourd'hui de l'utopie dans une immense majorité de pays.

2. Il faut avoir conscience que le droit à l'éducation pour tous n'est pas un moyen mais une fin en soi et que les stratégies visant à l'atteindre peuvent dès lors être différenciées et subordonnées à cette finalité. C'est pourquoi on parle très souvent, à ce propos, de programmes de discrimination positive, cette "discrimination" devant servir à atteindre un objectif hautement positif - en l'occurrence l'égalité devant l'éducation.

Ces stratégies sont donc subordonnées à la réalisation d'un objectif final d'intérêt supérieur.

3. Dans la pratique, des politiques de correction des inégalités sont appliquées dans certains secteurs sans pour autant remettre en cause le principe d'égalité devant la loi. Par exemple, dans les politiques fiscales des pays développés est opérée, à des degrés divers, une discrimination économique lors du prélèvement de l'impôt sur le revenu des personnes. En effet, l'impôt à acquitter est d'autant plus élevé que le salaire l'est. Cette discrimination positive a un objectif supérieur : parvenir à une plus grande équité sociale. Les politiques de ce type ne constituent au demeurant en rien une nouveauté et sont largement acceptées et pratiquées dans d'autres secteurs.

21. Ce qui précède amène à conclure au bien-fondé de ce type de programmes et à leur pertinence dans la société actuelle, puisqu'ils tendent à donner effet aux articles 2, 13 et 14 du Pacte. Dans la section suivante figurent plus concrètement certaines propositions d'action.

IV. PROPOSITIONS D'ACTION AU TITRE DES ARTICLES 13 ET 14 DU PACTE

22. La première question se posant touche à l'appellation des politiques qui visent à instaurer une plus grande égalité dans l'exercice du droit à l'éducation au moyen de stratégies de discrimination positive en faveur des catégories défavorisées de la population. À mon sens, il serait judicieux de parler dans tous les cas de **programmes de correction des inégalités en matière d'éducation**, afin d'évacuer la connotation négative associée au terme "discrimination" tout en conservant l'idée qu'il y a un déséquilibre social manifeste à corriger.

23. En second lieu il s'agit de formuler des propositions concrètes concernant l'article 13 du Pacte, conçues dans une optique de correction des inégalités susmentionnées. Concrètement, dans l'ordre des alinéas de l'article 13, les propositions ci-après sont avancées :

a) Dans les programmes d'enseignement primaire, secondaire et pour adultes une place doit être faite à des activités spécifiques destinées à promouvoir les droits de l'homme, et plus spécifiquement l'égalité entre les citoyens, conformément au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels;

b) Les élèves du primaire et du secondaire issus des groupes défavorisés doivent bénéficier d'une plus grande attention et d'un soutien scolaire, tant à l'école qu'en dehors. Il faudrait par exemple instituer des programmes spécifiques de dotation en personnel de soutien, affecter les meilleurs enseignants à ces groupes, construire des établissements de soutien scolaire, promouvoir des bibliothèques pionnières dans le domaine des nouvelles technologies. Enfin, il faudrait à titre prioritaire doter les zones scolaires confrontées à des problèmes socioculturels et économiques aigus de moyens financiers et humains plus importants, même aux dépens des zones où vivent des familles à revenu plus élevé (susceptibles de compenser certaines carences sur leurs propres ressources);

c) Les programmes d'éducation de base s'adressant aux individus qui n'ont pas achevé le cycle d'enseignement primaire doivent figurer en bon rang parmi les priorités de la politique éducative des pays, et un effort financier particulier doit être consenti à cet effet. Les groupes défavorisés devraient de plus être les destinataires privilégiés;

d) Le principe du libre choix de l'établissement (entre les établissements publics aussi bien qu'entre établissements publics et privés) devrait être une réalité pour les catégories de population défavorisées (comme c'est le cas pour les élites et, parfois, les classes moyennes). Plusieurs conditions doivent pour cela être remplies :

- i) Les parents doivent être suffisamment informés et avoir un niveau d'instruction leur permettant de faire leur choix le plus librement possible. À cette fin, il faut élaborer des programmes éducatifs et mener des campagnes d'information à l'intention des parents économiquement faibles;
- ii) La scolarisation dans le privé ne doit entraîner aucun surcoût (direct ou indirect) par rapport à la scolarisation dans le public;
- iii) La politique éducative des établissements doit être transparente et soumise à un contrôle social, notamment par l'intermédiaire du personnel enseignant le plus proche;
- iv) Il faut favoriser et appuyer la création et le développement d'établissements accueillant des élèves des deux sexes et de différents horizons culturels et sociaux, permettant de faire l'apprentissage de l'égalité entre individus et de combattre tous les types de discrimination.

24. L'aide financière individualisée aux étudiants du secondaire et du supérieur ainsi qu'aux participants aux programmes d'enseignement pour adultes mérite d'être traitée séparément. En premier lieu il faut rappeler, car on tend à l'oublier, que la gratuité de l'enseignement pour tous est un principe dont l'application a un coût qui est réparti entre tous les citoyens via l'impôt, sans distinction pour l'essentiel entre les niveaux de revenus. Par conséquent, il s'agit d'appliquer un principe général à l'ensemble d'une population au sein de laquelle existent des inégalités manifestes. En fin de compte, l'extension de la gratuité à tous les niveaux d'éducation n'est en rien assimilable à une politique de correction des inégalités.

25. Une deuxième question se pose puisque si l'État, c'est-à-dire une partie des citoyens, prend certes en charge une fraction très importante des dépenses encourues par les familles pour scolariser leurs enfants, certaines autres dépenses indirectes liées à l'enseignement, entre autres les déplacements, les fournitures scolaires, l'alimentation, le manque à gagner pour la famille lorsqu'un enfant susceptible de travailler va à l'école ne le sont pas.

26. Un troisième élément à prendre en considération est que jusqu'à présent, et sans progrès notable au cours des dernières décennies, les politiques participant d'un faux égalitarisme ("les mêmes chances sont données à tous,

donc tous sont égaux"), ont fait que dans les degrés non obligatoires de l'enseignement les enfants issus des classes supérieures et moyennes sont sur-représentés alors que les enfants des milieux défavorisés sont très fortement sous-représentés.

27. Les trois constatations qui précèdent font ressortir qu'une véritable politique de correction des inégalités en matière d'éducation devrait comporter les dispositions suivantes :

- a) L'instauration progressive d'une gratuité totale de l'enseignement (prise en charge des frais de scolarité aussi bien que les dépenses indirectes) pour les catégories de population les moins favorisées, par le biais de bourses et d'aides économiques de tous types concourant à rendre possible une réelle égalité de chances;
- b) Un abandon progressif de la gratuité de l'éducation (tant en ce qui concerne les frais de scolarité que les dépenses indirectes) pour les catégories de population privilégiées, en commençant par l'enseignement supérieur, avant de l'étendre, au minimum, aux autres niveaux non obligatoires de l'enseignement. Le tout permettrait de "libérer" des ressources économiques suffisantes pour verser des prestations compensatoires - aides financières et matérielles de soutien à l'enseignement - aux couches défavorisées de la population.

28. En dernier lieu, il convient de rappeler que toute mesure de politique éducative, y compris la mise en place proposée de programmes de correction des inégalités, suppose une certaine dose préalable d'expérimentation afin d'opérer les ajustements que le processus aura révélé nécessaires. Il est donc très important que les pays mènent ponctuellement des expériences concrètes dans ce domaine et étudient et évaluent en permanence les retombées des actions mises en oeuvre.

V. RISQUES ET POSSIBILITÉS QUE LA SOCIÉTÉ DE DEMAIN RECÈLE S'AGISSANT DU DROIT À L'ÉDUCATION

29. Dans les politiques visant à faire avancer le droit à l'éducation doivent être pris en considération aussi bien les périls que les atouts dont la société de demain est porteuse dans l'optique de sa réalisation effective. Les études sociologiques et éducatives réalisées jusqu'à présent permettent de dégager les grands éléments ci-après :

1. La société de l'information et de la communication recèle de grandes perspectives de progrès dans le domaine de l'éducation grâce aux nouvelles technologies; cet espoir est cependant à nuancer d'une mise en garde contre le risque de voir progresser de nouvelles formes encore plus répandues d'exclusion sociale liées à certains paramètres nouveaux comme le fait d'avoir ou non accès à ces réseaux éducatifs, ou de posséder ou non la formation voulue pour tirer parti du potentiel offert dans son intégralité. Il faut éviter que les "laissés-pour-compte de l'informatique" ne deviennent au fil du temps une nouvelle catégorie sociale.

2. Sur le plan culturel, les sociétés connaissent des mutations significatives, avec en particulier la multiculturalisation à l'oeuvre dans les pays les plus développés. On peut alors logiquement s'attendre à un accroissement du nombre des minorités culturelles représentées dans les couches de population défavorisées, et à l'aggravation de leurs difficultés d'accès à l'éducation.

3. Les programmes de scolarisation classiques peuvent se trouver remis en question du fait de certains phénomènes nouveaux incontrôlés de déscolarisation imputables notamment à la crise de l'État-providence en tant que concept ou réalité dans bon nombre de pays.

4. Les programmes de correction des inégalités pourraient connaître une phase de remise en cause suite à l'émergence dans le domaine éducatif d'un corpus d'idées privilégiant le marché, par rapport à l'État comme régulateur de l'offre et de la demande éducatives. Les programmes spécialement conçus pour permettre à l'État de remplir sa fonction corrective dans le domaine de l'éducation, pourraient ainsi se ressentir de cette nouvelle donne. Sans souhaiter un retour à un interventionnisme forcené de l'État pour tout ce qui touche à l'éducation, il convient de faire prévaloir cette fonction corrective au profit des groupes les plus défavorisés, que l'application des principes du libre-échange relèguerait à n'en pas douter aux marges matérielles, économiques, sociales et culturelles de la société.

THE SYSTEM OF UNIVERSITY ENTRANCE: A EUROPEAN VIEW

Ferran Ferrer

The topic with which we are concerned is of monumental importance to our societies. One need only scan the main daily papers of any European country at the time when the secondary school-leaving or university entrance examinations are in progress to observe their social impact. In fact, entering university is one of the most problematic and significant transitions in an individual's personal, professional and working life, underscoring the need for the transition between those two stages to be viewed from a European perspective. To that end, this article will begin by offering a few general thoughts to place the topic in a theoretical framework, then go on to describe the most salient trends observed in Europe and, lastly, highlight a few experiences that may be useful for the reform of both those levels of education.

Thoughts on entrance systems

The following paragraphs contain some reflections on the path followed by students on their journey from secondary to university education and the content of the examinations they sit.

REFLECTIONS ON THE TRANSITION PROCESS

Experts and education policy-makers in developed countries are virtually agreed on the need for a selection procedure in the transition from one educational level to the next. The following are among the arguments most commonly cited:

Original language: Spanish

Ferran Ferrer (Spain)

Lecturer in comparative education at the Autonomous University of Barcelona, Department of Systematic and Social Pedagogy. His general field of study is the countries of the European Union and particularly the evaluation, administration, financing and management of education systems. He is currently conducting research into social control of the school, the indicators of education systems and the processes of transition from secondary to higher education. E-mail: f.ferrer@cc.uab.es

- growth in demand;
- scarce economic resources;
- glut of degrees on the labour market; and
- the need to guarantee that those entering these centres are adequately prepared to continue higher education in the subjects selected.

The foregoing notwithstanding, the establishment of a selection procedure for the transition does not in itself explain the disparities in higher education enrolment rates.

Ultimately, the number of students entering university is influenced in no small measure by the characteristics of an education system, its selectivity, its relative diversification, the availability of non-university post-secondary education, the public and private systems' level of institutional development and the supply of university places, to name but a few. Hence, we find that countries where the students who have passed the secondary school-leaving examination enjoy fairly direct access to the university (that is, countries with low selectivity) have a lower enrolment rate than one would normally expect. This fact is best explained by, *inter alia*, more selective secondary education that steers students towards non-university options during the course of their studies.

It is also interesting to note that a university's autonomy is sometimes equated with its capacity to select students on the basis of school-leaving examination marks. Surely, this is a somewhat restrictive view of university autonomy, using only a handful of known results and disregarding everything that goes before and after. The university could not therefore be involved in determining criteria, preparing and correcting tests or setting pass marks.

Research that has been in progress for some time shows that access to higher education institutions should combine students' secondary-school performance (grades) with external examination marks. The problem posed by the comparative assessment of the academic records of students wishing to enter university is offset by the fact that it views the student's education as a continuum, as a cumulative process, and not as a series of piecemeal actions.

The idea that particular aptitudes and motivations—transcending the knowledge needed for pursuing higher education studies—are closely linked to subsequent academic success or failure is supported by international studies. As UNESCO rightly points out (1995, p. 41):

There is general agreement, however, that the quality of students in higher education depends in the first place on the aptitudes and motivations of those leaving secondary education and wishing to pursue studies at the higher level.

It must be realized in this connection that the level of knowledge acquired is quite possibly a necessary but insufficient requirement for university entrance.

THOUGHTS ON GRADUATION AND TRANSITION EXAMINATIONS

The transition from secondary to higher education culminates in the secondary school-leaving examinations or in the attempt to gain access to higher education. Given

their special importance, some of the aspects we consider essential will be developed in the following paragraphs.

First and foremost, the role of the secondary school-leaving examination—common to many countries—has been changing with time. Initially intended to attest to the acquisition of the basic knowledge required for the baccalaureate and as a prerequisite for university entrance, this intermediate test between the two stages has been turned into an entrance requirement due to soaring secondary education enrolment rates and increased demand for higher education places. More specifically, school-leaving examination results are used to determine which studies a student will pursue and in which institution. This expansion of the examination's original purpose signified that evaluation for university entrance was made solely on the basis of the knowledge acquired for the baccalaureate. Hence, the more developed countries were constrained to amend their legislation to incorporate other systems and criteria more consistent with the university requirements of academic maturity, motivation, attitude towards study and so on.

As Keeves (1994, p. 15) points out with regard to this type of examination:

The two instrumental functions of national examinations, selection and certification, are not only different in kind but they also require different types of information from examinations. Selection requires the capacity to discriminate accurately near appropriate cut-off points. Certification requires measuring attainment of a clearly specified standard of competence.

European countries have endeavoured to separate the two functions through reform of their systems of access to higher education. Certain countries have chosen to distinguish between the two types of test, using the former to measure knowledge and cognitive skills and the latter to evaluate the individual's capacity to learn in the particular conditions that prevail at a university.

Research conducted in countries with extensive experience in these matters shows that neither test on its own is a useful indicator of a prospective student's likely academic performance, whereas this is reliably predicted by a combination of the two.

There are two distinct positions on the question of secondary school-leaving examinations. On the one hand, there are countries that prefer to accord priority to the objective evaluation criterion and devise standard tests that permit unanimous marking (that is, not leaving the result to one examiner's personal discretion); on the other hand, there are those inclined towards the overall learning criterion and that therefore devise tests for measuring the more qualitative aspects of education.

It would be foolhardy to establish a clear dichotomy between the two options, hence the attempt by countries with a long tradition of certification examinations to combine both types in a single test.

Another significant aspect of these examinations lies in the uses that can be made of the students' results. More particularly, in the social sphere these may be as follows:

- giving the national curriculum feedback by adapting the ultimate objectives of the baccalaureate and the contents and skills required in the certification examination to each other; and
- monitoring the quality of schools through comparison, in order to take steps to improve those that obtain poor results and to account to society for the investment made at this level of education.

At the same time, the test can have an important social value at the personal level as a passport to the labour market or other non-university studies and as a signpost to future academic and professional life.

Lastly, it would be a serious mistake to ignore the examination's impact on certain aspects of the teaching-learning process in schools, mainly student motivation, pre-examination tension, attitudes to the various subjects of the secondary education curriculum, students' gender-related skills and so on. This last aspect calls for extreme caution in an examination setting, systematically avoiding models that favour or penalize one gender, which would indubitably undermine the principle of equal opportunity.

International trends

The following paragraphs describe international trends, grouped into three broad categories: trends in the higher education model; trends in the transition from secondary to higher education; and trends in school-leaving and transition examinations.

TRENDS IN THE HIGHER EDUCATION MODEL

In recent years, higher education in developed countries has been undergoing a thorough transformation that not only affects its structure and internal functioning, but takes a new look at the wisdom of abiding by the rules traditionally laid down for it by society. Whether for external reasons (demographic evolution, economic crisis, etc.) or internal factors specific to the institutions themselves (assumption of new functions, diversified supply, growing competitiveness), the fact remains that we are passing through a key historic period for the future of this level of education.

There is, however, some diversity in international situations. Judge (1994, p. 262–63) aptly describes the way in which these situations are interpreted depending on the country of origin:

Our French colleague sees higher education in the United States as a jungle: luxuriant, jumbled, noisy, undisciplined, diverse, ungovernable, unsystematic. To our American colleague, the English education world is not so much a jungle as a zoo: caged, segmented, ordered, domesticated, respected, inflexible, albeit generally docile. But English people admire France as one would a circus, where all is planned and perfectly orchestrated, elegant, geometrical, traditional, expert, always moving towards the place indicated by the tamer.

In any event, despite this diversity, some trends may be identified that are more or less common to all European countries. This article will focus on those most closely linked to the topic of access.

There have traditionally been two higher education sectors: the university and the non-university. In their policy on admissions, educational options available, equivalence of degrees and diplomas, and the duration and role of research, most countries tend to treat the two sectors as one, although the action of each is heavily influenced by its own tradition.

During the 1980s, many developed countries witnessed increased diversification of the supply of higher education, both from the institutional point of view and with regard to the courses organized in each centre, with the idea of providing citizens with better quality higher education. In any event, the specific factors that motivated that diversified expansion are essentially:

- greater social demand by the population for higher education;
- the need to cater to increasingly diverse student needs, such as combined work and part-time study;
- the emergence of new professional, technological and management fields; and
- the expansion of knowledge itself, which generates the emergence of new disciplines and interdisciplinary and multidisciplinary approaches.

There is also a marked tendency for higher-education institutions to be awarded greater autonomy in various fields. Recently, autonomy in the management of economic resources, financing and admissions policy has been added to the traditional curricular autonomy enjoyed by many of them.

Be that as it may, there is widespread concern about maintaining the traditional high quality of the European university, owing mainly to overcrowding caused by increased secondary education attendance rates and the arrival of the baby boomers.

In this last connection, the system of *numerus clausus*, which began as an ad hoc expedient for some specific types of study in which saturation of the labour market often made it necessary to regulate the entry of new professionals, was transformed into a broader policy intended to slow down the influx of new students at that level of education. All this notwithstanding, there has been a significant increase in the supply of university places.

One of the most disturbing problems in European countries is the high percentage of first-year repeaters and the high dropout rate. The time it takes to obtain a first university degree obviously far exceeds the period envisaged in theory.

In this last connection, given the current economic crisis, governments are increasingly reconsidering whether the expenditure on higher education is sufficiently cost-effective under the current financing facilities. For this reason, many countries, while maintaining traditional grants, are looking to increase university fees and develop other financing formulae for students, such as soft loans to be reimbursed once the students have completed their studies and secured their first job.

Lastly, State control of higher education appears to be increasingly indirect. Given the broad margin of autonomy, as indicated above, the administration's action

focuses mainly on monitoring the results of the various higher education centres, using State funding of places to motivate the high performers and to penalize those that are unsatisfactory. In any case, there would seem to be some challenge to the 'enrolment numbers' criterion as the only valid one for the financing of higher education.

TRENDS IN THE PROCESS OF TRANSITION FROM SECONDARY TO HIGHER EDUCATION

The following are the most notable trends in the transition from secondary to higher education.

All countries establish selection procedures for both types of higher education (university and non-university). These selection procedures are of different types and often depend on each country's tradition and rules of evaluation, and the model of secondary and higher education that it has adopted. In some countries—France is a case in point—various transition and selection models exist side by side.

The general criterion for access to higher education in most European countries is the award of a secondary school-leaving certificate obtained on the basis of an external examination. It is also a means of certifying and ensuring that minimum curricular objectives have been met at the end of that phase of the education system.

However, it must be borne in mind that although this certificate served in the past as an authentic pre-university filter, now the high percentage of students obtaining it have made it no more than a minimum requirement for entrance to higher education establishments. Therefore, there is a growing need for further requirements: specific results in the certificate examination, additional tests, interviews, written reports containing a curriculum vitae, personal motivation, etc. Such practices, which used to be exclusive to specific types of study for which it was deemed necessary to have more rigorous selection procedures or to ensure that particular skills were acquired prior to entry, have been progressively extended to higher education as a whole.

The gradual application of the system of *numerus clausus* in higher education centres in most European countries, coupled with the introduction of these new selection procedures, means that the traditional principle of a right to access to higher education has been at least partially compromised. The application of this principle, recognized by law in many European countries, meant that any student who had obtained the secondary school-leaving certificate was entitled to enter those centres. Nowadays all it means is that this principle may be applied, but not necessarily for the candidate's preferred centre or type of study. It would appear to be this very situation—with some students obliged to pursue a course of study other than their first choice—that has led to the alarming repetition, drop-out and course-change rates observed in some European countries (Halsey, 1993, p. 134–36).

At the same time, the debate on whether the State should intervene more or less in the transition between secondary and higher education must be viewed on the basis of three minimum parameters of interpretation:

- the country's overall degree of centralization;
- the tradition of greater or lesser autonomy of the university as a whole and of each university in particular; and
- the country's political and administrative structures.

We find that each of the educational reforms carried out in Europe in recent years to change the processes of transition from secondary to higher education must therefore be viewed in its proper political context.

It is interesting to observe the tendency in many European countries for the university to enhance—or consolidate, as the case may be—its role in establishing its own admissions criteria, which may or may not be additional to the mere acquisition of the secondary school-leaving certificate.

At the same time, access to higher education in most European countries is explicitly or implicitly influenced by the student's secondary education curriculum. Pupils with a more academically oriented secondary education tend to gravitate towards the universities, while those with more vocation-oriented studies endeavour to continue their studies in the non-university sector.

In some European countries, especially in Northern Europe, access is more a function of the educational centre's prestige than of the type of course the student wishes to take.

European countries are unanimous in their growing concern regarding the lack of motivation and aptitudes of a great many students entering higher education. Students with a brilliant academic record appear to choose a particular type of higher education mostly because of the social prestige it confers (Sutherland, 1995). This has induced universities to try to introduce motivation and personal maturity as criteria in the candidate-selection process.

There is also increasing disquiet in higher education establishments over students' lack of specific aptitudes considered to be a prerequisite for the successful pursuit of that level of education, including reading ability (speed, comprehension, etc.) in the student's own language and a foreign language, written expression, computer literacy, time management and task planning, and data-organization ability. Hence, certain Anglo-Saxon universities have included in their first-year syllabuses subjects designed to remedy students' deficiencies in those areas.

A measure of diversification has also been introduced in entrance systems so as to cater more effectively to the aptitudes and needs of the increasingly heterogeneous higher-education student profile (adult/young person, male/female, unemployed/gainfully employed, full-time/part-time student, for purposes of work promotion/learning, etc.).

TRENDS IN SCHOOL-LEAVING AND TRANSITION EXAMINATIONS

The following are some of the most significant trends in the secondary school-leaving examinations, a certification examination to show that the ultimate goals of this level of education have been attained.

The examination continues to have some social value, although some of it has been lost owing to two factors: the countries' tendency to hold other external

examinations at earlier intermediate stages, thereby making the final secondary-education examination less exclusive; and the recent substantial increase in the percentage of young people obtaining this certificate.

The university is now tending to lose some of its former sway over this school-leaving examination, at least in those countries where it existed.

The State's role in the examination is, once again, influenced by the political and administrative structure of each country. Accordingly, while the *Baccalauréate* in France is national in scope, the German *Abitur* is controlled by each Land.

The examination is compulsory in the vast majority of countries. In others, such as the United States, where it is optional, it ends up being *de facto* compulsory for any student wishing to attend university.

Most countries establish the following guidelines for the examination's content: a less encyclopaedic and memory-oriented test; more questions designed to test the candidate's general maturity; and introduction of a modicum of specialization in accordance with the subjects studied at secondary school.

Differentiation between compulsory and optional subjects is fairly widespread. There is some consensus on making the national language, a foreign language and mathematics compulsory, while the basic subjects in the range of secondary-education specializations are usually optional.

In recent years, the structure of this type of examination has changed significantly in different countries. Indeed, structure is not a minor issue, nor is it confined to formal education; it clearly reflects the content to be evaluated. International trends show the countries' concern that the chosen examination format should address two issues: evaluation of new contents and skills; and harmonization of the measurement of more complex learning processes with the principle of maximum objectivity that must govern an examination of such social importance.

Trends have differed somewhat from country to country. However, the idea is clearly to use different traditions to combine more open-ended questions with more precise ones that evaluate aspects that lend themselves more easily to factual testing with this type of examination. For example, countries with a long tradition of standardized objective tests (such as the United States, the Netherlands and Sweden) have incorporated a few open-ended tests. By setting more comprehensive examinations—in an attempt to avoid the standard tests' excessive fragmentation of knowledge and skills—they endeavour to delve more deeply into students' problem-solving capacity and their ability to interpret data, work out conclusions and organize a series of arguments coherently.

At the same time, the oral examination that various countries hold for the certificate examination—i.e. interaction between a panel of examiners and a candidate—has proven extremely useful for measuring aspects that are difficult to evaluate in written examinations. Specialist research on the subject has shown it to be particularly effective because of its ability to predict the aspirant's academic success and because of its minimal discrimination between the sexes.

Accordingly, the countries that have traditionally had some kind of oral test tend to maintain it despite its high financial cost. Conversely, countries that did

not follow this practice in the past tend, for purely economic reasons, not to include it in the certificate-awarding examination.

The need for rigorous application of the principle of objectivity in a test of such social importance and with academic and professional implications induces the countries to adopt a variety of measures for abiding by this principle: tests with single-answer questions when the purpose of the evaluation so permits; double marking in more open-ended tests; and panels consisting of several teachers for the oral examinations.

There is no particular trend with regard to the number of times that students can sit the examination, since it varies from country to country. In any event, they always have more than one opportunity.

The overall mark obtained in the certificate examination weighs the examination result against the pupil's school-performance record during the final years of secondary education. It is quite usual for the specific weight of the examination to be approximately 50% of the final score (Sutherland, 1995, p. 240).

Lessons for reform of university entrance systems

Some lessons should be heeded when it comes to reform of a country's university entrance system.

In the first place, we must remember that to transplant an education system—or one of its parts—from one country to another is, to say the least, irrational. On the subject with which we are concerned here, educational tradition and the cultural environment are factors that assume enormous significance in the evaluation of any innovation. The international trends observed should serve more as 'food for thought' about possible changes than as specific policy strategies for bringing such changes about.

Secondly, let us not forget that innovations have never been successfully consolidated through abrupt, short-term changes. The trend should be, rather, for gradual reforms that attain the objectives envisaged within a reasonable timeframe and with the imprimatur of many of the institutions involved. As stated in the Report to UNESCO from the International Commission on Education for the Twenty-first Century, many tensions will need to be faced during the coming century.

the tension between long-term and short-term considerations: this has always existed but today it is sustained by the predominance of the ephemeral and the instantaneous, in a world where an over-abundance of transient information continually keeps the spotlight on immediate problems. Public opinion cries out for quick answers and ready solutions, whereas many problems call for a patient, concerted, negotiated strategy of reform. This is precisely the case where education policies are concerned (Delors et al., 1996).

Thirdly, the system of transition from secondary to higher education is intricately bound up with the secondary education model and the desired university model. What is more, it is by no means preposterous to think that change in a country's system of transition from one level to the other is the cornerstone of reform—or confirmation, as the case may be—of the existing secondary and university education model.

Underlying the debate on the transition between the two educational levels is another debate on student-selection power. What needs to be settled is whether it is the education system that must establish some kind of student selection, or whether, on the contrary, it is society that will ultimately select them and place them socially and professionally. In the former hypothesis, one of the prime tasks in the process of transition from secondary to higher education will be to establish a proper, clear, transparent system of selection of a significant number of candidates. In the latter hypothesis, wherever there is a need to establish some sort of requirement for access to higher education, the process should be designed to accommodate as many students' applications as possible.

The countries with the greatest propensity for student selection prefer more rigorous selection processes; by contrast, the transition systems of the countries more prone to societal selection are more flexible.

There are obviously arguments for and against and there are intermediate positions in any event; however, there is no doubt that any specific transition model involves some gravitation towards one or the other extreme.

Another equally important point is that university entrance requirements and academic success in those institutions must be two sides of the same coin. The latest UNESCO reports emphasize the fact that academic success is influenced in no small measure by the aptitudes and motivations that students bring to a particular course of study, in addition to their previously acquired knowledge. This underscores the importance of taking these two variables—aptitudes and motivations—into account when devising the university entrance system.

UNESCO (1995, p. 38) has also aptly pointed out that: 'Higher education needs to assume a leading role in the renovation of the entire education system.' It is precisely this leading role that is inextricably linked to full autonomy of the university, which is obviously accountable to society. These principles of leadership, autonomy and accountability must also prevail in the design, development and application of the system of university access. It is therefore unreasonable for the university to be held responsible for its students' results unless it is given greater autonomy, which must include a role in student-profile definition and in student selection.

This increased autonomy, coupled with a greater willingness to be held accountable to society for the use it makes of this autonomy, is a challenge for the university. Taking up that challenge calls for substantial changes in its internal operations and its external image in the near future.

Nor must we forget that the university's future depends on more adult enrolment. Thought should therefore be given to appropriate systems of access for this category of student seeking retraining, upgrading or simply personal education. This is all the more important in view of the increasing social acceptance of the principle of lifelong training, already part and parcel of the education system in certain Northern European countries, such as Sweden, where every other adult is enrolled in some type of training course.

Lastly, as the Delors Commission also pointed out in its report (Delors, 1996, p. 156), secondary education must be rethought from this perspective of lifelong edu-

cation. This means that the diverse training itineraries in secondary education, and the selection processes produced at this level and in the transition to higher education, must not close the door to students wishing to re-enter the education system years later. Genuine acceptance of this possibility would help enormously to clarify the debate on selectivity at these stages of the education system. The possibility of a future return to the system and of access to higher education must hinge on the principle of equal opportunity.

All of these concerns point to the need to devise flexible, diversified systems that attach more importance to the skills acquired by candidates than to the diplomas they hold (at least, that is how access to jobs and training programmes are increasingly envisaged for the future), offer young people and adults new opportunities and, at the very least, do not impose rigid rules on a constantly evolving situation.

References

- Altbach, P., ed. 1991. *International higher education. An encyclopedia*. New York/London, Garland Publishing, Inc.
- Clark, B.R.; Neave, G.R. 1992. *The encyclopedia of higher education*. Oxford, Pergamon Press.
- Delors, J., et al. 1996. *Learning: the treasure within*. Paris, UNESCO. 266 p.
- Eckstein, M.A.; Noah, H.J. 1989. Forms and functions of secondary school-leaving examinations. *Comparative education review* (Chicago), no. 33, p. 295–316.
- ; ———. 1992. *Examinations: comparative and international studies*. London, Butterworth-Heinemann. 179 p.
- Escudero, T. 1991. *Acceso a la universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España* [University entrance: European models, alternatives and reforms in Spain]. Zaragoza, Spain, University of Zaragoza. 186 p. (Report no. 36.)
- EURYDICE. 1993. *Requirements for entry to higher education in the E.C.* Brussels, EURYDICE. 61 p.
- Gellert, C., ed. 1995. *Diversification of European systems of higher education*. Frankfurt, Peter Lang. (Studies in comparative education, no. 3.)
- Goedegebuurte, L., ed. 1994. *Higher education policy. An international comparative perspective*. Oxford, UK, Pergamon Press.
- González, B.; Valle, J. 1990. *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la CE* [The system for entry to higher education in six countries of the E.C.]. Madrid, CIDE. 241 p.
- Halsey, A.H. 1993. Trends in access and equity in higher education. Britain in international perspective. *Oxford review of education* (Oxford, UK), vol. 19, no. 2, p. 129–40.
- Jallade, J.P. 1991. *L'enseignement supérieur en Europe* [Higher education in Europe]. Paris, La Documentation française. 127 p.
- Judge, H. 1994. Reflections. *Oxford studies in comparative education* (Oxford, UK), vol. 4, p. 241–63.
- Kangasniemi, E.; Takala, S., eds. 1995. *Pupil assessment and the role of final examinations in secondary education*. Lisse, Netherlands, Swets & Zeitlinger for the Council of Europe.
- Keeves, J.P. 1994. *National examinations: design, procedures and reporting*. Paris, IIEP. 109 p. (Fundamentals of Educational Planning, no. 50.)

- Moreno, J.L. 1992. *Los exámenes: un estudio comparativo* [Examinations: a comparative study]. Madrid, FCE, Col. Paidea. 247 p.
- Neave, G.; Van Vught, F.A., eds. 1991. *Prometheus bound. The changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford, UK, Pergamon Press.
- OECD. 1995. *Education at a glance. OECD indicators*. Paris, OECD/CERI. 395 p.
- Sutherland, M. 1995. Examining comparisons. *Oxford review of education* (Oxford, UK), vol. 21, no. 2, p. 239–45.
- UNESCO. 1995. *Policy paper for change and development in higher education*. Paris, UNESCO. 54 p. (ED-94/WS/30.)
- World Bank. 1995. *Priorities and strategies for education*. Washington, DC, World Bank. 173 p.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: UNA NUEVA VISIÓN PARA EL SIGLO XXI¹

Ferran Ferrer²

El cambio de siglo es siempre paradigmático. El sector educativo parece no poder escapar a esta tentación y son, cada vez más, los actos que se organizan con motivo de este hecho. Bien sea porque estamos ensimismados con esta fecha, bien porque la prospectiva nos indica un cambio de siglo muy significativo, lo cierto es que estamos ante unos nuevos retos que, como mínimo, nunca se habían plasmado con tanta claridad.

Es por este motivo - y porque en el fondo considero que se acercan cambios muy relevantes en el mundo de la educación - que creo interesante abordar esta cuestión de como se prevé que sea la educación del siglo XXI.

Soy consciente que cuando se hace este intento es fácil oscilar entre aquello que parece inexorable, y lo que podríamos considerar utopías de quien las formula. Procuraré evitar en la medida de lo posible este hecho. No obstante, no hemos de perder de vista que lo que más interesa no es observar la evolución del fenómeno educativo en los próximos años o décadas, manteniéndonos impávidos ante ello. Lo que es más importante, lo que da sentido a este enfoque prospectivo de un fenómeno individual y social tan relevante como la educación, es pensar en cómo preparamos a nuestros niños y jóvenes de hoy para los retos que tendrán que afrontar en el futuro. Posiblemente nunca como ahora la sociedad, la economía, la demografía, la política, han sido tan inestables y cambiantes. Es por ello, que deberemos ser cuidadosos al diseñar una oferta educativa que prepare adecuadamente a los jóvenes de hoy para el futuro que se avecina.

La tarea que tenemos ante nosotros, tal y como podemos suponer, no es fácil, y por ello quiero clarificar algunas cuestiones que permitan una contextualización adecuada de lo que expondré en las páginas siguientes. En primer lugar, debo señalar que centraré mi análisis, especialmente, en los países desarrollados, y más en concreto en aquellos con quienes compartan un futuro político más inmediato como son los países de la Unión Europea.

¹ Este artículo es una versión ampliada de la conferencia impartida por el autor en el Consell Escolar Municipal - Consell Municipal d'Educació de Girona, a principios de 1998.

Igualmente, no se debe olvidar que la prospectiva no está fundamentada en *obviedades* sino más bien en *posibilidades*; es decir, no en un futuro ya previsto y seguro sino en futuros abiertos y posibles. Por este motivo las afirmaciones que se harán en párrafos posteriores adquieren sentido en la medida en que, aún y estar fundamentadas en lo que señalan los científicos actuales, sean asumidas con una cierta precaución y provisionalidad.

Otro punto, que me interesaría dar a conocer, es que dicha cuestión es extensa y profunda, y debido al poco espacio que dispongo me obliga a explicarlo con una cierta puntualización. En consecuencia se ha hecho una buena selección de estas temáticas a tratar utilizando como criterio aquellas que están de una manera más claramente profundizadas en el sector educativa y a las cuales merecen un especial énfasis e importancia.

1.- Puntos de partida

La discusión sobre hacia donde debería orientarse la educación no incluye en muchas ocasiones los principios irrenunciables que tenemos cada uno de nosotros; es decir, los vectores de interpretación que nos ayudan a señalar la capacidad de ciertas visiones del fenómeno educativo y de las propuestas que de ellos, derivan.

Sin ánimo de querer hacer una discusión extensa sobre esta cuestión entiendo que hay dos puntos de partida irrenunciables:

* a) Que el objetivo de nuestras sociedades debe ser conseguir un mundo más igualitario. Esto quiere decir que la educación ha de contribuir, con el fin de conseguir dicha igualdad.

* b) Que el instrumento más universal, y más eficaz para lograrlo, son los *Derechos Humanos*³; éstos son una herramienta tremendamente útil para valorar la bondad de las propuestas educativas.

2.- Características de la sociedad futura.

Con el objetivo de centrar el debate daré a conocer diez características que, a mi entender, dibujan la sociedad de los próximos años.

² Profesor de Educación Comparada. Universidad Autónoma de Barcelona. E-mail: f.ferrer@cc.uab.es

³ Se que hay colectivos y grupos de países que les cuestionan porque son fruto de la post-guerra y del dominio de los países más poderosos del planeta en aquel momento. Al respecto querría señalar solamente tres cosas: la primera es que, lógicamente, los Derechos Humanos son mejorables; la segunda es que para cambiarlos es necesario encontrar una propuesta que tenga, como mínimo, el mismo grado de consenso que tienen los actuales Derechos Humanos; la tercera es que sólo tienen autoridad moral por criticarlos aquellos países y colectivos que respeten en su seno ciertos principios como la libertad, la participación, la tolerancia frente a las ideas de los

1º Una sociedad multicultural.

Hoy en día, no hay ningún estudio prospectivo que no nos indique que el futuro de nuestras sociedades pasa por un incremento de la diversidad cultural en su seno. Este hecho se fundamenta, básicamente, en dos factores:

- El primero es que las poblaciones son aún más móviles, como consecuencia de la situación económica de los países de origen, del conocimiento de los países que es aceptada, y debido a la mejora de los medios de comunicación terrestre existentes en la actualidad.

- El segundo factor es que nuestras sociedades han adquirido un desarrollo económico y tecnológico muy notable.

Debido a esos dos factores, y como muy bien apunta Arango (1994: 88-92), la previsión es que esta movilidad poblacional se incremente, y que la cuestión "migratoria", esté presente entre nosotros durante muchos años.

El problema, difícil de resolver, será como compaginar: costumbres, rituales, lenguas, concepciones diferentes de la vida, la familia o la relación entre géneros - que pueden ser claramente opuestos a los nuestros - en un clima de convivencia, de libertad y de igualdad, característico de nuestras sociedades.

2º Una sociedad envejecida.

Los demógrafos apuntan, desde hace años, que estamos pasando de una sociedad basada en los niños y los jóvenes, a una sociedad donde abunda la gente de la tercera edad. La pirámide de edades de casi todos los países de la Unión Europea empieza a dejar de ser una pirámide para convertirse en un *tronco de cono invertido*, debido al descenso de la natalidad y al incremento de la población mayor de 65 años.

Hay diversos factores, comunes a nuestra vida diaria, que nos muestran este fenómeno: por ejemplo, la imagen que hoy se tiene hacia el ahorro. Así anteriormente el ahorro era muy importante con el fin de asegurar una buena herencia a las generaciones futuras. Hoy se promociona el ahorro entre la población, con el fin de garantizar una próspera vejez.

Es obvio que este hecho, además de las consecuencias económicas que con lleva, tiene y tendrá repercusiones sociales muy significativas que irán apareciendo a medida que se vaya incrementando, la incorporación de adultos a la jubilación.

otros,...

3º/ Una sociedad informada.

Estamos, casi de lleno, en lo que se ha denominado la *sociedad de la información*. Soy consciente que no es el mismo que “*sociedad informada*”; pero lo que quiero resaltar, por encima de todo, es la capacidad que tiene una parte muy significativa de la población de conseguir grandes cantidades de información. Esta información, llega a todos ellos gracias a los medios de comunicación: radio, televisión, diarios, revistas, teléfonos, redes telemáticas de todo tipo,...

No podemos confundir, *información con conocimiento*, ya que éste último es imposible sin la primera, y además la información por sí sola no genera conocimiento. Para que se produzca esta conversión - de información a conocimiento - es necesario que quien recibe la información tenga el suficiente nivel de formación como para poder hacerlo.

En todo caso quiero destacar dos retos: el primer reto es que con esta ingente cantidad de información, obtenida rápidamente, casi en “tiempo real”, que nos proporcionan los medios de comunicación, tenemos a nuestro alcance la posibilidad técnica de luchar contra nuestra propia ignorancia de lo que ocurre en otros países y sociedades diferentes a la nuestra⁴. Tal vez porque es un hecho muy evidente, hoy en día que aún no somos lo suficientemente conscientes de las ventajas sociales que comporta este hecho y de los cambios que provoca en las mentes de muchas personas.

El segundo reto que no debemos olvidar, es el referente a los “marginados de la sociedad de la información”. Ha sido necesario que diversos intelectuales y científicos de renombre⁵ - así como organismos internacionales de prestigio⁶ - diesen el grito de alerta sobre esto para que fuésemos conscientes del falso paraíso de la sociedad de la información que nos han querido vender los expertos de marketing de las empresas de comunicación, como bien señala el Informe de la UNESCO de la *Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* (1997:

⁴ Un buen ejemplo de esto lo proporciona Nelson Mandela en su autobiografía (*Long walk to freedom*) cuando refiriéndose a un encuentro entre jóvenes del pueblo inuit, al norte del círculo polar, dice lo siguiente:

“(...) hablando con estos jóvenes inteligentes supe que habían seguido mi liberación por televisión y que conocían lo que había pasado en Sudáfrica. «Viva el CNA!» gritó uno de ellos. Los inuit son un pueblo aborigen, históricamente maltratado por los colonos blancos; había un paralelismo entre la situación de los negros de Sudáfrica y el pueblo inuit. Me sorprendió ver como el planeta se había vuelto pequeño durante mis años de encarcelamiento; que un inuit, que vive en el techo del mundo, pueda ver la liberación de un prisionero político en el extremo sur de África, me dejó impresionado. La televisión se había convertido, al mismo tiempo, en una arma eficaz para erradicar la ignorancia y promover la democracia” (UNESCO, 1997: 70).

⁵ Como por ejemplo Joan Majó (1997).

⁶ La UNESCO en su último famoso informe sobre la educación (1996).

110): “¿Qué puede significar las «autopistas de la información» para los 600.000 asentamientos humanos que no disponen de electricidad?”.

Y aunque estos asentamientos humanos tuvieran la infraestructura mínima necesaria, ¿de qué servirían las oportunidades que les proporciona la sociedad de la información si no tienen la formación suficiente como para saberlas explotar?

4º Una sociedad del ocio.

“En los Estados Unidos, el interés mostrado, respecto a la reducción de la semana laboral, se ha extendido desde los líderes sindicales y analistas políticos hasta la mayoría de la población. Presionados por el estrés producido por unos largos horarios de trabajo y un gasto doméstico importante, cada vez hay más americanos que afirman que estarían dispuestos a negociar una reducción de sus ingresos a cambio de un aumento de su tiempo libre, con el fin de poder atender sus responsabilidades familiares y necesidades de tipo personal” (J. RIFKIN, 1996: 274)

Si analizamos las sociedades de hace cincuenta años y las comparamos con las actuales, fácilmente nos daremos cuenta que el tiempo destinado por las familias, a lo que podríamos denominar “tiempo libre”, se ha incrementado notablemente. Más aún: las peticiones de disponer de más tiempo libre, que no sea el utilizado específicamente para trabajar, se va incrementando día a día. Acuerdos entre sindicatos y patronales de empresarios destinados a intercambiar “mantenimiento de la paga” por “menos horas de trabajo” o “más días de vacaciones”, como por ejemplo firmaron en su momento *Wolkswagen*, *Hewlett Packard*, *Digital Equipment*, entre otras importantes empresas, hubiera sido impensable en la década de los 70.

No obstante, dicho fenómeno aparece al mismo tiempo que diferentes sociedades desarrolladas deben afrontar una larga y profunda crisis en el mercado laboral. Esta crisis ha provocado un incremento del paro, mayor flexibilidad en la contratación, la reocupación y la reprofesionalización de un número significativo de trabajadores; en definitiva, estamos, también, ante un entorno laboral más precario e incierto.

En todo caso, ambas tendencias - la percepción social del ocio como un valor en alza y la crisis laboral - confluyen en un hecho innegable: el incremento de horas libres, y por lo tanto la pérdida progresiva del trabajo como único fenómeno vertebrador de la organización de nuestras vidas⁷.

⁷ J.M. Mardones (1997, 19) apunta que el trabajo es, aún hoy en día, quien estructura nuestras vidas; aunque ello es cierto, hay muchos indicios de que es un fenómeno que va perdiendo fuerza.

Como bien muestra Yoneji Hasuda, uno de los artífices de la revolución japonesa en el ámbito de los ordenadores:

“(…) mientras la revolución industrial estaba básicamente preocupada por el aumento de la producción, la contribución básica de la revolución de la información será la ampliación del tiempo libre, dando a los seres humanos la «libertad para determinar voluntariamente» el uso de su propio futuro” (A.J. RIFKIN, 1996: 261)

5% *Una sociedad doméstica.*

Otra característica importante que identifica nuestra sociedad es un cierto regreso al hogar como espacio propio, fundamental en nuestras vidas, que parece que incrementará su importancia de forma notable en los próximos años⁸. Son varios los indicadores que nos muestran esta tendencia. A modo de ilustración, apuntaré su incidencia sobre tres grandes ámbitos: el socio-sanitario, el lúdico y el laboral.

En el ámbito socio-sanitario, por ejemplo, la propensión a atender a los enfermos y a la gente mayor en casa - siempre que es posible. Así la asistencia sanitaria a domicilio, la cirugía ambulatoria (donde el enfermo sigue una parte del postoperatorio en casa), y las ayudas económicas directas a las familias que se hacen cargo del enfermo inválido, constituyen medidas alternativas a los sistemas sanitarios clásicos institucionalizados.

En el ámbito lúdico, la oferta creciente de servicios relacionados con este sector que llegan directamente de casa: así, hoy en día, es posible - sin moverse del hogar - visitar el museo del *Louvre*, adentrarse en los misterios de las Pirámides en el antiguo Egipto, ver una película con una calidad de sonido e imagen excelente, o bien hacer el seguimiento de un hecho deportivo como si de una oferta “a la carta” se tratara.

En el ámbito laboral, “el teletrabajo” se va incrementando día a día. Vicente Verdú nos indica que hay 40 millones de norteamericanos que trabajan en casa, con un incremento anual del 12% (1996: 154-155)⁹. La mayoría de éstos, forman parte de pequeñas y medianas empresas pero las grandes empresas ya han empezado a experimentar esta nueva modalidad de trabajo con una parte de sus trabajadores, obteniendo más éxitos que fracasos. Por ejemplo, el año 1993, IBM ya había suprimido los despachos de más de 5.000 trabajadores,

⁸ Un excelente libro dedicado a esta cuestión es el de Javier Echevarría ganador del XXIII Premio Anagrama de Ensayo con la obra titulada: *Cosmopolitas domésticos*. Anagrama. Barcelona. 1995.

⁹ Sin entrar en la precisión del dato aportado por V. Verdú, otros expertos confirman la misma tendencia. En un interesante artículo titulado “Home is where the office is” publicado en el *Financial Times* el 16 de agosto de 1993, ya se apuntaba que en el año 2.000 se calculaba que el 20% de la masa laboral de los EE.UU. de América trabajaría, ni que fuese parcialmente, en casa.

haciéndoles trabajar en casa, en el coche o en las oficinas de sus clientes (J. Rifkin: 1996, 185).

En definitiva, parece ser que el hogar volverá a hacer aquellas funciones traspasadas en el pasado a los hospitales, centros de asistencia sanitaria, centros de ocio, empresas,...; ¿y tal vez a la escuela?. Más adelante responderemos a esta cuestión.

6ª Una sociedad autónoma.

Me he atrevido a adjetivar de esta forma a la nueva sociedad que se nos avecina porque entiendo que la mayor capacidad de intervención que está consiguiendo la sociedad civil - y que todavía se incrementará en el futuro -, es un signo de autonomía frente al llamado "Estado protector".

A mi entender existe una doble tendencia: por un lado la construcción de entidades supranacionales (que sobrepasan los famosos Estados-nación) y que fácilmente se convertirán en "Megaestados". Es predecible que estos adquieran un papel básico en las relaciones internacionales, en el mantenimiento de los equilibrios territoriales, en el establecimiento de las grandes redes comerciales y políticas monetarias, etc...; es decir en los asuntos macroestatales.

Por otro lado, las sociedades adquirirán un mayor protagonismo en los asuntos que podríamos denominar de política nacional: en el sector sanitario, en determinados aspectos del sector económico, en el sector judicial, en el sector educativo,...

Un ejemplo palpable de lo apuntado con anterioridad es el notable incremento del "voluntariado". Como muy bien indica el Informe a la UNESCO de *la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI* nunca había habido como hasta ahora tanta solidaridad entre los países (UNESCO, 1996)¹⁰. El crecimiento del número de ONGs y la rápida respuesta que dan a problemas de todo tipo - sobrepasando en la mayoría de los casos la actuación del Estado y de los partidos políticos - constituye un toque de atención sobre el importante papel que jugarán en el futuro. Y no sólo en el ámbito nacional sino también en el contexto internacional.

Estamos, entonces, frente un modelo de sociedad que activa todas sus potencialidades no contra el Estado pero sí, al margen o como complemento a Este, alejándose cada vez más

¹⁰ Aunque, también, se dice que nunca hasta el momento había habido tantas posibilidades de conflicto armado entre ellos.

de su control directo.

7ª Una sociedad interdependiente.

Como hemos podido observar, el concepto de autonomía aplicado a la sociedad lo he delimitado a su capacidad de iniciativa a la hora de tomar decisiones. No obstante, su grado de relación con otras sociedades no se reduce sino que se incrementa, pudiéndose deducir ya un futuro claramente interdependiente.

A. Giddens apuntaba, hace años, que la actuación individual de cada uno de nosotros tiene, con frecuencia, importantes consecuencias en otros lugares del planeta. Fruto de una economía cada vez más globalizada, la compra de una pieza determinada de ropa tiene repercusiones sobre las condiciones de vida de otros habitantes del planeta (1993: 63-64). Y lo que yo hago, añadido a lo que hacen los demás conciudadanos, incrementa más el grado de influencia.

Así es como lo han interpretado algunas ONGs que denuncian el uso de mano de obra infantil en los países del Tercer Mundo - con salarios tremendamente bajos - por parte de importantes empresas multinacionales. El objetivo es que una parte significativa del llamado "primer mundo" boicotee estas marcas comerciales y colabore en la erradicación de esta práctica en los países en vías de desarrollo.

No obstante, de la misma forma que se incrementa el poder de influencia de nuestras sociedades sobre el resto, nuestras decisiones y actuaciones vienen también mediatizadas por lo que ocurre en otros lugares del mundo. Los fenómenos musicales, la moda en el vestir y en "el pensar", podrían proporcionarnos buenos ejemplos al respecto. J.M. Mardones señala que estamos inmersos en una globalización cultural que - además de tener ciertas ventajas - promueve una clara uniformización del consumo y del pensamiento, gracias al poder de influencia de los *mass-media* internacionales (1997: 45-47).

8ª Una sociedad con un desarrollo sostenible.

Es evidente que caracterizar la sociedad de los próximos años de esta forma puede ser extendido más, como un deseo de quien lo suscribe, que no como una realidad. Parece ser que la sociedad del futuro *será así o no será*, ya que sino estamos abocados a una muerte anunciada (por muy *lenta* que esta sea).

En todo caso, hay que preguntarse que quiere decir desarrollo sostenible ,pues en ocasiones, la discusión al respecto da lugar a ciertas confusiones. Gro Harlem, presidente de

la Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo, dice que “es aquel desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (UNESCO, 1997: 139). Es decir, debemos tener una sociedad que sea solidaria no sólo con los que la componen, y con otras sociedades, sino también con las próximas generaciones.

Respetar el medio ambiente y poder compatibilizarlo con el desarrollo económico, tecnológico y social de nuestra sociedad, es un reto que debemos afrontar desde ahora y durante el siglo que viene.

9ª Una sociedad compleja.

Después de lo dicho hasta ahora nadie puede obviar la complejidad de los fenómenos que se nos aproximan en los próximos años. A pesar de ello, entiendo que la sociedad del mañana será compleja, también, debido a otras tres razones:

* a) Será necesario encontrar el equilibrio entre un conjunto de tensiones - aparentemente dicotómicas. Debemos tomar decisiones equilibradas al respecto. Como nos indica el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI algunas de las tensiones básicas que deberemos superar serán: la tensión entre lo global y lo local, entre lo universal y lo singular, entre la tradición y la modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, entre el extraordinario desarrollo de conocimientos y la capacidad de asimilación que tiene la persona, entre lo espiritual y lo material (UNESCO, 1996: 12-14).

* b) Cada vez habrá una mayor diversidad de pensamiento, válido tanto para las ideologías de izquierdas como para las de derechas, para los que tienen creencias religiosas y los agnósticos, para los occidentales y para los orientales. Cabe pensar que habrá una tendencia a menguar el valor del *pensamiento único*, y por contra a respetar y a potenciar “el pensamiento fruto del mestizaje” (J. ESTEFANÍA, 1997).

* c) El futuro parece, cada vez, más incierto¹¹ y más abierto a manipulaciones interpretativas. En todo caso, tal como muy bien explica E. Gil Calvo:

“(…) nos encontramos en un *turning point*, en un punto de inflexión ante situaciones tan desconocidas como nuevas, de las que lo ignoramos todo excepto que se parecerán muy poco a las que hemos tenido hasta ahora” (1993: 88).

Hay que añadir también que frente a esta sociedad compleja que se va formando a

¹¹ De hecho las tendencias que he descrito hasta el momento no se sustraen a esta afirmación.

medida que pasan los años, las decisiones que iremos tomando sobre la misma tendrán importantes consecuencias para el día de mañana (J.M. GARCÍA BLANCO, 1993: 92).

10ª La sociedad del riesgo.

No he querido dejar de caracterizar la sociedad del siglo XXI sin hacer, por lo menos, una breve referencia a este concepto tan empleado en la filosofía y la sociología en los últimos años. Tal vez fruto de estar en una sociedad tan compleja y, al mismo tiempo, sujeta a cambios trepidantes en todos los ámbitos, es fácil suponer que estamos rodeados de riesgo por todas partes. Obviamente, y porque no podía ser de otra forma, hay defensores de esta teoría que nos abocan con sus argumentos, ejemplos y conclusiones a una visión apocalíptica del fenómeno.

No es el caso, por suerte, de todos los que creen adecuado referirse a nuestra sociedad y a la sociedad del futuro como “la sociedad del riesgo”. Es con estos últimos con los que me identifico y, a partir de los cuales, procuraré caracterizar brevemente en qué consiste¹²:

* a) Los riesgos son connaturales a nuestra sociedad y, por lo tanto, hemos de saber convivir con ellos y reducir su impacto.

* b) El riesgo de nuestra sociedad no lo podemos desplazar hacia otras sociedades, debido a las interdependencias que existen a nivel planetario.

* c) Hemos pasado de tener riesgos que venían de la propia naturaleza (por ejemplo catástrofes naturales) a riesgos que han sido producidos por nosotros mismos y que están presentes en nuestra sociedad (catástrofes ecológicas, tráfico de drogas y armas, incendios forestales producidos por colillas,...).

* d) No tenemos nadie ajeno, a nosotros mismos, que nos proteja de esta vulnerabilidad¹³.

Algunos de los principales inspiradores de la “sociedad del riesgo” entienden que la nueva división social pasa por el *grado de riesgo asumido*, en función del lugar concreto donde se vive; en vez de utilizar los factores clásicos como el género o la clase social (BECK, 1993).

En definitiva, con un grado mayor o menor de vivencia personal sobre el riesgo, lo cierto es que esta sociedad y la futura nos aboca a una nueva cultura y forma de vivir, lejana

¹² Me basaré sobretodo en J.M. Mardones (1997).

¹³ Precisamente de aquí se inician los intentos de dominar esta vulnerabilidad mediante prácticas esotéricas,

de la "seguridad" (al menos aparente) de la década de los 50 y 60 .

3.- La educación en la sociedad de mañana.

En un intento de sintetizar aquello que podríamos considerar consecuencias pedagógicas que se derivan de todo lo que se ha dicho hasta el momento, a continuación expondre lo que entiendo que debería ser la educación en los próximos años. Quiero hacer, no obstante, dos advertencias. La primera es que, en ocasiones, manifiesto mis opiniones sobre como debería adaptarse lla educación al contexto social, económico, político, ... expuesto hasta el momento. En segundo lugar, hay algunas tendencias que existen todavía en la actualidad en nuestra sociedad y que, gusten o no, no podemos obviar como tendencias de futuro.

1ª Una educación que permita la convivencia entre diferentes culturas.

Aunque que pueda parecer que el colectivo del sector educativo y la sociedad en general tiene suficientemente asumido este modelo de educación mediante lo que se ha denominado educación intercultural, lo cierto es que nos queda un largo camino por recorrer.

De acuerdo a lo que señala el profesor A. Giddens podemos destacar cuatro estrategias que permitan resolver el enfrentamiento de valores entre individuos o colectividades (tal y como se manifiesta y se manifestará a nuestras sociedades multiculturales):

- * 1) La ruptura entre las culturas y el aislamiento entre ellas.
- * 2) La presión y la violencia más o menos explícita de la cultura dominante sobre las otras.
- * 3) El refuerzo de la tradición de la cultura dominante de acogida.
- * 4) El diálogo entre culturas.

Obviamente las políticas sobre el tratamiento del fenómeno multicultural pueden combinar varias de estas opciones, pero la educación intercultural, ¿qué potencia?. A mi entender, la cuarta opción pues es aquella que enseña a los ciudadanos que el diálogo es el medio por el cual se connsigue la resolución de los conflictos. No se trata, por lo tanto, sólo de que el sistema educativo contribuya a construir y a consolidar una sociedad pluricultural - y no monocultural - sino que también tiene que hacer que nuestros alumnos aprendan en el seno de la escuela que la mejor metodología para superar las dificultades es el intercambio de

místicas, ufológicas,...

ideas, y que éstas no se imponen sino que se debaten y tienen que saber justificarse. Ésto es, a mi entender, la primera gran aportación de la educación intercultural.

El segundo aspecto que debe estar implícito en cualquier propuesta de educación intercultural es que una realidad multicultural es más enriquecedora que una realidad monocultural, y que presenta unas potencialidades formativas y de aprendizaje superiores.¹⁴Sólo si aceptamos este punto de partida podremos entender el diseño y la aplicación de programas de educación intercultural no como una medida preventiva para conseguir *la asimilación de los diferentes*, sino como una herramienta para *potenciar la riqueza* que hay en el seno de cualquier grupo multicultural.

2º Una educación enfocada como aprendizaje a lo largo de la vida.

Hoy en día empieza a estar bastante asumido este principio, reforzado - últimamente - por las recomendaciones que propone al respecto el Informe a la UNESCO de *la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI*. Precisamente, me parece adecuado lo que señala este documento, como razones que justifican la aceptación de este modelo educativo:

- * a) Porque el mundo “cambiante” que se vislumbra así lo requiere, con el finde poder ser miembros activos del mismo.
- * b) Porque el derecho de cualquier persona a recibir formación - independientemente de la edad, el género, la cultura, el nivel socioeconómico, que tenga - es una exigencia democrática.

En cualquier caso, dado que a menudo nos referimos a nuestros derechos sobre esta cuestión, me gustaría poner especial énfasis en nuestros deberes; es decir, en el compromiso que debemos asumir de hacer nuestro este principio como marco de actuación en nuestra vida personal y profesional. Como muy bien indica el Informe *Learning for the 21th Century* publicado este año en Inglaterra - y elaborado por un grupo de expertos independientes - es muy necesario que la población asuma como valor propio “la inversión en la formación”, como algo connatural al hecho de vivir en sociedad.

¹⁴ Soy consciente de las dificultades que tienen ciertos maestros que trabajan con grupos multiculturales. Al respecto, sólo apuntar dos cosas. La primera es que muchos de nosotros hemos estado acostumbrados a trabajar en entornos monoculturales y por lo tanto se nos hace difícil cambiar nuestro hábitos al respecto. Eso es especialmente notorio cuando por ejemplo tenemos un 40-50% de chicos y chicas de otras culturas. La segunda es que muy a menudo los problemas que se dan con estos grupos dentro de nuestras escuelas, están más asociados al hecho de ser un colectivo marginado (caracterizado por sus pocos recursos económicos, poca formación, situación laboral del padre y de la madre al margen de la legalidad, clima de violencia familiar, falta

Hay que superar la fase - muy típica en el sector educativo y desde mi punto de vista, *necesaria para el pasado pero improcedente para el presente y para el futuro* - de que el esfuerzo de inversión en formación es sólo un derecho que nos pertoca y que el Estado tiene la obligación de proporcionarla sin un coste añadido, por nuestra parte. Es preciso que los ciudadanos asuman un papel más activo - y menos receptivo - frente a este aprendizaje a lo largo de la vida.

3ª Una educación que utilice todo el potencial que permiten las nuevas tecnologías.

Sobre esta cuestión hay diferentes cuestiones a plantear.

En primer lugar, ante la inmersión en la sociedad de la información, el sector educativo - como otros sectores de la sociedad - puede optar por vivir al margen de la misma y desterrar cualquier relación con ella, o aprovecharse de sus potencialidades. Como se puede deducir, mi postura es la segunda, porque la primera entiendo que está abocada al fracaso y a distanciar - ¿todavía más? - el sistema educativo de lo que son las tendencias y vivencias de nuestra sociedad.

Una segunda cuestión es como nos adentramos, desde el mundo de la educación, en las nuevas tecnologías. Es necesario huir de planteamientos utópicos sobre este tema. No se puede confundir, por ejemplo, *tener al alcance de la mano mucha información con poseer conocimientos*; no se puede caer en la trampa de pensar que el docente deja de tener sentido y que el ordenador es nuestro nuevo profesor.

Para poder sacar el máximo provecho a las nuevas tecnologías en el sector educativo es imprescindible que los alumnos y estudiantes tengan a su alcance las habilidades necesarias para poderlas dominar. No me refiero a las habilidades más o menos mecánicas que permiten hacer funcionar un programa de ordenador y poder explotar sus capacidades al máximo. Ello es necesario, pero aún más lo es adquirir unas habilidades mentales que permitan el aprendizaje de unos contenidos básicos, el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis de la información, la potenciación de los procesos de memorización, la capacidad de transferencia, la visión crítica, la jerarquización de los contenidos,... Y eso no se consigue con un programa específico, ni con algunos créditos en la ESO; esto requiere un proceso de aprendizaje continuo, adecuado a la madurez de la persona, lleno de esfuerzo e impregnado por el gusto a aprender. Además se necesitan profesionales capacitados para desarrollarlo a lo

de hábitos de convivencia,...) que a la circunstancia de formar parte de una cultura diferente.

largo de toda la escolaridad. Una vez tengamos ciudadanos con estas habilidades, nuestras sociedades podrán dominar, y poner a su servicio, las nuevas tecnologías, y no a la inversa.

Por último, no quiero pasar por alto un tema que muy a menudo se apunta cuando se trata la cuestión del uso de nuevas tecnologías en la educación. Y es... ¿qué pasará con los profesores?. Creo que se puede aplicar aquel dicho de *o renovarse o morir*. En la medida que el profesor quiera mantener su antigua función de ser un baúl repleto de información, que va proporcionando a sus alumnos - en pequeñas dosis - a su objetivo profesional está condenada al fracaso. Si por el contrario, les proporciona las habilidades descritas en el párrafo anterior - y otras también importantes - y se convierte en un *orientador, motivador, y facilitador* de la construcción de conocimientos a partir de la información que el alumno tiene a su alcance, su futuro profesional es muy esperanzador. Como cualquier profesión, el nuevo modelo de sociedad nos obliga a cambiar nuestros hábitos, y a reconstruir el discurso y la práctica pedagógica constantemente.

5ª Una educación que sobrepasa el aula.

Este principio tiene como mínimo dos claras lecturas, y las dos perfectamente compatibles. La primera es que la educación es algo más que lo que se da en el marco de lo que podríamos denominar la educación formal, o para concretarlo más "la escuela". Hoy en día se puede considerar que este hecho está cada vez más asumido entre el colectivo de maestros y de profesores, así como por la sociedad en general. El incremento - en los últimos años - de servicios educativos al margen de la escuela son un claro síntoma de como la sociedad civil y la administración han asumido este principio como propio.

Una segunda visión del fenómeno es la que hace referencia a la necesidad de que la escuela se abra al mundo, y optimice precisamente su potencialidad educadora empleando todo el conjunto de servicios que la sociedad le pone a su alcance. Es cierto que, una visión retrospectiva del fenómeno nos muestra un incremento notable. Pero tal vez, las actividades pedagógicas realizadas fuera del territorio estrictamente escolar¹⁵ son, aún, un hecho demasiado excepcional.

En definitiva, parece evidente que en la sociedad de los próximos años irán desapareciendo las fronteras entre la *educación formal* y la *educación no formal*.

¹⁵ Incluso, a veces los profesores constatan que determinados aprendizajes realizados mediante este tipo de actividades son mucho más innovadoras que los que se hacen dentro el aula. Es entonces cuando se es

Queda una última cuestión importante que guarda relación con el tema que nos ocupa y que creo necesario plantearla dado su creciente impacto en determinadas sociedades desarrolladas. Me refiero a la llamada "educación en casa" que consiste en que los niños pequeños y los jóvenes sigan en su hogar unos aprendizajes similares a los que se imparten durante el período de educación obligatoria, sin la obligación de asistir en la escuela.

Considero, al igual que señala el reconocido profesor de la Universidad de Cambridge David Hargreaves,¹⁶ que en las próximas décadas se incrementará el número de alumnos sujetos a esta modalidad. De hecho, en estos momentos en Inglaterra se calcula que ya son 20.000, los niños y jóvenes que practican la educación en casa, y su número se incrementa año tras año, al igual que pasa en Estados Unidos de América y en Australia.

No abordaré ahora las razones que llevan a las familias a optar por esta modalidad educativa - pues son de signo diverso - ni tampoco los pros y contras de la misma, pues en todo caso este no es el objetivo de mi exposición. Sólo, quiero apuntar que el futuro nos aboca a que la ciudadanía tenga una mayor libertad de elección frente las diferentes opciones pedagógicas. La tendencia evidente a construir una auténtica *sociedad educativa* - perfectamente incardinada en la sociedad de la información - proporciona grandes posibilidades a aquellas personas y colectivos que quieren gestionar, más directamente, el proceso educativo de sus hijos mediante la *educación en casa*.

Las previsiones del profesor D. Hargreaves no tienen, a mi entender, el punto de utopía que tenían las realizadas - en un sentido aproximado - por Ivan Illich (1974), hace bastantes años. Tal vez porque entonces no podían ser planteadas de otra forma, lo cierto es que actualmente existen indicios para pensar que esta situación pueda ser más cercana que antes.

6ª Una educación con más implicación de las familias.

Este hecho tiene su fundamento en la creciente implicación de la sociedad civil en los *affaires* que, como en el caso de la educación, tienen importantes consecuencias para su futuro. Es necesario prever que esta implicación de las familias en el ámbito educativo tendrá diferentes modalidades.

Por otra parte, parece plausible que se incremente su papel de intervención en los

consciente del retraso que tiene la escuela frente a los avances que proporciona la sociedad.

¹⁶ En declaraciones al *Times Educational Supplement*, 30/5/1997, pág. 11.

centros escolares mediante cuotas superiores de participación en los mismos, y aumentando así sus posibilidades de hacer los centros más a su medida. Debemos pensar que habrá una presencia más significativa de las familias en los órganos de gobierno de los centros.

Por otra parte, es evidente que las familias podrán influir decididamente en el sector educativo en la medida que tengan auténticas posibilidades de elegir un centro escolar. Esta capacidad de elección se ha incrementado de forma notable en las últimas décadas y años, tanto en nuestro país como en el resto de los países del entorno europeo; ello se ha producido básicamente a través de dos vías:

* a) El aumento de la autonomía de centros en el sector público, la cual cosa permite una mayor diversidad y por lo tanto, posibilidad real de elección entre ofertas diversas.

* b) El soporte a la iniciativa privada, especialmente aquella que tiene una clara vocación de servicio público.

Es perfectamente previsible que esta tendencia, cada vez más marcada en los sistemas educativos, se irá consolidando y profundizando en los próximos años.

Hay, por último, un tercer ámbito de intervención educativa de la familia en el propio hogar que obviamos muy a menudo, pero que adquirirá cada vez más transcendencia dado el previsible refuerzo social que tendrá el hogar como lugar de ocio, formación, relaciones, trabajo,... Este ámbito incluye desde las actividades propias de la escuela que el alumno hace fuera del horario escolar - los llamados con frecuencia "deberes escolares"¹⁷ - hasta un conjunto de ofertas formativas que están a su disposición en el propio hogar. Los padres y madres tienen y tendrán, en este sentido, un papel nuclear en la tutorización, orientación y refuerzo de determinados aprendizajes y habilidades, así como en la transmisión y consolidación de valores útiles para la sociedad del futuro.

7ª) Una educación que forme en la autonomía y la responsabilidad personal.

He manifestado anteriormente, que nuestra sociedad tendría a ser cada vez más autónoma y a tomar decisiones por iniciativa propia - sin esperar soluciones del Estado. Pues bien, este tipo de comportamiento del grupo social requiere por encima de todo, y en primer lugar, de personas que sean capaces de tomar, también, individualmente sus propias decisiones y asumir con responsabilidad las consecuencias de las mismas.

¹⁷ Un buen ejemplo de esto es la importancia creciente que está adquiriendo esta temática en países tan diferentes desde el punto de vista del modelo pedagógico, como son Inglaterra, Suecia, Francia o Japón.

J.M. Mardones (1997: 50-57) nos explica muy bien que una de las características del momento actual es la capacidad de los individuos de poder elegir... y de poder equivocarse - dada la situación de incertidumbre. Esto, que también afecta de forma muy directa a la juventud, requiere aceptar que cualquiera puede equivocarse y que nadie más que él tiene que asumir el error. Algunos sociólogos apuntan que hay una cierta tendencia a no querer tomar decisiones (precisamente por el miedo a equivocarse), o a que otros las tomen por nosotros - eso explicaría el incremento de las sectas, los fundamentalismos, ... En cualquier caso, la sociedad del futuro no necesita ni dioses, ni héroes, ni reyes, ni emperadores que nos rescaten de esta responsabilidad. La formación de nuestros niños y jóvenes también debe estar centrada en mostrar las posibilidades de elección que se les presentan, lo positivo de este hecho, y las "pequeñas servidumbres" que conlleva actuar con autonomía.

8ª Una educación universalista.

La consecuencia directa de tener una sociedad interdependiente es que los individuos que la componen deben ser capaces de comprender los fenómenos que les afectan más allá de sus fronteras territoriales y culturales. Es, en este sentido, que me refiero a la necesidad de proporcionar a los ciudadanos una educación universalista. Ello será el pilar imprescindible para construir una sociedad más solidaria, no sólo con los más próximos (tal y como planteábamos antes en la educación intercultural), sino con aquellos otros que se encuentran muy alejados de nosotros.

J. Delors, en el discurso pronunciado durante la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrado en Río de Janeiro (1992) señalaba acertadamente lo siguiente:

“El mundo es nuestra aldea: si una casa se incendia, nuestras cabezas, que están bajo un techo, tienen un peligro inminente. Si cualquiera de nosotros pretendiese reconstruir en solitario, sus esfuerzos serán puramente simbólicos.” (UNESCO, 1997, 23).

Pero, ¿cómo educar en esta visión del mundo y en este compromiso universalista de los fenómenos?. Creo que, en primer lugar, teniendo un conocimiento amplio y lo más profundo posible de lo que pasa en nuestro entorno más inmediato; pero, sin ser conformistas con lo que nos rodea; siendo capaces de descubrir las similitudes que tenemos con países y culturas diferentes, así como los elementos diversos que caracterizan cada una de ellas. En definitiva, descubriendo que nuestros pequeños problemas cotidianos son más

universales de lo que con frecuencia creemos, y que aquello que los diferencian son más bien propios del contexto y del momento en que se producen. Para concretar: una geografía, una historia, una biología, una lengua y una literatura.... que permitiese comprender que el mundo y sus fenómenos desde esta perspectiva sería la mejor aportación de la educación para la sociedad actual y del futuro.

9ª Una educación que rescate la importancia del largo plazo.

He utilizado a conciencia el verbo “rescatar”, pues entiendo que el momento actual está caracterizado por la obtención rápida de resultados, cuando por el contrario la sociedad del futuro requerirá no perder de vista las decisiones que se tomen, tendrán consecuencias a largo plazo. El modelo de *desarrollo sostenible* - explicado con anterioridad - es un buen ejemplo de lo que acabo de decir.

El sector educativo, que no resta al margen de los valores que imperan en nuestra sociedad, parece estar abocado a dar respuestas rápidas y seguras a sus ciudadanos. La rapidez de resultados que se le demanda impregna todas sus actuaciones - bien por querer cambiarlo todo de golpe y hacer una reforma muy diferente a la que teníamos antes, o bien por querer los mejores resultados con la nueva reforma.

A mi entender, como bien señala el Informe a la UNESCO de *la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI*, las políticas educativas han de tener como horizonte el largo plazo, ser fruto del consenso político (no sólo del ámbito profesional), tener tiempo para experimentar y rectificar. En definitiva deben ser el resultado de procesos de madurez que permitan asegurar - en la medida de lo posible - su viabilidad y su eficacia.

Lo mismo podemos decir al respecto de como hemos de educar a los niños y a los jóvenes, en los centros educativos. La educación no puede ser fruto de un día, de un año, ni de diez años; es el resultado de toda una vida. Educar en la importancia del largo plazo, de la reflexión y de la reorientar los procesos, de tener tiempo para prever las consecuencias que tendrán nuestras decisiones en el futuro, debería constituir ejes de actuación y prioritarios en el sector educativo (incluidas, obviamente, las familias).

10ª Una educación que potencie el pensamiento crítico, creativo y solidario.

Obviamente lo primero que hay que tener en cuenta es que el modelo de sociedad más adecuado para este tipo de educación es una sociedad compleja, incierta, inconformista, sin verdades absolutas (o al menos sólo con las mínimas necesarias), cambiante, adaptable y

tolerante.

Aceptado este primer punto de partida, podemos señalar cuales son las implicaciones que tiene promover una educación de estas características. A mi entender son básicamente tres:

La primera es que no es sólo importante el *know-how* en el proceso educativo, sino que también es muy significativo el *know-why*, es decir, la capacidad de discernir el “porque” se hacen determinadas cosas, y no sólo el “cómo se hacen”. Este regreso a los inicios, aquello que orienta nuestra forma de actuar, se revela hoy en día, y en un futuro muy inmediato, como imprescindible en esta sociedad compleja y del riesgo que hemos identificado en párrafos anteriores. Un buen ejemplo de lo que acabo de decir lo encontramos en un hecho descrito en el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo presentado por la UNESCO:

“Decepcionados, muchos jóvenes han perdido la confianza en los gobiernos y en la política. Eso es lo que ha puesto de manifiesto la encuesta sobre la Aum Shinrikyo¹⁸ en Japón. Esta secta había conseguido constituir todo un «ministerio» de jóvenes brillantes y competentes, diplomados de las mejores universidades japonesas (químicos, especialistas en física aerospacial, cirugía cardíaca, etc...). ¿Qué les atrajo hacia este culto increíble?. El deseo de dar sentido a su vida: «No quería que mi vida estuviera vacía de sentido», explicó uno de ellos” (UNESCO, 1997: 107).

La segunda es que en esta sociedad de pensamiento abierto e inseguro es necesario huir de falsos “salvadores” que pretendan asegurar el presente y el futuro a partir de todo tipo de fundamentalismos (religiosos, patrióticas, ideológicas, culturales,...). No hay, en este sentido, mejor antídoto que proporcionar un modelo educativo que desarrolle el espíritu crítico frente a lo que nos rodea. Como bien señala J.M. Mardones (1997: 54), emulando al ilustre poeta Antonio Machado, se deben incorporar a las habilidades de nuestros niños y jóvenes una “vigilancia crítica” a la hora de informarse y comprender los fenómenos que les rodean y las propuestas que se les hacen.

La tercera implicación, sin la cual las dos anteriores no tendrían sentido, es la de dotar a los futuros ciudadanos de un pensamiento creativo, capaz de dar respuestas nuevas a los problemas nuevos que sin duda se nos planteará. Todo eso sin olvidar la perspectiva de una educación que forme la solidaridad entre los más marginados.

¹⁸ Hoy en día se ha convertido, *de facto*, en la tercera fuerza política del país.

Preguntarse el porque de las cosas, ver con ojos críticos los análisis y las propuestas que se nos hagan, y ser capaces de dar alternativas nuevas a los problemas desde una visión solidaria de los fenómenos, tendrían que ser objetivos pedagógicos inherentes a cualquier proceso educativo de nuestros días, bien sea en la escuela, bien sea fuera de la misma.

4.- A modo de conclusión.

No quería finalizar mi exposición sin apuntar algunas ideas que entiendo, concluyentes, sobre *la educación del siglo XXI*.

En primer lugar, y aunque pueda parecer una contradicción, no querría que todo lo que he planteado hasta el momento se entendiera como algo concluyente. Es cierto que está fundamentado en la reflexión, el conocimiento de la realidad, y el contraste de ideas de importantes pensadores del pasado y del presente; pero en todo caso hay que ser coherente con lo que uno explica, y en consecuencia recordaría aquí la incertidumbre del futuro. Algunos pedagogos señalan, con bastante acierto desde mi punto de vista, que estamos en las puertas de un cambio educativo equiparable al que se produjo - y de eso ya hace muchos años - con la introducción de la escolaridad obligatoria y generalizada para el conjunto de la población.

En segundo lugar, creo importante que los primeros que debemos tener esta apertura de miras, esta predisposición al cambio, a la innovación - aunque sea a costa de esfuerzo personal y profesional - seamos los que nos dedicamos al mundo de la educación. Difícilmente podremos contribuir a una mejora de la educación y de la sociedad futura si nosotros mismos no incorporamos a nuestras reflexiones, debates, y actuaciones, una mentalidad abierta y liberada frente a los tópicos y tabús propios del ámbito pedagógico.

En último término es necesario recalcar, una vez más, que la tarea educativa implica de forma muy significativa, también, a los padres y madres, y que la familia tiene que ejercer un papel que, en excesivas ocasiones, ha relegado a otras instituciones sociales. El futuro de la sociedad pasa, también en buena parte, por lo que *ocurre, dentro del hogar*.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- BECK, U. (1993): De la sociedad industrial a la sociedad del riesgo. Cuestiones de supervivencia, estructura social e ilustración ecológica. *Revista de Occidente*. 150. pp.19-40.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo* (Madrid, Alianza editorial).
- ECHEVARRÍA, J. (1995): *Cosmopolitas domésticos* (Barcelona, Anagrama).
- FERRER, F. (coord.) (1998): *Hacia la educación del año 2.000. Una visión del Informe Delors* (Barcelona, Serveis de Publicacions de la UAB).
- GARCÍA BLANCO, J.M. (1993): Riesgos y peligros del trabajo en la sociedad moderna. *Revista de Occidente*. 150. pp. 91-108.
- GIDDENS, A. (1993): La vida en una sociedad post-tradicional. *Revista de Occidente*. 150. pp. 61-90.
- GIL CALVO, E. (1993): *Futuro incierto* (Barcelona, Anagrama).
- ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada* (Barcelona, Barral Editores).
- MAJÓ, J. (1997): *Chips, cables y poder* (Barcelona, Planeta).
- MARDONES, J.M. (1997): *Desafíos para recrear la escuela* (Madrid, PPC).
- NADAL, J. (Coord.) (1994): *El mundo que viene* (Madrid, Alianza editorial).
- (1998) *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*. (Madrid, Le Monde Diplomatique, versión española / Temas de Debate)

RAMONET, I. (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo* (Madrid, Debate).

RIFKIN, J. (1996): *El fin del trabajo* (Barcelona, Paidós).

UNESCO (1996): *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Paris, Editions Odile Jacob).

UNESCO (1997): *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Madrid, Ed. UNESCO / Fundación Sta. María).

VERDÚ, V. (1996): *El planeta americano* (Barcelona, Anagrama).

RESUMEN

El artículo presenta los rasgos más definatorios de la educación del próximo siglo. Con esta visión prospectiva parte, en primer lugar de las características más significativas de la sociedad presente y futura. Entre otros aspectos resalta su multiculturalidad, su envejecimiento poblacional, su interconectividad a través de las nuevas tecnologías, su globalización, su independencia; en suma su complejidad. Este breve análisis sociológico, que plantea el autor, es el paso previo para poder señalar los elementos distintivos de un modelo educativo que debe adaptarse a una situación nueva pero que también debe proporcionar instrumentos para su transformación. La educación intercultural, solidaria, crítica, universalista, creativa, tanto en el marco formal, como no formal e informal constituirán, sin duda alguna, los fundamentos de una sociedad mejor en el futuro.

RESUMÉ

L'article est une description des traits les plus importants de l'éducation du siècle prochain. Avec cette vision prospective on définit les caractéristiques les plus significatives de la société d'aujourd'hui et de demain. On met l'accent sur la multiculturalité, le vieillissement de la population, l'interconnexion de la société avec les nouvelles technologies, sa globalisation, son autonomie; en fait, sa complexité.

Après cette brève analyse sociologique, l'auteur montre les éléments les plus significatifs afin de permettre l'adaptation du modèle éducatif à cette nouvelle situation et pour transformer cette dernière. L'éducation interculturelle, solidaire, critique, universaliste, créative - dans les secteurs formel, non-formel et informel - sont les piliers d'une société future meilleure que l'actuelle.

Ferran Ferrer (Barcelona, 1957)

Es profesor titular de Educación Comparada en el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona desde el año 1987. Su campo de Investigación se ha centrado básicamente en los países desarrollados, con especial énfasis en los países de la Unión Europea. En concreto, los temas que han ocupado la mayoría de sus publicaciones han sido: los modelos de administración educativa, la gestión de centros, los modelos de enseñanza secundaria y superior, la evaluación de los sistemas educativos, entre otros.

Ha colaborado con la UNESCO, el BIE, el CEDEROP y la OEI en donde ha publicado algunos de sus estudios.

Es miembro de la SEEC, de la CESE y de la CIES.

Totes aquestes concepcions, tan lligades a la nostra experiència formativa i laboral, que creïem que eren universals i immutables, estan actualment en un acceleradíssim procés d'obsolescència. No es tracta solament d'una obsolescència tècnica o tecnològica; tant de bo només fos això. La gravetat de la qüestió rau en el fet que aquest procés d'innovació tecnològica, per primera vegada a la història —tal com mostren diversos conferenciants—, representa que unes certes tecnologies exproprien funcions que s'han considerat fins ara pròpies de la intel·ligència humana, funcions que s'incorporen a les noves tecnologies, com les de càlcul i computació, memòria i recuperació de dades; o funcions com ara la simulació de realitats existents o la capacitat de reproducció de realitat o models virtuals.

Estem, sens dubte, davant d'un accelerat procés de canvi tecnològic i cultural que aportarà grans beneficis a molts sectors productius, d'investigació i formatius. Però hem de ser conscients que es tracta d'un procés que també es pot entendre com l'hegemonia de l'exclusió social, de la insatisfacció moral i el principi d'una pèrdua de dignitat personal o professional. Progrés i dolor, benefici i deshumanització: són les cares d'una mateixa moneda.

UNA APOSTA DE FUTUR: L'INFORME DELORS

FERRAN FERRER

FERRAN FERRER

- Llicenciat en Pedagogia, Facultat de Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1980.
- Doctor en Pedagogia, Facultat de Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1985.
- Professor titular de l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació. Perfil: Educació Comparada. Departament de Pedagogia i Didàctica. UAB.
- Investigador i autor de nombrosos articles i llibres sobre gestió i administració educativa.

FC

Introducció a la conferència de Ferran Ferrer

En aquest tercer bloc, centrat en l'educació com el motor del canvi, he agrupat tres conferències. Les tres tenen l'educació i la formació en general com l'objectiu central de les seves reflexions. Cadascuna, per ella mateixa, pot ser considerada autònoma respecte a les altres, i el conjunt és una reflexió complementària. La primera, "Una aposta de futur: l'informe Delors", del professor Ferran Ferrer, és un excel·lent resum i comentari del conegut document que s'acostuma a denominar informe Delors. Jacques Delors va presidir la Comissió Internacional sobre l'Educació al Segle XXI nomenada pel director general de la UNESCO, el Sr. Federico Mayor Zaragoza. En realitat es tracta d'un informe a la UNESCO —no de la UNESCO, com se suposa sovint— titulat *L'educació amaga un tresor*. Madrid: Santillana/Edicions UNESCO, 1996. És una ambiciosa anàlisi prospectiva sobre l'educació al segle que ve, redactada per l'esmentat comitè internacional d'experts. Es tracta d'un document de gran interès per replantejar-se l'educació en un moment com l'actual, en què la crisi i la velocitat dels canvis produeix desorientació, incertesa i desànim en molts ciutadans i, especialment, en els educadors compromesos amb la seva professió.

Però Ferrer no es limita a exposar l'estructura de l'informe, les característiques principals, els principis i els valors que li donen sentit. Va més enllà, i fa "una selecció dels temes més rellevants de l'informe Delors, temes que em semblava que podien ser d'interès per a Catalunya". Així, posa en relleu que l'informe tracta l'Educació, amb majúscules, com "la utopia necessària" per evitar el cinisme o la resignació, segons paraules del mateix Jacques Delors. Ferrer analitza també, i ho fa amb molt de detall i de rigor, els "quatre pilars" de l'educació, una reformulació dels quatre aprenentatges bàsics, essencials, imprescindibles: aprendre a conèixer, aprendre a fer; aprendre a viure junts i, finalment, aprendre a ser. El lector s'adonara que aquests principis configuren una suggeridora filosofia per discriminar allò important d'allò secundari; el gra de la palla.

L'educació com a procés al llarg de tota la vida. Aquesta és la formulació que l'informe proposa com a seqüència inacabada d'aprenentatges, una acumulació de coneixements que es va elaborant durant la vida de les persones, segons els seus interessos, necessitats i possibilitats. Pot semblar una recuperació de la coneguda formulació, també de la UNESCO, de l'"educació permanent". Té, sens dubte, relació amb aquella proposta, però —tal com diu Ferrer— actualment es planteja en un accelerat context de canvi tecnològic, que ja hem tractat específicament als blocs anteriors, i s'ofereix com a paradigma de renovació radical, tant de les **seqüències temporals** de l'escolaritat tradicional —l'escola com una seqüència jerarquitzada de graus i de continguts—, com de l'hegemonia dels **espais educatius**: escola bàsica, escola secundària, universitat, etc. Les noves tec-

nologies creen nous temps i espais formatius i, tal com s'ha dit ja, estan suprimint les velles **limitacions de temps i d'espai** dels aprenents i subvertint les fronteres institucionals, el seu ordre intocable, la jerarquia dels sabers i la legitimitat de les seves credencials. Conduir aquest procés amb prudència, amb intel·ligència i tenacitat cap a l'assoliment de la ciutat educativa i la configuració del nou ciutadà del segle XXI, vet aquí els objectius d'aquesta utopia que l'informe Delors ens proposa, i que el text de Ferran Ferrer sap posar a l'abast del lector.

FC

UNA APOSTA DE FUTUR: L'INFORME DELORS

Consideracions prèvies

En aquesta conferència pretenc, en primer lloc, difondre les idees bàsiques de l'informe Delors, però quedaria coixa sinó plantejés algunes idees que, crec, l'informe Delors només apunta, i que provoquen un cert canvi de la mentalitat envers el fenomen educatiu. Per entendre l'informe Delors crec que és necessari dir algunes coses al respecte que ajuden a entendre'l.

En primer lloc, l'informe Delors és el tercer informe important que la UNESCO encarrega sobre el fenomen educatiu. Hi ha dos informes anteriors que és molt possible que la gent que es dedica al món de l'educació conegui: un era el *Aprender a hacer* d'Edgard Faure, que es va fer l'any 1972. L'altre, que es va fer al 1968 per Philip Coombs, es deia *La crisis mundial de la educación*. L'anomenat informe Delors ve a ser una continuació d'aquells altres dos informes tot i que hi ha canvis significatius, com que, per exemple, en el *Aprender a hacer* es parlava de ciutat educativa, mentre que a l'informe d'ara es parla de societat educativa, cosa que representa un canvi significatiu.

Un altre aspecte que cal tenir present és que aquest informe no és un producte fet en tres o quatre mesos, a partir d'una sèrie d'experts que es tanquen i reflexionen sobre el tema. L'elaboració d'aquest informe dura tres anys; la Comissió és nomenada l'any 1993, comença la seva tasca el gener del 93 i la finalitza a principis del 96, després d'haver fet consultes, durant aquest tres anys, a experts del món de l'educació i, molt sovint, a gent externa a l'educació. Per tant, no és un informe fet des dels professionals de l'educació, sinó que s'intenta fer des del món de la cultura, el món de la ciència, en el qual també s'inclou el món de l'educació.

Un altre aspecte interessant per entendre l'informe Delors és la pluralitat ideològica, regional i professional dels membres que componen la Comissió. Per exemple, si repassem els noms de les persones que participen en la Comissió i els que ha estat consultats per la Comissió per elaborar l'informe, veurem que hi ha gent de tots els

continents, regions, països desenvolupats, països en vies de desenvolupament, països àrabs, asiàtics, de tot arreu; i des del punt de vista ideològic inclou també algun aspecte significatiu divers. Això força la Comissió a trobar sempre el consens per poder redactar l'informe.

Abans d'entrar de ple en l'informe, és important adonar-se que l'objectiu és bàsicament doble. D'una banda, ajudar a prendre mesures i a fer política de l'educació; per això, al final de cada capítol, s'apunten una sèrie de recomanacions destinades bàsicament als poders públics que tenen a les seves mans la gestió de l'educació. D'altra banda, l'objectiu de l'informe és provocar debats, com ara el que estem fent aquí, i estimular reflexions entre les diverses societats perquè discuteixin, debatin, i arribin a conclusions sobre el fenomen educatiu.

L'estructura de la meua exposició serà la següent; en primer lloc esmentaré alguna de les *característiques generals* més rellevants que apunta l'informe, i entraré després en una sèrie de temes que em sembla que són força interessants.

Cinc característiques centrals

Quant a les característiques més significatives de l'informe, les he resumides en cinc qüestions.

Primera característica

L'informe compagina *innovació i tradició*. S'explicita, més d'un cop, la necessitat de mantenir del passat allò que ha tingut èxit, i no trencar absolutament amb el passat. És curiós que, al costat d'això, es presenten, al mateix temps, idees certament innovadores. Algunes, d'altra banda, em recordaven quan jo estudiava Pedagogia, com ara la lectura de un llibre de l'Ivan Illich que va ser famós a principis dels setanta, *La societat desescolaritzada* en certs moments m'ho ha recordat, sobretot en l'apartat de la societat de la informació, de les xarxes d'informació, etc. En tot cas, hi insisteixo, innovació amb tradició.

Segona característica

No és un informe de grans idees pedagògiques innovadores. Fa un mes entrevistaven Jacques Delors a un suplement del diari *Le*

Monde, el mes de setembre, arran de l'informe i deia al respecte: "He rellegit els textos de nombrosos especialistes del món de l'educació des de l'antiguitat fins als nostres dies; és fantàstic, tot està dit, però avui dia s'ha d'encaixar tota aquesta saviesa acumulada dins una utopia educativa". Per mi aquesta és l'aportació de l'informe: no tant grans idees, que ja hi són, sinó encaixar-les totes amb una utopia.

Tercera característica

L'informe té una clara voluntat de fer prospectiva a l'educació; l'informe té tres grans parts: horitzó, principis i orientacions. A l'horitzó, dibuixa la societat del futur, tal com entén la Comissió que hauria de ser la societat del futur. Hi ha dos principis fonamentals de l'educació que basen qualsevol política educativa al marge de les ideologies excessivament partidistes. Les orientacions són grans idees, orientacions educatives, i normativa concreta per arribar a l'horitzó que s'ha dibuixat prèviament, i per tant independentment de per on vagi la societat. Primer es diu la societat on volem arribar és aquesta, i per arribar-hi hem de partir d'aquests dos principis, i hem d'aplicar una sèrie de normatives, que són les que s'apunten a l'informe.

Quarta característica

Una característica que, per sabuda, no deixaré de dir; es parteix d'un concepte ampli d'educació; per tant, educació no és igual a escola; l'educació és un fenomen educatiu que és dona dins l'escola, però que també es troba fora de l'escola.

Cinquena característica

Una altra característica de l'informe és que parteix d'un seguit de principis que la Comissió assumeix *a priori*, que no discuteix. Entre aquests principis hi ha els següents:

— El primer: "l'Educació és un dret fonamental de la persona", es tracta d'un principi acceptat per tothom.

— El segon diu: "l'Educació ha d'ésser útil a la societat", i també és acceptat per tothom.

- En tercer lloc es diu que qualsevol política de l'educació ha de complir tres condicions: ha de ser pertinent, ha de ser igualitària i ha de promoure l'excel·lència. Pertinent vol dir que s'ha d'assegurar que s'obtenen els resultats que s'esperaven. Igualitària, ja que s'ha d'assegurar que tothom té la possibilitat d'accedir-hi. S'ha d'assegurar també que els resultats siguin d'una elevada qualitat, és a dir: l'excel·lència.

- El quart principi fa referència a la renovació i la reforma de l'educació, i que ha d'ésser fruit de la reflexió, del coneixement d'experiències, del resultat del context on s'aplica, i del pacte entre les parts. Per tant, consens, reflexió, saber on anem i, quan s'aplica una reforma, saber a quin context s'aplica (país, ciutat o regió concreta).

- El cinquè principi diu que s'accepten com a vàlids els valors acordats en el si de les Nacions Unides; per tant, accepta el Drets de l'Home, la tolerància com a valor que s'ha de promoure, comprensió mútua, democràcia, universalitat, necessitats culturals, recerca de la pau, respecte al medi ambient. Valors, doncs, promoguts per les Nacions Unides; aquest punt és importat, i cal tenir-lo present per entendre l'informe, perquè hi ha països que estan en contra d'alguns d'aquests principis.

- Sisè principi. Només començar la Comissió accepta que la responsabilitat de l'educació és un assumpte de tothom. L'educació no és assumpte ni dels professionals de l'educació, ni dels polítics. L'educació és un assumpte del conjunt de la societat, en el qual estan immersos els polítics de l'educació i els professionals de l'educació.

Algunes valoracions

De tot això, en podria fer diverses valoracions. M'atreveixo a apuntar algunes idees de tot el que s'ha dit fins ara com a característiques.

Respecte al tema de la innovació i la tradició, entenc que avui dia topa amb una certa tendència al canvi pel canvi, a la immediatesa, a obtenir nous resultats que impliquen canvis ràpids i profunds, a inventar el futur sense pensar en el passat. L'informe ens diu que la innovació no està renyida amb la tradició.

Una segona reflexió podria ser al voltant de la visió prospectiva. Trobo a faltar sovint en els responsables de l'àmbit de l'educació, aquesta visió a mig i llarg termini. Una visió no centrada en el que es necessita per l'any vinent, sinó en el que necessitarem per d'aquí a cinc o deu anys.

Posaré un exemple molt breu, que a més a més he tingut l'oportunitat de viure molt de prop. És el tema de la selectivitat. Fa un any que s'ha sentit parlar que hi haurà canvis i el Ministerio de Educación, que és qui té legalment la possibilitat de canviar aquest tema, i encara ni s'ha pronunciat. Des de l'any 1990 ja se sap que la selectivitat s'ha de canviar, i se'n comencen a preocupar ara. Des de l'any 1990 la LOGSE estableix un nou model de sistema educatiu que requerirà una nova selectivitat; des del mateix any se sap que el nombre d'estudiants es reduirà a la meitat a les universitats, és a dir que si el 1993 hi havia a Catalunya 104.000 joves en edat d'estudiar el COU, en el 2005 n'hi haurà 56.000. Se sabia també que hi havia uns índexs de fracàs importants en els primers cursos universitaris; doncs ara, a partir del 1997, els vénen les presses per tal de veure com canvien la selectivitat; això fa temps que s'hauria pogut començar a pensar, i a establir nous mecanismes de selectivitat molt més adequats a aquesta nova realitat. Crec que aquest és un exemple clar.

Temes rellevants

He fet una selecció dels temes més rellevants de l'informe Delors, temes que em semblaven que podien ser d'interès en el context de Catalunya.

Primer tema: L'Educació com a utopia necessària

Així és com denomina Jacques Delors l'informe de la Comissió. Per què es diu l'Educació com a utopia necessària? L'informe descriu les grans injustícies que es donen en el món d'avui, i apunta algunes dades al respecte. Per exemple, que més de les tres quartes parts de la població mundial es beneficien només del 18% de la riquesa del planeta; o que, i això pot sorprendre més d'un però és cert, les disparitats

entre els països pobres i rics, encara que no ho semblin de vegades, s'incrementen amb el pas del temps. Presenta moltes altres dades, jo aquí assenyalo les tendències més significatives.

D'una altra banda, diu que, curiosament, al costat d'aquesta situació d'injustícia i al costat d'una situació de conflicte real en el món d'avui, conflictes entre països o dins dels països, mai no hi havia hagut, com ara, un sentiment de solidaritat més viu. Fet també significatiu. I davant d'aquest fet d'injustícia clara, que en aquests moments viu el món i d'aquesta observació que hi ha un major sentiment de solidaritat que en el passat, al costat d'això, l'informe diu que l'Educació és l'eina fonamental per reduir les causes del conflicte. Per tant, podríem dir que l'informe fa una aposta positiva, una aposta de futur per l'educació.

Fa una aposta en el sentit de dir que l'educació és capaç de produir canvis significatius al si de la societat. I aquest és un missatge revolucionari, en el món d'avui. Fa trenta anys no ho hauria estat, però en el món d'avui sí que ho és. Grec, i aquesta és la meua precisó, que avui dia entre els professionals de l'educació que treballen en les escoles, en els instituts, en les universitats, hi ha una certa visió determinada de l'evolució de les persones i de la societat al marge de l'educació. Hi ha una certa tendència a pensar que de poc val educar en la solidaritat, en la col·laboració, si després la societat ensenya tot el contrari i el món demana comportaments diametralment oposats. Hi ha una certa sensació, entre els professionals de l'educació, que la seva acció serveix de ben poc. Doncs bé, l'informe fa una aposta totalment contrària, té una visió clarament positiva que l'educació és el motor del canvi. I en aquest sentit és una visió nova en el moment actual.

Segon tema: els quatre pilars de l'educació

L'informe diu que l'educació es fonamenta en quatre pilars, que són els següents:

1. Aprendre a conèixer.
2. Aprendre a fer.
3. Aprendre a viure junts.
4. Aprendre a ser.

1. **Aprendre a conèixer.** Més vinculat als aprenentatges relacionats amb l'adquisició i la construcció de coneixements.

2. **Aprendre a fer.** Molt més vinculat a tot el que seria la pràctica professional.

3. **Aprendre a viure junts.** Vinculat als aprenentatges necessaris per aprendre a viure en societat.

4. **Aprendre a ser.** Seria la culminació o la suma dels tres aprenentatges anteriors.

Algunes d'aquests aprenentatges no són nous. Alguns són nous i és nou també el contingut d'alguns d'aquests. El que implica avui, per exemple, l'aprendre a conèixer, és quelcom diferent del que volia dir a finals dels anys seixanta o principis dels setanta.

Anem a veure, breument, les característiques més significatives de cadascun d'aquests aprenentatges. Em detindrè, sobretot, en les aportacions que entenc que són més noves en el moment actual, i no en allò que ja entenem que s'ha de donar en qualsevol tipus d'aprenentatge.

Aprendre a conèixer

Aquest tipus d'aprenentatge ens ha de permetre comprendre el món que ens envolta. Avui dia s'està treballant molt als centres educatius per aconseguir-ho. Tènic curiositat intel·lectual: el plaer de descobrir i de conèixer nous fenòmens; entenc que això s'hauria de treballar una mica més. Estimular el sentit crític, és a dir, anar més enllà de les aparences o fets i tendències més comunament acceptades. Propiciar autonomia de judici i, per tant, ben lluny d'això que s'ha anomenat el pensament únic.

A més a més, a Aprendre a conèixer, l'informe diu que s'han d'exercir tres àmbits que són fonamentals:

— L'atenció i la concentració; les promovem prou en els nostres centres educatius?

— La memòria: que fins ara s'ha descuidat una mica. Fixeu-vos en el que diu l'informe sobre la memòria em sembla tremendament significatiu. Us el llegeixo: "L'exercici de la memòria és, d'altra banda, un antídoto necessari envers la immersió d'informacions ràpides que difo-

nen els medis. Seria perillós imaginar que la memòria ha esdevingut inútil a causa de la formidable capacitat d'emmagatzematge i de difusió d'informació que tenim al nostre abast. Certament, s'ha de saber ésser selectiu en l'elecció de dades que s'han d'aprendre de memòria, però la facultat humana de memorització associativa, que no es pot traduir a un simple automatisme, ha d'ésser cultivada acuradament. Tots els especialistes que consulta la Comissió estan d'acord que la memòria ha d'ésser practicada des de la infància i que és inapropiat eliminar de la pràctica escolar certs exercicis tradicionals considerats com a ensopiats.

Ho comento perquè són idees que contrasten amb el que, a vegades, hem defensat en l'àmbit educatiu.

Aprendre a fer

L'informe diu que avui dia ja no s'ha d'aprendre un ofici, en el sentit tradicional del terme, sinó que és necessari adquirir una sèrie de competències professionals de caire genèric, que serveixin per a un conjunt de professions i per a un conjunt d'ocupacions. I tot això per què? Senzillament perquè estem en un món que, no cal dir-ho, és molt inestable des del punt de vista laboral i ocupacional. Per tant, els treballadors en general estem sotmesos, cada cop més, a processos de reconversió, que han de ser lògicament el mínim traumàtics possible, i perquè ho siguin hem de tenir la formació de base adequada com per poder fer aquests canvis que molt possiblement el futur ens demanarà.

Aprendre a viure junts

També hi ha un aspecte molt significatiu. L'informe diu: "Aprendre a viure junts-Aprendre a viure amb els altres". No es tracta només de viure junts, un al costat de l'altre, sinó a viure amb els altres. És a dir, a tenir projectes comuns amb els altres. No es tracta que ens conformem simplement a conviure al costat de cultures diferents que, simplement, les acceptem, deixem que estiguin allà, al costat nostre. L'informe aposta perquè hi hagi, dins els centres educatius, un tipus d'aprenentatge que permeti no només això. Ha de permetre anar més

enllà, elaborar projectes comuns. Això és fruit dels canvis que hi ha hagut a la societat d'avui. Això a principis dels setanta, a l'*Aprendre a fer*, era impensable ja que els moviments migratoris, i les situacions de conflicte entre grups ètnics i lingüístics no es donaven amb la periodicitat i amb la intensitat que es donen en l'actualitat. Per tant, es parteix del principi que la diversitat lingüística i cultural no és un obstacle sinó un enriquiment. És un canvi de mentalitat respecte al tractament d'altres cultures.

Per "Aprendre a viure junts-Aprendre a viure amb el altres", com diu l'informe Delors, és necessari que es donin tres fets en el món educatiu:

- Que descobrim l'altre.

Fa tres recomanacions per descobrir l'altre. Primer de tot, ens hem de conèixer nosaltres mateixos. Això s'ha de promoure dins dels centres educatius en general, donant una visió plural i justa del món d'avui, procurant que el jove i l'infant es posin en el lloc dels nens d'altres cultures, grups socials, etc. perquè comprenguin millor la seva perspectiva. A partir d'aquí, els que treballen en el món de l'educació poden imaginar la gran quantitat d'activitats que es poden desplegar per aconseguir, això de "descobrir l'altre".

L'informe apunta que per "Aprendre a viure junts" s'ha de descobrir l'altre i s'han d'implicar els infants, els joves i la gent en projectes comuns i amb altres persones ja des de la infància; és la forma amb què el futur ciutadà aprendrà a viure no només al costat de l'altre, sinó a viure amb ell.

Aprendre a ser

Dèiem abans que aquest era la culminació dels tres aprenentatges anteriors. I per això l'informe diu que per "Aprendre a ser", és necessari aconseguir els següents objectius personals: "Més autonomia personal, més capacitat de judici, més responsabilitat personal envers els meus actes...".

Em sembla interessant perquè és innovador explorar al màxim el talent de cadascú. I aquí faria una certa crítica al món de l'educació;

en l'actualitat, des del meu punt de vista, estem immersos en una certa pedagogia de la mediocritat, és a dir, de la mitjana estadística, i no fem tots els esforços suficients per procurar desplegar al màxim les capacitats de cadascun dels individus. Crec que el missatge de l'informe en aquest punt xoca una mica amb les tendències que, entenc jo, es donen en el món d'avui.

Arran del que he dit sobre els aprenentatges podem pensar: fins a quin punt aquests quatre pilars de l'educació es donen en els centres educatius d'avui dia? I en el si de la família, i també en tot allò que d'alguna forma educa l'individu?. Fins a quin punt, per exemple, potenciem la curiositat intel·lectual, com dèiem abans? Fins a quin punt no estem reproduint l'aprenentatge d'oficis, a l'estil del que es feia fa deu o quinze anys, que la societat del demà ja no ens ho demanarà? Fins a quin punt, per exemple, treballem l'aptitud pel treball en equip? Fins a quin punt treballem aquests tipus d'habilitats tan necessàries? Fins a quin punt fem plantejaments d'educació multicultural o d'educació intercultural?; és a dir, plantejaments que parteixin del principi que la diversitat lingüística i cultural en els centres es quelcom de positiu i que, per tant, cal explorar, aprofitar els recursos, etc.

Tercer tema: l'educació com a procés al llarg de la vida

Estem en una societat en la qual, cada cop més, els processos d'aprenentatge i de formació s'allarguen al llarg de tota la vida. Hi ha fins i tot especialistes que treballen des del punt de vista educatiu, formatiu, amb gent de la tercera edat. Doncs bé, l'educació com a procés al llarg de la vida vol dir que els ciutadans han de poder gaudir d'experiències educatives, tant en l'àmbit formal com no formal, durant tota la seva vida. I l'informe ho defensa des de dos arguments bàsics:

Primer. La Comissió considera que l'educació com a procés al llarg de tota la vida és imprescindible per adaptar-se al món d'avui, i que és necessari que tots hi participin com a membres actius del seu futur, no com a simples receptors de les conseqüències de la societat actual, sinó que puguin intervenir sobre el seu futur.

Segon. Si hem d'anar més enllà de les informacions que ens proporcionen els mitjans de comunicació, i si hem d'intentar comprendre aquest món d'avui que està canviant a un ritme frenètic, és necessari que disposem d'un nivell d'informació cada cop més elevada. A tall d'exemple, apuntaré alguns dels canvis que, en el món d'avui, es produeixen i que requereixen aquesta formació al llarg de la vida.

Us heu adonat que, en l'àmbit polític, han aparegut nous sistemes de participació i intervenció política? Per exemple, el fenomen de les ONG és un fenomen nou; deu o quinze anys enrera el seu pes no era el que tenen ara. O bé us heu adonat que, per exemple, no és un partit polític qui mobilitza l'ajut a la societat de Ruanda, o fins i tot l'ajut més directe al quart món, en les nostres ciutats? No és cap partit polític, sovint són ONG les que estan fent això. En això canvia, ho repetixo, la perspectiva respecte al passat. Us heu parat a pensar en les noves formes de gestionar l'estalvi? Us heu adonat, que per exemple, s'estan substituint les llibretes d'estalvi per fons d'inversió i plans de pensions, i que això no és una qüestió estrictament econòmica, sinó que és un canvi de concepció sobre l'estalvi i sobre el futur de la família, de les persones que, d'alguna forma, canvien la forma de tenir els seus diners? Això requereix formació, sinó seríem simples receptors dels canvis que es van produint a fora. Us heu parat a pensar en els canvis demogràfics? Com ens arriba aquesta informació? Què ens queda d'aquesta informació? Les "pateres" a l'estret? Amb això ens hem de quedar? Jo entenc que els ciutadans han d'anar més enllà, han de ser capaços d'entendre els moviments migratoris més enllà del fenomen de les "pateres". Dic el fenomen de les "pateres" perquè és el que es dona per la televisió, i amb el qual es queda la majoria dels ciutadans. Seria important que la formació ens permetés entendre millor tot aquest fenomen migratori.

Formació al llarg de tota la vida, doncs, per poder entendre tots aquests canvis. Però l'informe també la justifica no tan sols per això, sinó perquè és una exigència democràtica. Diu l'informe que és una exigència democràtica, per **dues raons**:

Primera, que la ciutadania demana cada cop més formació, és un fenomen claríssim, a més formació la gent demana més formació. Per

tant això s'ha de proporcionar.

Segona raó, que la ciutadania reclama també noves oportunitats de formació; en un moment determinat un no es va poder formar per la raó que fos; i ara reclama poder tenir una segona oportunitat. Si una vegada es va "equivocar" i es va dedicar a altres coses, ara demana, al cap dels anys, que pugui canviar aquesta orientació. Tot això justifica el procés de l'educació al llarg de la vida.

Quines implicacions té acceptar el principi de l'educació al llarg de tota la vida? En primer lloc implica que la població tingui més accés a l'educació en el temps i en l'espai. Vol dir, per tant, que hi hagi més oferta educativa i més diversificada; i vol dir, per tant, que les possibilitats d'aprendre es multipliquin. En aquest sentit, podríem dir que es tracta d'anar envers una societat educativa amb moltes ofertes educatives, en espais ben diferents, no únicament l'escola sinó en molts altres espais i, a més a més, en temps ben diferents perquè la gent pugui adaptar el seu temps a aquestes ofertes. Per tant el primer requisit és el de la disponibilitat i que les ofertes es multipliquin.

El segon requisit, que hi hagi més passarel·les entre les etapes del sistema educatiu, que permetin que un alumne que comença l'ESO i que ho deixi, després pugui tornar sense gaires complicacions, no necessàriament a l'ESO, sinó a un sistema de formació que li permeti continuar estudiant. Per tant, etapes del sistema educatiu més lligades. Més lligams entre institucions formals i no formals. Sabem que això sovint és una diferenciació clara encara avui dia. Se'ns omple la boca de dir que tot és educació, però quan a la universitat ens vénen a convalidar crèdits, són vàlids si provenen del sistema formal, en canvi no ho són si vénen de l'àmbit no formal.

Tercer requisit significatiu, que els centres educatius promoguin i inculquin **tres principis bàsics**. M'atreviria a dir, en general els centres educatius, però sobretot l'escola:

- 1) El plaer d'aprendre; el gust d'aprendre.
- 2) La capacitat d'aprendre a aprendre.
- 3) La curiositat.

Si es donen aquestes tres principis, si els alumnes dels nostres centres educatius, en surten amb aquests tres principis, continuaran for-

mant-se. Si surten amb el plaer d'aprendre, amb bons records de l'escola, si no surten rebotats de l'escola, si no surten fins els nassos que els ensenyin matemàtiques, naturals o el que vulgueu, si, en canvi, surten amb bon gust de boca dels aprenentatges que han rebut, continuaran formant-se. Un bon record d'això que se'n diu educació o formació, i els proporcionem, a més a més, l'instrument necessari perquè continuïn formant-se en aquest "aprendre a aprendre". I si, d'altra banda, hem aconseguit col·locar-los a dins el cap el xip de la curiositat, aquell xip que fa que sempre tinguis alguna cosa nova per aprendre i que consideris que el teu aprenentatge no s'acaba mai, si aconseguísim aquestes tres coses als nostres centres educatius, tindríem uns un subjectes que molt possiblement després tindran una bona motivació i les capacitats necessàries per incorporar-se a processos formatius.

L'educació a la societat de la informació

Aquest és un tema que actualment s'està debatent molt, i estan sortint moltes publicacions. Penseu que tot el debat sobre el Canal satèl·lit, la Via Digital (veure les conferències sobre les tecnologies), etc., no és res més, en el fons, que el debat sobre els models de societat d'informació, ja que estem immersos en una societat en què la informació cada cop és més abundant. L'informe estableix sobre aquest tema una sèrie de **característiques** que passo a delimitar:

Primera característica

A la societat actual, aquesta societat de la informació, augmenten molt les possibilitats d'accés immediat a grans quantitats de dades i fets. Almenys en teoria. Cada cop més, la societat de l'informació està composta dels mitjans de comunicació, televisió, i el que són les xarxes d'Internet i les connexions informàtiques. Doncs bé, en aquests moments l'accés a aquestes dades és immediat, i en unes quantitats desorbitades. Recordo que quan vaig fer la tesi doctoral l'any 1985, va ser duríssim buscar bibliografia. Avui dia trobar bibliografia a les facultats, és la cosa més fàcil que hi ha, ja que l'obtenció de la informació és automàtica. Si vols informació sobre qualsevol tema, l'única

cosa que necessites saber és on trobar-la, l'accés a la informació és ràpid, actualitzat i tens munts d'informació sobre els temes que vols investigar.

Segona característica

L'accés als fets es produeix de forma automàtica, ràpida i actualitzada; per exemple, podem recordar la retransmissió en directe de la guerra del golf o la mort de la princesa Diana. Se suposa que aquest accés a la informació arriba a tothom, però només en teoria, ja que resulta que aquests sistemes d'informació són massa costosos per als països en vies de desenvolupament i amb pocs recursos. I són massa costosos per dues coses:

— D'una banda, no hi arriba la infraestructura necessària com per poder rebre la informació. Un parell d'exemples: la meitat de la població mundial no té accés a la xarxa telefònica; a Tòquio hi ha més telèfons que a tot Àfrica. Vol dir que hi ha una part molt significativa de la població a la qual no arriba la infraestructura que permet la societat de la informació.

— Una segona dificultat: el cost que té la informació, el peatge que haurem de pagar. Hi haurà informació de segona o de tercera grauitates, i en canvi informació de primera de pagament? Qui tingui recursos per pagar, tindrà accés a aquesta informació; qui no no en tingui, no hi tindrà accés. Per tant, cal fer una reflexió sobre el tema de l'exclusió en la societat de la informació, i de com importants col·lectivitats poden quedar excloses de la societat de la informació.

Tercera característica

La informació és produïda pels països poderosos del planeta, i per tant hi ha una certa, per no dir molta, uniformització i dirigisme cultural. Quan ens connectem a Internet ens sembla que la major part dels missatges ens són familiars, però no tenen per què ser tan familiars a gent d'altres cultures. Ens són familiars, perquè nosaltres estem acostumats a rebre aquest tipus d'informació. Se'ns ha "americanitzat" molt la nostra societat, però hi ha altres societats que no tenen aquests valors que tenim nosaltres. En aquest sentit, és cert que hi ha uniformització i dirigisme cultural.

Quarta característica

Aquesta informació serà rebuda per poblacions poc formades, amb poca capacitat per jerarquitzar, interpretar i criticar les informacions rebudes. Això també és molt important.

Cinquena característica

Diu l'informe: "En definitiva, les diferències s'establiran sobretot entre les societats que siguin capaces de produir continguts i aquelles altres que es limitaran a rebre informacions, no coneixements, sense participar realment en els intercanvis. I aquesta serà la diferència amb la societat actual".

Objectius educatius

Quins són els objectius educatius en la societat de la informació?

Primer objectiu

Els centres educatius no poden quedar al marge d'aquesta nova societat. Crec que no hem de caure —i ho diu també l'informe— en el risc d'un cert puritanisme o purisme de l'escola tradicional, l'escola del llibre o la pissarra. Per tant, aquesta societat de la informació ha de penetrar en els centres educatius escolars i no escolars.

Segon objectiu

L'educació ha de permetre que tothom pugui disposar d'aquesta informació. És a dir, que el màxim de gent possible no quedi en aquest reduït de l'exclusió; que tothom sigui capaç de rebre aquesta informació i de convertir-la en coneixement. Permeteu-me que faci aquí un breu aclariment. No és el mateix informació que tenir coneixement. La gent creu que per tenir molts canals de televisió, de ràdio, molts mitjans de comunicació, té molts coneixements. Un exemple ens pot servir per entendre la diferència entre informació i coneixement. És el mateix que si nosaltres diguéssim que som uns bons cuiners, perquè tenim molts productes alimentaris al nostre abast. Un bon cuiner, un bon conxexedor, utilitza la informació, però no es

queda només amb la informació. Què ha de fer un bon cuiner? La primera cosa és trobar el lloc on hi ha els millors productes i el sistema per comprar-los. És el que nosaltres hem de fer: saber on és la informació i el sistema per aconseguir-la. Què fa el cuiner amb els productes? Els selecciona i els tria. El cuiner després barreja els productes en un ordre determinat per fer un plat determinat. A continuació els manipularà i, finalment, donarà un ús determinat al producte: és un producte per sopar. Bé, nosaltres, amb la informació hem de fer igual. No només l'hem de seleccionar, sinó que l'hem d'elaborar. Això vol dir tenir coneixement, i l'educació ha de proporcionar això; ha de proporcionar als ciutadans la possibilitat de treballar amb tota aquesta allau d'informació que li arriba; ha de ser capaç de saber on la pot trobar, com triar-la, com elaborar-la i quin ús fer d'aquesta informació.

Perills educatius

Quins són els perills educatius de la societat de la informació? L'informe apunta dos perills, a part de no aconseguir els objectius que acabem d'esmentar.

Primer perill

Actualment, moltes activitats d'esbarjo aïllen la persona davant de la tecnologia. Per exemple, nois i noies amb problemes de relació amb la resta de companys es refugien en la companyia que proporciona un joc d'ordinador, en el qual juguen amb altres nanos com a cibernetes sense saber ni tan sols el nom d'aquests altres nois. Cal tenir present, per tant, les conseqüències d'aquest fenomen. En comptes d'afrontar un problema real de socialització amb la resta de companys, alguns tenen un refugi clar en la pantalla de l'ordinador. Direu que això ja passava abans amb la pantalla de televisió que podia tenir aquest mal ús. Però la diferència entre la televisió i aquests jocs d'ordinador és que, en aquest segon cas, la relació és molt més interactiva entre el programa i la persona, que no pas la televisió. Aquest és un primer perill que convé que, com a educadors, tinguem present.

Segon perill

El món virtual. Els experts de l'informe parlen del món virtual, que és un esglaó més, i diuen que aquest món pot portar a una pèrdua del sentit de la realitat. La veritat és que avui dia encara és un xic prematur parlar dels resultats de la recerca pedagògica en aquest àmbit, dels perills de l'ús abusiu de la realitat virtual. Però hi ha investigadors que comencen a apuntar el perill dels infants, joves i adults que puguin quedar penjats del món virtual, a l'estil del que els passaria amb el consum de drogues dures. En tot cas, ara en aquest moment jo només ho apuntaria com a una simple idea a estudiar en el futur; però no m'atreviria a dir-ne res més, ni l'informe tampoc ho fa. Però en tot cas ambdós problemes poden implicar dificultats de socialització amb els alumnes.

Algunes conclusions

Per acabar, simplement vull dir-vos, després del que hem vist, que crec que és necessari que els poders públics facin una aposta clara i decisiva pel sector educatiu. Això implica, d'una banda, que en els països en vies de desenvolupament, altrament dits del Tercer Món, hi hagi una inversió prioritària de recursos en el sector educatiu, ja que encara és un àmbit força desassistit. I d'altra banda, pel que fa als països desenvolupats com el nostre, la situació és ben diferent, si bé és cert que encara es necessita augmentar un xic més la inversió en educació. Moltes de les reflexions i propostes de l'informe no van tant en la direcció d'invertir més en l'educació, però pel que fa al nostre país, i al meu entendre, s'hauria d'anar en la direcció d'invertir-hi millor. L'informe, per exemple, indica que cap país hauria de rebaixar la dada del 6% del PNB destinat a educació. L'any 1994, Espanya estava al 5,2%. No obstant això, la nostra realitat es troba a anys llum del que li passa a la gran majoria de persones que habiten al planeta. A l'informe no és preten tant destinar molts més diners a l'educació, sinó de forma més discriminativa envers els sectors menys afavorits. Es tracta sobre-tot que es produeixi un canvi d'hàbits i de mentalitat entre els responsables de les diferents administracions, els professionals de l'educació i

també, no ho oblidem, dins les famílies i els grups que componen la nostra societat. Moltes de les coses que he dit, i que diu l'informe, no són aplicables només a l'escola o no tan sols als centres educatius; també a les famílies. Potser per tot això es pot parlar de l'informe, tal com diu la conferència, com un repte de futur, perquè no és quelcom que es resolgui simplement a cop de talonari. La tasca pedagògica a fer per part dels poders públics és, al meu entendre, fonamental.

Moltes gràcies.

Ferran Ferrer

LA UNIVERSITAT I LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT

CARLES SOLÀ

CARLES SOLÀ

- Doctor en Ciències.
- Professor a la Universitat de València i catedràtic d'Enginyeria Química a la Universitat Autònoma de Barcelona des de 1977.
- President de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) des del 17 de juny de 1996.
- Rector de la Universitat Autònoma de Barcelona (1994-1998). Ha estat reeligit en el càrrec recentment.

EDUCACIÓ I CANVI SOCIAL

Cicle de conferències realitzades en el marc del
Projecte Educatiu de Sabadell

Línies prioritàries de recerca educativa als països desenvolupats

Ferran Ferrer*

1. Presentació²

L'objectiu d'aquestes pàgines és establir quines són les tendències generals pel que fa a la recerca educativa en el conjunt dels països desenvolupats, evitant les referències a les prioritats específiques de cadascun d'ells.

L'estructura que se seguirà inclou, en primer lloc, una clara explicació dels criteris emprats per seleccionar les fonts d'informació a partir de les quals establim les tendències sobre la recerca educativa. A continuació es descriuen aquestes tendències segons les diverses fonts d'informació emprades. En tercer lloc es presenta una síntesi de les línies de recerca prioritàries als països desenvolupats, a partir de les descripcions fetes en el punt anterior. A continuació es valora la política educativa catalana des de la perspectiva d'aquestes línies de recerca. En darrer terme, aportem alguns dels recursos útils per a la recerca educativa que es poden trobar a Internet.

* Ferran Ferrer és professor d'Educació Comparada al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Algunes de les seves darreres investigacions han estat: el Llibre Blanc de la recerca educativa a Catalunya (dirigida per J. Sarramona), els sistemes d'accés a la Universitat des d'una perspectiva internacional, i la planificació, el finançament i l'avaluació del sistema educatiu iberoamericà. En els darrers anys ha publicat diversos articles a la Revista de Educació, Prospects, Revista Española de Educación Comparada, Temps d'Educació, Organización y Gestión de Centros Educativos, Actualidad Europea. Ha col·laborat amb organismes internacionals com la UNESCO/BIE, CEDEFOP, OEI.

Adreça professional: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Facultat de Ciències de l'Educació, Edifici G-6, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra. E-mail: ferrer@cc.uab.es.

(1) Aquest article ha estat desenvolupat amb motiu de la recerca *Llibre Blanc de la recerca educativa a Catalunya (1986-1995)*, dirigida pel professor Jaume Sarramona i en què l'autor ha participat com a membre de l'equip de recerca. Les opinions expressades a l'article pertanyen, en tot cas, només a l'autor.

(2) Aquest article ha estat redactat el desembre de 1997.

Abstracts

Après une série de divagations sur l'idée du bonheur, l'article rattache ce concept à celui de l'éducation, et cela de deux façons. D'abord, en posant la question de l'ordre téléologique; c'est à dire, le bonheur comme fin éducative possible, bien évidemment rigoureux, le bonheur — pour l'auteur — ne peut pas être énoncé comme un but propre de l'éducation, sinon comme son méta-but par excellence. Deuxièmement, l'article réfléchit sur le bonheur comme moyen éducatif, pour lequel il compare de façon critique trois aphorismes populaires: «On n'apprend rien sans mal», «Qui aime bien châtie bien», et «Qui aime bien te quiere te hará llorar».

Following a series of digressions around the concept of happiness, the article relates this concept with that of education. This is done in two ways. First, posing the teleological question; that is, happiness as a possible final goal in education, although, being conceptually rigorous, happiness — in the opinion of the author — cannot be singled out as a true objective of education, but rather as its metaobjective par excellence. Second, the article reflects on happiness as a means of education, and in so doing comments critically on three popular maxims: «La letra con sangre entra» (a case of not sparing the rod), «Quien bien te quiere te hará llorar» (a case of being cruel to be kind) and «Instruir deleitando» (laughter lubricates learning).

Después de una serie de divagaciones en torno a la idea de felicidad, el artículo relaciona este concepto con el de educación. Y lo hace de dos maneras. En primer lugar, planteándose la cuestión en el orden teleológico; es decir, la felicidad como posible fin educativo, aunque a lo que llega el autor es a que, siendo conceptualmente rigurosos, la felicidad no puede enunciarse como una finalidad propia de la educación, sino como su metafinalidad por excelencia. En segundo lugar, el artículo reflexiona sobre la felicidad como medio educativo, para lo cual comenta críticamente tres dichos populares: «La letra con sangre entra», «Quien bien te quiere te hará llorar», e «Instruir deleitando».

2. Criteris emprats i fonts d'informació

Amb la finalitat de delimitar l'abast i la validesa de les línies de recerca que es presentaran seguidament, volem explicitar els criteris que s'han emprat per seleccionar la documentació disponible, així com les fonts d'informació concretes que finalment s'han escollit. Val a dir que aquestes han estat obtingudes mitjançant consultes via Internet, així com amb materials d'altres fonts de documentació.

Quant als criteris generals emprats, les línies de recerca s'han centrat en aquelles que es poden considerar prioritàries en els països desenvolupats durant el període 1990-96, destacant, sempre que ha estat possible, tant les dels dos darrers anys com aquelles que es preveu que tindran una gran rellevància en un futur més o menys immediat.

No obstant això, la dificultat se centra especialment a l'hora de precisar en què ens fonamentem per determinar que una o altra línia de recerca és prioritària en l'actualitat en els països desenvolupats. La nostra aportació pretén fugir, en aquest sentit, de la pura especulació teòrica del que un o diversos investigadors o experts entenen que són les línies de recerca educativa que s'haurien de prioritzar. Així, el que es vol es fer un apropament més real al que estan fent els investigadors i a allò que els països determinen que és més adient estudiar dels seus sistemes educatius.

Arribar a desplegar ambdós criteris amb molta profunditat suposaria un treball ingent, ja que requeriria la consulta a tots els grups d'investigadors existents en el planeta, així com a cadascun dels Ministeris d'Educació dels països desenvolupats perquè ens indiquessin les línies prioritàries en què estan treballant. És per aquest motiu que hem optat per fer una aproximació més realista i fiable per aconseguir el nostre objectiu.

Pel que fa al sistema per determinar el que els investigadors estan abordant actualment en l'àmbit de l'educació hem pres com a referència les recerques a les quals organismes internacionals de prestigi en el nostre sector han donat suport. D'altra banda, per establir el que poden ser les línies prioritàries de recerca preferents dels sistemes educatius —en el conjunt de països desenvolupats— hem focalitzat la nostra atenció en els temes que la Unió Europea i organismes internacionals de prestigi consideren més rellevants en l'actualitat i en el futur.

D'acord amb aquestes premisses exposades fins al moment, hem establert tres tipologies de línies de recerca, que ens permetran, a posteriori, fer la síntesi final. Aquestes tipologies són les següents:

a) Línies de recerca, a partir del que els investigadors fan.

Per obtenir aquesta informació s'ha cregut adient emprar com a referent les recerques dutes a terme a la Unió Europea i pels Organismes Internacionals. D'aquests n'hem seleccionat tres que creiem que, pel seu abast, prestigi i varietat ideològica i política, ens poden servir com a referent dels grans temes que s'estan investigant en l'actualitat. Aquests organismes són: la UNESCO, l'OCDE i el World Bank

b) Línies de recerca, a partir del que la Unió Europea i els Organismes Internacionals prioritzen.

Per fer aquest apartat, els organismes internacionals de referència són els mateixos que els apuntats en el criteri anterior. No obstant això, en aquest cas, es tindrà en compte una font més: la reunió de Tòquio sobre investigació educativa celebrada l'any 1995.

c) Línies de recerca, a partir de les tendències comunes a les reformes educatives actuals als països del nostre entorn.

La font d'informació primordial per establir aquestes tendències han estat els estudis duts a terme en els darrers anys per l'OCDE, que com sabem és un organisme que agrupa els països desenvolupats. El nombre i la qualitat dels estudis que sobre reformes educatives realitza des de fa anys aquest organisme, justifica la seva elecció com a referent.

3. Descripció de tendències segons el que fan els investigadors

3.1. Unió Europea

Procés

Les dades han estat obtingudes a partir de la consulta a la base de dades CORDIS (*Community Research and Development Information Service*)³, tant pel que fa a projectes realitzats com a publicacions de recerques dutes a terme en els darrers anys.

(3) Aquesta consulta ha estat realitzada, via Internet, l'any 1997.

Resultats

Les línies de recerca més rellevants són les següents:

- Aportació de la formació i l'orientació als processos d'adaptació de la força de treball al canvi industrial.
- Formació de professionals de la salut en la lluita contra el càncer.
- Formació en l'àmbit de les noves tecnologies, col·laborant l'ensenyament superior amb empreses.
- Desenvolupament de models d'aprenentatge emprant noves tecnologies.
- Formació i telemàtica.
- Formació mitjançant sistemes multimèdia: per a la llar, l'escola, el treball, gent amb dificultats, infants i joves en situacions d'exclusió social, i per a petites i mitjanes empreses.
- Formació i medi ambient.
- Formació d'informàtica de la salut.
- Avaluació de la qualitat de programes de formació.
- Formació i dona.
- L'ensenyament obert i a distància.
- L'ús de la tecnologia per a l'aprenentatge d'una segona llengua.
- L'aprenentatge de llengües.
- L'ensenyament superior.
- Creació de xarxes d'intercanvi d'informació educativa.
- Reconeixement de titulacions acadèmiques entre països de la UE.
- Ensenyament d'adults.
- Formació i mobilitat dels professionals dins la UE.

3.2. UNESCO

Procés

Per descriure les recerques dutes a terme per la UNESCO (inclosos el BIE, l'IPE, i l'*Institute Unesco for Education d'Hamburg*), s'han buidat les més recents i que fan referència a països desenvolupats. La base de da-

des de referència ha estat UNESBIB (catàleg bibliogràfic de la Unesco)⁴, així com algunes de les darreres recerques publicades per aquesta organització durant els anys 1996/97⁵.

Resultats

- Comparació de polítiques de recerca educativa a diferents països.
- Comparació de sistemes educatius.
- Planificació educativa.
- Gestió de l'educació.
- Innovació educativa.
- Polítiques i reformes educatives.
- L'ús de l'ordinador a l'escola.
- Tecnologia i educació.
- L'ensenyament no formal.
- L'ensenyament superior.
- Educació per la pau i els drets humans.
- Els nous rols de l'escola.
- Educació d'adults.
- Ensenyament a distància.
- Educació intercultural.
- La formació del professorat per a l'educació multicultural.
- El rol del professor per al canvi educatiu als centres escolars.
- La lluita contra l'analfabetisme als països desenvolupats.
- Metainvestigació educativa.
- Estudis internacionals de rendiment escolar.
- Qualitat de l'educació.
- La formació contínua.
- La recerca educativa i la presa de decisions.

(4) UNESCO. *Datos significativos sobre educación*. CD-ROM. París, 1996.

(5) Ediciones UNESCO. *Catálogo de Novedades*. 1996/97. París, 1996. 135 pág.

- Diferències de gènere a l'educació.
- Desenvolupament cultural i educació.
- Formació per al treball a l'educació bàsica.
- Instruments per a l'avaluació d'adults.
- La cultura democràtica a les escoles.

3.3. OCDE

Procés

Les recerques dutes a terme sota el patrocini de l'OCDE han estat obtingudes de dues fonts. En primer lloc del CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*)⁶, que és l'òrgan dins aquesta prestigiosa institució que desenvolupa els estudis i les recerques referents a educació des del moment de la seva creació (juny 1968). En segon lloc del recent catàleg d'aquest organisme publicat el 1996⁷, i que recull les més actuals recerques publicades.

Resultats

- Orientació professional dels joves envers el mercat laboral.
- La internacionalització de l'ensenyament superior.
- Educació d'adults mitjançant noves tecnologies.
- Fracàs escolar d'infants i joves amb famílies en situació de risc.
- Nous entorns d'ensenyament-aprenentatge amb les noves tecnologies a l'ensenyament postsecundari.
- Coneixement bàsic necessari per les polítiques educatives dels països.
- Descripció, anàlisi i comparació de sistemes educatius de diferents països.
- Procés de presa de decisions al sistema educatiu.
- Avaluació de sistemes educatius.
- Indicadors de sistemes educatius.

- Qualitat de l'educació.
- La mesura del capital humà.
- Reforma de sistemes educatius.
- Qualificacions i competències professionals als ensenyaments tècnics i a la formació professional.
- Ensenyament no formal.
- Despeses públiques de l'educació.
- Finançament de l'educació.
- L'ensenyament obligatori i postobligatori.
- La formació professional.
- Avaluació de l'ensenyament.
- La formació contínua.
- Formació i treball.
- La qualitat dels centres escolars.
- La transició entre l'ensenyament superior i el treball.
- Gestió de l'ensenyament superior.
- L'alfabetització d'adults.
- La integració d'alumnes amb dificultats.
- L'elecció de centres escolars.
- Avaluació de les innovacions.
- La investigació educativa.
- Canvis curriculars.
- L'ensenyament secundari.
- Descentralització educativa.
- Les construccions escolars.
- L'educació rural.

(6) Consulta a la Web de l'OCDE a Internet. Any 1997.
 (7) OCDE. *Catalogue Publications*. 1996. París. 159 pàg.

3.4. World Bank

Procés

La informació d'aquest organisme ha estat obtinguda consultant la relació de recerques dutes a terme en els darrers anys⁸. Igual que a la UNESCO, només se seleccionen les que tenen com a referent els països desenvolupats.

Resultats

- Descentralització de l'educació.
- L'educació preescolar.
- L'ensenyament superior.
- Sistemes de mesura dels resultats de l'aprenentatge.
- Avaluació dels sistemes educatius des de l'àmbit nacional.
- Reformes educatives.
- Polítiques de l'educació.
- Finançament dels sistemes educatius.
- Igualtat de les dones davant l'educació.

4. Descripció de tendències segons el que prioritzen la Unió Europea i els organismes internacionals

4.1. Unió Europea

Procés

Les dades han estat obtingudes a partir de la consulta a la base de dades CORDIS (*Community Research and Development Information Service*), així com de les prioritats establertes en la recent convocatòria de *Targeted Socio-Economic Research* (TSEER) de 1996 de la Direcció General XII de la Comissió Europea, i d'estudis recents promoguts per la mateixa Comissió sobre el rol de la formació a la Unió Europea

(8) Consulta a la Web del World Bank a internet. Any 1997.

Resultats

— Base de dades CORDIS (projectes prioritars per als propers anys)⁹:

- Formació i societat de la informació.
- L'ensenyament superior a Europa i Llatinoamèrica.
- L'ensenyament superior i la formació professional a Europa, el Canadà i els EUA.
- Formació en l'àmbit de les noves tecnologies.
- Formació per a la prevenció de drogodependències.
- Formació, treball i igualtat d'oportunitats de les dones.
- Formació i medi ambient.
- Formació i desenvolupament sostingut.

— *Prioritats a la convocatòria Targeted Socio-Economic Research* (TSEER)¹⁰:

Àrea II: Educació i Formació.

- Eficàcia de les polítiques d'educació i formació, la dimensió europea i la diversitat.
- Mètodes, instruments, i tecnologies: qualitat i innovació en l'educació i la formació.
- Educació, formació i desenvolupament econòmic.

Àrea III: Exclusió social i integració a Europa.

- Igualment, en la convocatòria es posa un èmfasi especial en la recerca aplicada en l'àmbit del (*software*) multimèdia de caràcter educatiu.

Cal remarcar l'aplicació de l'important pla d'acció anomenat *Appendre dans la société de l'information* (1996-98) impulsat per la Comissió Europea¹¹. Aquest pla té quatre línies d'acció, que permeten observar alguns

(9) Consulta a la base de dades CORDIS, via Internet. Any 1997.

(10) *Targeted Socio-Economic Research* (TSEER). *Information Package 1996*. European Commission. Directorate General XII. Science, Research and Development. Bruxelles. 1996. 55 pàg.

(11) *Appendre dans la société de l'information* (1996-98), Bruxelles. 1996. 24 pàg.

dels temes de recerca educativa que seran prioritaris en els propers anys. Aquestes línies d'acció són:

- Afavorir la interconnexió entre escoles mitjançant xarxes d'àmbit local, regional i nacional.
- Estimular el desenvolupament i la difusió de continguts pedagògics d'interès europeu.
- Promoure la formació i el suport necessari als professors i formadors en general perquè integrin les tecnologies a la pràctica pedagògica.
- Informar el conjunt de personal implicat sobre les possibilitats pedagògiques que els ofereixen el món audiovisual, i els multimèdies en general.

Tanmateix la prioritització dels programes comunitaris vigents per als propers anys també mostren quins poden ser els àmbits fonamentals per a la recerca educativa a la Unió Europea¹²:

- *Sòcrates*:
 - Associacions entre centres escolars de la UE.
 - Mobilitat d'estudiants i professors en l'ensenyament superior.
 - Promoció de les competències lingüístiques.
- *La Joventut amb Europa*:
 - Mobilitat de joves, amb finalitat educativa, al marge de les estructures formals del sistema escolar i de formació professional.
- *Leonardo*:
 - Millora de sistemes de formació professional (informació i orientació professional, igualtat en funció del gènere, promoció de col·lectius menys afavorits,...).
 - Cooperació Universitat i empreses.
 - Millora de competències lingüístiques.
 - Difusió de la innovació en la formació professional.

Finalment, la revisió del recent informe del Grup de reflexió sobre l'educació i la formació —creat per la Comissió Europea al juliol de 1995—,

(12) *Los obstáculos para la movilidad transnacional. Libro Verde. Educación — Formación — Investigación. Comisión Europea. 2/10/96. 64 pág.*

intitulat *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, ens indica també quins són els temes educatius preocupants en aquest moment a la Unió Europea i que sovint són assenyalats com a prioritaris per a la recerca educativa dins el document¹³. A títol de resum apuntem els següents:

- La formació d'adults amb noves tecnologies.
- L'educació al llarg de la vida.
- Les noves tecnologies i l'educació (poca incorporació a l'escola, manca formació del professorat...).
- Formació per a les competències professionals.
- La formació per a la construcció d'una ciutadania europea.
- La formació per a la competitivitat i l'ocupació.
- La formació per a la cohesió social a Europa.
- Els processos formatius dins la societat de la informació.
- L'educació en valors.
- La formació per adquirir les competències lingüístiques.
- Modernització dels curricula escolars d'Història, Geografia, Filosofia i Ciències Socials.
- Promoció d'estils democràtics en la gestió dels centres educatius.
- Promoció de l'educació intercultural.
- Competències bàsiques i competències professionals dins el sistema educatiu.
- Reconeixement a la UE dels perfils professionals.
- Les estructures de l'ensenyament secundari (unificació vs. diversificació).
- Repetició i fracàs escolar.
- L'educació preescolar i primària per prevenir el fracàs escolar.
- L'orientació escolar.
- L'abandonament de joves del sistema escolar sense qualificació reconeguda.
- La participació ciutadana en els sistemes educatius.
- Avaluació dels sistemes educatius.

(13) *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation. Bruxelles. 1996. 144 pág.*

- El rol del professor i del director.
- Millora de la eficàcia del sistema educatiu.
- Llibertat d'elecció de centres escolars.
- La inversió i el finançament de l'educació.

4.2. UNESCO

Procés

La informació sobre quines són les línies de recerca prioritàries d'aquest organisme internacional està extreta de les reflexions i propostes que va fer la Comissió Il «Educació» durant la darrera 28a sessió de la Conferència General de la UNESCO¹⁴. Com en darreres ocasions, es farà referència específica a aquelles qüestions més pròpies dels països desenvolupats.

Resultats

- Augment de l'accés a l'educació bàsica dels col·lectius menys representats (marginats, abandonaments escolars...).
- Millora de la qualitat i rellevància de l'educació.
- Promoció de l'educació d'adults i l'alfabetització.
- Promoció dels sistemes no formals.
- Qualitat de l'ensenyament primari.
- Aprenentatge al llarg de la vida.
- Sistemes multimèdia i educació.
- Descentralització de l'educació i participació.
- Revisió curricular i d'estructures de l'ensenyament secundari.
- Millorar l'estatus i la formació dels professors.
- Educació de caràcter preventiu (formació de competències i actituds preventives envers la sida, les drogues...).
- Millorar la formació científica i tecnològica.

- Millorar la formació professional.
- Nous rols de l'ensenyament superior a la societat educativa del futur.
- Mobilitat en l'ensenyament superior.
- Reformes educatives.
- Avaluació de sistemes educatius.
- Avaluació de coneixements i competències dels estudiants.
- Homologació de titulacions.
- Reforçament de la planificació i política educativa a escala nacional.
- Educació per una cultura de la pau.
- Diferències en educació en funció del gènere.
- Contribució de l'educació a la reducció de la pobresa.

4.3. OCDE

Procés

Com en l'apartat anterior referit a aquest organisme internacional, ens centrarem en la informació proporcionada pel CERI. En aquest cas concret, disposem de les línies prioritàries per a l'any 1996, així com les previstes per al període 1997-98¹⁵.

Resultats

- Les línies prioritàries de recerca del 1996 han estat agrupades sota quatre grans categories:
- El coneixement de base en l'educació.
 - El funcionament i desenvolupament eficaç dels sistemes educatius i de formació.
 - Educació, societat, i economia.
 - Cooperació educativa en un context global.

D'altra banda, el CERI centrarà la seva tasca durant el període 1997-98 en sis grans objectius:

(14) *Débat de politique éducative. 1995. Réflexions et Propositions. 28ème session de la Conférence Générale. Commission II «Education». ED-96WS/25. UNESCO. Paris. 1996. 20 pág. + Annexos.*

(15) Consulta a la Web de l'OCDE, via Internet. Any 1997.

- Desenvolupar i analitzar estadístiques i indicadors de l'educació.
- Identificar i analitzar les característiques bàsiques de l'ensenyament del futur.
- Conceptualitzar i analitzar el rol de l'I+D en l'educació, en l'economia, i en les societats del coneixement.
- Identificar innovacions rellevants en educació i avaluar-les.
- Analitzar i avaluar estratègies educatives innovadores i d'altres tipus que afavoreixin la inclusió social.
- Implementar i revisar noves formes de cooperació entre el Secretariat de l'OCDE i el paísos membres, i desenvolupar noves estratègies de difusió.

4.4. World Bank

Procés

La informació sobre les línies prioritàries de recerca d'aquest organisme internacional està extreta del famós informe publicat el 1995 intitulat *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Washington, D.C. 173 pp.

Resultats

- Tal com s'indica al llibre de referència el suport del World Bank en els propers anys anirà destinat a tots aquells programes (recerques incloses) que tinguin com a àmbits prioritàris els següents:
 - Establir la prioritat de les reformes educatives en la política nacional del país.
 - Avaluar els resultats educatius dels projectes, posant-los amb relació als *inputs* i processos que es donen a nivell institucional. Major importància a la relació entre resultats del sistema i resultats en el mercat laboral.
 - Prioritzar la inversió en l'ensenyament primari i primer cicle de secundària, buscant altres fonts de finançament de caràcter privat per als nivells superiors.
 - Promocionar la igualtat envers l'educació, assegurant que es reduïx la pobresa (en funció del gènere, nivell socioeconòmic, grups amb dificultats, minories ètniques...). Posar una atenció especial a l'ensenyament pre-escolar com a estratègia per millorar la igualtat.

- Increment del suport a la implicació de les famílies en educació (participació en la gestió dels centres, possibilitat d'elecció del centre, beques i crèdits per a l'estudi...).
- Reforçament de la qualitat educativa promovent la innovació i la gestió autònoma dels recursos en l'àmbit institucional, proporcionant incentius a la seva millora, i establint sistemes d'exàmens per controlar els resultats.

4.5. Reunió de Tòquio. 1995

Procés

La reunió celebrada a Tòquio, el setembre de 1995, sota el tema «Reforma educativa i investigació educativa: nous desafiaments per vincular la recerca, la informació i la presa de decisions» va ésser patrocinada conjuntament pel BIE (*Bureau International de l'Éducation*) i el NIER (*National Institute for Educational Research*) del Japó. Hi van participar responsables de centres de recerca de diferents països (desenvolupats i en vies de desenvolupament) així com d'organismes internacionals. La informació sobre aquesta important reunió ha estat obtinguda de materials de la mateixa reunió, així com de resums apareguts a *Información e Innovación en Educación*, butlletí oficial del BIE.¹⁶

Resultats

En la reunió es va distingir entre el que eren temes de preocupació en l'actualitat, i el que es consideraven línies prioritàries de recerca en el futur. Seguidament presentarem aquests resultats fent aquesta separació.

— Temes de preocupació en l'actualitat:

- Indicadors de qualitat educativa que serveixin per orientar les polítiques educatives.
- Models d'administració educativa i finançament: descentralització regional i local, autonomia escolar.
- Aprenentatge al llarg de la vida.
- Articulació entre els diferents nivells del sistema educatiu.

(16) *Final report of the international meeting on "Education reform and educational research: new challenges in linking research, information and decision-making"*, September 1995. UNESCO/BIE/NIER, Gènova. 1995. 131 pàg.
Información e Innovación en Educación. UNESCO/BIE. Núm. 84 i 85. 1995

- Adaptació dels continguts i mètodes de l'educació en la societat actual (integració d'assignatures, ús de noves tecnologies, revisió de continguts desfasats,...).
- Ensenyament superior, ocupació i formació contínua.
- El professor: nous rols, estatus, competències, formació inicial i permanent.
- Sistemes d'avaluació de coneixements i competències.
- Motivació per aprendre.
- Educació ambiental.
- Educació per a la salut.
- Educació multicultural.
- L'educació de minories ètniques.
- Igualtat de gèneres davant l'educació.
- Analfabetisme.
- Educació en el món rural.

— *Línies prioritàries de recerca en el futur*

- Estudis comparatius.
- Relacions entre investigació educativa i reformes educatives.
- Noves metodologies de recerca.
- Els continguts en educació.
- Concreció dels estàndards en educació.
- El currículum.
- L'ensenyament de les llengües.
- Mètodes d'ensenyament: interdisciplinarietat.
- Sistemes d'avaluació.
- Exàmens i avaluació per millorar l'aprenentatge.
- Processos d'aprenentatge.
- Sistemes, estructures i gestió de l'educació.
- Accés a l'educació bàsica i obligatòria.
- Descentralització.
- Gestió escolar.

- Relacions entre l'educació formal i l'educació informal.
- Transició entre la formació professional i el mercat laboral.
- Nous rols de l'ensenyament superior.
- Relacions entre ensenyament superior, ocupació i formació.
- Ús de les noves tecnologies dins i fora de l'escola.
- Objectius educatius i polítiques educatives per al futur.
- Democratització de l'ensenyament.
- El professorat: formació, estatus, certificació, competència, nous rols.
- Aspectes socials de l'educació (igualtat d'oportunitats, grups amb desavantatges, integració social, minories culturals...).
- Internacionalització de l'educació (intercanvis, reconeixement de titulacions...).
- Qualitat, rellevància i eficàcia de l'educació.
- Educació moral.
- Educació per a la salut.
- Educació ambiental.

5. Tendències comunes a les reformes educatives actuals als països del nostre entorn

Les tendències de les reformes educatives als països del nostre entorn són, segons l'OCDE¹⁷, les següents:

- Reformes educatives específiques i no grans reformes estructurals.
- Aproximació entre els dos grans models d'ensenyament secundari de primer cicle (tronc comú vs. model paral·lel).
- Reforma de l'ensenyament secundari de segon cicle a causa de la seva universalització.
- Influència creixent dels pares i els sectors de l'ocupació. Els primers, especialment, en la gestió i direcció de centres, i en l'elecció de centres i orientació escolar per als seus fills.

(17) OCDE. *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. OCDE. París. 1996. 96 pàg.

- e) Intenció de millorar els resultats escolars dels alumnes, i implantació d'avaluacions periòdiques.
- f) Reforma dels programes escolars, especialment en matèries considerades com a fonamentals: llengua materna, matemàtiques i ciències; amb una tendència a assegurar un cert tronc comú de coneixements a tots els alumnes (al marge de l'autonomia escolar dels centres).
- g) Preocupació per definir la qualitat de l'educació i la seva mesura.
- h) Preocupació pels grups menys afavorits.
- i) Aplicació de certs criteris de l'economia de mercat al sector educatiu: avaluació de resultats, justificació del finançament que rep, possibilitat d'elecció...
- j) Tendència a la descentralització administrativa i a una major autonomia de centres.
- k) Reforçament de les polítiques d'avaluació dels sistemes educatius.

6. Síntesi i valoració de les línies de recerca educativa

Presentar una síntesi dels temes prioritaris de recerca plantejats amb anterioritat no és una tasca fàcil. En les descripcions anteriors es pot observar la varietat de temes que apareixen i es pot explicar l'especificitat d'alguns d'ells per les característiques peculiars d'alguns d'aquests organismes i investigadors. Així, la tradició de la institució que promou la recerca (que sempre prioritza determinats temes inherents als seus objectius com a institució), el seu àmbit territorial prioritari d'actuació, la seva ideologia més o menys explícita, i les problemàtiques específiques conjunturals al seu radi d'acció són variables que expliquen algunes de les seves preferències.

No obstant això, i a risc de procurar ésser un xic sintètics, presentarem a continuació una llista de quins són els temes preferents de recerca que es repeteixen amb una certa assiduitat a bona part de les fonts consultades, i que constitueixen les línies prioritàries de recerca als països desenvolupats. A fi i efecte de fer més clara l'exposició agruparem les línies de recerca sota tres categories:

— *Línies de recerca sobre centres educatius*

- Incioui temes que afecten el dia a dia del centre, i especialment la seva pràctica pedagògica.

— *Línies de recerca pròpies del Sistema Educatiu en general*

- Aplega temes que afecten l'ordenació general del sistema educatiu i el seu funcionament com a tal.

— *Línies de recerca sobre la relació entre el Sistema Educatiu i la Societat*

- Conté temes que suposen una clara vinculació del Sistema Educatiu amb l'entorn polític, social, econòmic, cultural, etc...; és a dir envers la societat.

1) *Línies de recerca sobre centres educatius*

- Aprenentatge de les llengües.
- Educació ambiental.
- Educació per a la salut.
- Educació cívica.
- Educació multicultural.
- Adaptació del currículum a la societat present i del futur (continguts, metodologia...).

- Avaluació del rendiment escolar i les competències dels alumnes.
- Necessitats educatives de grups menys afavorits.

2) *Línies de recerca pròpies del Sistema Educatiu en general*

- Qualitat de l'educació.
- Transició entre diferents nivells del sistema educatiu.
- Avaluació dels sistemes educatius. Indicadors.
- Comparació entre sistemes educatius.
- Nous rols dels pares a l'educació (llibertat elecció de centres, participació en la gestió de centres...).
- Descentralització educativa.
- Autonomia institucional.
- El professorat: nous rols, estatus, formació competències, avaluació...
- Ensenyament obert i a distància.
- Polítiques i reformes educatives.

- Finançament i control de resultats del sistema educatiu.
- Ensenyament secundari (1r i 2n cicle / general i professional).
- Ensenyament superior.

3) *Línies de recerca sobre la relació entre el Sistema Educatiu i la Societat*

- Transició entre el sistema educatiu i el mercat laboral.
- Nous rols de l'escola.
- Nous rols de l'ensenyament superior.
- Mobilitat estudiantil entre països i reconeixement de titulacions.
- Formació al llarg de la vida (formació d'adults, formació contínua...).
- Educació i gènere.
- Noves tecnologies i educació.
- Igualtat davant l'educació.
- Recerca educativa.

Feta la síntesi de les línies de recerca prioritàries, cal apuntar-ne certes valoracions —de caràcter general— per situar la nostra aportació en el seu terme just.

En primer lloc s'ha de ser conscient que establir una llista de línies de recerca suposa deixar de banda unes i destacar-ne unes altres, d'acord lògicament amb la importància del seu pes específic en el conjunt de fonts consultades.

En segon lloc cal tenir present que el fet que determinades línies de recerca educativa no apareguin entre les prioritàries no vol dir que no siguin importants per a l'avenç de l'educació i de la Pedagogia com a ciència. Així, per exemple, és fàcil acceptar que les recerques centrades en la millora de les pròpies metodologies de recerca són molt necessàries per enfortir la nostra disciplina; no obstant això, no necessàriament ha d'aparèixer com a línia prioritària a les recerques dels organismes internacionals o dels Ministeris d'Educació dels països.

És precisament aquesta darrera observació la que ens dona pas a remarcar que els criteris emprats i les fonts utilitzades condicionen el resultat final. Com en qualsevol recerca duta a terme, el disseny i el procés per desenvolupar-la condicionen de forma evident els seus resultats. Som conscients que escollir com a referents els organismes internacionals i el

que són les tendències dels sistemes educatius en el món suposa esbiaixar el tema cap a línies de recerca que impliquen una major vessant aplicada i propera a la política de l'educació. Tot i aquesta limitació entenem que l'aportació és adient, si més no pel caràcter útil —*que no utilitarista*— que ha de tenir sempre la recerca educativa.

7. Valoració de les línies de recerca educativa en el marc de la política educativa de Catalunya

No sembla correcte finalitzar aquest article sense contextualitzar l'aportació que s'ha fet en el marc de la política educativa catalana, perquè entenem que pot ser d'utilitat per valorar i guiar les mesures que es prenen o es podrien prendre des dels diferents àmbits de l'administració educativa a Catalunya.

Una primera lectura de les línies de recerca delimitades en l'apartat anterior ens suggereix que al nostre país encara manca donar un impuls més gran a determinats temes. Així, per exemple: a l'educació ambiental, l'avaluació del rendiment i competències dels alumnes, les necessitats educatives dels grups menys afavorits, la transició entre algunes etapes del sistema educatiu (com per exemple, entre l'ensenyament secundari i superior), l'avaluació i comparació dels sistemes educatius, l'estudi sobre els nous rols dels pares, la descentralització i el finançament de l'educació, l'ensenyament obert i a distància, els nous rols de l'ensenyament superior, la formació al llarg de la vida, la igualtat davant l'educació. Això no vol dir que no hi hagi equips de recerca preocupats en l'actualitat per abordar aquestes temàtiques. El que sí que sembla adient destacar és que aquestes són unes temàtiques que diverses circumstàncies (actualitat, importància intrínseca del tema per l'educació,...) requereixen una major atenció en el nostre país.

Una segona apreciació sobre aquesta qüestió tindria a veure amb l'aportació que fa l'administració educativa al tema que ens ocupa. Una anàlisi de la qüestió ens posa de manifest el contrast entre aquestes línies prioritàries i la manca d'una política clara i explícita de recerca educativa. En efecte, sorprèn que des de l'administració educativa catalana no s'hagin establert amb caràcter estable i fiable orientacions sobre aquest tema, que responguin tant al que són les necessitats del sistema educatiu actual com al que són les preocupacions dels sistemes educatius més desenvolupats. Obviament, el govern d'un sistema educatiu no és només el disseny i la implantació d'un model més o menys encertat de sistema educatiu, sinó també l'establiment de mecanismes que en permetin una avalu-

ció més objectiva. La recerca educativa juga, precisament en aquest àmbit, un rol capdavanter.

No seria just, tampoc, finalitzar aquesta anàlisi sense fer una breu referència al rol que tenen les Universitats —i els centres escolars— en la recerca educativa. Estudis recents han demostrat la potencialitat dels investigadors catalans de l'educació en els darrers deu anys¹⁸. Dit això, entenc que la qualitat d'aquests recursos humans no es correspon amb el suport que haurien de rebre per part de les seves pròpies Universitats (com a centres de recerca que són). Tot i que existeixen certes excepcions pel que fa a això, el cert és que el suport que reben és molt petit. Possiblement perquè la recerca de les ciències mèdiques, físiconaturals... ven més que la recerca educativa, sovint les partides pressupostàries de les Universitats mostren greus desequilibris entre unes i l'altra. Tampoc la manca d'equips d'investigadors més estables dins la Pedagogia no afavoreix el canvi de política universitària. En tot cas sembla que les línies de recerca educativa prioritàries —apuntades amb anterioritat— denoten que hi ha investigadors catalans treballant seriosament aquesta línia, però que no s'ha trobat encara la fórmula adient per potenciar i consolidar molt més el seu camp d'actuació.

8. Annex: la recerca educativa a Internet. Recursos d'utilitat

Seguidament presentem algunes de les adreces que poden ser d'interès pels investigadors que es dediquen a la recerca educativa. Cal fer, però, dos advertiments: en primer lloc, que la llista que es proporciona seguidament no pretén exhaurir totes les fonts possibles. En aquest sentit, s'han seleccionat aquelles de caràcter pedagògic més general (tant des del punt de vista temàtic com de l'abast territorial de les fonts). Així, no apareixeran, per exemple, adreces d'utilitat específica per als especialistes en Educació Comparada o en Educació Especial, ni tampoc d'altres que tenen com a referent territorial els països asiàtics, per exemple.

En segon lloc, cal ésser conscients de la variabilitat existent a Internet, tant pel que fa a l'aparició de nous recursos (i desaparició dels existents), com pel que fa al canvi d'adreça de les institucions. Per aquest motiu és important recordar que la informació que apareix seguidament ha estat actualitzada a finals de l'any 1997 i que, per tant, amb posterioritat es poden haver produït alguns canvis significatius.

Norm: Redinet

Adreça: <http://www.redinet.mec.es>

Breu descripció: Base de dades de recerques educatives a territori espanyol

Norm: CORDIS (Community Research and Development Information Service)

Adreça: <http://www.cordis.lu>

Breu descripció: Base de dades de projectes de I+D finançats i recolzats per la Unió Europea

Norm: ERIC (Educational Resources Information Center)

Adreça: http://www.ed.gov/prog_info/ERIC/index.html

Breu descripció: Famosa base de dades bibliogràfica dels E.U.A.

Norm: EURYDICE

Adreça: <http://www.eurydice.org>

Breu descripció: Xarxa que promou estudis de tipus comparatiu entre països de la Unió Europea i l'intercanvi d'informació sobre educació entre els països membres

Norm: UNESCO

Adreça: <http://www.education.unesco.org>

Breu descripció: Servei d'informació d'aquest important organisme internacional sobre el sector educatiu

Norm: OCDE

Adreça: <http://www.oecd.org>

Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional

Norm: WORLD BANK

Adreça: <http://www.worldbank.org>

Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional

Norm: AIDIPE

Adreça: <http://www.uv.es/aidipe>

Breu descripció: Pàgina d'aquesta associació espanyola dedicada a la recerca educativa

Norm: CEDEFOP

Adreça: <http://www.cedefop.gr>

Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional dependent de la Unió Europea

Norm: B.I.E.

Adreça: <http://www.unicc.org/fibe>

Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional dependent de la UNESCO

(18) Bona prova d'això és la recerca duta a terme recentment, referenciada amb anterioritat: *Llibre Blanc de la recerca educativa a Catalunya (1986-1995)*.

- Norm:** IIPE
Adreça: <http://www.education.unesco.org/educprog/iiep/welcome.htm>
Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional dependent de la UNESCO
- Norm:** OEI (Oficina d'Educació Iberoamericana)
Adreça: <http://www.oei.es>
Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional
- Norm:** HEPROC (Higher Education Process)
Adreça: <http://irpubs.com/heproc>
Breu descripció: base de dades sobre ensenyament superior, foros de discussió, informació general,...
- Norm:** IPL (Internet Public Library)
Adreça: <http://www.ipl.org>
Breu descripció: Centre de recursos del que existeix a Internet
- Norm:** NLIGHTN
Adreça: <http://www.nlightn.com/nindemo/docs/dblist.htm>
Breu descripció: Bases de dades disponibles a Internet
- Norm:** EUROSTAT
Adreça: <http://europa.eu.int/en/comm/eurostat/eurostat.html>
Breu descripció: Servei d'estadístiques de la Unió Europea
- Norm:** National Library of Education
Adreça: <http://www.ed.gov/NLE>
Breu descripció: Pàgina d'aquest important servei bibliotecari dels Estats Units d'Amèrica
- Norm:** Rediris
Adreça: <http://www.rediris.es>
Breu descripció: Xarxa nacional de I+D a Espanya
- Norm:** CICYT
Adreça: <http://www.cicyt.es>
Breu descripció: Pàgina de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (Ministerio de Educación y Cultura)
- Norm:** Yahoo — Education
Adreça: <http://www.yahoo.com/education>
Breu descripció: Àmbit de l'educació en aquest famós buscador de la xarxa
- Norm:** ORTELIUS
Adreça: <http://ortelius.unifi.it>
Breu descripció: Base de dades sobre sistemes d'ensenyament superior a Europa

- Norm:** ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Adreça: <http://www.isfol.it>
Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme dedicat a la recerca en formació professional
- Norm:** Mirandole: la guide Internet de l'éducation (France Telecom)
Adreça: <http://www.mirandole.tm.fr>
Breu descripció: Guia francesa de webs d'educació a Internet
- Norm:** OIT (Organización Internacional del Trabajo)
Adreça: <http://www.ilo.org>
Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional
- Norm:** TES (Times Educational Supplement)
Adreça: <http://www.tes.co.uk>
Breu descripció: Pàgina del suplement setmanal d'educació d'aquest prestigios diari anglès
- Norm:** Naciones Unidas
Adreça: <http://www.un.org>
Breu descripció: Pàgina d'aquest important organisme internacional
- Norm:** National Education Association
Adreça: <http://www.nea.org>
Breu descripció: Pàgina d'aquesta important Associació nord-americana
- Norm:** TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)
Adreça: <http://www.steep.bc.edu/timss>
Breu descripció: Pàgina Web d'aquest important estudi en l'àmbit de l'avaluació
- Norm:**
Adreça: <http://www.mit.edu:8001/people/cdemello/univ.html>
Breu descripció: Llista de Webs d'Universitats

Referències bibliogràfiques

- Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation.* Brussels, 1996. 144 pp.
- Appendre dans la société de l'information (1996-98).* Brussels, 1996. 24 pp.
- Débat de politique éducative. 1995. Réflexions et Propositions.* 28ème session

- sion de la Conférence Générale. Commission II «Éducation». ED-96/WS/25. UNESCO. Paris. 1996. 20 pp. + Annexes.
- Ediciones UNESCO. Catálogo de Novedades. 1996/97. Paris. 1996. 135 pp.
- Final report of the international meeting on «Education reform and educational research: new challenges in linking research, information and education-making». September 1995. UNESCO/BIE/NIER. Genève. 1995. 131 pp.
- Información e Innovación en Educación. UNESCO/BIE. Nº 84 i 85. 1995.
- Los obstáculos para la movilidad transnacional. Libro Verde. Educación - Formación - Investigación. Comisión Europea. 2/10/96. 64 pp.
- OCDE. Catalogue Publications. 1996. Paris. 1996. 159 pp.
- OCDE: Évaluer et réformer les systèmes éducatifs. OCDE. Paris. 1996. 96 pp.
- Targeted Socio-Economic Research (TSER). Information Package 1996. European Commission. Directorate General XII. Science, Research and Development. Brussels. 1996. 55 pp.
- SARRAMONA, J (dir.): *Libre Blanc de la recerca educativa a Catalunya (1986-1995)*. Document policopiat. Barcelona. 1997.
- UNESCO. Datos significativos sobre educación. CD-ROM. Paris. 1996.

Paraules clau

Investigació pedagògica
 Pedagogia comparada
 Organismes internacionals
 País desenvolupat
 Política educativa
 Xarxa d'informació

Abstracts

El objetivo de este artículo es señalar las tendencias generales sobre las líneas de investigación educativa en los países desarrollados. El punto de partida es la delimitación de las fuentes de información empleadas —básicamente organismos internacionales, sus programas prioritarios, y sus bases documentales—, así como la exposición de sus acciones en este ámbito. A continuación, previa síntesis de las tendencias, se valora la política de investigación educativa en Cataluña desde esta perspectiva internacional. Por último, se apuntan recursos útiles para la investigación educativa que se encuentran en la red Internet y que, por tanto, pueden ser de utilidad para aquellos que la quieran emplear como vía de búsqueda de información en sus investigaciones.

L'objectif de cet article est de signaler les tendances générales des lignes de recherche éducative dans les pays développés. Le point de départ est la délimitation des sources d'information utilisées — essentiellement les organismes internationaux, leurs programmes prioritaires, et leurs bases documentaires —, ainsi qu'un exposé de leurs actions dans ce domaine. Ensuite, après une synthèse des tendances, l'auteur évalue la politique de recherche éducative en Catalogne à partir de cette perspective internationale. Finalement, il indique des ressources utiles pour la recherche éducative qui se trouvent dans le réseau Internet et qui, donc, peuvent être utiles pour ceux qui veulent l'utiliser comme voie de recherche d'information dans leurs investigations.

The aim of this article is to identify general trends in the lines of educational research being conducted in developed countries. The article begins by defining the sources of information used —basically international bodies, their priority programmes, and their data bases, as well as a discussion of undertakings made in this field. Following a summary of the trends, the educational research policy in Catalonia is evaluated from an international perspective. Finally, useful sources for educational research available on the Internet are noted. The Internet might be of particular use as a data research tool for those conducting research.

Monografia: *Arquitectura i educació*

Articles de Teresa Romanià, Josep Muntañola, Manuel Brullet, Montserrat Morales i Miguel Ángel Soria.

Tribuna: *Justícia de Menors: elements per a un debat.*

Articles de Asun Liena i Caterina Lloret, Jordi Cots, Cinta Vizcarro, Maria Mercè Mitjans, Roger Gausachs, José Antonio Matilla, Rosario Soler i Robert Gimeno.

Reflexions i recerques:

Articles de Albert Raóls-Casamada, Jaume Trilla, Ferran Ferrer, Selma Garrido, Salomó Marqués i M. Auxiliadora Sales.

Recensions i notes bibliogràfiques

TE, 19

Temps d'Educació

Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació

Universitat de Barcelona

1r semestre 1998
Núm. 19

Arquitectura i educació

Justícia de Menors:
elements per a un debat

Temps d'Educació

Publicacions



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Divisió de Ciències de l'Educació



UNIVERSITAT DE BARCELONA



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIÓN EUROPEA. RETOS Y TENDENCIAS

Ferran Ferrer. Profesor de Educación Comparada. Universitat Autònoma de Barcelona¹. 12 de Noviembre de 1998

“Educamos para formar adultos no para perpetuar niños” (F. Savater)

0.- Presentación

La exposición de este tema tiene como objetivo básico presentar los modelos de formación del profesorado existentes en nuestro entorno político, económico y social como es el caso de los países miembros de la Unión Europea.

Para ello se describirá la situación en algunos de estos países, en concreto de aquellos que pueden considerarse más representativos de los diferentes formas de abordar la cuestión que nos ocupa. Se responde así a la inquietud por conocer las tendencias al respecto, así como aportar ideas que nos permita dibujar un nuevo modelo de formación inicial del profesorado más adecuado a las necesidades educativas y sociales que se demandan al docente del próximo milenio.

Con esta intencionalidad se describirán algunas de las aportaciones más significativas que, en este, terreno han irrumpido en los últimos años en el debate pedagógico, culminando con algunas reflexiones que a juicio del autor ponen en su justo lugar las aportaciones internacionales y comparativas.

1.- Sistema educativo y formación del profesorado. Factores condicionantes

Es necesario convenir que muchas de las características propias del sistema educativo no son en absoluto ajenas al modelo de sociedad propio de un país. Más aún, unas sin las otras son inexplicables. No obstante remontarnos a cuestiones propias más bien del contexto que rodea el sistema educativo nos alejaría en exceso de nuestra exposición. Cabe tener, sin embargo, presente esta cuestión en cualquiera de los análisis comparativos que realicemos, y por ello debemos ser prudentes en las valoraciones que hagamos al respecto.

Sí que me parece más ajustado al objetivo de mi exposición apuntar algunas de las estrechas relaciones que se dan entre un modelo concreto de formación del profesorado y el sistema educativo en el cual está inmerso. No es mi intención desarrollar todos y cada uno de estos puntos pero sí, al menos, aquellos que a mi modo de ver condicionan de forma sustancial los análisis que después se quieran llevar a cabo.

Un primer factor a considerar es el referido a la estructura del sistema educativo. La duración de las diferentes etapas del sistema, su vinculación entre ellas, las edades que comprenden, los años que abarca la enseñanza obligatoria, son todas ellas cuestiones que tienen su influencia sobre el tipo de formación del profesorado de un país concreto. No es ajeno a este tipo de formación que la enseñanza primaria acoja a los alumnos entre los 7 y 13 años o entre los 6 y 10 años como se da en dos países

¹ Dirección profesional: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra.
E-mail: Ferran.Ferrer@uab.es

distintos de la Unión Europea; así la relación entre el profesorado de primaria y secundaria será muy diferente en los dos casos. Ello tendrá consecuencias evidentes sobre la formación de ambos tipos de profesores. Por lo general en el primer caso – y salvando todas las excepciones necesarias – la vinculación entre la formación de ambos cuerpos docentes será más bien estrecha, mientras que en el segundo país la distancia entre ellos será muchos más elevada.

Igualmente, podemos observar que el grado de continuidad existente en el sistema educativo entre las instituciones que acogen a los alumnos de enseñanza primaria y aquellas otras de nivel secundario condiciona de forma significativa el modelo de formación del profesorado. No es de extrañar, por ejemplo, que los países donde existe una sola tipología de centro de primer ciclo de secundaria – y por tanto una mayor grado de continuidad con la etapa anterior – el modelo de formación del profesorado de ambos niveles educativos sea más próximo. Por el contrario, en los países donde los alumnos de primer ciclo de secundaria se distribuyen entre centros de tipología diferente (por ejemplo Alemania), las diferencias entre la formación del profesorado de éstos y de la etapa primaria son mucho mayores.

Un segundo factor condicionante es el referido a la modalidad de administración educativa ante la cual nos encontremos y el grado de descentralización que tenga el propio sistema educativo. Parece obvio pensar que, en un país cualquiera, a mayor grado de descentralización educativa, le corresponde una mayor autonomía de los centros escolares. En el marco de esta tipología de centro, la gestión del mismo y el desarrollo de sus actividades docentes se llevarán a cabo con una mayor capacidad de decisión por parte de los actores del mismo. El profesor deberá cumplir, por un lado, un rol mucho más autónomo al tener un margen de acción mucho más elevado; y por otro lado estará mucho más obligado a saber trabajar en equipo, tanto con sus compañeros de trabajo como con el resto de la comunidad educativa. El modelo de formación del profesorado que se desprende de este tipo de sistema educativo poco tiene que ver con aquel otro proveniente de una administración centralizada en donde el profesor cumple un rol mucho más dependiente de las autoridades educativas.

La tipología de formación del profesorado vendrá igualmente fuertemente condicionada por el perfil de profesor que tengamos en el sistema educativo y la imagen que del mismo se proyecte a la sociedad. De esta forma, una modalidad de carrera docente muy estratificada, con importantes incentivos al profesorado en su paso de un nivel a otro, supone formar un tipo de docente preparado para hacer frente a esta situación. Estar considerada una profesión de segundo orden en la escala social supone un importante condicionante a la hora de prestigiar y diseñar un nuevo modelo de formación. Ello no debe ser óbice para mantener esta situación, sino más bien al contrario: debe constituir un motivo fundamental para procurar cambios profundos en el modelo de formación del profesorado. Ésta fue, al menos, una de las razones últimas del gobierno socialista cuando implantó los *Institutes Universitaires de Formation de Maîtres* (I.U.F.M.) y buena prueba de ello es que el gobierno gaullista conservador posterior no los eliminó.

Quisiera resaltar igualmente, dada su trascendencia, las vinculaciones que existen entre el tema que nos ocupa y la profesionalización de los docentes. Desde mi punto de vista, ambas cuestiones van íntimamente ligadas y en ellas está una de las claves del futuro de la educación. Los cambios en la formación del profesorado pueden ir encaminados a reforzar su profesionalización o más bien a debilitar el grado de profesionalidad alcanzado hasta el momento. Un ejemplo, bien tangible, lo podemos

encontrar en el Reino Unido durante el período del gobierno conservador y sus propuestas de incorporar a los centros escolares a personas sin el adecuado nivel de preparación pedagógica. Éstas y otras medidas ayudaron a promover, en muchos casos, una clara falta de confianza de la sociedad hacia los docentes (Tulasiewicz, 1996, 27).

Cuestión aparte es, cuáles son los parámetros para medir el grado de profesionalidad y hasta que punto el colectivo de los docentes los cumplen adecuadamente. En todo caso, ésta es una cuestión a la que remito a otros especialistas que han ahondado en el tema (Sarramona, Noguera, Vera, 1997; Marcelo, 1995; Ferrer, 1996; Perrenoud, 1996; Warren, 1994)

Una último factor que guarda una relación evidente con el tema que nos ocupa es el *modelo ideológico de educación* que impera en el país al cual hagamos referencia. Así, por ejemplo, el mayor o menor auge en el debate pedagógico de los principios de mercado en educación (competitividad, eficacia en los resultados,...), la promoción o prevención ante la libertad de enseñanza, la posición ante la red pública y privada de centros escolares, el impulso o freno a la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en las escuelas,... todos ellos constituyen rasgos distintivos de un tipo de ideología en educación que, en muchas ocasiones, traspasa el ámbito estricto de los partidos políticos concretos para constituirse en algo propio de la cultura escolar de un país en su conjunto. La posición que adopte la sociedad en general, y el sector educativo en particular, ante las cuestiones ideológicas apuntadas supondrán también defender o cuestionar tal o cual modelo de formación del profesorado.

La diversidad de situaciones educativas que muestran los países de la Unión Europea nos demuestran, una vez más, la complejidad del fenómeno educativo y la dificultad de establecer parámetros comunes para el conjunto de los países.

2.- Modelos europeos de formación del profesorado²

La primera cuestión a delimitar es el ámbito de la formación del profesorado al que haremos referencia. Me centraré en concreto en los niveles de educación preescolar y primaria, aunque soy consciente que es difícil desvincularlos – en especial a la hora de realizar análisis al respecto – del nivel de enseñanza secundaria.

En segundo lugar debemos concretar qué variables escogeremos para describir cada uno de los países. El profesor Tulasiewicz (1996, 22-27), experto en esta temática, señala como fundamentales las siguientes:

- Duración de la formación: ésta incluye el número mínimo de años previos antes de poder acceder a los centros de formación inicial, los años de estancia en este tipo de centros, y los años de prueba en centros educativos que de debe pasar el candidato antes de poder ejercer definitivamente su profesión.
- Lugar de formación: especialmente referido al nivel educativo de los centros de formación del profesorado
- Contenido: de las materias a enseñar (música, plástica, lecto-escritura,...), de la teoría no pedagógica (psicología, historia, sociología,...), y de la teoría pedagógica (evaluación, gestión de la clase, estrategias de enseñanza,...)

² Una parte significativa de la información que se presenta en este apartado está actualizada de acuerdo Eurybase, base de datos perteneciente a la red Eurydice.

- Prácticas
- Personal responsable de la formación.
- Recursos económicos: entre otros si se recibe algún tipo de remuneración durante el período de formación.

Una tercera cuestión a decidir es, igualmente, los países que seleccionaré en mi exposición. Dado que el objetivo de la misma es ilustrar sobre la situación del tema en la Unión Europea escogeré aquellos que creo pueden ser considerados modelos de una determinada forma de entender la formación del profesorado.

2.1.- La formación del profesorado de preescolar y primaria en Francia

La duración de ambos tipos de profesores engloba cinco años. Los tres primeros están destinados a obtener una primera titulación de carácter general universitaria, la *License*. Con posterioridad deben acceder a un tipo de centro diferente, el *Institut Universitaire de Formation de Maîtres* (I.U.F.M.) donde durante un período de dos años se forman específicamente en su ámbito de especialización docente. Al finalizar este período reciben el título de *professeur des écoles* que les habilita para el ejercicio de esta profesión en estas etapas, tanto en el sector público como en el sector privado. Éste es a grandes rasgos el itinerario formativo de los profesores de infantil y primaria en Francia pero a continuación vamos a desgranar algunas de las claves de este modelo único en Europa y que lleva cerca de diez años de experiencia.

Una primera cuestión a tener presente es que los IUFM son un tipo de centros que acogen toda la formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. Ello no significa, no obstante, la creación de un cuerpo único de profesores – el sistema continúa teniendo una carrera docente claramente jerarquizada y diferenciada en grados según niveles de enseñanza. Tan sólo supone considerar que hay ámbitos de la formación que son comunes a todos los docentes que trabajan en el sistema educativo, y que por tanto es más adecuado que se formen en el mismo lugar aunque con itinerarios formativos diferentes.

Estos centros de formación están ubicados en cada una de las *Academies*, ámbitos territoriales en que se estructura la enseñanza secundaria y universitaria. Ello supone una clara dependencia del sector universitario tal y como su propia denominación indica.

Una tercera cuestión a contemplar es que esta nueva modalidad de formación fue creada por el anterior gobierno socialista en 1989 y que como se apuntó con anterioridad ha sido mantenida hasta la actualidad con gobiernos de ideología diferente. Se trata, por tanto, de una iniciativa de izquierdas – de acuerdo también a una determinada visión sobre lo que debe ser la formación del profesorado – que por conveniencia o convicción no se ha alterado con gobiernos de derechas. Desde 1992 todos los *professeurs des écoles* (que incluye a los profesores de preescolar y primaria) son contratados de entre los que obtienen este tipo de formación.

Es igualmente importante tener presente que al principio se solicitaba como requisito para acceder a los I.U.F.M. haber conseguido un *Diplôme d'Études Generales Universitaires* (D.E.U.G.). Este título se obtiene después de dos años de estudios universitarios. Posiblemente por el fuerte incremento de peticiones para acceder a los IUFM en los últimos años y, al mismo tiempo, la gran expansión de la matrícula universitaria e incremento de estudiantes que obtienen el DEUG, se modificó esta

normativa elevando el "listón de acceso" y solicitando una *License* para entrar en los IUFM.

El acceso a un IUFM supone además superar otros criterios aparte del requisito de titulación mínima conseguida con anterioridad. En concreto, y dada la superior demanda que oferta de plazas existentes en la actualidad, se acostumbra a emplear como criterio de selección el historial académico del estudiante y, en ocasiones, una entrevista con el responsable académico del centro. En todo caso cabe tener en cuenta que la política de admisión es elaborada en cada IUFM por parte del director del centro y de acuerdo a una comisión nombrada al efecto.

Una vez se ha accedido al centro, la formación se compone de dos etapas claramente diferenciadas. Por una parte el primer curso que es sobretodo de tipo teórico, aunque con ciertas prácticas en los centros, mientras que el segundo año es de inserción profesional y por este motivo se considera a los alumnos como *profesores en prácticas*. Por este motivo reciben una retribución económica³. En todo caso conviene tener presente que el paso del primer al segundo año no es automático sino que los alumnos deben superar un concurso-oposición (*le concours de recrutement*). El curriculum formativo de los estudiantes de los IUFM es aprobado a nivel nacional por lo que las diferencias entre los diferentes centros son, en este sentido, mínimas.

La evaluación final de los estudiantes de estos centros se fundamenta básicamente en tres criterios: las materias cursadas en el IUFM, las prácticas llevadas a cabo en el centro escolar, así como la presentación de un trabajo sobre los aspectos prácticos de la enseñanza. Este trabajo lo realiza el estudiante durante el segundo año.

Una cuestión que conviene no olvidar a la hora de referirse al modelo francés de formación del profesorado es que los IUFM han sustituido a la amplia red que existía con anterioridad y que cubría la formación del profesorado de los diferentes niveles no universitarios: *écoles normales d'instituteurs, centres pédagogiques régionaux, écoles normales nationales d'apprentissage*.

Pero esta nueva modalidad de formación del profesorado no surge por cuestiones de índole estrictamente pedagógica sino que tiene su fundamento en la conveniencia de mejorar el status de los docentes. La realidad ha demostrado que el proceso de implantación ha tenido sus vaivenes, especialmente desde el punto de vista curricular. Lo que, en principio parecía una clara tendencia a equiparar la formación pedagógica de todos los futuros docentes, ha finalizado convirtiéndose en un espejismo. Una creciente reducción de los contenidos teóricos psico-pedagógicos en la formación del profesorado de nivel secundario y un incremento de los contenidos de la disciplina a enseñar han marcado las distancias con respecto al resto del colectivo docente que se forma en los IUFM⁴ (Adams, Tulasiewicz, 1995, 60).

Es interesante resaltar, igualmente, que el *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED) permite preparar, mediante, esta modalidad de formación el examen que llevan a cabo los IUFM para acceder al segundo año de formación ("*le concours de recrutement*").

³ El *professeur stagiaire* recibe una remuneración de aproximadamente 7.200 francos franceses netos al mes.

⁴ Este proceso se inició con el gobierno conservador de Balladur

2.2.- La formación del profesorado de preescolar y primaria en Inglaterra⁵

La formación de este tipo de profesorado se imparte, en la actualidad, dentro del sector universitario⁶ y con modalidades diferenciadas según el centro al que se haga referencia dada la elevada autonomía institucional que tienen las Universidades en este país.

Existen diversas vías formativas para acceder a la cualificación que permite ejercer la enseñanza en Inglaterra y que se denomina *Qualified Teacher Status (QTS)*. Esta cualificación es aplicable tanto a los profesores de enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo (5-16 años) como a aquellos que ejercen en el nivel preescolar (2-5 años)⁷. Los requisitos para conseguir esta cualificación se definieron en una circular legislativa del año 1997⁸ y se refieren a: adquisición y comprensión de los contenidos, planificación, enseñanza y gestión de un aula, y seguimiento, evaluación y responsabilidad ante los resultados. Además, desde principios de este curso académico (1998-99), los profesores con el QTS deben demostrar unos conocimientos de informática equivalentes al nivel 8 del curriculum nacional que se imparte a los alumnos.

De todas las modalidades existentes en la actualidad, dos son las que han tenido una mayor implantación y, al mismo tiempo, han sido ejemplo de modelo de formación del profesorado para muchos otros países: el *concurrent model* y el *consecutive model*. La diferencia básica entre los dos modelos es la secuencia temporal con que se vinculan los contenidos de carácter más pedagógico con los contenidos propios de la especialización.

Por lo que hace referencia al *concurrent model*, los estudiantes siguen una formación de cuatro años de duración al final de la cual obtienen el título de *Bachelor of Education* (conocido por *Bed*), el *Bachelor of Arts in Education BA(Ed)*, o el *Bachelor of Science BSc (QTS)*. En este tipo de formación se combinan las clases teóricas con las prácticas en centros escolares. Estas últimas deben tener una duración de cómo mínimo 32 semanas⁹. Durante estos cuatro años los estudiantes se especializan, bien en la enseñanza primaria básica (incluyendo preescolar), bien en la enseñanza primaria superior. Igualmente se pueden especializar en determinadas materias de este nivel de enseñanza. Los contenidos hacen referencia tanto a las materias a impartir como a la formación pedagógica y curricular de carácter más general.

Es importante resaltar que, mediante este modelo de formación, los profesores de secundaria se forman también en el mismo tipo de centro que los de preescolar y primaria. Una vez más, ello no supone un cambio sustancial en la carrera docente del profesorado inglés que continua estando claramente dividida en etapas y niveles de enseñanza.

⁵ En este apartado nos referiremos a Inglaterra, sin hacer referencias explícitas al modelo de Escocia e Irlanda del Norte, aunque éstos dos territorios tienen muchas similitudes con Inglaterra en este ámbito del sistema educativo.

⁶ Es necesario señalar que la reforma universitaria del año 1992 unificó la enseñanza superior de este país de tal forma que, actualmente, quedan muy pocos centros de enseñanza superior que no sean universitarios. Se rompió así con uno de los modelos de enseñanza superior de referencia para muchos otros países conocido como *modelo dual* de enseñanza superior.

⁷ En este último caso, la normativa es desde 1989.

⁸ Circular 10/97 del *Department for Education and Employment (DfEE)*.

⁹ Precisamente este período de prácticas se amplió en el año 1996 con el fin de vincular más estrechamente la formación inicial a la realidad de los centros escolares

Por el contrario el *consecutive model* implica una concepción diferente sobre el tipo de formación a recibir los futuros profesores. En este modelo, los estudiantes obtienen en primer lugar un título universitario de una materia o especialización concreta no necesariamente vinculada al ámbito pedagógico (un *first degree*); para ello necesitan entre tres y cuatro años de estudios. Con esta titulación pueden continuar estudiando en su ámbito de estudio, ejercer una profesión, o bien dedicarse a la enseñanza. En este último caso deben obtener el *PostGraduate Certificate of Education (PGCE)* para lo que necesitan un año más de estudios (en concreto 38 semanas para el profesorado de primaria)¹⁰. Durante este período de formación pedagógica se combinan clases teóricas sobre materias del curriculum nacional, formación pedagógica general,... con prácticas en un centro escolar (los profesores de primaria deben hacer un mínimo de 18 semanas). Esta titulación pedagógica es la misma que deben poseer los futuros profesores de secundaria¹¹.

La coexistencia de estos modelos bien diferentes, no sólo en cuanto a su temporización sino también en cuanto al perfil de profesor que lleva implícito cada uno de ellos, es propio de un país en donde la normativa educativa única para el conjunto del territorio es escasa. Cabe destacar, en este sentido, que existen cuatro modalidades más de formación del profesorado – de menor impacto que las anteriores y en proceso de cambio– y que por su especificidad no pasaremos a describir (*licensed teacher scheme*¹², *articled teacher scheme*¹³, ...).

Es importante, igualmente, tener presente que dado que existe una gran libertad de contratación del profesorado, tanto en el sector público como en el sector privado, no existe la obligación de que impartan determinadas materias los que están en posesión de la especialización correspondiente. Así cualquier profesor que tenga el QTS puede ejercer la docencia en todos los niveles.

Un aspecto interesante de la formación del profesorado en este país es que cualquier institución que quiera ofrecer este tipo estudios debe estar acreditada para hacerlo. En este sentido cabe resaltar que lo que se acredita no es el *curso* o *programas* concretos de formación del profesorado que se ofrecen, sino la *institución*. Para ello la *Teacher Training Agency (T.T.A.)* establece criterios generales sobre el contenido de la formación a impartir, así como los requisitos mínimos del período de prácticas en las escuelas¹⁴. En concreto señala los requisitos específicos para la enseñanza del inglés, de las matemáticas y de los contenidos del curriculum nacional implantado desde 1988, así como los niveles de competencia que deben conseguir los profesores al finalizar su formación inicial, aunque no concreta el número de horas de docencia que deben destinar estas instituciones a estos contenidos.

¹⁰ O bien dos años cuando se realizan los estudios a tiempo parcial.

¹¹ El PGCE es organizado también por la famosa *Open University* desde 1994, y en este caso tiene una duración de 18 meses..

¹² Un *Licensed Teacher* es una persona adulta (más de 24 años) con dos años de formación universitaria – como mínimo – y que es nombrada como profesor “con licencia para ejercer la docencia”. Recibe además una formación sobre teoría y práctica de la educación, y finalmente puede concluir todo el proceso – si finalmente es bien valorado después de dos años de experiencia – con la obtención del QTS. Esta modalidad se introdujo en 1989 y actualmente se ha convertido en el *Graduate Teacher Programme*.

¹³ Se introdujo en 1990 para aquellos graduados que no tenían una cualificación pedagógica. Actualmente ya no existe como modalidad de formación.

¹⁴ Los requisitos que deben cumplir los centros de formación del profesorado han sido modificados recientemente – a partir del 1 de septiembre de 1998 – y tienen un carácter más intervencionista por parte de la administración educativa.

La TTA tiene encomendada, igualmente, la función de evaluar la actividad que llevan a cabo estas instituciones acreditadas en el ámbito de la formación del profesorado con el fin de asegurar que cumplen con los requisitos y objetivos perseguidos. Esta institución cumple así un rol muy importante en el diseño e implantación de los diferentes cursos de formación del profesorado, puesto que además distribuye los recursos financieros de acuerdo a las previsiones que hace el *Department for Education and Employment* sobre el número de profesores que se necesitarán en los años siguientes.

De hecho la TTA se creó hace poco tiempo (1994) y su poder se ha ido incrementando. Concebida al amparo de una política educativa que potenciaba la creación de “agencias independientes de la administración educativa”¹⁵, aunque fuertemente implicadas en la planificación y renovación del sistema educativo, se ha acabado convirtiendo en el órgano regulador de la formación del profesorado en este país, tanto en el ámbito de la formación inicial como en el de la formación permanente. Es necesario destacar que los miembros de la TTA son nombrados por el Secretario de *Education and Employment*.

Es interesante, igualmente, resaltar que los estudiantes en los centros de formación del profesorado son evaluados de acuerdo a los parámetros (contenidos, competencias,...) establecidos para el *Qualified Teacher Status*. A partir de mayo de 1998 se les ha solicitado a los centros de formación del profesorado que elaboren un nuevo perfil de profesorado que pasará a denominarse *Newly Qualified Teacher* y que servirá de orientación para los centros escolares en donde los estudiantes realizan sus prácticas.

Para acceder a la formación del profesorado de preescolar y primaria se establece un proceso de selección que va más allá de haber obtenido unas puntuaciones determinadas en las pruebas de finalización del bachillerato (los famosos *Advanced Levels*), aunque estas notas son tenidas muy en cuenta¹⁶. Así mediante una entrevista con el candidato se valora la aptitud del aspirante para poder ejercer después la docencia, e igualmente se confirma que goza de una buena salud y que no tiene antecedentes criminales. Desde 1989, se ha establecido como norma que participen en este proceso de selección profesores con experiencia.

Finalmente, y debido a su importancia creciente y la novedad de la propuesta, conviene destacar la existencia de una nueva modalidad de formación iniciada en 1994 y conocida como *School-Centred Initial Teacher Training (SCITT)*. Este nuevo esquema se inscribe dentro del *modelo consecutivo* de formación del profesorado. Consiste en que grupos de escuelas que han sido acreditadas por la TTA para llevar a cabo programas de formación del profesorado - en solitario o en convenio con otras instituciones - pueden ofrecer este tipo de cursos y conceder finalmente las titulaciones necesarias para el ejercicio de la docencia. Estas titulaciones (PGCE) deben estar reconocidas por una Universidad.

A modo de resumen del modelo inglés de formación del profesorado podríamos decir que se caracteriza por su diversidad en la oferta institucional y curricular, su vinculación a los centros escolares, y su insistencia en destacar la importancia de

¹⁵ Esta fue una política muy característica del anterior gobierno conservador, no sólo dentro del sector educativo sino también en otros ámbitos de la actuación política.

¹⁶ Así los aspirantes deben haber obtenido en el *General Certificate of Secondary Education*, como mínimo, el nivel C en matemáticas, lengua inglesa, y ciencias (éste último sólo para los profesores de primaria)

establecer un perfil del profesorado previo al diseño del modelo de formación y útil para llevar a cabo el proceso de evaluación de los estudiantes candidatos a ejercer de profesor.

2.3.- La formación del profesorado de preescolar y primaria en Alemania

La formación del profesorado en Alemania distingue claramente entre los profesionales del nivel preescolar y del nivel primario. Mientras que los primeros se forman en el nivel de enseñanza secundaria superior, los segundos lo hacen en el sector de la enseñanza superior. Entre estos últimos existen diferencias según los *Länder*, ya que cada uno de ellos tiene competencias exclusivas en esta materia (al igual que en el resto de cuestiones relativas al sistema educativo). Así mientras en dos *Länder*¹⁷ la formación del profesorado se lleva a cabo en el sector superior no universitario (concretamente en las *Pädagogische Hochschule*) en el resto del país este tipo de formación se imparte dentro del sector universitario¹⁸. Cabe señalar que las primeras tienen un rango equivalente al de las Universidades.

Por lo que hace referencia a la formación del profesorado de preescolar éste se forma en las *Fachschulen für Sozialpädagogik* que como su nombre indica centran su atención en el ámbito de la educación social. La duración de los estudios es de tres años. Los dos primeros se lleva cabo a jornada completa en estos centros, mientras que el tercero consiste en el período de prácticas que es supervisado por la *Fachschule*. Con el fin de comprender el carácter asistencial de los centros de preescolar un dato puede ser ilustrativo: los profesionales que trabajan en estos centros no son profesores propiamente dichos sino *Erzieher*, es decir trabajadores sociales dedicados al cuidado de la infancia. Para acceder a este tipo de estudios los aspirantes deben tener una experiencia profesional previa de dos años.

La formación del profesorado de primaria constituye un sistema aparte. Ésta se divide básicamente en dos etapas. Una primera etapa en que durante un período de entre seis y ocho semestres se forman básicamente desde el punto de vista teórico en la especialidad en la cual querrán ejercer la enseñanza. Cada *Land* establece, en todo caso, las materias específicas a estudiar (obligatorias y optativas). Como se ha apuntado con anterioridad los centros son diferentes según los *Länder* a que hagamos referencia, aunque todos ellos dentro del sector de enseñanza superior. Una vez finalizados estos estudios, los aspirantes a acceder a la profesión docente deben superar un primer examen estatal - denominado *Erste Staatsprüfung*¹⁹ - que les permite el acceso a la segunda etapa en su proceso de formación.

La primera fase de formación - de carácter más bien teórico - incluye los siguientes aspectos:

¹⁷ Son en concreto el de *Baden-Württemberg* y el de *Turingia*. El resto incluyeron este tipo de centros dentro de las Universidades, la mayoría de ellos ya en la década de los 70

¹⁸ Aquí se contemplan las *Universität-Gesamthochschulen*, centros creados en la década de los setenta y que agruparon bajo una misma institución a los del sector universitario y no universitario, procurando limar las diferencias entre ambos sectores y ofreciendo un tipo de formación más polivalente

¹⁹ En Alemania es interesante distinguir entre aquellas profesiones consideradas de "especial interés público" y el resto. En las primeras se obliga a los estudiantes que quieran ejercer su profesión a superar un examen de estado en el cual participan las autoridades de cada *Land*, mientras que el resto de profesiones el único requisito para poder ejercerlas es haber obtenido un título (universitario o no). Entre estas "profesiones de especial interés público" se encuentran los profesores, los médicos, los juristas entre otros. Todas ellas acostumbran a utilizar un primer examen para acceder a un período de prácticas y un segundo examen para evaluar este período más vinculado a la inserción profesional.

- El estudio de al menos dos materias o áreas de materias desde la perspectiva didáctica. Las materias optativas y la especialización varían de un Land a otro.
- La formación en ciencias de la educación, con la obligatoriedad de estudiar teoría de la educación y psicología; pueden escoger también entre otras áreas de conocimiento (filosofía, teología, ciencias sociales y políticas)
- La formación práctica durante varias semanas.

Por lo general se promueve el trabajo interdisciplinar como estrategia docente, y determinadas materias acostumbran a tener un peso específico muy importante en la formación de docentes: lengua alemana, matemáticas, y otras materias vinculadas al ámbito artístico y cultural²⁰.

En los últimos años los *Länder* han llegado a una serie de acuerdos con el fin de unificar determinados criterios de organización pedagógica de los estudios de formación del profesorado de primaria²¹. De esta forma han consensuado la duración de esta primera fase y el número de horas de formación por semana que reciben los estudiantes durante cada semestre.

Por lo que hace referencia al primer examen estatal que sirve para culminar esta fase de formación del profesorado de primaria, su diseño es aprobado por las autoridades educativas de cada *Land*, aunque existe una intervención directa de los centros de formación del profesorado. No obstante, y a pesar de las diferencias existentes entre cada uno de los territorios, se pueden señalar algunos rasgos comunes a este primer examen estatal:

- Una tesina sobre una de las materias de especialización o bien sobre “ciencias de la educación”.
- Un examen escrito y oral sobre las materias de especialización, tanto desde la perspectiva de los contenidos de las mismas como de la metodología de enseñanza.
- Un examen sobre ciencias de la educación.
- Un examen práctico sobre materias del ámbito artístico y cultural o de educación física.

El programa de formación teórico-práctico denominado *Vorbereitungsdienst* constituye la segunda etapa en la formación del profesorado de primaria. En ella se realiza la inserción profesional mediante prácticas en los centros escolares, y asistencia a sesiones teóricas y seminarios de carácter práctico en los centros de formación del profesorado. Aquí se analizan situaciones concretas de la docencia en las escuelas; para ello se profundiza tanto en los ámbitos propios de la teoría de la educación como de las didácticas específicas. La duración de esta formación varía en función del *Länder* al cual hagamos referencia así como de la especialización a la que aspire el estudiante. En cualquier caso la duración más común acostumbra a ser entre 18 y 24 meses. Al finalizar este período, el estudiante debe presentarse a un segundo examen estatal

²⁰ En ciertos *Länder* se otorga una cualificación profesional que permite ejercer tanto la docencia en la enseñanza primaria como en algún tipo de centro de enseñanza secundaria inferior. En Alemania existen cuatro tipos de centros, en función de la orientación académica que proporcionan, curriculum que ofrecen, y prestigio social que les concede la población.

²¹ Los acuerdos fueron firmados en el marco de la *Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los Länder* durante los años 1994, 1995 y 1997.

(*Zweite Staatsprüfung*) que habilita ya para el ejercicio de la docencia; cabe señalar, no obstante, que su superación no garantiza una plaza de profesor²².

Cabe resaltar que, dado que este examen es el que realmente les habilita para ejercer la enseñanza en este territorio, los comités de evaluación están compuestos tanto por profesores universitarios como por personal representante de la administración educativa del *Land* alemán correspondiente.

A pesar de las diferencias existentes dentro del territorio alemán, se puede afirmar que por lo general este segundo examen de estado consta de cuatro partes. A saber:

- Un trabajo escrito de teoría de la educación, psicología de la educación o de la didáctica de la materia de especialización.
- Un examen práctico sobre la enseñanza de una de las materias escogidas.
- Un examen sobre cuestiones básicas relativas a teoría de la educación, legislación y administración civil y escolar, y ocasionalmente sobre sociología de la educación escolar.
- Un examen sobre aspectos didácticos de las materias estudiadas.

Por último, se debe recordar que el acceso a los centros de formación del profesorado de primaria se realiza una vez se ha obtenido el título de finalización de la enseñanza de secundaria (el *Hochschulreife*²³) que es, al mismo tiempo, requisito imprescindible para acceder a cualquier centro de enseñanza universitaria.

2.4.- La formación del profesorado de preescolar y primaria en Holanda

Estamos ante un sistema educativo en que la formación del profesorado está claramente diferenciada en función del nivel (preescolar, primario, secundario) y ciclo en el cual ejercerá la docencia el futuro profesor.

La formación del profesorado de preescolar se lleva a cabo en centros de enseñanza secundaria y de enseñanza superior. De hecho el requisito básico es tener un título de MBO (de formación profesional especializada) o de HBO (de formación profesional superior no universitaria). La formación del profesorado de preescolar, y toda la normativa al respecto de este nivel de enseñanza se ve fuertemente condicionada por el hecho de que la enseñanza primaria comienza ya a los cuatro años y es obligatoria a partir de los cinco. Ello ha supuesto que las escuelas de párvulos hayan desaparecido, aunque aún se mantienen las guarderías (que acogen niños de seis meses a cuatro o cinco años) y algunos otros tipos de estructuras educativas de carácter menos formal (por ejemplo los *Peuterspeelzaal*, o grupos de juego). A la mayoría del personal que trabaja en este tipo de centros de preescolar se les reconoce más como monitores que como profesores de esta etapa educativa.

²² El acceso a una plaza de profesor se realiza con posterioridad de acuerdo a las plazas libres ofrecidas, bien con carácter permanente o como sustituciones del personal que está de baja laboral. En cualquier caso se utilizan criterios vinculados a la aptitud de los aspirantes, el título obtenido y las notas conseguidas.

²³ Para obtener este título se deben haber seguido 12 o 13 años de escolarización de primaria y secundaria – según nos refiramos a los *Länder* de la antigua Alemania del este u oeste respectivamente -, y haber superado las pruebas del famoso examen *Abitur* de finalización del bachillerato.

Por otra parte la formación del profesorado de primaria se realiza en las *Pedagogische Akademie*²⁴, que son centros de enseñanza superior no universitaria creados en 1970 (Adams y Tulasiewicz 1995, 59), y que tienen un fuerte componente profesional ya que otorgan un título de HBO. De hecho, este tipo de estudios se rigió por la normativa de los centros de formación profesional superior hasta 1993 (la ley *WHBO*). A partir de este año se incorporaron a la legislación propia de la enseñanza superior que incluye también a las Universidades (la *ley de enseñanza superior e investigación, WHW*)²⁵

La duración de estos estudios es de cuatro años, al final de los cuales se les otorga un título que los habilita para ejercer la docencia en esta etapa de la enseñanza (*Diploma leraar basisonderwijs*); es decir entre las edades de 4 y 12 años²⁶. Esta titulación les capacita para ejercer la docencia de cualquier materia en el nivel primario, aunque a lo largo de sus estudios se especializan en un área determinada. De hecho los centros pueden solicitar esta especialización en algunas materias del currículum. Su formación está compuesta, aproximadamente, de un 75% de teoría y 25% de prácticas. Éstas últimas se inician ya en el primer curso.

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia²⁷ sólo establece los principios generales de funcionamiento, la estructura y los procedimientos de formación y de evaluación de los estudiantes en este tipo de centros. El currículum se centra básicamente en la lengua de enseñanza, matemáticas, sociales, ciencias, expresión y educación física. Desde 1996, se ha diseñado un currículum común para todos los centros de formación del profesorado de primaria que afecta al 70% del plan de estudios. En esta reforma se ha puesto un especial énfasis en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como en todos aquellos aspectos más vinculados a la profesión de profesor. Para llevar a cabo todo ello, el gobierno impulsó la delimitación de un perfil de competencias necesarias para ser profesor en cada uno de los niveles del sistema educativo, como paso previo a la configuración de un currículum definitivo.

Desde el curso 1997/98 los estudiantes de cuarto año de carrera pueden ser nombrados "profesores en formación"²⁸ en los centros de primaria cubriendo de esta forma los requisitos de formación del último curso. El objetivo de esta medida, impulsada por el gobierno, es acercar la formación del profesorado a las necesidades de formación demandadas por los centros escolares.

2.5.- La formación del profesorado de preescolar y primaria en Suecia

²⁴ Existen algunas excepciones de centros de enseñanza superior que ofrecen la formación del profesorado, junto a otros estudios no pedagógicos, y que no tienen esta denominación.

²⁵ Los centros de enseñanza profesional superior y las Universidades constituyen lo que se conoce por el sector de enseñanza superior.

²⁶ De hecho, antes de la aprobación de la Ley de Educación Primaria (WBO) en 1985, la formación del profesorado para niños de 4 a 6 años se hacía en un tipo de centro diferente. La unificación de esta etapa con el resto de años de primaria supuso que la formación del profesorado de este intervalo de edad se integrara en el mismo tipo de centro donde se formaba el profesorado de primaria.

²⁷ En las actuaciones del gobierno holandés de los últimos años se observa una preocupación por mejorar la imagen de la profesión y por intentar vincular más estrechamente la formación impartida en el ámbito académico con la práctica profesional en los centros escolares.

²⁸ Esta modalidad denominada LIO supone hacerles un contrato mediante el cual cobran un sueldo (menor que si fueran profesores en activo)

La incorporación de la formación del profesorado de preescolar y primaria al sector universitario se produjo hace poco más de veinte años, cuando en 1977 se aprobó la reforma de la enseñanza superior. Lo cierto es que desde entonces hasta el momento actual, la enseñanza superior ha cambiado mucho en este país, pasando de un modelo altamente centralizado a otro modelo en que la autonomía institucional ha aumentado de forma muy notable²⁹. Ello ha incidido, sin duda alguna, en los estudios de formación del profesorado, debiéndose adaptar a la nueva realidad política. En la actualidad, el gobierno sueco tan sólo establece regulaciones muy generales sobre los títulos y la organización académica de los centros de enseñanza superior, dejando en manos de cada uno de ellos un gran margen de maniobra para diseñar la formación del profesorado según criterios propios.

El acceso a los estudios de formación del profesorado se rige por un sistema similar al del resto de las titulaciones que se ofrecen desde los centros de enseñanza superior; es decir, en primer lugar deben haber finalizado el nivel secundario – o equivalente –, y en segundo lugar deben cumplir aquellos requisitos específicos que, autónomamente, establece cada centro para este tipo de estudios. Éstos requisitos pueden ser desde la superación de un test de aptitud hasta las notas obtenidas en la enseñanza secundaria o la experiencia laboral previa. En ocasiones se emplean otros criterios destinados a equilibrar determinadas desigualdades como, por ejemplo, facilitar la entrada de aspirantes de un género determinado que está subrepresentado entre la población estudiantil en la titulación concreta de referencia.

El profesorado de preescolar se forma en las Universidades, en las escuelas superiores y en los centros de formación del profesorado. En cualquier caso es dentro del sector de enseñanza superior. Conviene en este sentido no confundir la formación de estos profesionales con la formación de los cuidadores- que son profesionales que también trabajan en el nivel de preescolar – que se forman en centros de enseñanza secundaria superior de tipo profesional. Esta variedad de profesionales en el sector se explica por la existencia también de una gran variedad institucional en la oferta de servicios de preescolar (hay cuatro tipos de oferta educativa diferente, incluyendo tanto el sector formal como el sector no formal).

La duración de la formación del profesorado de preescolar es de tres años – hasta hace poco duraba dos años y medio. En ella hay diferentes opciones de especialización con un plan de estudios que incluye objetivos generales para todo el territorio. Existen unas prácticas de inserción profesional supervisadas.

El profesorado de primaria se forma en los mismos centros que los de preescolar (Universidades, escuelas superiores o centros de formación del profesorado). Conviene, sin embargo, hacer la precisión de que la enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo se encuentra integrada en lo que se denomina la enseñanza obligatoria que se imparte en un solo tipo de centro (entre los 7 y 16 años). De hecho la formación de nivel primario constituye los seis primeros cursos.

La duración de la formación de este tipo de profesores (seis primeros cursos) es variable y conviven diferentes modelos de formación en el país. Por lo general, la formación es como sigue: un primer año común con el profesorado de enseñanza secundaria de primer ciclo y el resto - hasta completar entre tres años y medio y cuatro años en total - de especialización en diversas áreas de primaria.

²⁹ Quizás el momento de cambio más emblemático fue la implantación de la ley de reforma de la Universidad el 1 de Julio de 1993; a partir de este momento el gobierno pasó a cumplir una función mucho más secundaria en la política universitaria.

No obstante a partir de principios de la década de los noventa – y especialmente destinado a los profesores de los últimos cursos de primaria y de enseñanza secundaria de primer ciclo – se está implantando con fuerza un nuevo modelo en el cual el profesorado se forma en los contenidos de las materias o áreas concretas a impartir en el centro escolar, y con posterioridad recibe una formación pedagógica de carácter práctico durante un año. En cualquier caso, la formación del profesorado de primaria contempla siempre, unas prácticas en centros escolares de una duración mínima de un semestre.

Se puede apuntar que la política educativa sueca respecto a la formación del profesorado de primaria ha tenido ciertos vaivenes, entre la necesidad de ofrecer una cierta coherencia a lo largo de toda la etapa de enseñanza obligatoria (que se realiza en un mismo tipo de centro) y dotar de una cierta especialización a los profesores en función del ciclo en el cual ejercen la docencia (en esta etapa existen tres ciclos de tres años cada uno). Así por ejemplo, en 1988 se unifica en buena parte la formación de todo el profesorado que debe impartir docencia en la etapa obligatoria, y en 1992 se acentúa la especialización en materias concretas de los profesores destinados al último ciclo (para adolescentes de 13 a 16 años).

Quizás la culminación de este proceso ha sido la creación en 1993 de una única titulación de formación del profesorado para la etapa obligatoria. En ella se estableció, no obstante, una diferente especialización según el ciclo de enseñanza obligatoria. De esta forma los estudios de los profesores destinados a los seis primeros años de primaria (de primero a sexto año) duran 3 años y medio, y en ellos los estudiantes se pueden especializar en dos grandes áreas: lengua sueca y sociales, y matemáticas y ciencias. Por el contrario, los profesores que trabajarán en el segundo ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria (de cuarto a noveno año) permanecen en la enseñanza superior durante 4 años y medio; en este período de tiempo se especializan, también, en diversas áreas: lengua sueca y lenguas extranjeras, ciencias sociales, matemáticas y ciencias, y educación artística³⁰.

En estos momentos, sin embargo, la formación del profesorado en Suecia está en proceso de revisión. Una comisión nombrada por el gobierno tiene el encargo de revisar a fondo este tipo de estudios, abordando desde cuestiones estrictamente curriculares hasta temas relativos a la regulación del número de aspirantes a ingresar en esta profesión, u otros vinculados a la formación permanente. Esta comisión debe entregar este mismo año el informe y se espera que de acuerdo al mismo se inicien reformas en este ámbito³¹.

Existen un conjunto de objetivos generales a conseguir durante la formación inicial del profesorado de preescolar y primaria, que son después ampliados y concretados por cada uno de los centros de enseñanza superior. Hay algunas pequeñas diferencias entre los que son propios de una etapa u otra, pero se pueden apuntar como comunes a ambas etapas los siguientes (Eurybase, 1998):

- Adquirir sólidos conocimientos sobre la materia a enseñar.

³⁰ Esta es la modalidad más común aunque existen algunas otras modalidades, implantadas a partir del curso 1992-93 en que se combinan algunas de las especialidades apuntadas con la profundización en alguna materia concreta al margen de la especialización. En definitiva, se flexibiliza la oferta curricular y el estudiante tiene mayor margen de maniobra a la hora de seleccionar las asignaturas a estudiar durante la carrera.

³¹ La previsión del gobierno era que la comisión finalizará sus trabajos a mitad de este año, sin embargo el autor no tiene noticias de que se hayan producido cambios significativos en el momento de redactar este escrito.

- Adquirir buenos conocimientos y habilidades para llevar a cabo las actividades escolares.
- Tener un adecuado conocimiento de sí mismo, competencias sociales y las habilidades necesarias para el trabajo en equipo.
- Conocer los fundamentos de teoría de la educación, didáctica, psicología y metodología requerida para la puesta en práctica de las diferentes actividades escolares.
- Adquirir las competencias necesarias para ser capaz de analizar determinados temas vinculados con la educación: valores, igualdad entre géneros, medio ambiente, interculturalidad,...
- Ser capaz de argumentar la solidez de las teorías científicas de la educación en su relación con la práctica educativa.
- Saber planificar, implementar y evaluar el trabajo con niños
- Tener un buen conocimiento de los objetivos, actividades y organización de las escuelas y de los servicios sociales.
- Adquirir la habilidad necesaria para usar los ordenadores y otros instrumentos informáticos aplicados a la obtención de información y al aprendizaje.

Para los profesores que trabajarán en los primeros años de la enseñanza primaria se destaca, además, como objetivo específico de esta etapa:

- Tener un conocimiento suficiente para la enseñanza de la lectura y escritura, así como para la enseñanza de las matemáticas básicas.

La inserción en el mundo laboral se realiza una vez el estudiante ha conseguido el título correspondiente. Los doce primeros meses constituyen un período de prueba antes de la contratación definitiva. Se debe tener presente que la administración educativa contratante es el municipio ya que son éstos quienes tienen las máximas competencias en el sector escolar, con una mínima intervención del gobierno central

3.- Tendencias generales de la formación del profesorado en la Unión Europea.

Vistos los modelos más significativos imperantes en ciertos países de la Unión Europea, pasamos seguidamente a explicitar aquellos elementos que se pueden considerar más comunes o diferenciadores de los territorios que la componen. En ciertos casos observaremos como existe una forma más o menos común de entender la formación del profesorado, mientras que en determinadas variables mostraremos los países agrupados en función de un posicionamiento diferenciado al respecto.

A.- En cuanto a la institución de formación.

En la mayoría de los países de la Unión Europea la formación del profesorado de nivel preescolar y primario se realiza dentro de instituciones de enseñanza superior, y la mitad de ellos la llevan a cabo en centros propiamente universitarios. En este sentido se pueden considerar una excepción aquellos países que aún conservan los centros de formación del profesorado del nivel preescolar y/o primario en el nivel de enseñanza secundaria superior.

Un repaso histórico a la evolución de este hecho a lo largo de este siglo nos muestra lo siguiente:

“Tres grandes organizaciones de la formación del profesorado de primaria caracterizan la evolución de la formación a lo largo del siglo: el aprendizaje postprimario en una escuela profesional especializada, la institución de formación a nivel postsecundario y, por último, la formación en la enseñanza superior, generalmente universitaria. Los modelos existen prácticamente en toda Europa, pero implantados en distintos momentos del siglo” (Eurydice, 1997, 91)

El momento histórico en que la formación del profesorado de primaria se ofrece desde la Universidad se remonta especialmente a la década de los setenta (con España, Irlanda, Suecia y Finlandia) y de los ochenta (Grecia y Francia). Algún otro país ya la tenía instaurada a principios de siglo como es el caso de Inglaterra. (Eurydice, 1997, 87)

B.- En cuanto a la duración

La duración de la formación del profesorado es diferente según el nivel de enseñanza al que hagamos referencia. Si nos centramos en el caso de preescolar podemos afirmar que la gran mayoría reciben una formación que dura tres años (incluyendo el último período de inserción profesional) con algunas excepciones como Francia, Inglaterra o Grecia.

El caso de la formación del profesorado de primaria merece un comentario aparte. Considerando, al igual que en el párrafo anterior, como parte integrante de la formación el período de inserción profesional al final de los estudios podemos afirmar lo siguiente. En primer lugar nos encontramos con un grupo de países en que esta formación tiene una duración equivalente para los futuros profesores de preescolar y primaria. Otro grupo de países aumentan en medio año o un año la formación de los profesores de este nivel.

Se hace difícil establecer, en estos momentos, una norma más menos generalizable sobre cual es la duración más extendida entre los países de la Unión Europea: un repaso a los datos nos muestra que, incluyendo el *período de inserción profesional en los centros escolares*, 4 países mantienen la formación de tres años³², 2 países tienen una formación de tres años y medio, 7 países cubren un período de cuatro años, y por último en 2 países la formación es de cinco o cinco años y medio.

C.- En cuanto al modelo de formación (simultáneo vs. consecutivo)

El modelo más común en los niveles de enseñanza que estamos describiendo es el modelo *simultáneo*, caracterizado porque los estudiantes acceden con el título de finalización de secundaria, realizan unos estudios de carácter teórico, incrementando su vertiente práctica al final del mismo.

Por su parte el modelo *consecutivo* para los profesores de preescolar y primaria es una excepción sólo compartida por Francia e Inglaterra (que tiene los dos modelos, aunque los estudiantes siguen mayoritariamente el modelo *simultáneo*). Alemania tiene una combinación de ambos modelos (de acuerdo a las dos etapas formativas que se distinguen en su formación, la fase propiamente académica, y la fase de preparación profesional).

En definitiva, se puede concluir sin temor a equivocarnos que existe una clara tendencia en Europa a equiparar la formación del profesorado de primaria con la del

³² Entre estos países se encuentra España

profesorado de secundaria, en el sentido de llevarla a cabo en los mismos centros de formación o similares, con una duración parecida, aunque con itinerarios formativos diferenciados (por ejemplo, formando al profesorado de secundaria bajo el modelo *consecutivo*)³³. Este hecho coincide, sin duda alguna, con una obvia expansión de la matrícula en la enseñanza secundaria, restando la enseñanza primaria como la antesala de este otro nivel superior. Su rol de preparación a la secundaria, consolida su importancia y la preocupación de contar con profesionales bien preparados.

D.- Otros aspectos a considerar

El desequilibrio entre oferta y demanda de plazas, en los centros de formación inicial del profesorado, a favor de la segunda provoca en ciertos países que los centros puedan elevar sus exigencias de acceso, optando a estas plazas un alumnado con una preparación académica cada vez más elevada (Eurydice, 1997, 91). Este hecho, sin embargo, se da de forma desigual en el conjunto de la Unión Europea.

También es interesante constatar que cuando en los diferentes países europeos se refieren al proceso de formación inicial del profesorado de preescolar y primaria se incluye en la mayoría de ocasiones un período variable de tiempo (de 6 meses a 2 años) que es considerado una *fase de inserción profesional*, y en la cual se lleva a cabo la evaluación sobre la capacitación profesional del alumno, con la finalidad de poderle otorgar la titulación definitiva para ejercer la docencia en todo el territorio.

Si ampliamos un poco la perspectiva y observamos cuales son las tendencias más allá de la propia Unión Europea, aunque también en el marco de los países desarrollados, podemos resaltar los siguientes puntos más o menos comunes al conjunto de los países:

- Una clara distinción entre la formación del profesorado de primaria y secundaria, erigiéndose la formación de docentes de preescolar como una tercera vía.
- Existencia de ambos modelos formativos (consecutivo y concurrente).
- En ocasiones, hay una normativa que separa el acceso a la formación en función del género de los aspirantes.
- En ciertos países existe una clara implicación de la Iglesia en la formación del profesorado, debido a que existe un importante número de centros privados religiosos subvencionados por el estado.
- Hasta hace poco tiempo, se otorgaba escasa importancia a la práctica profesional en la formación del profesorado de secundaria.
- Existencia de una formación nacionalista en los centros de formación del profesorado, especialmente a través del curriculum impartido.
- Aparición de una clara competitividad en el proceso de selección cuando se accede a la profesión con rango de funcionario o equivalente (Adams, Tulasiewicz, 1995, 69)

³³ Las ventajas e inconvenientes del modelo consecutivo son varias. Entre otras es de destacar las que señalan Adams y Tulasiewicz (1995, 56-57):

* Por lo general, en este modelo, los estudiantes tienen menos tiempo de inserción profesional.

* Por el contrario, en este modelo los estudiantes tienen unas perspectivas académicas y profesionales más abiertas antes de decidirse a iniciar sus estudios de formación del profesorado.

4.- Informes Internacionales y la formación del profesorado

Una descripción y análisis como el presentado sobre la formación del profesorado en el contexto de la Unión Europea quedaría mermado si no hicieramos una breve referencia a los estudios de tipo internacional que en los últimos años han tenido un gran impacto en el mundo de la educación. En ellos, y dada la importancia del tema que nos ocupa, se resaltan a menudo observaciones y recomendaciones referidas a la formación del profesorado que considero interesantes para comprender las opciones seguidas hasta el momento y los requerimientos, posibilidades y dificultades que nos puede deparar el futuro de este tipo de formación. Para llevar a cabo esta tarea centraré mi análisis, de forma breve, en tres documentos que a mi modo de ver recogen orientaciones ideológicas distintas, aunque están elaborados por instituciones y expertos de gran prestigio³⁴

a.- La formación del profesorado y las recomendaciones de la *Conferencia Internacional de Educación (1996)*

A raíz de la celebración de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* hace pocos meses en la sede de la UNESCO en París, se han vuelto a retomar ciertas ideas y propuestas que aparecieron ya hace dos años durante la última *Conferencia Internacional de Educación*. En ella se trató de forma monográfica la cuestión del profesorado y, como no podía ser de otra forma, la formación inicial del mismo ocupó una parte significativa de los debates. De las nueve recomendaciones finalmente aprobadas por al Conferencia, existen cuatro que a mi juicio están muy vinculadas con el tema que nos ocupa. A continuación paso a apuntarlas:

- La contratación de los docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes.
- La formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.
- La formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo.
- La promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes.

Como cabe suponer los cuatro puntos tienen un nexo de unión evidente a la hora de analizar la formación inicial del profesorado en un país concreto. Del éxito o fracaso de la misma dependerá en buena medida que el acceso a este tipo de estudios esté reservado a los jóvenes más preparados de la sociedad, y así mismo que el profesionalismo de este colectivo redunde en una mejora sustancial de su situación en el mercado laboral. Las actividades de formación permanente, entendidas no sólo como un

³⁴ Es importante señalar también que las razones que motivaron la elaboración de cada uno de los informes que utilizaré son diferentes. En ciertos casos como el conocido *Informe Delors* responde a la petición de la Unesco de elaborar un documento que permitiese proporcionar orientaciones generales sobre el futuro de la educación en el próximo siglo. Por el contrario las recomendaciones de la *Conferencia Internacional de la Educación* de 1996 pretenden ser un instrumento útil tanto para las políticas educativas de cada uno de los países que componen este prestigioso organismo internacional, como para que éste pueda presionar a los países en su cumplimiento.

derecho sino también como una *obligación*, serán un refuerzo a la mejora de la imagen social que se tiene de los profesores.

A pesar de ello, la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* apuntaba en uno de los documentos elaborados con ocasión de la misma que “la calidad de académica de los que ingresan en ellos se ha convertido en un motivo de preocupación en muchos países porque la calidad ha bajado sustancialmente en los últimos años” (1998, 12) Ciertamente, aplicable en mayor o menor medida a los centros de formación del profesorado en la Unión Europea, cabe señalar que ello debe ser motivo de preocupación suficiente como para estar alerta sobre la evolución que sigue en los próximos años el nivel de calidad de nuestros estudiantes de magisterio.

b.- La formación del profesorado y el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996)

El documento conocido como *Informe Delors* presenta los grandes retos de la educación para el próximo milenio desde una perspectiva supranacional, más allá de los problemas específicos de cada una de las regiones del planeta. No se trata por tanto de un estudio pensado y elaborado desde la perspectiva europea, ni tampoco con la intención de centrarse en el tema que nos ocupa. Sin embargo, a lo largo del Informe aparecen numerosas ideas y propuestas que tienen repercusiones evidentes sobre la formación inicial del profesorado de nuestros países. En el capítulo 7, específicamente destinado a reflexionar sobre el docente en el mundo de hoy, aparecen ciertas ideas interesantes al respecto que bajo mi punto de vista es adecuado plantearlas en este momento. Entre otras me parecen resaltables, para el diseño de un modelo de formación inicial del profesorado, las siguientes:

- Debe existir un adecuado equilibrio entre la competencia de la materia a enseñar en el centro escolar y la competencia pedagógica para impartirla. En este último caso, no se trata sólo de adquirir un conjunto de estrategias necesarias para el éxito de una correcta transmisión de conocimientos sino también de “fomentar la crítica, la interacción y el examen de diferentes hipótesis” (1996, 172).
- Es importante que los estudiantes de los centros de formación del profesorado entren en contacto, por una parte, con docentes experimentados que les proporcionen su experiencia y recursos necesarios para llevar a buen término su actividad profesional; y por otra que estén relacionados con investigadores del ámbito de la educación que les ayuden a innovar y a conocer las últimas aportaciones en su ámbito.
- Precisamente, en relación con el punto anterior, el Informe señala la importancia que los futuros docentes deban formarse también en el campo de la investigación educativa con el fin de reforzar las estrategias de mejora cualitativa de la enseñanza.
- Un último aspecto innovador en la formación del profesorado es la recomendación de que los futuros docentes deben corregir la tendencia a formarse aisladamente del resto de profesiones. El Informe es muy explícito al respecto: “Los profesores deberían tener también la posibilidad de ejercer otras profesiones fuera del marco escolar, para familiarizarse con otros aspectos del mundo del trabajo, como la vida de las empresas, que a menudo conocen mal” (1996, 173).

c.- La formación del profesorado y el Informe *Accomplishing Europe through education and training* (1997)

Este informe pretende analizar las tendencias y problemas de la educación en Europa especialmente en lo referente a cinco temas fundamentales:

- A) La contribución de la educación a la construcción de una ciudadanía europea.
- B) El refuerzo de la competitividad y el mantenimiento del empleo a través de la educación y formación.
- C) El mantenimiento de la cohesión social a través de la educación y la formación.
- D) La educación y la formación en la sociedad de la información.
- E) La construcción de unos sistemas educativos y de formación más dinámicos y con mayor participación de los agentes educativos.

Todo ello conlleva consecuencias evidentes para el diseño de la formación inicial del profesorado en Europa. No es mi intención apuntar todas y cada una de estas consecuencias. En todo caso me parece razonable destacar aquellas que de forma explícita se resaltan en diversas partes del Informe y que por ello adquieren un valor más destacable.

Una primera idea que está presente es que se debe invertir más en los programas de formación del profesorado y de formación de los directores de centros escolares, así como potenciar la política de movilidad dentro del espacio europeo (1997, 19). El objetivo de este tipo de medidas es procurar vivenciar los valores comunes a la ciudadanía europea así como comprender la gran diversidad que existe en su seno. Se trataría, en todo caso, de adquirir el conocimiento necesario para poder transmitir la idea a los estudiantes que estamos en un espacio común europeo.

Un segundo aspecto a destacar es que dada la clara incursión de nuestros países en lo que se ha denominado la sociedad de la información se apunta la necesidad de formar a los profesores en el uso de las nuevas tecnologías y en el empleo de las mismas como medio de formación (1997, 28). En estos momentos, señalan los miembros del grupo de estudio que ha elaborado el informe, éste es uno de los grandes problemas que deben afrontarse para hacer realidad que la educación ha entrado en una nueva era, más allá de las cuatro paredes de la escuela.

Un tercer apunte interesante del Informe es que el rol del profesor ha cambiado (1997, 30) debido a que estamos inmersos en una nueva sociedad que ha alterado los parámetros clásicos de funcionamiento de los procesos educativos que se producen en la escuela. El profesor ya no se dedica sólo a impartir una asignatura concreta de la cual es especialista sino que debe cumplir además un rol de educador que tiene importantes implicaciones psicológicas, pedagógicas, sociales, morales,... Sin embargo el docente no ha sido formado para afrontar esta nueva situación, y de ahí que la formación inicial del profesorado deba proporcionar una formación de alta calidad a sus estudiantes.

Una cuarta idea relevante en el Informe es que en los centros de formación inicial del profesorado se deben implementar experiencias innovadoras para mejorar los procesos de aprendizaje, así como estar al día de las mejores prácticas pedagógicas existentes en sector educativo (1997, 31) En este sentido se trataría de que este tipo de

enseñanza, así como con el aprendizaje y profundización de los contenidos de la materia o materias a impartir.

* *La formación europea*: dirigida a promover la idea de un nuevo espacio social, político, económico, cultural, laboral y profesional tanto a los profesores como a sus alumnos. Ello supondría promover no sólo el conocimiento de aspectos vinculados a la realidad europea sino también actitudes de cohesión y tolerancia a la diversidad cultural existente dentro de su territorio. Para ello se hace imprescindible el conocimiento de los sistemas educativos europeos, la educación intercultural, las habilidades lingüísticas, el conocimiento del rol de Europa en el mundo, la promoción de una ciudadanía europea,...

- La especialización constituye otro de los ejes importantes a tener en cuenta en el análisis que estamos llevando a cabo. En los países seleccionados en la exposición así como en el resto de los que constituyen la Unión Europea hay una clara intención por combinar una formación generalista con una cierta de grado de especialización. Ello se lleva a cabo mediante cursos comunes a la formación del profesorado de diferentes niveles educativos – normalmente cuando la formación se realiza conjuntamente en el mismo centro de formación del profesorado – o bien con módulos o asignaturas equivalentes. Es importante tener presente que ello no conlleva posteriormente una unificación de la carrera docente (iguales sueldos, una sola categoría de profesor,...) ya que ésta existe de forma diferenciada en cada uno de los niveles del sistema educativo.
- La vinculación entre los centros escolares y los centros que forman a los futuros profesores es otro de los ejes fundamentales de los diferentes modelos de formación del profesorado. Con mayor o menor énfasis sobre esta cuestión – claramente vinculada a la mayor o menor concepción profesionalizadora de los estudios universitarios – la realidad de los diferentes países muestra la preocupación de *formar para la acción* (Iredale, 1996, 15). Sin embargo ello no debe hacernos olvidar la importancia que señalan prestigiosos estudios sobre el futuro de la educación acerca de la creciente necesidad de formar profesionales reflexivos que sean capaces no sólo de adaptarse al entorno sino también cambiarlo. Para ello será imprescindible que los estudiantes de formación del profesorado estén en contacto directo con las últimas investigaciones y tendencias educativas³⁶. Esta estrecha vinculación les servirá para ser auténticos líderes de la innovación en los centros escolares y no simples reproductores de modelos arcaicos.
- En la exposición de los diferentes sistemas de formación del profesorado se ha puesto de manifiesto que, por lo general, tras un proceso de formación más teórica dentro de los centros superiores de formación del profesorado (que incluyen las “prácticas”), se impone una etapa de *inserción profesional* en uno o varios centros escolares. Por todo ello parece necesario plantearse hasta que punto no sería adecuado poner en práctica esta inserción profesional previa a la concesión del título para poder ejercer la profesión, adecuadamente evaluada, y que sirva realmente al estudiante de contraste con la realidad educativa. Más aún cabría plantearse si no debería incluirse esta etapa - además de para poner en práctica determinadas técnicas, metodologías y estrategias didácticas – también para reflexionar sobre su quehacer pedagógico como profesional de la educación. Es, igualmente, interesante

³⁶ El reciente documento de propuestas del gobierno sueco – *Ten Point Action Programme for Quality and Equivalence in the Schools*, June 1998 – para renovar el sistema educativo destaca este elemento como factor fundamental para el cambio y la innovación en los próximos años.

resaltar que durante esta etapa - y como componente de esta formación europea que se considera tan necesaria en la formación del profesorado - se podría fomentar la realización de prácticas profesionales en centros escolares de otros países europeos³⁷

- Una cuestión que preocupa, igualmente, en la actualidad es en qué medida afecta a los futuros profesores el actual marco jurídico de la libre circulación de profesionales en los países de la Unión Europea (U.E.), y hasta que punto nuestros actuales estudios de formación del profesorado serán equiparables con los del resto de la U.E. Al respecto hay quien opina que se requerirá una cierta uniformización de títulos. Los profesores Adams y Tulasiewicz señalan sobre ello lo siguiente: “El mutuo reconocimiento de las cualificaciones de la enseñanza por parte de los Estados Miembros de la Unión Europea impondrá, de acuerdo al artículo 126 de Maastricht, cierto grado de armonización en la preparación del profesorado” (1995, 82-83)³⁸. A pesar de la afirmación de los dos prestigiosos profesores sobre esta cuestión, considero que la actual expansión y primacía de ciertos principios entre el sector público en general - y del ámbito educativo en particular - dificultará, al menos por el momento, esta homogeneización. Así, la pérdida del tradicional poder del estado hacia la educación, el incremento de la autonomía de las Universidades para desarrollar su propia oferta formativa, la creciente penetración de las ideas neoliberales en educación, el mayor reconocimiento de las ofertas formativas y de las titulaciones provenientes del ámbito no formal, todo ello constituyen frenos evidentes a una posible uniformización de la formación del profesorado en la Unión Europea. Por el contrario, parece más evidente que existirá una mayor competitividad profesional que promoverá una mayor diferenciación de la oferta formativa de los docentes. Esta diferenciación, no vendrá dada sólo por la formación inicial que se haya recibido - y la institución que garantice un nivel de calidad adecuado - sino que dependerá en gran medida de la capacidad profesional que tenga el docente de adaptarse a las nuevas situaciones cambiantes e imprevisibles que se le avecinan. En ello tiene mucho que ver - además de la formación inicial - una sólida formación permanente definida más como parte integrante de la propia responsabilidad profesional del docente que como obligación de la administración educativa con respecto al conjunto de profesores. En todo caso, y para concluir con este tema, dos argumentos son suficientemente sólidos: la formación de nuestros profesores es perfectamente equiparable a la que impera en estos momentos en la mayoría de países europeos (tanto en calidad como en duración); y la directiva del Consejo de la CEE de 21/12/1989 establece el reconocimiento de títulos de enseñanza superior de una duración mínima de tres años entre los estados miembros. Mediante esta directiva, a la cual como cabe suponer se pueden acoger nuestros estudios de magisterio, se facilita enormemente este reconocimiento de los títulos españoles en el resto de países de la Unión Europea³⁹.

³⁷ La experiencia de las Comunidades Autónomas que participan activamente en los proyectos europeos de intercambio educativo entre profesores de diferentes países demuestra que el sector está predispuesto a este tipo de actividades y que la riqueza que se obtiene es altamente gratificante desde el punto de vista profesional. Por otra parte el artículo 126 del Tratado de *Maastrich* dice que se promoverá el intercambio de profesores y estudiantes y la colaboración entre centros escolares de diferentes países de la Unión Europea.

³⁸ El artículo 126 del Tratado de *Maastrich* señala que la educación es un asunto reservado a la competencia de los estados y que, en todo caso, la Comunidad promoverá y dará soporte a la colaboración entre los mismos.

³⁹ Una consulta a la página web <http://citizens.eu.int/cgi-bin/fsprint.cgi> en donde se explica la equiparación de los títulos de profesor expedidos en España con cada uno de los países miembros de la Unión Europea es suficientemente explícita como para fundamentar este argumento.

L'avaluació del sistema educatiu. Aproximació teòrica des de i per Catalunya

Ferran Ferrer. Professor d'Educació Comparada. Universitat Autònoma de Barcelona

Referir-se a l'avaluació del sistema educatiu suposa, en primer lloc, haver de separar aquest camp d'acció d'altres àmbits estretament vinculats amb ell, a fi de no caure en confusions innecessàries. Així, a vegades, s'identifica *avaluació del sistema educatiu* amb *avaluació de centres escolars* i, fins i tot, amb *avaluació dels rendiments acadèmics* dels estudiants. D'altres vegades, se substitueix el terme "educatiu" per "escolar". És cert que l'avaluació del sistema educatiu inclou aquestes perspectives, però la raó de poder-nos referir a aquesta avaluació com quelcom d'específic, diferenciat de la resta, és que li aporta quelcom més.

Així podem dir que l'avaluació del sistema educatiu ha de vetllar per proporcionar la informació necessària perquè el sistema funcioni com a tal sistema, és a dir, com quelcom coherent, on els engranatges entre les seves parts hi són adequadament encaixats. Estem davant un tipus d'avaluació de caire holístic que no és una simple visió acumulativa dels diversos elements que componen el sistema.

Aconseguir aquesta visió de conjunt que pretén l'avaluació del sistema educatiu suposa, tanmateix, haver de tenir en compte tot allò que és susceptible d'avaluació del mateix (centres, professors, resultats dels alumnes...), posant un èmfasi especial en aquells aspectes de major rellevància per al sistema. Aquesta rellevància pot venir donada per diferents motius:

- Perquè ens referim a una part del sistema que es considera nuclear, des del punt de vista tècnico-pedagògic; per exemple, la formació del professorat, la transició entre etapes del sistema educatiu, l'expansió dels nous cicles de formació professional.
- Perquè constitueixen fenòmens educatius d'un gran impacte social. Bons exemples d'aquest fet els podem trobar actualment amb la implantació de l'ESO, les proves d'accés a la Universitat, la política de beques universitàries i no universitàries.
- Perquè es tracta d'avaluar àmbits habitualment descuidats pels investigadors en les seves recerques. Entre d'altres es poden destacar els següents: els aspectes relacionats amb el

finançament de l'educació, la regulació entre oferta i demanda del sistema, la coordinació entre administracions educatives, l'impacte de les reformes del sistema educatiu sobre les competències dels ciutadans...¹

- Perquè constitueixen camps d'avaluació certament nous en l'actualitat i amb una gran projecció de futur. Per exemple, l'impacte de l'aprenentatge al llarg de la vida i la seva incidència sobre la societat i l'economia.²

Decidir que és rellevant i, per tant, que és allò que ocuparà la major part dels esforços destinats a avaluar el sistema educatiu, és sens dubte aclaridor de les polítiques educatives que duen a terme els diferents països.

Així, doncs, com es pot suposar, estem davant d'una tasca complexa i difícil on es necessiten coneixements tècnico-pedagògics rellevants, però que al mateix temps *transpira* implicacions polítiques de primer ordre. A continuació, procurarem aclarir un xic la seva complexitat.

1. Per què avaluar el sistema educatiu?

D'un temps ençà hom observa que els països més desenvolupats estan força ocupats en tasques vinculades a l'avaluació del sistema educatiu, bé apuntant els dèficits del passat per vanagloriar-se del present, bé per discutir el present enyorant el passat, o bé per intentar adaptar-se als reptes que ens dibuixa el segle XXI...; tots ells destinen partides significatives dels seus pressupostos a aquests objectius.

Respondre el perquè d'aquest interès comú, ens duu a un tipus d'anàlisi que sobrepassa l'àmbit estricte del món educatiu. La crisi de l'estat del benestar i d'una visió protectora d'aquest envers el ciutadà; l'increment del pes de la societat civil; una certa incertesa envers el present i el futur de la nostra societat (des del punt de vista econòmic, social, polític, laboral,...); l'entrada al sector educatiu de les idees liberals, de la privatització i dels principis de funcionament del mercat; tot això està en estreta relació amb l'interès per l'avaluació de tots aquells sistemes que regula l'estat mitjançant la seva administració (educativa, sanitària, judicial, cultural, benestar social...). En definitiva, tractar aquest tema avui és situar-se en un

¹ Alguns d'aquests àmbits *poc investigats* en els darrers anys a Catalunya apareixen a l'estudi dirigit per J. Sarramona intitulat *La recerca educativa a Catalunya (1985-1995)*, en l'elaboració del qual vaig participar.

² Entre d'altres informes i estudis que han apuntat la seva importància, tot i abordar la temàtica des d'òptiques diferents, podem trobar Delors (1996) i OCDE (1997).

17-10-98

dels centres neuràlgics de preocupació i d'interès de la nostra societat.³ No obstant, al meu entendre, això només és una de les raons poderoses per dedicar-se en profunditat a l'avaluació del sistema educatiu.

Ja fa anys que els experts en aquest tema assenyalen que l'aportació més interessant és que permet conèixer la *salut del sistema educatiu*; i cal entendre aquí el concepte de salut en un sentit ampli. No només per saber *quines malalties té sinó sobretot el grau de qualitat de vida de què gaudeix*. És a dir, el grau de salut del sistema educatiu en relació amb el context, l'època que li ha tocat viure. És per aquest motiu que existeixen paràmetres comuns a l'avaluació de qualsevol sistema educatiu però, en tot cas, són limitats.

Tanmateix, hi ha qui pot pensar que és millor no avaluar el sistema educatiu, o simplement deixar que l'avaluin els *gurus de la societat amb els seus discursos*. Òbviament, aquesta no és la meva opció, tot i ser conscient que hi ha dificultats tècniques per avaluar amb perfecció el sistema educatiu, aquesta aproximació a la realitat és molt millor que deixar-nos guiar simplement per la intuïció o les declaracions de bones o males intencions.

Aquestes són, des del meu punt vista, les raons generals que sustenten la necessitat d'avaluar el sistema educatiu. No obstant, hi ha raons més específiques que podem presentar-les en funció del col·lectiu del sector educatiu al qual fem referència. Així, en un país amb un sistema polític democràtic, l'avaluació del sistema educatiu es justifica perquè l'Estat necessita conèixer que és el que passa al si del sistema per poder intervenir en la direcció que considera més adient. D'aquesta manera l'Administració educativa utilitza aquesta avaluació per fer un diagnòstic de la situació del sistema educatiu i poder plantejar propostes de millora i reorientació dels dèficits trobats.

Alguns experts fonamenten precisament el que denominen el *pilotatge del sistema educatiu* en una avaluació àmplia i constant del mateix, amb independència de que sigui una administració educativa municipal, regional o estatal la que *piloti la nau del sistema educatiu* (G. de Landsheere, 1994).⁴ Sigui amb aquesta denominació o una altra, el que és evident és que qualsevol intervenció en l'àmbit de l'educació requereix una *avaluació prèvia i*

³ Un bon exemple d'això ho vam poder constatar amb la famosa avaluació del sistema educatiu que va fer a començament d'any l'INCE. A banda de l'acord o desacord amb aquesta avaluació, el cert és que va posar de manifest l'impacte social de la mateixa.

En l'àmbit internacional, l'elaboració en els darrers mesos d'estudis i números monogràfics de revistes prestigioses (com *Prospects* de la UNESCO al 1998) ens mostren tanmateix la transcendència del tema.

⁴ Un exemple d'aquesta imatge de l'avaluació com a *pilotatge* dels sistemes educatius la poden trobar a Landsheere (1994), on es posa clarament de manifest el rol fonamental de les administracions educatives envers aquest tema.

continuada (el professor envers els seus alumnes, el director i el professorat envers l'escola), i la política educativa que desplega l'administració responsable no és una excepció a aquesta norma.

D'altra banda, l'avaluació del sistema educatiu també pren sentit en la mesura que es compleixi el dret de la ciutadania de saber com funciona i els resultats que obté aquest aspecte tan fonamental per al present i el futur de la societat com és el sistema educatiu. El temps d'un fals proteccionisme professional (més proper a una defensa corporativa de determinats interessos de col·lectius laborals concrets) per defensar una "no ingerència en els assumptes interns del sector educatiu", afortunadament, ja està desfasat. Igual que ha passat en altres sectors claus per al futur (sanitari, laboral, polític...), la ciutadania reclama poder intervenir més en aquests assumptes. L'avaluació del sistema educatiu, des d'una òptica independent, es converteix així en una eina de primer ordre.

Els pares i mares d'alumnes i els mateixos estudiants conformen un altre grup clau destinatari de l'avaluació del sistema educatiu, i per als quals aquesta no només és de molta utilitat sinó que també es constitueix en un dret fonamental. Així, doncs, en el marc d'aquesta avaluació global del sistema, conèixer l'avaluació concreta del centre educatiu pren molt sentit. Aquesta avaluació pot prendre diversos referents, tots ells, des del meu punt de vista, complementaris: altres centres de la zona, el conjunt de centres del país, el propi projecte de centre, allò que diu l'Administració educativa que és el centre "correcte"... I tot això, per quina raó? Doncs per contribuir a l'exercici de dos drets fonamentals d'aquests col·lectius: d'una banda, poder incidir en la millora del seu centre, amb una informació sòlida i fiable; d'altra banda, col·laborar a fer l'elecció del centre educatiu de la seva preferència amb molt més coneixement de causa.⁵ L'avaluació del sistema educatiu és un instrument de gran utilitat en aquestes dues tasques.

El professorat constitueix el quart col·lectiu per al qual es justifica dur a terme l'avaluació del sistema educatiu. Al meu entendre, estem davant un dels col·lectius professionals més complexos, la tasca dels quals es coneix poc (a vegades sobredimensionada, a vegades poc valorada). L'avaluació del sistema educatiu permetria tenir un coneixement més exacte dels docents, com també observar de manera contínua la seva evolució. Es pot imaginar la importància d'aquest fet atès que tots els experts del món de la pedagogia centren la capacitat

⁵ Sóc conscient que les raons que permeten a pares i mares escollir un centre educatiu a Catalunya, i en altres països de la Unió Europea, responen, malauradament, no només a gaudir d'una informació fiable com la que pot proporcionar una avaluació del sistema educatiu, sino a factors vinculats a la situació econòmica i sociocultural de les famílies. En aquest sentit, cal no caure en el parany d'identificar la possibilitat teòricolegal de poder escollir centre amb allò que després es dona en la realitat. Només una part de la població pot, efectivament, exercir aquest dret.

de canvi i millora del sistema, precisament, en l'acció d'aquest col·lectiu professional. Conèixer-lo bé i encertar les claus del seu bon o mal funcionament suposa assegurar, en bona mesura, èxits educatius posteriors.

No obstant, els professors també necessiten l'avaluació del sistema educatiu per poder dur a terme millor la seva tasca. Saber quin és l'impacte de la seva activitat pedagògica, afegint referents externs d'altres centres educatius als propis del seu centre, és quelcom que qualsevol docent hauria de reclamar com a professional de l'educació. Comprendre els processos educatius i conèixer els resultats obtinguts en relació amb aquests processos és quelcom que l'avaluació del sistema educatiu hauria de proporcionar de forma contínua al conjunt del professorat.

Hi hauria, en darrer terme, un altre grup d'impacte que justifica també dur a terme l'avaluació del sistema educatiu. Es tracta d'aquells professionals que es dediquen a la investigació educativa i que poden potenciar els seus coneixements sobre el funcionament del sistema educatiu a partir de l'avaluació del mateix. És fàcil suposar que una política coordinada de recerca educativa i d'avaluació del sistema permetria saber molt més sobre aquest camp d'estudi i redundar de manera més activa en la seva millora real.

2. *A priori* en l'avaluació del sistema educatiu

Justificada la necessitat de fer l'avaluació del sistema educatiu i acceptada la seva conveniència, cal plantejar-se certes qüestions que, al meu entendre, són *a priori* que s'han d'assumir abans d'endinsar-se en el complex entramat de dissenyar com avaluar el sistema educatiu. Aquests *a priori* són els següents:

a) L'avaluació del sistema educatiu implica tenir un referent de quin és el sistema educatiu que nosaltres considerem "el millor" o "l'acceptable", i envers al qual nosaltres compararem les dades que obtinguem. Així, per exemple, si creiem que els estudiants que surten del sistema després de l'ensenyament obligatori han de tenir uns elevats coneixements de la història d'Europa, es fa evident que hauríem d'avaluar-los envers aquest referent. L'avaluació que fem del sistema haurà de tenir en compte si això es dona al nostre país o no, i amb quin grau. Aquest referent teòric pot ser implícit o explícit, però en tot cas sempre existeix. En conseqüència, hi ha dues qüestions que es deriven d'aquest primer *a priori* plantejat: la primera és qui aprova aquest referent; la segona és que hi ha implícit un dilema que no és simplement tècnico-pedagògic sinó tanmateix ideològic.

b) L'oferta i la demanda educatives que nosaltres volem avaluar constitueixen un sistema educatiu propi, clarament diferenciat del que es dona en territoris veïns. Això vol dir que podrem fer una avaluació del sistema educatiu -en sentit estricte- en la mesura que aquesta diferenciació es doni i que, per tant, els processos i els resultats que obtinguem siguin fruit de nosaltres mateixos i no d'una barreja de responsabilitats pròpies i responsabilitats alienes.⁶

c) La informació obtinguda constitueix una eina de control i, per tant, de poder de primera magnitud només en mans de l'Administració, o compartida plenament amb altres estaments de la comunitat educativa. Cal ser conscients, doncs, de l'ús que es pot fer d'això, tant en un sentit positiu com negatiu, per part de tots ells.

d) Un cop ha entrat en la dinàmica d'avaluar el sistema educatiu, un país democràtic difícilment pot fer marxa enrere, és a dir, no tornar-lo a avaluar mai més. La consolidació dels processos d'avaluació dels diferents sistemes socials (educatiu, sanitari...) sembla inherent a les societats més democràtiques, com també la petició de cada cop més transparència en la presentació del disseny i dels resultats d'aquesta avaluació. L'increment del nivell formatiu entre la població és un factor decisiu en la confirmació d'aquesta tendència.

e) Segons el model d'avaluació del sistema educatiu que es prengui com a referència, l'autonomia dels centres educatius es pot veure fortament qüestionada (especialment l'autonomia de tipus curricular). I aquest fet no és una simple hipòtesi de treball, sinó que s'ha vist confirmada en certs països de la Unió Europea. Per controlar el que es fa dins les aules no és tan necessari fer decrets sobre el currículum a impartir en els centres, com establir determinats mecanismes de control externs als centres.⁷ Òbviament, aquest fet té un vessant positiu per tot el que té d'igualació de l'oferta educativa entre la població (independentment de la sort, o no, que els professors facin un programa a la seva mida); i un vessant negatiu, per disminuir la capacitat d'innovació i adaptació a l'entorn que proporciona una autèntica autonomia de centres.

⁶ Al meu entendre, aquest és un dels punts febles de l'educació a Catalunya. Com he assenyalat en altres ocasions, no ens podem referir a un sistema educatiu català perquè una part molt significativa d'allò que podem considerar sistema educatiu no depèn de la Generalitat de Catalunya sino del Govern espanyol. En aquest sentit, la nostra situació no és comparable als 16 sistemes educatius dels diferents länders alemanys o a les províncies canadenques. Resumint, en aquests països hagués estat impossible la LOGSE, la LODE, o la LOPEGC d'àmbit estatal.

⁷ Per observar aquest fet a Catalunya només hem de fixar-nos en els darrers cursos de secundària i en la selectivitat. Els programes publicats al DOGC per a tercer de BUP i COU i per al batxillerat LOGSE és compleixen molt menys que la previsió d'allò que es pot demanar en l'exàmen de selectivitat (única prova externa al llarg del sistema escolar, a excepció del MIR).

En definitiva, cal ser conscients d'aquests *a priori*, no tant per rebutjar la necessària i positiva avaluació del sistema educatiu, sinó més aviat per fer una política educativa previsorà i bona gestora dels conflictes que se'n puguin derivar.

3. Principis generals sobre com avaluar el sistema educatiu

Un cop endinsats en la dinàmica de fer l'avaluació del sistema educatiu, cal plantejar-se com es pot fer aquesta tasca. Òbviament, no hi ha una única fórmula per fer-ho, encara que sí podem referir-nos a certs principis que s'haurien d'acomplir per respondre a les expectatives apuntades en paràgrafs precedents. D'aquests principis se'n deriven qüestions de tipus tècnico-pedagògics, algunes d'elles les detallaré amb posterioritat.

Un primer principi fonamental és aconseguir un grau elevat d'independència política a l'hora de dissenyar un model d'avaluació del sistema educatiu i de dur-lo a terme. En aquest sentit, és tan important que l'organisme encarregat de fer-ho compleixi aquest requisit com que els experts implicats tinguin aquesta qualitat. Com bé assenyala J.W. Guthrie, aquesta independència s'ha de donar "tant en la seva pràctica diària com en la percepció que la societat té d'aquest organisme" (1996, 88).

El prestigi, la rigorositat, i la confiança en els estudis i informes d'avaluació del sistema vindran donats en gran mesura per l'acompliment d'aquest principi d'independència política. A més, el fet que l'avaluació del sistema no sigui només un instrument de *pilotatge* d'aquest sistema per part de l'Administració educativa, sinó que a més respongui a una necessitat i a un dret dels diferents estaments de la comunitat educativa i de la societat en general, reforça el caràcter independent de tota l'actuació.

El segon principi fonamental és reforçar el punt anterior amb un adequat suport tècnico-pedagògic que permeti donar fiabilitat i validesa al procés i els resultats obtinguts. La tasca d'avaluar el sistema educatiu no pot estar en mans de persones sense l'adequat bagatge personal i professional per abordar una qüestió tant complexa des del punt de vista tècnic. Cal pensar, en aquest sentit, en els usos que es poden derivar de l'avaluació del sistema educatiu i, en conseqüència, de l'error que suposaria prendre decisions d'acord amb informacions i diagnòstics poc fonamentats.

Les experiències de països del nostre entorn europeu (almenys dels que tenen major experiència en aquest àmbit) ens demostren un cop més la solidesa dels organismes encarregats de fer aquesta tasca com també la preparació dels seus experts. Tanmateix,

consultar el projecte INES (Indicadors Internacionals sobre els Sistemes Educatius) de l'OCDE és un bon mitjà per comprovar l'abast i la complexitat tècnica del tema que ens ocupa i els reptes que tenen al davant els experts que ho dirigeixen.

Un tercer principi fonamental és tenir en compte en tot moment les característiques pròpies de qualsevol sistema educatiu a l'hora d'avaluar-lo. Així, doncs, hi ha dos elements que s'han de tenir molt presents quan duem a terme aquesta tasca. El primer aspecte és que les parts del sistema educatiu no són entitats aïllades unes de les altres sense cap relació. Al contrari, les parts són enormement interdependents i el desconeixement d'aquest principi ha comportat importants fracassos en les reformes educatives. El segon aspecte és que tot sistema educatiu s'ha d'interpretar en un context molt determinat que l'envolta (context polític, cultural, històric, social, econòmic...).

Fer una avaluació del sistema educatiu desconeixent aquests dos aspectes fonamentals del seu funcionament suposa caure en diversos tipus de parany: avaluar una etapa del sistema educatiu sense tenir present l'anterior, desconèixer els elements explicatius d'allò que estem analitzant perquè es troben en la perifèria del nostre objecte d'estudi, valorar uns resultats concrets sense tenir en compte els elements contextuals que serveixen per interpretar-los, etc. En definitiva, avaluar els sistemes educatius suposa conèixer bé els elements clau del funcionament dels mateixos.

Un quart principi també molt important a l'hora de plantejar-se com avaluar el sistema educatiu és que aquesta tasca no pot ser contemplada exclusivament des de la perspectiva interna del sistema. Aquesta visió dels mateixos actors o agents educatius del sistema és del tot imprescindible, però, en tot cas, insuficient. No podem pensar que un sistema educatiu funciona bé només perquè els membres de la comunitat educativa ens ho diguin. En aquest sentit, cal conjugar aquesta avaluació interna amb una avaluació externa, realitzada a partir de les opinions i els punts de vista de persones alienes al sistema educatiu però que reben les conseqüències del seu tipus de funcionament.⁸ No s'ha de perdre de vista en l'avaluació del sistema educatiu que aquest no és àmbit exclusiu del sector educatiu, ja que el seu impacte el sobrepassa per convertir-se en un *affaire social* que implica el conjunt de la població.

Un altre principi a aplicar a l'hora de dissenyar com avaluar el sistema educatiu és que aquesta avaluació ha de poder ser emprada amb diferents finalitats. Així, per exemple, ha de permetre un cert grau de comparació amb països del nostre entorn europeu a fi de poder saber

⁸ Com es pot observar, cal no confondre l'avaluació interna i externa del sistema educatiu amb la dels centres educatius. El referent és diferent i, en conseqüència, és raonable que l'Ordre de 20 d'octubre de 1997 (DOGC, 5.11.1997) estableixi que l'avaluació externa als centres escolars la faci la Inspecció.

el grau de similitud o les diferències que tenim amb aquells que compartim un mateix projecte polític, econòmic, etc.

Igualment el model que dissenyem ha de tenir en compte, ja des de bon començament, la possibilitat de dur a terme no només estudis transversals aplicats en un moment determinat sinó també estudis de caire longitudinal que permetin donar una certa visió evolutiva sobre el funcionament del sistema educatiu al llarg dels anys.

Tanmateix, tal com s'apuntava en paràgrafs anteriors, l'avaluació del sistema educatiu té destinataris diferents, amb preocupacions diverses envers el sistema educatiu,⁹ i amb un grau de capacitació tècnico-pedagògica també distinta. És per això que les dades que es requereixen poden ser diferents segons els interessos del col·lectiu de referència.

En definitiva, encara que el compliment d'aquest principi de *finalitat diversa* de l'avaluació és de difícil aplicació, s'ha de mirar d'aconseguir amb el màxim d'aprofundiment possible.

Un darrer principi que l'avaluació del sistema educatiu ha de respectar és que la seva aportació és, bàsicament, de caire global. Òbviament, és difícil (per no dir impossible) donar aquesta perspectiva sense parcialitzar mínimament la realitat educativa. En tot cas, és important no conformar-se amb una visió del sistema educatiu com una suma de parts, sinó aportar un tipus d'anàlisi més holística.

4. Aspectes tècnics a considerar en l'avaluació del sistema educatiu. Els indicadors

Referir-se a aspectes de tipus tècnic de l'avaluació del sistema educatiu obliga a abordar la construcció d'un bon sistema d'indicadors. És inqüestionable la seva bondat en la mesura que ens permet tenir un sistema estable i fiable d'informació. Sense esgotar altres possibles accions per avaluar el sistema educatiu, els indicadors constitueixen el nucli estable del mateix. És per aquest motiu que passo seguidament a exposar breument alguns dels seus trets fonamentals.

⁹ Sembla obvi que, tot i que el conjunt de la comunitat educativa s'interessa perquè el sistema educatiu funcioni bé, els interessos i les necessitats de cadascun dels estaments són legítimament diferents. Així, per exemple, l'Administració educativa pot estar més interessada en aquells aspectes que permeten una millor presa de decisions en la política educativa, mentre que els pares i mares poden estar més interessats pel funcionament real del seu centre i d'unes etapes educatives concretes. Ambdues perspectives han de ser respectades.

En el context del països desenvolupats l'OCDE va ser la primera organització internacional que va endegar un gran projecte que servís de base per fer comparacions entre sistemes educatius dels seus països membres. Al 1986 va iniciar la seva tasca des del CERI (*Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement*) amb un projecte que arriba fins als nostres dies - anomenat INES. La tasca feta fins al moment ha estat de gran qualitat, amb nombrosos estudis dels quals destaquen per la seva difusió els famosos estudis anomenats *Education at a Glance*.¹⁰ És interessant destacar que en l'actualitat són nombroses les institucions de tot el món que prenen com a referència els estudis d'avaluació del sistemes educatius fets per aquest prestigiós organisme internacional. És per aquest motiu que crec interessant apuntar alguns elements clau que s'utilitzen, des del punt de vista tècnic, als indicadors de l'OCDE:

- Tenen un fort component estadístic, però això no els impedeix abordar aspectes qualitius del sistema. Un bon exemple d'això va ser l'estudi que es va realitzar sobre els processos de presa de decisions a catorze països de l'OCDE a fi de mesurar el seu grau de descentralització (OCDE, 1995).¹¹ No és d'estranyar, doncs, que ja a la meitat del noranta es creés dins l'OCDE la *Unitat d'estadístiques i d'indicadors d'ensenyament*.
- Respecten força les propietats de tipus tècnic que han d'acomplir els indicadors: fiabilitat, validesa, exactitud, comparable (OCDE, 1992, 12)
- Incorporen al seu sistema d'indicadors els que obtenen d'altres organitzacions de prestigi en determinats àmbits del sistema educatiu. Així, per exemple, els que obtenen la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) i la IEAP (*International Association for Educational Progress*) per avaluar el rendiment dels estudiants.¹² No obstant, cal dir que la tendència de l'OCDE és assumir ella mateixa l'elaboració d'aquests indicadors, com també l'obtenció de les dades, sense haver de recórrer a altres institucions i organismes. Una bona mostra d'aquest fet és l'aprovació

¹⁰ La bibliografia produïda per l'OCDE sobre aquesta temàtica és molt àmplia i tracta des d'aspectes més teòrics sobre com fer l'avaluació dels sistemes educatius fins a d'altres de caire més aplicatiu sobre avaluació d'aspectes concrets del sistema educatiu (rendiment escolar dels alumnes, finançament, analfabetisme, ensenyament superior, ensenyament obligatori, ensenyament secundari...).

¹¹ Els resultats d'aquest estudi van ser, des del meu punt de vista, decebedors perquè van mostrar una imatge del grau de descentralització de certs països (com França o Espanya) força allunyada de la realitat. En tot cas, aquesta és una qüestió de tipus tècnic que ens allunyaria del tema que estem tractant.

¹² La IEA va ser famosa per la publicació, a finals de l'any passat, del conegut estudi TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*).

l'any passat del projecte PISA, destinat, precisament, a cobrir el dèficit que tenia l'OCDE envers els indicadors de rendiment escolar dels alumnes.

- En els seus estudis sempre expliquen detalladament el sistema emprat per a calcular l'indicador, així com el procés seguit per a l'obtenció de les dades corresponents. Tanmateix, indiquen les seves limitacions i les precaucions en la seva interpretació. Podem referir-nos a una pràctica força transparent a l'hora d'explicar el suport tècnic emprat.
- Dissenyen un sistema d'indicadors que permet complir bona part dels principis enunciats amb anterioritat: visió holística del sistema (sense perdre la possibilitat de fer estudis sectorials del mateix), relació amb el context, comparabilitat internacional i permisivitat d'estudis longitudinals.
- Tendeixen a col·laborar des del punt de vista tècnic amb altres organismes internacionals (com per exemple la UNESCO i l'Oficina d'Estadístiques de la Unió Europea) a fi de millorar les definicions dels indicadors i l'aplicació de controls de qualitat sobre els mateixos. Tanmateix aquesta col·laboració els permet recollir certes dades conjuntament.

D'altres organismes internacionals han fet avenços significatius en l'elaboració de sistemes per avaluar els sistemes educatius. La publicació dels famosos estudis *Las cifras claves de la educación en la Unión Europea* són un exemple més d'aquest fet. No obstant, considero que el que s'ha apuntat, en síntesi, de l'OCDE és prou significatiu com per cloure l'aspecte relatiu al sistema d'indicadors.

Una qüestió diferent són aquells altres elements de tipus tècnic que cal plantejar-se a l'hora d'avaluar el sistema educatiu. És evident que aquesta avaluació ha d'anar més enllà del sistema d'indicadors i, per tant, existeixen altres fonts d'informació i diagnòstic del sistema que poden ser extraordinàriament útils.

El cos dels inspectors és una d'aquestes fonts. Propers a la realitat dels centres i en contacte amb els directors i el professorat dels mateixos són una eina de primer ordre per contribuir a l'avaluació del sistema. Les dades recollides per ells, les seves opinions sobre la realitat dels centres escolars i sobre el lligam entre aquestes centres i l'Administració educativa, són aspectes valuosos per poder fer una acurada avaluació del sistema educatiu. Òbviament també es pot plantejar l'existència d'un grup d'inspectors encarregats de forma gairebé exclusiva d'aquesta tasca (a l'estil del *Her Majesty Inspectorate* anglès). En tot cas, aquest és un model que no s'ha estès al conjunt dels països del nostre entorn europeu.

D'altra banda, les associacions de professors i de pares constitueixen una altra de les fonts d'informació i diagnòstic del sistema educatiu. La consulta a aquests sectors de la comunitat educativa, bé a través dels seus representants, bé directament a ells mateixos, respecte als seus punts de vista sobre el sistema, les seves vivències, necessitats, inquietuds... són elements fonamentals per poder tenir una apreciació al més aproximada possible de com funciona el sistema educatiu. El mateix Consell Escolar de Catalunya fa ben segur aportacions interessants en aquest sentit.

La creació de comissions específiques per estudiar aspectes problemàtics del sistema educatiu pot ser una altra font molt interessant per avaluar-lo. Així, per exemple, és normal que els països capdavanters de l'educació a Europa hagin creat comissions nacionals per l'anàlisi dels currículums escolars, atesa la preocupació generalitzada envers la saturació de continguts a impartir als centres escolars i la necessitat d'una selecció acurada dels mateixos. El nostre país té diversos exemples sobre el tema. En tot cas, cal dir que si aquestes comissions han de servir per fer realment l'avaluació més objectiva possible d'un aspecte del sistema educatiu, és imprescindible que tinguin una nítida *orientació tècnica* no contaminada per representacions polítiques i/o corporatives.

Les universitats i els seus investigadors són, igualment, una font gens menyspreable d'ajuda en l'avaluació del sistema educatiu. Cal optimitzar esforços i, en aquest sentit, la col·laboració amb els diferents grups d'investigadors és quelcom que el nostre país no pot obviar a l'hora d'abordar aquesta tasca.

Tota aquesta feina pot abocar en una dispersió notable d'informacions i, per tant, de pèrdua de qualitat de l'avaluació si no hi ha una oficina encarregada de coordinar almenys una bona part d'aquest esforç. Oficina que, d'altra banda, ha de gaudir del prestigi que atorga *la independència política i la preparació tècnica* dels seus components, tal i com s'apuntava en un apartat anterior Així es veu en tots aquells països on es donen aquestes dues condicions.¹³

5. L'avaluació del sistema educatiu i l'Administració educativa

La relació entre l'avaluació del sistema educatiu i l'Administració educativa ha estat i continuarà sent estreta durant anys en els diferents països europeus. Vinculada principalment a la presa de decisions, l'avaluació del sistema educatiu ha estat sovint considerada una eina

¹³Una bona anàlisi sobre la necessitat que existeixi "credibilitat" en l'avaluació del sistema educatiu ho podem trobar a E. House (1998).

per orientar, des de l'Estat, el sistema educatiu envers la direcció volguda. Aquest fet ens porta a plantejar-nos fins a quin punt a un *model d'Administració educativa* concreta li correspon un *model específic d'avaluació del sistema educatiu*. És a dir, hauria de ser diferent el model d'avaluació en un sistema centralitzat que en un sistema descentralitzat? La resposta és, sens dubte, sí.

En el marc d'una política centralitzada en educació, l'avaluació del sistema educatiu serveix per "controlar" que els requeriments establerts pels òrgans del govern central és compleixen adequadament. Estaríem davant els sòlids arguments que l'Estat ha de ser el *guaita* de tot el que s'esdevé en el seu territori i ha de garantir la igualtat de processos i resultats educatius entre els ciutadans sense distinció de classe social, regió, gènere... L'avaluació del sistema educatiu es converteix així en una eina poderosa per aconseguir aquest objectiu.

D'altra banda, si ens referim a una política educativa força descentralitzada, el primer obstacle a superar és si ens podem referir a un sistema educatiu o si per contra ens referim a diversos sistemes educatius.¹⁴ Resulta aquest primer dilema, és evident que aquí l'avaluació pren més sentit des de la perspectiva de proporcionar informació a les diferents administracions educatives descentralitzades amb l'objectiu que la seva presa de decisions autònoma sigui més sòlida. L'avaluació del sistema educatiu es realitza, llavors, més en un clima de col·laboració per la millora dels diferents sistemes que no pas de control. Seria una posició equivalent a la que pren l'OCDE respecte als països que participen en el seu projecte INES. No es tracta tant de controlar què fan com de donar referents de quines són les tendències que apunten la majoria de països desenvolupats.

Òbviament, les polítiques educatives aprofiten els arguments positius d'un o altre model, però en tot cas vull destacar que el model d'administració educativa condiona el model d'avaluació del sistema educatiu. *Ha d'existir coherència entre ambdós models.*

Hi ha una segona qüestió que considero important donar a conèixer; es tracta dels diferents usos que pot fer l'Administració educativa de l'avaluació del sistema educatiu. Aquests són, en concret, els següents:

- Ajuda a reflexionar, tant sobre l'*eficàcia* com sobre l'*eficiència* del sistema educatiu. Aquest és un marc de referència imprescindible per saber la situació actual del sistema.

¹⁴ Un bon exemple que a l'Estat espanyol encara estem en el marc d'un únic sistema educatiu és l'avaluació feta per l'INCE. És evident que el contingut de moltes de les preguntes plantejades a les diferents parts de l'estudi implica que existeix un *marc legal* educatiu força comú a tot el territori espanyol.

17-10-98

- Permet comparar amb altres sistemes educatius estrangers i, en conseqüència, situar-nos envers un referent de certa validesa, especialment si aquests països constitueixen un referent significatiu per a nosaltres.
- És un instrument molt útil per donar comptes als ciutadans del processos que es donen al si del sistema educatiu, i dels resultats que s'obtenen amb els recursos disponibles.
- Fonamenta la presa de decisions, especialment en moments de reforma i innovació dins el sistema educatiu.
- Possibilita supervisar un sistema educatiu descentralitzat, sobretot quan des de les administracions centrals hi ha un cert grau de malfiança envers les possibilitats de desplegar un bon sistema educatiu per part d'entitats administratives inferiors.
- Ajuda a promoure la innovació al si dels centres educatius.¹⁵

De totes aquestes utilitats de l'avaluació del sistema educatiu n'hem tingut diversos exemples en els darrers mesos. Així, per exemple, el darrer i polèmic estudi de l'INCE (en el qual hi han participat diferents Comunitats Autònomes com Catalunya) s'ha intitulat "Diagnóstico general del sistema educativo", precisament intentant respondre amb el títol a la voluntat de fer una adequada fotografia del sistema per poder prendre decisions.

D'altra banda, l'estudi realitzat per Bisquerra i Martínez (1998) per encàrrec del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, posa èmfasi en el diagnòstic del clima escolar en els centres educatius, però hi afegeix una sèrie d'estratègies per millorar, dins dels mateixos centres, la seva situació. En aquest sentit, es pot dir que és una eina d'ajuda directa al canvi i a la innovació.

Cal dir, tanmateix, que algunes d'aquestes utilitats són controvertides en la seva aplicació. Així, en el cas espanyol, quan es diu "supervisar el sistema educatiu descentralitzat" pot implicar un procés maximalista o minimalista de control per part del *Ministerio de Educación y Cultura* d'allò que fan les diferents Comunitats Autònomes.

En tot cas, tal com s'apuntava amb anterioritat, cal ser molt conscient que avaluar el sistema educatiu vol dir tenir informació de primera mà sobre el sistema i, en conseqüència, tenir a l'abast el control i l'orientació del mateix. En aquest sentit, el professor Kogan és molt il·lustratiu quan assenyala com es pot exercir aquest poder per part de l'Administració educativa:

¹⁵ Aquests arguments també han estat emprats per justificar la participació d'Espanya en el projecte PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) de l'OCDE.

- Proporcionant, bàsicament, les dades més positives que s'han obtingut. Es tractaria de transmetre la idea que "tenim el millor sistema educatiu possible".
- Proporcionant, de forma equilibrada, tant els aspectes positius com negatius del sistema, aportant una visió crítica al mateix.
- Aportant, especialment, aquells elements més perniciosos del sistema educatiu a fi d'abocar la població i els professionals de l'educació a un canvi global del sistema (Kogan, 1996,45).¹⁶

6. L'avaluació del sistema educatiu i el professorat

Al meu entendre, un dels aspectes fonamentals de l'avaluació del sistema educatiu és la seva relació amb el grau de professionalitat del professorat. Partint del principi -fins ara indiscutible- que una de les peces clau pel bon funcionament de l'educació en un país és el seu personal docent, és obvi que la manera que aquest assumeixi el procés d'avaluació i els seus resultats redundarà en el seu èxit posterior.

Es pot afirmar amb claredat que en la mesura que el grau de competència professional del professorat és més elevat, l'avaluació del sistema educatiu es fa més aprofundida i la recepció dels resultats per part del cos docent és més positiva. La raó d'aquest fet pot ser doble; en primer lloc, a major competència professional més seguretat personal en l'exercici de la professió; en segon lloc, la creença que la docència i educar bé els infants i els joves és una qüestió bàsicament professional que comporta que es valori també el tractament professional de l'avaluació del sistema educatiu i les seves aportacions positives. En la mesura que es consideri que és només un "art" o "tenir un do especial", més resistència s'oposarà al fet que la tasca pugui ser avaluada professionalment -ni que sigui, només, de forma indirecta.

L'avaluació del sistema educatiu i l'increment de la competència professional dels professors es poden considerar, en aquest sentit, dues tendències paral·leles.

Resta en tot cas plantejar-se quin hauria de ser el rol que hauria de tenir el professorat en tot aquest procés. Aquí entenc que s'hauria de ser, un cop més, escrupolós amb els principis enunciats abans sobre com s'ha de fer l'avaluació del sistema educatiu. S'ha assenyalat, llavors, la necessitat que els experts que duguin a terme aquesta avaluació gaudeixin de la

¹⁶ Tant la primera com la tercera posició vénen a ser perniciosos pel sistema perquè estan fonamentades en una clara intencionalitat política partidista. La primera és pròpia de societats ideològicament conformistes. La tercera és clàssica en països que tenen poca tradició en el *consens democràtic* envers el sector educatiu (i d'altres sectors nuclears per a la societat).

17-10-98

competència tècnico-pedagògica imprescindible. És per aquest motiu que entenc que un bon professor o director d'un centre no ha de ser necessàriament un bon avaluador del sistema, atès que les competències que s'han d'exigir a un o altre són diferents.

Una qüestió diferent és si els professors han de participar en l'avaluació del sistema. És obvi que si volem tenir informació de primera mà sobre *l'estat de salut* del sistema, comprendre els factors explicatius de la seva situació actual i esperar que els professors facin seves les anàlisis i incorporin processos de millora en la seva pràctica diària, han d'estar-hi implicats des del primer moment. Així, doncs, la seva consulta sobre el disseny general de l'avaluació del sistema educatiu, sobre aspectes concrets de funcionament del sistema educatiu i sobre l'ús que s'ha de fer de la informació obtinguda constitueixen aspectes fonamentals a tenir en compte.¹⁷

Precisament sobre aquest darrer aspecte és on es dona una major controvèrsia perquè, tal i com es pot suposar, el poder que atorga fer l'avaluació del sistema i la informació que se'n deriva es pot exercir de maneres ben diferents. La qüestió, però, és encara un xic més complicada, perquè l'avaluació del sistema inclou, com no podia ser d'una altra manera, l'avaluació general del professorat.¹⁸ Sembla evident que, davant d'uns hipotètics resultats decebedors envers el personal docent, les mesures coercitives per procurar una millora d'aquest col·lectiu professional no són per si mateixes garantia d'èxit i canvi positiu. Tanmateix, mostrar uns bons nivells de qualitat docent i premiar el col·lectiu en funció d'això tampoc és una garantia de consolidació de la millora aconseguida. Possiblement, una elevada competència professional de la tasca docent, juntament amb una participació activa en l'avaluació del sistema educatiu, com també mesures de millora consensuades amb la resta d'estaments de la comunitat educativa pressuposa un ús racional dels resultats de l'avaluació del sistema educatiu. Les mesures incentivadores i de suport a la pràctica pedagògica ben feta són, sovint, la millor garantia d'èxit.

¹⁷ Un dels errors més importants del període conservador anglès, anterior a l'actual govern laborista, va ser aprofitar una feblesa evident de les organitzacions de professors per impulsar mesures de canvi en la tradicional avaluació del sistema educatiu. En aquest sentit, es pot afirmar que tot i que certes mesures es poguessin considerar encertades, el moment no va ser gens oportú. Ara una part molt important d'aquestes mesures les ha mantingut el govern del primer ministre Tony Blair però, per contra, amb un contacte molt més fluïd amb els sindicats i les organitzacions de professors.

¹⁸ Tal i com es pot suposar, no es tracta d'incloure l'avaluació específica de cadascun dels professors que participen al sistema, sinó de prendre el pols a la situació general del mateix.

7. L'avaluació del sistema educatiu i la ciutadania

L'avaluació del sistema educatiu també adquirirà característiques diferents segons el grau de participació i intervenció que tingui la ciutadania en les institucions socials. El major o menor pes del que s'ha anomenat *societat civil* repercuteix en la manera com s'entén que s'ha de dur a terme aquesta tasca.

Així, societats acostumades a l'exigència democràtica que les institucions i els sistemes han de funcionar adequadament i que hi ha responsables al darrera dels seus èxits o fracassos, són molt més propenses a considerar que l'avaluació del sistema educatiu ha d'assumir la funció de *donar comptes a la ciutadania* d'allò que s'està fent. Això no vol dir, no obstant, que en aquest tipus de societat es deixin de complir altres funcions (*de diagnòstic*, per exemple). Des del meu punt de vista, aquest major control dels poders públics i privats (sobretot quan estan subvencionats pels ciutadans) està en relació directa amb el grau de democratització política d'un país, és a dir, a major aprofundiment democràtic, més transparència dels *affaires* públics i, per tant, més possibilitat de control ciutadà.

Hi ha una altre aspecte que voldria considerar. Avaluar el sistema educatiu suposa també que la ciutadania es plantegi explícitament quin és el model de sistema educatiu que vol per al seu país i quin és el pes específic que creu adequat atorgar al sector educatiu. Segons el meu parer, aquest és un dels aspectes més interessants de l'avaluació del sistema educatiu. Així, per exemple, el diagnòstic del sistema educatiu dut a terme per l'INCE a començament d'any va suscitar debats i intercanvi d'opinions tant entre els experts com entre la població en general. Deixant de banda consideracions de caire polític, sobre la conveniència o no d'aquest estudi, el cert és que com a mínim ha tingut de bo que ha situat el debat educatiu en primer ordre -ni que fos per uns quants dies.

El cert és que no hem arribat als nivells de preocupació i debat sobre qüestions educatives que han aconseguit altres països del nostre entorn europeu. Crec que estem encara en una fase - que per sort anem superant- en la qual encara es deixa massa el model educatiu en mans dels professors, sense gaire debat ciutadà sobre el mateix. L'avaluació del sistema educatiu duta a terme de forma periòdica i amb una clara intencionalitat d'aportar a la ciutadania reflexions sobre l'educació esdevé en un instrument molt útil de participació ciutadana i d'implicació en el sector educatiu. Possiblement, la participació dels pares en els centres escolars i dels ciutadans en general en els *affaires públics* milloraria si promoguéssim estudis i informes d'avaluació del sistema educatiu a l'abast de tothom.

8. L'avaluació del sistema educatiu i les proves de rendiment escolar

No voldria tractar l'avaluació del sistema educatiu sense fer una breu referència a un dels aspectes que més polèmica crea i continuarà creant en els propers anys. Avaluat el sistema vol dir avaluar les diferents parts que el componen des d'una perspectiva més global però, en tot cas, inclou avaluar els resultats que s'obtenen. Entre aquests, uns dels que tenen major impacte en les societats actuals és el referit al grau de rendiment escolar dels nostres alumnes. Potser perquè són un tipus de resultats del sistema més fàcils de mesurar, o perquè tenim encara una visió excessivament academicista de l'escola, el cert és que avui dia continua sent una font de preocupació i interès per a la majoria de la població. La discussió sobre si els nivells educatius baixen o pugen amb el pas dels anys, o el debat social que hi ha al voltant de les notes de selectivitat, constitueixen tant sols indicadors de quelcom molt present en tots els països europeus.

L'estudi de l'INCE al qual feia referència abans ha tornat a posar de manifest aquest fet. Així, si ens hi fixem, el que més s'ha destacat de l'informe ha estat la part referida als continguts adquirits pels alumnes en diferents matèries ("resultats escolars") elaborada per la Comissió 1. Al contrari, els resultats obtinguts per la resta de comissions han passat molt més desapercebuts (plans d'estudis i mètodes d'ensenyament, funcionament dels centres, funció docent, i context socioeducatiu escola i família), tot i ser d'importància extraordinària.

El mateix estudi del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu que esmentava anteriorment, tot i tenir una certa repercussió en alguns mitjans de comunicació, no va ser comparable a la que va tenir l'INCE, possiblement perquè tractava un tema concret que té més a veure amb el funcionament dels centres - el clima escolar - i no tant amb el resultat dels estudis.

Aquesta preocupació de la població obliga a emprar les proves de rendiment escolar com una eina important per avaluar el funcionament del sistema educatiu, tot i que s'ha de ser molt conscient que els resultats que s'obtenen d'un sistema educatiu van més enllà del que poden mesurar aquest tipus de proves. Reduir l'avaluació del sistema educatiu, exclusivament, a l'avaluació dels rendiments escolars seria un reduccionisme pedagògic inacceptable.

D'altra banda, hem de tenir present l'ús que poden fer els mitjans de comunicació d'aquests resultats. Com qualsevol notícia, aquesta pot ser presentada per provocar titulars sensacionalistes, buits de continguts seriosos. Tanmateix, ens podem trobar amb la situació ben contrària. En tot cas, proporcionar a la població els resultats generals de les proves de rendiment escolar, com de qualsevol altre fet educatiu, suposa proporcionar al "lliure mercat"

dels mitjans de comunicació el material adient per fer usos diferents del mateix (amb tot allò que té de positiu i negatiu). Tenim exemples molt significatius a Anglaterra, on els diferents diaris del país plasmen de forma ben diferent aquests resultats. Per exemple, una comparació entre l'ús que fa dels resultats el diari *Times* i l'ús que en fa el diari *Sun* ens condueix a pensar si realment les fonts originàries eren les mateixes perquè el resultat final és ben diferent. Tot i així, cal pensar un cop més en el beneficiós debat social que aquests informes provoquen entre la població.¹⁹

A manera de resum, voldria apuntar seguidament alguns dels avantatges i inconvenients que tenen aquestes proves de rendiment escolar per l'avaluació del sistema educatiu. Com es podrà observar, el tema resta obert i és erroni plantejar-ho des de postures maximalistes.

Entre els avantatges que aporten aquestes proves de rendiment hi ha el fet que proporcionen informació sobre un aspecte fonamental del sistema educatiu. És evident que els centres escolars no han renunciat encara a aconseguir que els seus alumnes adquireixin tot un seguit de continguts i habilitats de tota mena (cognitives, entre d'altres). Sembla tanmateix que aquesta és la funció bàsica que atorga la població als centres escolars; així, doncs, aquestes proves poden ser un ajut per donar resposta a aquesta funció.

Igualment, i de forma similar al que passa amb l'avaluació del sistema educatiu, l'aplicació d'aquest tipus de proves i la difusió posterior dels resultats provoca un replantejament de quin és el tipus de resultats que s'espera dels centres i, per tant, la possibilitat de fer canvis curriculars d'acord amb allò que es consideri més adient. Al meu entendre, a Catalunya i al conjunt de l'Estat espanyol hi manca una reflexió i una revisió en profunditat dels currículums actuals a fi d'ajustar teoria i realitat. Si més no, és significativa la distància que existeix entre el que indica la legislació (per exemple, els objectius terminals a aconseguir pels alumnes en determinades matèries de batxillerat) i el que després es dona en la pràctica concreta dels centres.

En el supòsit que els resultats es fessin públics "centre per centre" es podrien trencar certs mites sobre centres bons o dolents. És manifest que hi ha centres escolars a Catalunya que utilitzen els percentatges d'aprovat a la selectivitat com un gran argument per demostrar que funcionen força bé. Avui dia, utilitzar el fet que el 90% d'alumnes d'un centre concret

¹⁹ Un bon exemple d'aquesta preocupació per l'educació i la seva penetració en els debats al si de la societat és el pes específic que tenen les propostes educatives en els programms electorals dels partits polítics. Així, un dels temes de confrontació política preelectoral més importants que hi ha hagut en aquesta dècada a Anglaterra ha estat l'educació. Situació ben diferent a la que es dona al nostre país, on les propostes educatives dels diferents partits polítics tenen un ressò mínim entre la població.

aproven la selectivitat no indica gairebé res, perquè aquest és també el percentatge global a Catalunya. Possiblement, ens enduríem més d'una sorpresa si es fessin públics els resultats centre per centre, ja que alguns d'ells alterarien de forma notable la imatge que la població té d'ells (tant a favor com en contra).

Les contrapartides de les proves de rendiment escolar són també evidents. D'una banda, aquests tipus de proves no poden mesurar tot un seguit d'aspectes que incideixen de forma significativa en la qualitat del sistema educatiu. Avaluar només els rendiments escolars com a resultats del sistema educatiu suposa transmetre a la població una idea exclusivament "instructora" del que fan els centres escolars. Per aquest motiu, cal no magnificar-les i, en tot cas, aplicar-les amb altres tipus d'instruments complementaris que permetin tenir una visió més aprofundida del sistema.

La informació referida a resultats escolars sempre pot donar lloc a certes interpretacions errònies o confusions si no va acompanyada d'una explicació adequada. La mateixa experiència en els centres escolars, quan es donen les notes als alumnes i als pares, és un bon exemple del que acabo de dir. Quan això es fa de forma generalitzada, estandarditzada i externament als centres, la informació encara pot ser més mal interpretada, i fins i tot manipulada.²⁰ La manca d'una adequada conceptualització de les dades, no tenir en compte l'existència d'un cert marge d'error i no proporcionar una visió general i continuada del fenomen (sense ressaltar en excés la importància de determinats detalls, tot i ser molt "sensacionalistes"), constitueixen algunes de les errades més significatives que es poden cometre.

Per acabar, s'ha de ser molt conscient que atorgar un major o menor pes específic a una matèria o conjunt de matèries en unes proves de rendiment condiona notablement la importància que després es donarà a aquestes matèries en el currículum escolar impartit dins els centres. Aquest fet és més manifest quan es repeteix de forma continuada any rera any, aconseguint que al si dels centres es visquin determinades assignatures com "maries" i d'altres com "les veritablement importants".²¹

²⁰ Hem tingut força exemples d'aquest fenomen amb l'ús que determinats mitjans de comunicació de Catalunya i de fora de Catalunya han fet de les dades dels resultats escolars de l'informe de l'INCE.

²¹ L'actual selectivitat és un bon exemple d'aquest fet. Tanmateix, cal tenir en compte que hi ha una incidència directa entre aquests tipus de proves i el model d'aprenentatge que es dona al si de les escoles (Gipps, 1998).

9. El futur de l'avaluació del sistema educatiu

Apuntar quin serà el futur de l'avaluació del sistema educatiu pot ser una tasca atrevida, a menys que observem quines són les tendències que sobresurten als països del nostre entorn i les adequem a l'entorn català.

Una primera consideració que es pot fer és que la pròpia inèrcia d'avaluar el sistema educatiu que hi ha al conjunt de països desenvolupats no s'aturarà, almenys en els propers anys. L'aportació fonamental del sector educatiu a la construcció d'una societat més justa, més igualitària, econòmicament més desenvolupada i més participativa ens condueix a tenir cura de l'orientació que el sistema educatiu pren; d'aquí la necessitat més manifesta d'avaluar-lo d'una manera constant.

En segon lloc, la comparació del nostre sistema educatiu amb d'altres és una pràctica ja molt comuna, no només perquè som immersors en un projecte polític sòlid com és la Unió Europea, sinó perquè cada cop és més real el principi d'interdependència a nivell mundial entre els països. L'avaluació del nostre sistema educatiu és tan sols una etapa més en aquest procés de comparació amb altres sistemes educatius.

En tercer lloc, la complexitat de l'avaluació del sistema educatiu requereix una major diversitat metodològica que permeti mesurar amb rigor els aspectes nuclears de la qualitat del sistema. Això ens fa suposar que, en els propers anys, caldrà avançar de manera notòria en la construcció de tècniques i d'instruments que ens permetin avaluar els factors més difícils de mesurar.

Un quart aspecte a tenir en compte en el futur serà la necessitat que, al mateix temps que l'avaluació del sistema es torna una tasca més complexa, els resultats es presentin de forma útil i comprensible a la població. S'haurà de partir, cada cop més, del principi que la complexitat d'un fenomen no és excusa per no poder-lo explicar adequadament a la població.²²

Un cinquè element a tenir en compte és que no hi ha una tendència nítida de futur sobre el rol de l'Estat envers l'avaluació del sistema. Sembla, però, que s'apunten dues tendències que,

²² El dia 3 de juliol de 1998 apareixia al diari *La Vanguardia* el titular següent: "El Consejo de Seguridad Nuclear (CSN) ocultó la radioactividad de las cenizas procedentes de Acerinox." Quan un periodista va preguntar per què el CSN no havia fet públiques aquestes dades, el portaveu d'aquest organisme contestà: "Preferimos no darlos porque la terminología es complicada para la gente". Aquest és precisament l'únic argument que, en una societat democràtica com la nostra, no es pot emprar. No es pot transgredir el principi de transparència per una hipotètica ignorància de la població. Per sort, l'època del despotisme il·lustrat ja forma part del passat.

tanmateix, no són incompatibles i que sovint els països procuren conjuminar: d'una banda, una *Administració intervencionista* sobre els centres educatius, basant-se en els resultats de l'avaluació del sistema educatiu; d'altra banda, una *Administració educativa laissez-faire*, amb un rol més aviat passiu, que aporta totes les dades a la societat civil i que considera que el mercat regularà sàviament la situació (castigant els centres dolents i premiant els centres bons).²³

Un sisè aspecte que molt probablement es posarà de manifest en el futur és que les diferències entre els partits polítics envers l'avaluació del sistema educatiu no seran tant en funció de si donen suport o no a aquesta avaluació, sinó més aviat de les propostes sobre com ho duran a terme. Les diferències seran notables, especialment, en l'ús que es vol fer de la informació obtinguda, tant envers la població com respecte als professors i els centres.²⁴

Aquestes són algunes de les tendències de futur que es preveuen sobre un tema tan complex com l'avaluació del sistema educatiu. No obstant, no em resisteixo a finalitzar la meva aportació sense explicar un fet ocorregut darrerament a Holanda i que entenc que pot ser un indicador il·lustratiu del camí per on poden anar certs aspectes relacionats amb el tema que he desenvolupat:

“El govern holandès realitzava, des de fa anys, avaluacions externes als centres sobre el rendiment escolar dels alumnes, com també d'altres aspectes relatius al sistema educatiu. Les demandes de ciutadans perquè es fessin públiques totes aquestes dades “centre per centre” sempre havien topat amb la negativa del Govern. Després d'una demanda presentada per un diari davant els tribunals, a finals de 1997, aquests li han donat la raó i ara el Govern es veu forçat a proporcionar tota aquesta informació de forma detallada, permetent la comparació entre centres escolars” (basat en M. Fuller, 1998, 20).²⁵

²³ *Societat, mercat i educació* va ser precisament el títol del darrer congrés de la CESE (*Comparative Education Societies in Europe*) celebrat a Groningen al mes de juliol de 1998. Allà es posà de manifest la preocupació de totes les societats europees sobre quin ha de ser el paper de l'Estat en un entorn on els principis de funcionament de mercat van guanyant força entre el sector educatiu.

²⁴ Sobre aquest tema es pot consultar l'interessant article de B. McGaw (1998).

²⁵ Això es farà realment efectiu a partir de l'any 1999, encara que el diari *Trouw*, que és qui ha guanyat al Govern davant els tribunals, ja ha publicat els primers resultats de les escoles de secundària (Fuller, 1998, 10).

Bibliografia

- BISQUERRA, R; MARTÍNEZ, M.: *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Informes d'avaluació 1. Barcelona, 1998. 119 p.
- FULLER, M.: "Taking a leaf out of Blair's book". *T.E.S.* 27/3/1998. 20 p.
- FULLER, M.: "It could have been much worse...". *TES.* 2/1/98, p. 10.
- GARCÍA GARRIDO, J.L.: *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Ed. Dykinson, 1996. 647 p.
- GIL, G.; GARCÍA GARRIDO, J.L.: "La evaluación comparativa internacional de los resultados educativos de los estudiantes". En MEDINA, A. (ed.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, 1998.
- GIPPS, C.: "Student assessment and learning for a changing society". *Prospects*. UNESCO. Vol. XXVIII, núm. 1, març 1998. p. 31-44.
- GUTHRIE, J.W.: "L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs". OCDE: *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris: OCDE, 1996. p. 69-94.
- HOUSE, E.: "Institutional arrangements for evaluation". *Prospects*. UNESCO. Vol. XXVIII, núm. 1, març 1998. p. 109-116.
- INCE: *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Fichero en: <http://www.mec.es/ince>. 1998.
- KOGAN, M.: "Les systèmes éducatifs: comment suivre leur fonctionnement, les contrôler et les diriger". OCDE: *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris: OCDE, 1996. p. 27-51.
- LANDSHEERE, G.: *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Brussel·les: De Boeck Université, 1994. 189 p.
- McGAW, B.: "How can evolution contribute to educational policy? The uses of information in Australia". *Prospects*. UNESCO. Vol. XXVIII, núm. 1, març 1998. p. 117-136.
- OCDE: *Decision-making in 14 OECD Education Systems*. Paris: OCDE, 1995.
- OCDE: *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: CERI/OCDE, 1992.
- OCDE: *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: OCDE, 1997.
- OCDE: *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*. Paris: OCDE, 1998.
- SARRAMONA, J. (dir.): *La recerca educativa a Catalunya (1985-1995)*. Document policopiat. Barcelona, 1997.

Jornada de reflexió
.....

Avaluació i educació

Vic, 17 d'octubre de 1998



Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya