

Col·lecció Estudis Socials

Núm. 7

Els joves davant el repte europeu

Joaquim Prats (director)

Cristòfol-A. Trepal (coordinador)

José Vicente Peña

Rafael Valls

Ferran Urgell



Fundació "la Caixa"

Aquest llibre es publica quan falta menys d'un mes per a la culminació del camí cap a la moneda única que han optat per seguir dotze dels quinze països que actualment integren la Unió Europea.

L'euro és un clar símbol de la importància que ha adquirit el procés d'integració europea i també de les perspectives d'aquest procés.

Hi ha un ampli sector de la població que, sense haver participat, per la seva edat, en la construcció europea, veurà transcórrer la seva vida adulta en aquest nou model d'Europa. Sembla interessant, d'entrada, poder conèixer l'opinió dels joves sobre la UE, en particular la dels qui estan en l'edat prèvia a poder participar en la vida política.

També és interessant comprovar quin nivell de coneixement tenen de la Unió, resultat, en bona part, de la formació rebuda a les aules. És evident que el coneixement que els nous ciutadans de la UE tenen d'Europa i del seu procés d'integració incideix en l'opinió que es formen del procés.

En aquest llibre s'analitza com s'estudia el tema d'Europa i de la UE a l'Ensenyament Secundari Obligatori i s'exposen els resultats d'una àmplia enquesta als joves per conèixer l'abast de la seva formació europea. Es detecten deficiències en la qualitat de la formació impartida i en el nivell de coneixements que els joves tenen d'Europa, tot i que es manifesten partidaris de la pertinença del nostre país a la UE. Aquest llibre pretén ser una aportació que ajudi a millorar el coneixement d'Europa que tenen els joves espanyols.



**Els joves davant el repte europeu
Coneixements i expectatives de l'alumnat
d'educació secundària**

Joaquim Prats Cuevas (director)
Cristòfol-A. Trepal i Carbonell (coordinador)
José Vicente Peña Calvo
Rafael Valls Montés
Ferran Urgell Plaza

Edició electrònica disponible a Internet:
www.estudis.lacaixa.es



Fundació "la Caixa"

© Joaquim Prats Cuevas, Cristòfol-A. Trepal i Carbonell,
José Vicente Peña Calvo, Rafael Valls Montés, Ferran Urgell Plaza
© Fundació "la Caixa", 2001

La responsabilitat de les opinions emeses en els documents d'aquesta col·lecció correspon exclusivament als seus autors. La Fundació "la Caixa" no s'identifica necessàriament amb les seves opinions.

Edita
Fundació "la Caixa"

Av. Diagonal, 621
08028 Barcelona

Patronat de la Fundació "la Caixa"

President
Josep Vilarasau Salat

Vicepresidents
Josep Joan Pintó Ruiz
Enric Alcántara-García Irazoqui
Alejandro Plasencia García

Patrons
Joan Antolí Segura
Francesc Bové Tarragó
Antoni Brufau Niubó
Marta Corachán Cuyás
Lluís Elias Viñeta
Isidre Fainé Casas
Ramon Fàbrega Sala
Josep Ramon Forcada Fornés
Maria Isabel Gabarró Miquel
Salvador Gabarró Serra
Manuel Garcia Biel
Javier Godó, Comte de Godó
Ma. Carmen Gomà Raich
Federico Mayor Zaragoza
Jordi Mercader Miró
Julio Miralles Balagué
Miquel Noguera Planas
Mateu Puigròs Sureda
Maria Assumpció Rafart Serra
Manuel Raventós Negra
Maria Pilar Riart Gil
Luis Rojas Marcos
Joan Vilalta Boix

Secretari
Ricard Fornesa Ribó

Vicesecretari
Alejandro García-Bragado Dalmau

Director General
Lluís Monreal Agustí

Col·lecció Estudis Socials

Director
Josep M. Carrau

ÍNDIX

	PÀG.
PRESENTACIÓ	7
<hr/>	
INTRODUCCIÓ	9
<hr/>	
I. ¿PER QUÈ ELS JOVES? ¿PER QUÈ EUROPA?	13
Objectius i estat de la qüestió	13
1.1. Plantejament general de la investigació	13
1.2. Els joves europeus i els seus coneixements escolars sobre la geografia i la història d'Europa	19
1.3. La dimensió europea dels joves	21
1.4. Els joves europeus: la seva situació social	25
1.5. Recapitulació	31
<hr/>	
II. ¿QUÈ ÉS EUROPA? ¿COM S'EXPLICA?	34
Europa als currículums oficials de l'ESO i als llibres de text	34
2.1. Europa als 'currículums' espanyols	35
2.2. Europa als manuals escolars de l'ESO	40
2.3. Recapitulació	78
<hr/>	
III. ¿QUÈ SABEN ELS JOVES SOBRE EUROPA?	81
3.1. Panorama general	82
3.2. El que saben de geografia d'Europa	99
3.3. El que saben d'història d'Europa	119
<hr/>	
IV. ¿QUÈ SENTEN ELS JOVES SOBRE EUROPA?	138
Significació, percepció i identificació dels joves amb la Unió Europea	138
4.1. La percepció de la UE i el sentiment europeista dels joves	139

	<u>PÀG.</u>
4.2. Actitud dels joves adolescents davant el procés de la Unió Europea	149
4.3. Europeus per interès	161
4.4. L'interès per la Unió Europea que ve	174
4.5. ¿Quina Unió Europea volen?	180
4.6. Recapitulació	186
<hr/>	
V. ¿COM PERCEBEN ELS JOVES LA RESTA D'EUROPEUS?	189
Identitat i conflicte	189
5.1. Identitat bàsica dels joves	190
5.2. Immigració i drets dels europeus	196
5.3. Com veuen els joves els europeus en relació amb els marroquins i els nord-americans	204
5.4. Visió estereotipada dels europeus de la Unió	213
5.5. Quins països de la Unió prefereixen i per què	220
5.6. Recapitulació	224
<hr/>	
VI. CONCLUSIONS I RECOMANANCIIONS	227
6.1. Conclusions	227
6.2. Recomanacions	238
<hr/>	
BIBLIOGRAFIA	246
<hr/>	
APÈNDIX METODOLÒGIC I ANNEXOS	248
A.1. Fitxa metodològica	248
A.2. Metodologia per a l'estudi dels llibres de text i disposicions oficials	251
A.3. Prova i qüestionari	252

	<u>PÀG.</u>
Annex 1: Manuals escolars utilitzats en l'anàlisi dels continguts europeus als llibres de l'ESO	269
Annex 2. Distribució territorial dels centres docents en què s'han realitzat les proves als alumnes de 4t curs d'ESO	272

Presentació

Aquest llibre es publica quan falta menys d'un mes per a la culminació del camí cap a la moneda única que han optat per seguir dotze dels quinze països que actualment integren la Unió Europea. L'euro és un clar símbol de la importància que ha adquirit el procés d'integració europea i també de les perspectives d'aquest procés, decidit pels ciutadans europeus mitjançant les institucions democràtiques dels països membres de la UE, decisió ben patent en el fet que tres dels països encara no han acceptat l'euro com a moneda.

Hi ha un ampli sector de la població que, per la seva edat, no ha pogut participar en la construcció europea, però que, en canvi, veurà transcórrer la seva vida adulta en aquest nou model d'Europa. Sembla interessant, d'entrada, poder conèixer quina és l'opinió dels joves sobre la Unió Europea, en particular, lògicament, la dels qui estan en l'edat prèvia a poder participar en la vida política per mitjà del vot. També és interessant comprovar quin nivell de coneixement tenen de la Unió, resultat, en bona part, de la formació que hagin pogut rebre a les aules. És evident que el coneixement que els nous ciutadans de la UE tenen d'Europa i del seu procés d'integració incideix en l'opinió que es formen del procés.

Per trobar respostes a totes aquestes preguntes, la Fundació "la Caixa" va encarregar l'estudi que ara presentem al professor Joaquim Prats, catedràtic de didàctica de les ciències socials, i al seu equip del

departament del mateix nom de la Universitat de Barcelona. Al seu treball han analitzat com s'estudien els temes d'Europa i de la Unió Europea a l'ensenyament secundari obligatori i han preguntat als joves, mitjançant una àmplia enquesta, per saber l'abast d'aquesta formació europea i també les seves opinions i expectatives sobre el procés d'unitat europea. Segons es desprèn dels resultats d'aquest estudi, hi ha, en general, deficiències tant en la qualitat de la formació impartida sobre el tema europeu, com en el nivell de coneixements que d'aquest procés tenen els joves. Malgrat tot, els joves es mostren partidaris de la pertinença del nostre país a la UE, de la qual només n'esperen beneficis.

La Fundació "la Caixa" espera que la publicació d'aquest estudi contribueixi a identificar quins són els punts forts i els punts febles de l'educació obligatòria a Espanya en el tema de la Unió Europea, i que les modificacions que s'adoptin permetin aconseguir que els joves del nostre país tinguin un millor coneixement de la Unió Europea.

Alejandro Plasencia

Vicepresident

Fundació "la Caixa"

Barcelona, novembre de 2001

Introducció

Els joves davant el repte europeu pretén ser una aportació al coneixement dels problemes i possibilitats que planteja la construcció europea en relació amb els joves. El principal objectiu de l'estudi és conèixer el que saben d'Europa i el que esperen de la Unió Europea els joves adolescents espanyols.

La joventut actual serà, sens dubte, el principal protagonista dels canvis que es produiran per assolir un nou escenari polític, social, cultural i econòmic a Europa. Si actualment estem vivint una etapa insòlita en la llarga història d'acords i desacords que ha estat la història d'Europa, cal preveure que les generacions que gaudiran, en els propers anys, de plens drets polítics i socials hauran de viure un període ja decisiu i irreversible en relació amb la construcció de les institucions i amb la definició de l'espai europeu. Per aquest motiu, conèixer els sentiments i, sobretot, les actituds que en els joves espanyols generen la idea d'Europa i els projectes de la Unió té una importància especial. I no solament perquè aquest coneixement permet interpretar millor la nostra realitat social, sinó perquè ajudarà a prendre millors decisions en l'àmbit de l'educació i, en general, de les polítiques de joventut dutes a terme per les administracions i altres entitats. Així mateix, les diferents percepcions que manifesten els joves poden ser dades d'interès per elaborar, amb més encert que en l'actualitat, les estratègies de comunicació institucionals, en la mesura que s'ofereixen dades per poder comprendre amb més claredat el sector de la població amb més futur: la joventut actual.

Conèixer les actituds, a més d'indagar els coneixements, les percepcions i els sentiments, té també interès en la mesura que aquests elements esperonen l'acció i l'acceptació dels fenòmens polítics i socials. I la complexa construcció d'actituds en relació amb Europa té a veure, de manera determinant, amb l'eficàcia del sistema educatiu, amb l'encert de les estratègies de comunicació i amb els processos d'intercanvi i relació amb la resta de ciutadans i ciutadanes d'Europa. En aquest treball s'analitzen de manera detallada els dèficits instructius, els estereotips sobre els altres europeus i les contradiccions (en sentiments i actituds) que es produeixen davant el procés de la Unió. Són dades que hauran de considerar els qui han de decidir sobre aquestes qüestions, tant des de les aules com des dels despatxos.

A l'estudi s'han analitzat les disposicions curriculars de les administracions competents en educació, la major part dels llibres de text que s'utilitzen en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria i, sobretot, s'ha treballat amb una àmplia mostra de joves dels dos sexes de 16 i 17 anys per esbrinar els seus coneixements i les seves opinions sobre Europa. Els subjectes de la mostra escollida són en la seva totalitat estudiants de quart curs d'ESO, per tant es troben en l'últim any d'educació obligatòria i no estan condicionats per experiències professionals o per trajectòries escolars diversificades. És una generació que ha estudiat seguint els programes escolars de la reforma educativa establerts per la LOGSE, programes que incorporen l'estudi d'Europa i de la dimensió europea en els termes més actuals. A més a més, aquesta generació d'escolars és l'última que assistirà a una etapa d'educació obligatòria sense l'experiència d'utilitzar l'euro, fet que produirà conseqüències, encara sense determinar, sobre l'imaginari i la vida dels ciutadans europeus de la Unió.

Per aquests motius, el present estudi pretén ser una referència que permetrà comparar en els propers anys (per mitjà de nous estudis) quins canvis de coneixements o d'actituds es produiran en aquesta generació o en les vinents en relació amb aquesta qüestió.

Com es podrà comprovar després de la lectura del llibre, la present investigació incorpora diverses metodologies i contextos disciplinars. Aquesta dimensió pluridisciplinar ha permès obtenir uns resultats més rics en matisos i, sobretot, més complets, en la mesura que s'han estudiat els components

més importants que basteixen la representació social, política i cultural que els joves adolescents tenen d'Europa i de la Unió. Els resultats posen de manifest les mancances i els reptes del sistema educatiu pel que fa a coneixements i objectius europeistes. Permeten, també, valorar els elements relacionats amb la identitat, els estereotips i les expectatives vitals. Aporten, en suma, els elements bàsics per contribuir a l'elaboració de polítiques educatives i de joventut que contribueixin de manera més eficaç a realitzar els objectius que les societats europees, mitjançant les seves institucions nacionals o plurinacionals, tenen plantejats.

Per a la realització d'aquest estudi es va constituir un equip de treball que incorporava professors de tres universitats amb l'adequada experiència i especialització en els diversos camps treballats en la investigació. Han estat els doctors Joaquim Prats Cuevas i Cristòfol-A. Trepat Carbonell de la Universitat de Barcelona –director i coordinador de la recerca, respectivament–, el doctor José Vicente Peña Calvo de la Universitat d'Oviedo i el doctor Rafael Valls Montés de la Universitat de València. Aquest equip es va completar amb el sociòleg Ferran Urgell Plaza. Però la investigació no hauria estat possible sense la generosa col·laboració de l'ampli grup de professors i professores dels més de cinquanta instituts i escoles de tota Espanya que es van oferir a ajudar sense condicions en la laboriosa tasca de passar les proves i els qüestionaris a l'alumnat. No s'esmenten, ja que es va decidir mantenir en l'anonimat els centres en què es va realitzar l'estudi.

Al llarg del procés de treball, han col·laborat amb l'equip d'investigació altres persones i unitats universitàries. En primer lloc, cal esmentar l'Assessoria Estadística de la Universitat d'Oviedo, on s'ha realitzat una part del tractament estadístic. Aquí ha col·laborat de manera entusiasta l'estadístic Pablo Camblor. Del Departament de Mètodes d'Investigació Educativa de la Universitat de Barcelona, s'ha rebut un meritori assessorament de la professora Mercè Torrado i s'ha disposat de la col·laboració de Milagros Rodríguez i Montserrat Naranjo, membres d'aquest mateix departament universitari. Finalment, cal assenyalar la valuosa aportació d'informació i ajuda de tota mena que es va rebre dels coordinadors i participants del programa Euroaventura, de la Fundació "la Caixa". Així mateix, Sergi Morral i Marina Pallarès van col·laborar en el buidatge estadístic.

L'estudi s'estructura en cinc capítols i un apèndix metodològic. Al primer capítol es presenta un estat de la qüestió dels temes educatius i sociològics que fan referència als joves i Europa. Al segon s'analitzen els currículums oficials i els continguts sobre Europa que apareixen als llibres de text de ciències socials de l'Educació Secundària Obligatòria. Al tercer s'avaluen els coneixements que els estudiants de quart curs de l'ESO tenen sobre Europa. Al quart s'estudien les actituds i les expectatives que els joves adolescents tenen sobre Europa, la Unió Europea i el procés d'unitat en curs. Finalment, al cinquè s'analitzen les percepcions i els estereotips predominants entre la joventut espanyola sobre els altres europeus.

Esperem que el treball sigui d'utilitat per a les administracions educatives, les institucions que realitzen polítiques culturals dirigides a la joventut, les editorials escolars, els departaments universitaris que investiguen temes relacionats amb l'educació en tots els seus aspectes, les autoritats espanyoles i comunitàries, i, sobretot, el professorat d'Educació Secundària, que té la difícil tasca d'educar i instruir els joves ciutadans i ciutadanes, ja que ells, els actuals escolars, seran els principals protagonistes de l'Europa del futur.

I. ¿Per què els joves? ¿Per què Europa?

Objectius i estat de la qüestió

Al present capítol s'exposa, en primer lloc, el plantejament general de la investigació, incloses les raons que la justifiquen i els seus objectius. Tot seguit es presenta una relació del material més rellevant conegut avui, en el marc de la Unió Europea, sobre la relació entre els continguts dels llibres de text escolars i els coneixements adquirits en les disciplines socials impartides a l'escola. Després, en la mateixa línia, es presenta un resum del que se sap actualment sobre la dimensió europea dels joves, i, finalment, es realitza una breu radiografia de la seva situació social segons els estudis i les dades més recents. Tot plegat constitueix el punt de partida de l'estudi que es desenvolupa en els capítols posteriors d'aquest treball.

1.1. Plantejament general de la investigació

Aquest estudi es proposa esbrinar, en termes generals, què significa Europa a les aules d'Educació Secundària Obligatoria (ESO). Més concretament, tracta d'aportar coneixements sobre **quatre qüestions** que tenen, en l'actualitat, una rellevància especial:

- ¿Què significa per als joves l'actual procés d'unió europea?
- ¿Què saben sobre aquesta qüestió i quins coneixements tenen d'Europa en aspectes bàsics de la seva geografia i de la seva història?

- ¿Quines són les identitats i les perspectives que els suscita el procés d'integració europeu?

- ¿Quins estereotips tenen sobre els habitants dels països europeus?

Per trobar una resposta a aquests interrogants, s'ha procedit, en primer lloc, a l'anàlisi del que es proposa el nostre sistema educatiu sobre aquestes qüestions. En aquest sentit, doncs, ha estat necessari conèixer, d'una banda, el que prescriuen les disposicions oficials sobre els temes europeus en l'actual Pla d'Estudis i, de l'altra, ha estat necessari examinar la informació que sobre aquests temes es troba als llibres de text més utilitzats actualment a Espanya en l'àrea de *Ciències Socials, Geografia i Història*.

En segon lloc, s'han analitzat de manera exhaustiva els coneixements de l'alumnat de l'últim curs de l'ESO. Aquesta anàlisi s'ha centrat tant en el que es podria considerar informacions elementals com en el que es podria definir com a coneixements bàsics per al desenvolupament d'una correcta instrucció.

En tercer lloc, s'ha procedit a indagar el pensament dels joves escolars en relació amb el que representa la Unió Europea, el que senten sobre l'anomenat «esperit europeu» i l'opinió que els mereixen altres ciutadans europeus, integrats o no a la UE.

Finalment, s'ha plantejat el conjunt d'expectatives, esperances o rebuïgs que allò que pertany a l'àmbit europeu representa per als joves espanyols.

1.1.1. ¿Per què un estudi sobre els joves adolescents?

Per realitzar aquest treball, s'ha pres com a grup social de referència els adolescents escolaritzats al quart curs d'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Aquesta decisió no és arbitrària ni fruit de l'atzar. Diverses raons, prou poderoses segons el nostre parer, la justifiquen.

Els actuals estudiants de 4t d'ESO seran els últims que, al final del seu període escolar obligatori –període en què estan representats tots els joves, al marge de la seva condició social, econòmica o cultural–, hagin tin-

gut la pesseta com a moneda per als seus intercanvis econòmics. L'alumnat del curs següent (2001-2002) viurà ja l'impacte del canvi de la pesseta a l'euro. Tot fa pensar que aquest canvi serà de gran transcendència econòmica i, en especial, psicològica, ja que accelerarà el procés de transformació del que s'ha anomenat l'**imaginari europeu**, és a dir, el conjunt de mentalitats, imatges i identitats dels habitants dels països de la UE en relació amb l'espai polític i econòmic comú. Cal suposar que, a partir de la generalització de l'euro, els coneixements i les expectatives de l'alumnat de l'ESO no tornaran a ser els mateixos.

Així, doncs, sembla singularment oportú «fer una fotografia» d'aquest moment final que pugui servir de base de referència a partir de la qual es puguin realitzar comparacions futures que permetin avaluar aquest canvi. Escollir aquest nivell educatiu també semblava aconsellable pel fet que aquests estudiants són els primers que, de manera completa, han rebut, durant tot el seu període d'escolarització en l'Educació Secundària Obligatoria i per mitjà del seu currículum⁽¹⁾ ordinari, la formació en la *dimensió europea* tal com la va establir la nova llei d'organització del sistema educatiu (LOGSE).

Així mateix, l'edat d'aquests escolars (entre 15 i 17 anys) també semblava un factor clau. Viuen el moment en què s'inicia la transició cap a l'edat adulta, aquest llarg camí que porta des de la infantesa fins a la plena i total integració social. Des d'un punt de vista sociològic, el trànsit cap a la vida adulta representa la progressiva obtenció d'autonomia personal i administrativa. Al llarg del procés, el jove assoleix una creixent independència econòmica i una gradual presa de decisions segons els seus propis valors i concepcions vitals. Finalment accedeix a una residència personal. Es poden discutir aquests aspectes i es pot plantejar, fins i tot, la varietat de formes en què es poden assolir, però, al capdavall, es pot afirmar, en línies generals, que el jove ha completat el procés de transició a l'edat adulta quan finalitza

(1) S'entén per *currículum* en l'àmbit educatiu actual el conjunt d'objectius i de continguts de cada matèria, prescrits per l'administració i desenvolupats pels centres docents, el coneixement dels quals ha de ser assolit per l'alumnat en acabar les diverses etapes educatives. Es tracta d'un neologisme procedent de l'àrea anglosaxona que inclou des del pla d'estudis tradicional fins a les programacions concretes d'aula.

els estudis, obté un treball, forma habitualment una parella i surt de casa dels pares. A la nostra societat, aquest procés s'inicia al final de l'ESO, ja que, quan acaba l'educació obligatòria, cal prendre la primera decisió d'importància per a la vida futura. Alguns, un percentatge important, no continuaran estudiant i començaran a buscar feina en un mercat de treball especialment difícil; altres iniciaran estudis de formació professional, i una majoria estudiarà batxillerat.

La durada del trànsit entre la infantesa i l'edat adulta és més o menys llarga en funció de les diferents societats i del moment històric concret. La nostra societat es caracteritza, com és sabut, per l'allargament d'aquest procés. S'han proposat diferents límits cronològics per definir-lo i s'han establert etapes amb criteris diferents. Uns parlen d'adolescència, joventut i joventut prolongada, amb dades d'inici i final diferents. Altres prefereixen referir-se al període com un tot; també es justifica l'establiment de distincions entre adolescència i joventut, etc. De manera molt generalitzada, a tota Europa, s'emmarca la joventut en un període que va dels 15 als 29 anys. El present estudi ha centrat la seva anàlisi dels joves al començament d'aquest procés. Així, serà possible seguir-la i observar l'impacte que pugui tenir en les seves vides el moment històric en què la construcció de la Unió Europea serà més intensa i decidida.

1.1.2. Inquietuds i propòsits

La qüestió europea ha estat una preocupació creixent tant des del punt de vista polític com social i ocupa un lloc rellevant a la majoria dels espais intel·lectuals i professionals. No passa cap dia sense que els mitjans de comunicació no parlin d'Europa, del seu procés d'unificació, de les vicissituds i de les trajectòries que juguen les institucions europees als conflictes internacionals, etc. En un futur no gaire llunyà, la vida dels ciutadans i ciutadanes del continent estarà més condicionada que en l'actualitat per les decisions i les consegüents interaccions que ja es produeixen entre els estats i les societats europees que els formen. Aquesta preocupació sociopolítica, intel·lectual i, consegüentment, també mediàtica implica i demanda una resposta per part del sistema educatiu reglat.

El procés ja ha començat a afectar l'educació reglada, ja que cada cop són més els instituts i col·legis que munten intercanvis escolars o visites col·lectives en el marc dels programes que la Comissió Europea ha previst per a l'anomenada creació de l'«esperit europeu». La comprensió d'Europa i la creació de l'esmentat «esperit europeu» han de passar per força pel coneixement i per l'activitat educativa. Per actuar de manera més eficaç al món educatiu, aquesta comprensió de la realitat europea exigeix un estudi precís dels seus agents o factors (currículums, llibres de text, imaginaris, estereotips...) i dels usuaris de l'educació (alumnat i professorat).

Si es vol actuar en els processos d'educació que contribueixen a l'ensenyament dels conceptes que expliquen la realitat europea, cal disposar de retrats fidels i ajustats de les percepcions, de les actuacions didàctiques i de les expectatives creades entre la joventut per la nova situació. Sobre aquests retrats, sempre dinàmics, serà possible construir millor les estratègies de la intervenció educativa i la selecció dels continguts adequats per al coneixement racional i autocrític del procés de construcció europeu i de la resta del panorama constituït pel conjunt de països no incorporats encara al procés d'unitat econòmica i política.

Per tots aquests motius, es va plantejar una investigació que comparés mètodes i coneixements de la sociologia i de la investigació educativa. Els autors del present treball són del parer que una investigació d'aquest tipus ha d'oferir dades precises sobre el tractament que es realitza del tema europeu en el marc escolar de l'Estat espanyol, de les percepcions que els alumnes i els professors tenen d'aquest tema, i ha d'aportar més dades sobre la seva visió, possiblement plena d'estereotips.

Amb aquests propòsits i inquietuds es van plantejar els objectius que centren, com es podrà comprovar, les aportacions contingudes als següents capítols. Tot i que es podrien detallar més, les **principals metes** del present estudi van ser les següents:

- Analitzar i valorar de manera crítica el concepte d'Europa que presenten els plans d'estudi i els diferents materials curriculars que s'utilitzen al nostre sistema escolar. Es tracta d'estudiar i de valorar els continguts i les orientacions dels programes oficials, dels llibres de text i d'altres documents

escolars, la finalitat dels quals és informar sobre Europa i, si s'escau, construir la identitat europea dels adolescents espanyols.

- Mesurar l'efecte que l'acció educativa actual té sobre els escolars de l'Educació Secundària Obligatoria en la construcció de la seva identitat com a ciutadans europeus.

- Descriure i explicar els coneixements dels joves adolescents espanyols sobre la geografia i la història d'Europa i de la Unió Europea. Es tracta de conèixer, per mitjà dels instruments de mesura oportuns, dades precises sobre els coneixements de geografia, història i altres aspectes socials, institucionals, culturals i econòmics d'Europa i de comparar-les amb les d'altres països i continents.

- Identificar la relació que pugui existir entre el grau de coneixement dels temes europeus i diverses variables, com la situació socioeconòmica, el gènere, el capital cultural, el tipus de centre en què cursa els estudis (públic o privat), etc.

- Obtenir informació el més detallada i fiable possible sobre el grau i el tipus de sentiment, mentalitat, creences i expectatives que els joves espanyols tenen sobre la UE al final dels seus estudis obligatoris.

- Identificar, descriure i explicar, en la mesura del possible, la percepció dels joves sobre els països integrants d'Europa. Es tracta de realitzar un estudi sobre els estereotips existents en la mentalitat dels adolescents espanyols en l'actualitat per descobrir afinitats, rebuigs i, si s'escau, el grau i la força d'actituds etnocèntriques, racistes o xenòfobes.

- Determinar les relacions existents entre els coneixements, les actituds i les expectatives i els diferents grups en què es pot dividir l'alumnat. Aquesta divisió vindrà donada tant pels trets sociològics com pel pensament polític i les posicions davant el fet europeu.

- Aportar dades que facilitin les decisions sobre les possibles línies d'acció encaminades a la millora de resultats, a la superació d'insuficiències, a la reorientació de pràctiques i a l'aprofundiment en aspectes bàsics de la formació actual dels joves espanyols en relació amb la temàtica europea.

Per aquest motiu es pretén formular propostes raonades que afectin fonamentalment l'àmbit educatiu.

Fins aquí, doncs, els objectius de la investigació. Tot seguit s'exposen de manera breu i esquemàtica la base i el punt de partida d'aquest estudi. Es tracta dels resultats comuns als quals han arribat diferents investigacions d'abast nacional i europeu sobre el coneixement que els escolars tenen de la geografia i la història europees, el pensament dels joves sobre Europa i, finalment, la seva manera de ser i els seus problemes.

1.2. Els joves europeus i els seus coneixements escolars sobre la geografia i la història d'Europa

Són molt escassos els estudis actuals sobre la relació entre els coneixements manifestats pels joves europeus i els continguts estudiats durant la seva escolarització. Sobre aquesta qüestió disposem a Espanya d'estudis generals que valoren els aprenentatges en el conjunt de la geografia, la història i altres ciències socials. Són els treballs publicats pel Ministeri d'Educació en els últims tres anys i que se citaran en el moment oportú.

Les investigacions específiques, fins a temps molt recents, s'han centrat gairebé de manera exclusiva en els continguts presents als manuals escolars. Algunes han estat promogudes pel Consell d'Europa i tenen com a objectiu eliminar els estereotips, les expressions o els enfocaments que resultin inacceptables, insultants o desqualificadors. Aquesta pràctica té antecedents importants des del començament del segle xx, tot i que el seu desenvolupament més intens s'ha produït després de la Segona Guerra Mundial, i disposa de centres especialitzats d'anàlisi comparada i de proposta de millora dels manuals escolars. En els últims anys, han aparegut alguns estudis, amb més o menys base empírica, que són els que més es poden apropar al que presenta aquest llibre.⁽²⁾

(2) El principal centre europeu dedicat a aquest tipus d'estudis és el Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemanya), que realitza habitualment els estudis proposats pel Consell d'Europa i per la Unesco sobre aquestes qüestions. Les seves publicacions sobre els manuals escolars de geografia i història són molt abundants i valuoses.

La investigació més important realitzada –per l’amplitud de la mostra utilitzada i per la inclusió de la pràctica totalitat dels països europeus– va ser publicada el 1997. No obstant això, se centrava en aspectes més generals que els abordats aquí. Només una de les qüestions plantejades als alumnes feia referència directa a la seva comprensió de la idea d’Europa.⁽³⁾

Els principals resultats obtinguts per aquesta investigació posen de manifest que els joves escolars tenen escassos coneixements sobre alguns aspectes geogràfics bàsics, com, per exemple, la localització cartogràfica dels països europeus amb les seves respectives capitals. També indiquen que aquests coneixements són fins i tot menors quan es tracta dels principals esdeveniments de la història d’Europa. Així mateix, indiquen que la presència dels estereotips tradicionals sobre els diferents països europeus continuen vigents entre aquests estudiants, tot i que, com s’ha comprovat en aquesta investigació, aquests prejudicis i desqualificacions no tenen cap relació amb els manuals escolars, ja que no hi apareixen.

Una investigació francesa recent ha mostrat, per la seva banda, l’escassa relació existent entre els coneixements adquirits per mitjà de l’ensenyament escolar i l’ús que en fan els escolars francesos a l’hora de pronunciar-se sobre els problemes o les qüestions relacionades amb l’actual construcció d’una Europa unida o de l’evolució recent de la ciutadania europea. Segons aquesta investigació, l’estudi d’Europa a les aules no es basa prou en l’experiència i en les preguntes dels alumnes, de manera que els joves, a l’hora de manifestar les seves opinions, solen recórrer a les seves vivències i al sentit comú dominant a la societat, però no als coneixements que reben a les aules. La principal conclusió d’aquest estudi és que, si el que es pretén amb l’ensenyament és fer reflexionar els alumnes, fer que es plantegin preguntes i que qüestionin les seves representacions inicials i els seus estereotips socials, llavors és totalment necessari un nou tipus d’ensenyament en què tinguin entrada les representacions dels alumnes, els seus imaginaris, els seus afectes i emocions, i no solament el pretès caràcter neutre de la ciència, que ells accepten, però que no incorporen a les seves vides ni els ajuda a superar els estereotips i les simplificacions socialment més acceptats.

(3) Angvik; Magne; Bodo von Borries. *A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber Stiftung, 1997, 2 vols. La mostra comprèn 26 països i 31.000 alumnes.

Aquesta investigació s'aproxima més a l'objectiu del present estudi, ja que aborda la manera com els joves estudiants francesos utilitzen els coneixements escolars a l'hora de pensar sobre Europa i de reflexionar sobre les qüestions candents relacionades amb el continent.⁽⁴⁾

També s'han realitzat molt recentment algunes altres investigacions, en aquest cas a Espanya i en relació amb els estudiants universitaris, tot i que l'amplitud de les mostres fa que siguin poc representatives. No obstant això, són molt interessants, ja que estableixen algunes pautes que s'assemblen a les indicades a les altres investigacions europees.⁽⁵⁾

En general, tots els estudis coincideixen en la similitud de les visions dels alumnes i les de la societat dels seus respectius països de procedència, ambdues d'un marcat caràcter convencional en relació amb Europa. És molt comú, en tots els treballs ressenyats, l'alta acceptació que tenen d'Europa com a lloc de naixement dels valors fonamentals de la modernitat (la democràcia, la il·lustració i el progrés) i la consideració de la integració europea com l'únic camí per a la pau i per a la solució dels problemes econòmics i socials existents als diferents països. La pregunta que obté menys acceptació per part dels joves és la de considerar Europa com una pura expressió geogràfica. Com es veurà més endavant, aquests trets confirmen, en gran part, els resultats de la present investigació, tot i que el nostre treball els matisa, els amplia i els aprofundeix de manera considerable.

1.3. La dimensió europea dels joves

En els últims anys, s'han publicat alguns informes i investigacions que, de manera directa en uns casos i més tangencial en altres, han donat a

(4) N. Tutiaux-Guillon. *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. París: Institut National de la Recherche Pédagogique, 2001. Hi ha una versió reduïda d'aquesta investigació publicada en castellà: N. Tutiaux-Guillon. «Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses», recollit a J. Estepa Giménez; F. Frieria Suárez; R. Piñeiro Peleteiro (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001, pp. 260-277.

(5) D'una banda, C. Domínguez Domínguez; J.M. Cuenca López. «Nacionalismos y identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial», a J. Estepa Jiménez; F. Frieria Suárez; R. Piñeiro Peleteiro (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001, pp. 293-308. De l'altra, R. Piñeiro Peleteiro, M.C. Melón Arias. «El conocimiento y la valoración de la UE en universitarios asturianos y leoneses», a J. Estepa Jiménez; F. Frieria Suárez; R. Piñeiro Peleteiro (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001, pp. 309-321.

conèixer, entre altres qüestions, aspectes actitudinals, sentiments i coneixements dels joves en relació amb la Unió Europea.⁽⁶⁾ Tot seguit, s'exposen de manera resumida i necessàriament esquemàtica les principals aportacions d'aquests treballs.

Els informes d'opinió que periòdicament du a terme la Comissió Europea per mitjà del conegut *Eurobaròmetre* difonen sentiments, valoracions i actituds manifestades pels ciutadans de la Unió. En tots els casos, com un subgrup de la mostra, es recullen les opinions dels joves. De manera singular i per primer cop, l'*Eurobaròmetre* núm. 47.1 va sondejar l'opinió dels joves als quinze països de la Unió amb una submostra de 9.400 persones. Aquest informe ofereix una tipologia dels joves que resumeix, en bona mesura, el que se sap actualment sobre aquesta qüestió.

L'informe ens presenta una tipologia que divideix els joves, segons la seva actitud cap a la Unió Europea, en els següents tres grups:

- Simpatitzants (38%)
- Pragmàtics positius (33%)
- Escèptics (28%)

Els **simpatitzants** es caracteritzen per estar a favor d'una Unió forta, capaç de prendre decisions polítiques; tenen més informació sobre la Unió i mostren interès per saber més. Els **pragmàtics positius** creuen que és raonable per als seus interessos i els del seu país pertànyer a la Unió, però s'inclinen menys que els simpatitzants a favor que la Unió tingui força per prendre decisions polítiques que ens afectin a tots. Els **escèptics** són els joves que perceben de manera més negativa el procés d'Unió Europea. Sembla que el seu escepticisme es basa en un escepticisme més ampli, que comprèn la visió que tenen del seu país i de la seva vida. No se sap, doncs, si es tracta d'un escepticisme vital o, més aviat, d'una certa manera de manifestar-se.

L'actitud simpatitzant es presenta més entre els homes que entre les dones, entre els qui tenen 24 anys o menys i entre els qui se situen en posi-

(6) Els treballs de caràcter empíric són molt escassos. Amb abast supranacional es redueixen als informes elaborats per la Comissió Europea per mitjà de l'*Eurobaròmetre* (vegeu bibliografia). Els països membres de la Unió poden haver realitzat algun estudi d'opinió per mitjà d'òrgans institucionals d'opinió o de joventut. Fora d'aquests àmbits, hi ha molts pocs treballs i alguns no han estat publicats íntegrament.

cions polítiques de centre esquerra. Espanya (49%), Itàlia (48%), Bèlgica (46%) i França (43%) són els països amb una proporció més elevada de joves simpatitzants.

L'actitud pragmàtica positiva també es dona més entre els homes. Sembla que aquesta actitud està marcada pel nivell d'estudis i per l'horitzó social. Es troba més aquesta actitud en dones i homes amb un nivell d'estudis més elevat i amb menys possibilitats d'estar aturats. Holanda (46%), Irlanda (43%), Dinamarca (40%), Grècia (39%) i França (38%) són els països amb més proporció de joves en aquest grup.

L'actitud escèptica es presenta més entre els joves de 25 a 29 anys i entre les dones. També en aquest cas sembla que l'actitud està marcada pel nivell d'estudis i per l'horitzó social. És més nombrosa entre els qui presenten un menor nivell d'estudis i desenvolupen activitats manuals. Són, sens dubte, els qui tenen menys probabilitats d'accedir a les oportunitats de mobilitat que dona la Unió i als nous mitjans de comunicació. Ideològicament, se situen al centre dreta. Suècia (65%), Finlàndia (55%), Àustria (44%), la Gran Bretanya (42%), Dinamarca (40%) i Alemanya (36%) són els països amb una major proporció de joves en aquest grup.

Entre els joves europeus es dona una certa convergència sobre el que significa la Unió. En aquest sentit, destaquen tres aspectes:

- la possibilitat de viatjar lliurement,
- la possibilitat d'accedir a un futur millor,
- unes perspectives econòmiques més optimistes.

En tots aquests aspectes, els percentatges de joves que veuen així la Unió superen el 30%. És a dir, per a un de cada tres joves, la UE és poder viatjar i tenir esperances d'un futur millor. Un de cada quatre creu que hi haurà més treball, que serà possible un govern únic i que la pau estarà assegurada. Altres aspectes, com drets ciutadans, formar part de la construcció d'una utopia, d'un somni, etc., obtenen percentatges inferiors al 15%.

La visió favorable respecte de la Unió per les possibilitats de mobilitat que ofereix obté els percentatges més elevats entre alguns dels països amb un coneixement de segones llengües més elevat. El percentatge mitjà se

situa en el 35% i a Luxemburg, Alemanya i França puja gairebé fins al 50%. En canvi, als països amb un coneixement baix de segones llengües, aquest percentatge se situa per sota del 25%, com és el cas de la Gran Bretanya, Grècia i Espanya.

La percepció de la Unió com a possibilitat de crear un futur millor és la visió que tenen majoritàriament els italians (51%) i, molt a la vora, els irlandesos (49%). Els qui tenen una visió majoritàriament econòmica són els holandesos (55%). Els espanyols confien majoritàriament en un augment de l'ocupació (52%). La visió d'una Europa en pau presenta un percentatge mitjà del 24%, amb Luxemburg com a únic país que presenta un índex significativament elevat (42%).

Els joves espanyols, més enllà del liderat en acceptació de la Unió i en la confiança en un augment de l'ocupació, no presenten trets gaire destacables. Sorpren el fet que l'actitud de *simpatia* no es basi en la informació i el coneixement, ja que formen part del grup d'Europeus que es declaren menys informats i amb menys desig d'informar-se. Aquesta distància entre actitud i informació adquireix una especial significació quan falten només uns mesos per començar un trajecte que influirà de manera important en les seves vides (la circulació de l'euro).

Una àmplia majoria de joves jutja positivament la Unió (71%), però cal matisar i relativitzar aquesta actitud positiva. Se senten orgullosos de ser europeus, però aquest sentiment és menys fort que el que tenen cap al seu país o cap a la seva comunitat més propera. Es pot dir que estan a favor de la construcció europea, però no d'una identitat europea. Si més no, no de manera immediata o com a forma única. La seva visió d'Europa és una visió del present sense referències històriques, feta de viatges i postals, gairebé geogràfica. Les seves reflexions no van més enllà de captar una preponderància econòmica i poc més; la resta és una abstracció formada a partir de les informacions que reben dels mitjans de comunicació i de l'escola, les dues principals fonts d'informació que reconeixen. Ara com ara, no sembla que Europa formi part encara de la seva referència vital.

1.4. Els joves europeus: la seva situació social

Els joves són un grup humà força diferenciat internament. Hi ha més diferències entre els joves que entre els joves i les generacions que els precedeixen. Bourdieu⁽⁷⁾ ha afirmat que *la jeunesse n'est pas qu'un mot*.⁽⁸⁾ Es tracta, sens dubte, d'una exageració. Però certament la joventut, com a categoria d'anàlisi sociològica, és problemàtica. Roland J. Campiche, en un interessant estudi sobre les cultures dels joves i les religions a Europa, titula intencionadament el seu primer capítol «La Jeunesse est plus qu'un mot»,⁽⁹⁾ ja que hi tracta de mostrar que, tot i la gran diversitat de maneres de pensar, de manifestar-se i de ser, hi ha trets vitals comuns, producte, sens dubte, d'un marc social que condiciona i que orienta l'acció.⁽¹⁰⁾ Aquests trets vitals, la particular posició que ocupen en l'estructura social i l'horitzó social que defineix les seves possibilitats d'acció permeten, amb tota prudència, presentar unes tendències generals sobre els joves i les seves maneres de ser i de pensar. Aquestes tendències poden canviar en qualsevol moment. Canvis en l'economia i en la composició demogràfica i efectes socials inesperats poden fer que el procés de transició, avui en fase d'allargament, s'escurci de sobte i que la gran varietat interna augmenti o que, en canvi, disminueixi.

Ara com ara, però, les notes que caracteritzen l'evolució dels joves en els últims vint anys són tres:

- una forta prolongació del període d'estudis,
- l'allargament del temps de transició des de la formació a la primera feina,
- el retard en la constitució de la família.⁽¹¹⁾

El marc social que presenta el nou segle als joves com a escenari per a la seva acció pot ser caracteritzat de moltes maneres, però, com ho indica Javier Elzo,⁽¹²⁾ les notes que millor el defineixen són tres:

(7) P. Bourdieu. *Questions*. París: Ed. De Minuit, 1980.

(8) La joventut només és una paraula.

(9) «La joventut és més que una paraula.»

(10) R.J. Campiche (dir.). *Cultures jeunes et religions a Europe*. París: Les Éditions du CERF, 1997.

(11) Communautés européennes. *Les jeunes de l'Union européenne ou les âges de transition*. Luxemburg: Editions du Conseil de l'Europe, 1997, març.

(12) J. Elzo (dir.). *Jóvenes españolas 99*. Madrid: Fundación Santa María, 1999, p. 408.

- globalització,
- revolució tecnològica,
- explosió en plenitud de la dona.

A aquestes tres notes es podria afegir una quarta: el mestissatge cultural com a forma de resposta a una societat cada dia més multicultural.

No és aquest el lloc per procedir a l'anàlisi de les possibles conseqüències d'aquests aspectes, ni per preveure'n l'abast, però sí es pot assenyalar que la construcció d'Europa estarà condicionada per la forma com s'amalgamin i s'entrecruïn aquestes tendències. Europa pot ser només un gran mercat o, en canvi, es pot constituir en una nova forma política i social que faci possible superar les velles tensions que han marcat la seva història, molt especialment durant el segle xx. Aquest futur possible, en tot cas, partirà de l'actual situació dels joves, marc en què s'inscriu el present treball. Per establir, doncs, alguns dels eixos bàsics del context actual, tot seguit resumim tres de les seves dinàmiques fonamentals: l'educació, la sortida de la llar i les condicions de vida que els envolten.

1.4.1. Educació i formació: la transició cap a la feina

Els joves actuals són, sens dubte, la generació més escolaritzada que hi hagi hagut mai a Europa. L'escolarització obligatòria dura a tots els països de la Unió fins als 14 i 16 anys. Aquest període pot començar abans dels 6 anys i es pot allargar, segons els països, fins als 18. El més freqüent és que l'escolarització duri 10 anys, dels 6 als 16. La taxa d'escolarització per a aquest període tendeix a ser del 100%. Els percentatges d'escolarització un cop acabada l'escolarització obligatòria varien en funció dels països, però, en termes percentuals, es dibuixa una tendència general a un creixement continuat. Les formes d'escolarització a partir del període obligatori són també molt diferents segons els països, tot i que s'observa una tendència a convergir i a prolongar-se més enllà dels 18 anys.

Les raons d'aquest fet cal buscar-les tant en la voluntat dels Estats, que han desenvolupat polítiques en aquest sentit, com en la pressió exercida per les famílies, que demanden més i més educació com a forma de defensar

els seus fills de la precarietat i de l'escassetat de treball. De fet, en els últims vint anys, la taxa de joves que compatibilitzen estudis i feina, en forma de pràctiques de formació, de contractes d'aprenentatge o de qualsevol altra varietat, no ha deixat de créixer.

Els joves europeus valoren positivament el sistema escolar, molt per damunt de partits, sindicats i esglésies, i, a més a més, estan satisfets amb el que han rebut durant el període d'instrucció. Sembla que les dones joves són les més satisfetes, i els seus índexs d'escolarització presenten, els últims vint anys, un augment espectacular. Aquest augment no és solament quantitatiu, sinó també qualitatiu, ja que les dones han penetrat en tots els nivells i especialitats educatives amb uns rendiments mitjans superiors als dels homes, tot i que no en totes les àrees. No obstant això, encara hi ha àmbits educatius en què aquesta progressió és més lenta.

Ara bé, no deixen de presentar-se problemes d'igualtat i diferències educatives importants, de manera que els immigrants i els qui tenen un origen social més modest continuen presentant els índexs d'escolaritat més baixos i un grau de desigualtat educativa més elevat.

La prolongació del període d'educació i formació és deguda, en part, a les fortes dificultats que troben els joves per a la inserció laboral. Aquestes dificultats són més grans als països mediterranis i milloren als països del nord, en especial a la Gran Bretanya. Així i tot, de mitjana, les taxes d'ocupació i d'activitat han baixat i les de l'atur han pujat. Aquestes taxes presenten els valors més negatius per al grup de 15 a 24 anys i estan marcades per gènere i educació. Llevat de la Gran Bretanya, les dones ho tenen més difícil que els homes; en general, es troba abans feina, i el treball és de més llarga durada com més alt és el nivell d'estudis. Sembla que aquest últim tret no es compleix als països mediterranis, en especial a Itàlia i a Espanya, on molts titulats superiors tenen dificultats d'inserció.

Des dels anys vuitanta es constata la persistència de tres tendències entre els joves que busquen una primera feina: a) majoritàriament la troben al sector serveis i, freqüentment, en l'economia submergida; b) els seus salaris són clarament inferiors als dels adults; i c) entren i surten amb freqüència del mercat laboral.

1.4.2. La sortida de la llar i la formació de noves famílies

Durant els últims vint anys, ha crescut de manera constant el temps de permanència dels joves a la llar familiar. Les dificultats d'inserció laboral, la necessitat d'allargar el període d'educació i formació i la caiguda de la nupcialitat i de la fecunditat han pressionat en aquesta direcció. Diferents canvis operats a l'interior de les famílies també hi han contribuït. La valoració dels fills com a elements de gratificació afectiva, la democratització de les relacions, l'absència o la forta disminució dels conflictes, la permissivitat i, en definitiva, la constant reducció de distàncies entre pares i fills han facilitat la permanència a la residència familiar. De fet, s'ha arribat a afirmar que l'actual generació de joves no viu en conflicte amb la generació que la precedeix. Diferents estudis sobre la joventut, la família, els valors, etc., han constatat un repunt dels valors familiars i de la família a tota Europa, per bé que a Itàlia i a Espanya no s'ha de parlar de repunt sinó de *constant* alta valoració de la família.

A Itàlia el 1987, del grup de 25 a 29 anys, el 39% dels joves vivien amb els pares. Set anys més tard, el 1995, el percentatge havia pujat fins al 56%. El percentatge mitjà europeu de permanència a la llar per al grup de 15 a 19 anys era del 90% el 1995, i baixava al 65% per al grup de 20 a 24 anys. De cada deu joves de 25 anys o més, quatre romanien a casa dels pares en aquest mateix any. Per a aquest últim grup, a Itàlia i a Espanya, són sis de cada deu els qui hi romanen, enfront dels tres de cada deu de la Gran Bretanya i de França.⁽¹³⁾

La manera de viure en família i la permanència a la llar depenen de factors polítics, econòmics i ideològics. Sens dubte, les conviccions religioses catòliques, tradicionalment defensores de la família, continuen influïent, però l'existència en alguns països d'un mercat laboral més dinàmic per als joves, les diferents polítiques d'ajuda i les transferències dels Estats cap als joves, i les polítiques de protecció a la família determinen també els diferents percentatges indicats més amunt.

(13) Eurostat i Communautés Européens, op. cit.

D'una manera esquemàtica, es pot reduir la situació familiar dels joves a la Unió Europea a tres models:

- viure en família (Itàlia i Espanya són els països que millor el representen),
- viure fora de la família, però finançats pels pares (Dinamarca i Alemanya el representarien),
- viure independent (Gran Bretanya).

A tots els països de la Unió, dos fenòmens socials no han parat de créixer en els últims vint anys: la cohabitació i el naixement de fills sense que hi hagi matrimoni. Ara bé, aquests comportaments no es presenten amb igual intensitat a tota la Unió. És més probable que als països protestants del nord es deixi la llar sense que hagi tingut lloc el matrimoni i que la fecunditat estigui menys vinculada al matrimoni. Lògicament, l'índex de cohabitació és més elevat al nord.

Als països catòlics del sud (exclosa França) i a Irlanda, és més probable que l'abandonament de la llar i el naixement del primer fill estiguin connectats amb el fet de casar-se. Als països de l'Europa central (inclosa França), és més probable que hi hagi primer cohabitació i que el matrimoni es produeixi després d'haver pres la decisió de tenir fills. Així i tot, els treballs més recents⁽¹⁴⁾ apunten que les raons econòmiques són les que més condicionen la sortida de la llar familiar.

1.4.3. Condicions de vida: salut, benestar, valors i ideals

Els joves europeus d'ara constitueixen, sens dubte, la generació que viu en les millors condicions materials de tota la història. Han disposat i disposen de gran quantitat de coses, sense que obtenir-les els hagi representat un gran esforç. Gaudeixen de bona salut, i la seva esperança de vida és alta, sense que, en aquest cas, es puguin fer distincions entre el nord i el sud. Els

(14) Sobre aquest aspecte es pot consultar J. Elzo (dir.): *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María, 1999, capítol 3.

suecs són els qui presenten una esperança de vida més alta, però els espanyols els segueixen de prop, mentre que els alemanys i els portuguesos estan més distanciats. Els riscos més importants per a la salut provenen de determinades pràctiques socials, que poden comportar el risc d'accidents fatals. De fet, la primera causa de mortalitat juvenil la constitueixen els accidents de circulació. La segona causa és el suïcidi, que presenta un preocupant augment a tota Europa. Els consums d'alcohol, tabac i altres drogues, i unes relacions sexuals poc segures també atempten contra la salut, més enllà de les naturals incidències de les malalties.

Són més tolerants en l'àmbit privat que en el públic (augmenta l'acceptació de l'avortament, de l'eutanàsia, del divorci, dels «diferents», etc., i disminueix l'acceptació de la corrupció, per exemple). Així i tot, comença a ser preocupant el repunt xenòfob que s'està produint especialment a Bèlgica, Alemanya, Àustria i França. En canvi, la Gran Bretanya, Irlanda i Holanda mostren uns índexs més baixos d'aquesta actitud.

Sembla que els joves europeus perden a poc a poc la confiança en les institucions. Aquesta pèrdua de confiança arriba fins i tot a la democràcia, que, tot i ser la forma de govern més valorada, al llarg de l'última dècada ha perdut lentament el suport dels joves. Els adeptes que perd la democràcia no es passen a la llista dels partidaris dels governs autoritaris, sinó que evolucionen cap a posicions escèptiques. Aquesta pèrdua de confiança institucional s'estén als fenòmens associatius i a la mobilització davant els problemes socials. Els joves europeus s'associen cada cop menys, tot i que les diferències entre països són molt altes. Els països del nord, tradicionalment associatius, mantenen nivells elevats d'associacionisme, però en tots els àmbits s'observa un descens constant al llarg dels últims vint anys. Als països del sud, els índexs són encara els més baixos, tot i que aquesta caiguda no es produeix en tots els àmbits. En alguns àmbits socials, s'observa un repunt lleuger però constant. Aquesta manca de participació social i política també comença a ser preocupant, perquè posa de manifest un fort dèficit de socialització. Els joves europeus donen mostres de no poder salvar la distància existent entre el que estimen valuós i l'esforç que és necessari per assolir-ho. Les coses que els preocupen no arriben a produir els efectes necessaris que els duguin a una mobilització efectiva per defensar-les.

En general, es declaren feliços i, fins i tot, molt feliços. Els més feliços són els joves de Dinamarca, Suècia, Holanda i Àustria; en canvi, els italians, els portuguesos i els alemanys són els que es declaren menys feliços.

Cada cop són menys religiosos, probablement perquè a la família, on romanen tants anys, s'ha produït un fort procés de secularització. Són, possiblement, la primera generació que no ha rebut una socialització religiosa familiar. Aquesta pèrdua d'influència de la religió s'observa a tots els països de la Unió, però és més intensa als de majoria protestant. Als països de majoria catòlica, determinats índexs encara són alts, però s'observa clarament una pèrdua d'influència i una certa incapacitat de l'Església catòlica per connectar amb els joves.

Finalment, cal assenyalar que tenen cada cop més interès pels valors postmaterialistes i que es produeix un replegament cap a la privacitat. Viuen, sense contradicció aparent, els valors hedonistes i els solidaris. Com ho ha indicat molt bé Roland J. Campiche,⁽¹⁵⁾ són més lliures de construir la seva pròpia identitat i de poder equivocar-se.

1.5. Recapitulació

En el present capítol s'han plantejat les **raons** que justifiquen l'estudi de la **dimensió europea** dels joves espanyols –tant pel que fa als seus coneixements acadèmics sobre geografia, història i cultura d'Europa, com pel que fa a les seves expectatives, identitats, sentiments i estereotips– en l'any que acaben l'escolarització obligatòria (4t curs d'ESO). Es tracta d'un segment global de la població espanyola (cobreix gairebé el 100% dels espanyols d'aquest curs), el primer que ha acabat els estudis obligatoris d'acord amb les disposicions del primer pla d'estudis de la democràcia (LOGSE, 1990) i l'últim que viurà amb la pesseta en circulació. Es tracta també del segment de població que es troba en la primera fase del trànsit de la infantesa a l'edat adulta. D'altra banda, som davant una generació per a la qual Europa i, en concret, la Unió Europea constitueixen, tot i les dificultats, l'àmbit present i futur en els quals desenvoluparan la seva vida professional.

(15) R.J. Campiche (dir.). *Cultures jeunes et religions a Europe*. Paris: Les Éditions du CERF, 1997, op. cit. 27.

Tot seguit, s'han explicat i s'han comentat els **objectius** d'aquesta investigació, segons els quals es pretén: a) analitzar les intencions educatives oficials pel que fa a Europa (currículums) i com les desenvolupen els llibres de text (capítol II); b) mesurar els coneixements dels joves sobre geografia, història i altres aspectes culturals d'Europa i establir relacions interpretatives entre el que realment aprenen i els continguts dels programes oficials (capítol III); i c) examinar les expectatives, sentiments, identitats i estereotips dels joves espanyols en relació amb Europa i els països que la formen (capítols IV i V).

S'ha prosseguit amb una exposició de l'**estat de la qüestió** sobre els tres enunciats anteriors, és a dir, sobre el que se sap d'aquests aspectes i del marc sociològic bàsic que els contextualitza. En aquest sentit, ha quedat establert que, tot i l'existència d'alguns estudis generals sobre el rendiment escolar i l'anàlisi de manuals escolars, no hi ha treballs que mesurin específicament la dimensió europea ni als llibres de text ni al rendiment escolar. Sí que se sap, en canvi, pel que fa als escolars francesos, que el coneixement manifestat sobre geografia i història d'Europa és molt menor del teòricament ensenyat a les aules i que, per a l'emissió de judicis i d'estereotips, els joves francesos aprofiten més el coneixement social que el que han après a l'escola. La mostra francesa també posa de manifest que saben més geografia que història. En aquest treball s'ha intentat analitzar específicament la dimensió europea en currículums i manuals espanyols i s'ha mesurat el saber geogràfic i històric europeus, la qual cosa ens permetrà verificar i/o replicar el que s'ha apuntat per a la mostra francesa.

Pel que fa als coneixements de la dimensió europea dels joves cap a la Unió Europea, s'ha mostrat l'existència de tres grups: simpatitzants, pragmàtics i escèptics. Sembla que, actualment, els joves se senten majoritàriament orgullosos de ser europeus, tot i que la seva identitat més forta procedeix de la comunitat d'origen o de la nació. No sembla, doncs, que Europa, ara com ara, formi part de la seva referència vital. Aquest aspecte es replicarà i s'analitzarà detalladament, pel que fa a Espanya, al llarg del present treball.

Finalment, s'ha situat els joves estudiats en aquest treball dins un context sociològic bàsic. En aquest sentit, s'ha establert que, tot i l'existència de diferències internes segons la procedència social o ètnica, els joves

actuals són els més escolaritzats de tota la història i són els qui han gaudit, en general, d'un període de pau més llarg i d'un accés al consum sense cap esforç especial. Així i tot, la seva inserció al món laboral resulta més problemàtica que temps enrere. La generació estudiada en aquesta investigació (nascuts entre 1983 i 1985) es mourà en un context laboral caracteritzat pel predomini del sector serveis (i, fins i tot, en economia submergida), amb salaris inferiors als dels adults i amb una alta mobilitat al mercat laboral.

Acaba l'anàlisi de l'estat de la qüestió amb sengles referències a les formes que adopta el trànsit a l'edat adulta dels joves europeus pel que fa a la sortida de la llar i la creació de noves famílies i amb un repàs dels seus valors i ideals, els quals es caracteritzen per un increment de la tolerància (i, així i tot, cal assenyalar amb preocupació els repunts xenòfobs), una disminució de la pràctica i del sentiment religiós (en especial al nord protestant) i un increment de l'escepticisme envers els polítics i les institucions. Aquest aspecte és coherent amb les observacions que indiquen un descens de l'associacionisme i de la mobilització —la qual cosa pot indicar un cert dèficit de socialització— i un constant replegament cap a la privacitat. Així i tot, el seu escepticisme no convergeix, ara com ara, cap a opcions autoritàries.

Fins aquí, doncs, els objectius i l'estat de la qüestió. Tot seguit, i d'acord amb el plantejament general exposat, es ressenyen els resultats de l'anàlisi documental sobre la dimensió europea als currículums i als manuals escolars espanyols.

II. ¿Què és Europa? ¿Com s'explica?

Europa als currículums oficials de l'ESO i als llibres de text

La normativa legal actualment en vigor no exigeix la utilització del llibre de text a l'aula. Així i tot, més del 96% dels centres docents el prescriuen i l'utilitzen com a material escolar bàsic per als estudiants. Per indagar la presència dels temes europeus en les aules espanyoles a l'etapa de l'ESO, un dels mètodes més fiables consisteix precisament en analitzar les prescripcions dels plans d'estudi sobre el tema d'Europa i en examinar com l'exposen i l'interpreten els llibres de text. Els manuals escolars són el principal recurs educatiu i la tria dels continguts que realitzen pot ser considerada com la que s'accepta per la gran majoria del professorat i, consegüentment, la que es proposa a l'aprenentatge dels estudiants. Per aquest motiu, al present capítol s'estudien, en primer lloc, els decrets que prescriuen els plans d'estudi o currículums. Tot seguit, s'examinen els continguts de geografia, història i altres aspectes culturals d'Europa als llibres de text més utilitzats als quatre cursos de l'ESO i s'analitzen, de manera crítica, les seves virtuts i mancances.

2.1. Europa als 'currículums'⁽¹⁾ espanyols

Els actuals currículums espanyols es caracteritzen principalment per la seva orientació oberta i flexible, és a dir, pel reduït grau de prescripció en la concreció dels continguts que han de ser obligatòriament ensenyats a les aules. Hi ha uns «ensenyaments mínims», definits per l'administració central i que són posteriorment desenvolupats o completats per les administracions autonòmiques. A partir d'aquí, els centres educatius i els seus equips docents han d'establir les programacions finals, que són les que es duren a terme a les aules dels centres. En aquest sentit, el concepte de currículum s'utilitza per diferenciar les actuals prescripcions administratives dels anteriors plans d'estudi, programes o qüestionaris obligatoris, que incloïen freqüentment la indicació expressa, ordenada i detallada, dels continguts que havien de ser estudiats en cada curs.⁽²⁾

2.1.1. El decret d'ensenyaments mínims

En relació amb la «dimensió europea», en el seu sentit més ampli d'estudi de temes i de qüestions relacionades amb Europa, els *continguts* dels ensenyaments mínims de Ciències Socials, Geografia i Història establerts per a l'Educació Secundària Obligatòria el 1991⁽³⁾ van fixar com a obligatoris per a tota Espanya els aspectes més actuals vinculats amb «*la organización político-administrativa de los territorios español y europeo*», «*el proceso de la Unidad Europea*» i «*España en el mundo: la Comunidad Europea e Iberoamérica*», i les qüestions històriques relacionades amb la «*religión, arte y cultura en la Europa de los siglos XV al XVIII*». Als continguts ressenyats es podria afegir, tot i que com a referència relacionada amb l'estudi de les edats mitjana i moderna, el d'«*alguna sociedad de ámbito no europeo*», que pot induir a pensar que l'enfocament pretès per a les dues edats era fonamentalment europeu.

(1) El terme «currículum» en l'àmbit educatiu s'ha explicat al capítol anterior (vegeu nota 1 del capítol I). Tot i que el terme procedeix de l'àrea anglosaxona, es tracta d'una paraula llatina (*currículum*, i), de gènere neutre i de la segona declinació. El plural llatí és «currícula». En català, el plural de «currículum» pot presentar la forma llatina, «currícula», o la forma habitual dels plurals, «currículums».

(2) Les actuals prescripcions d'ensenyaments mínims es van publicar per primer cop al BOE el 1991. A partir de l'any 2002, entrarà en vigor un nou decret d'ensenyaments mínims molt més detallat i molt menys flexible que l'actual.

(3) BOE: 26-6-91.

En l'apartat dedicat per aquest mateix decret als *criteris d'avaluació*,⁽⁴⁾ apareixen algunes altres precisions sobre la presència d'Europa en els ensenyaments mínims de l'ESO. En aquest cas, fan referència a «*algunos problemas de la agricultura española y europea*»; a «*la difícil adaptación de la agricultura española a las condiciones impuestas por el mercado europeo*»; a l'obligatorietat d'«*identificar y localizar... los estados europeos*» i d'analitzar alguns exemples representatius de les seves diferències, fonamentalment demogràfiques i econòmiques. L'estudi de la situació present d'Europa es completava amb la indicació d'«*analizar el papel de España en la Comunidad Europea y en la comunidad de países iberoamericanos e identificar los objetivos e instituciones básicas de éstas con el fin de entender algunos hechos relevantes de la actualidad*». Aquest criteri d'avaluació pretén «*asegurar un mínimo conocimiento de los dos marcos internacionales con los que España está más vinculada, Europa e Iberoamérica*».

En aquests criteris d'avaluació de coneixements, es precisa igualment l'enfocament del contingut relacionat amb l'Europa dels segles XV al XVIII: «*identificar los rasgos fundamentales de la sociedad del Antiguo Régimen y analizar en ese contexto alguno de los hechos más relevantes de la historia de España en la época moderna, como la colonización de América, la presencia de la monarquía hispánica en Europa, los conflictos en la construcción de un Estado centralizado*». Tot seguit, s'afegia que amb aquest criteri, pel que fa a Europa, es pretenia «*una aproximación a la sociedad europea de la época*».

2.1.2. La dimensió europea als currículums autonòmics

Aquests ensenyaments mínims exigibles al conjunt de l'Estat espanyol es van completar, de manera més o menys extensa, als diferents currículums específics establerts per les administracions educatives de les diferents comunitats autònomes amb plenes competències en aquestes matèries o pel mateix Ministeri d'Educació en el cas de les comunitats sense aquestes com-

(4) Els **criteris d'avaluació**, una novetat en els plans d'estudi espanyols, estableixen el grau i el tipus mínim de coneixement que ha de manifestar l'alumnat per assolir la suficiència en relació amb el contingut.

petències (recentment, el Ministeri les ha transferit a totes les comunitats autònomes).⁽⁵⁾

Resultaria prolix i reiteratiu detallar les diferents concrecions realitzades per les administracions educatives autonòmiques, però sí es considera convenient i il·lustratiu analitzar els aspectes més específics d'algunes d'elles, sempre en relació amb els currículums de l'Educació Secundària Obligatoria i amb la presència d'Europa. S'han escollit els que mostren les variacions de contingut més significatives.

El currículum de Catalunya

El currículum català,⁽⁶⁾ per exemple, defineix a la seva introducció les diverses dimensions identitàries que caracteritzen els alumnes que realitzen l'estudi de les ciències socials: la catalana, l'espanyola i una genèrica cristianooccidental, totes incloses en un món en què s'articulen altres cosmovisions i identitats. Aquesta referència a una dimensió cristiano-occidental es precisa una mica més als criteris d'avaluació (que al currículum català s'anomenen *objectius terminals*) en establir que una de les finalitats preteses és la de «descriure les principals formes d'organització social i política de l'antiguitat clàssica i de l'edat mitjana a les àrees mediterrània i eurooccidental, com a referències de Catalunya al context general». Aquesta precisió d'occidentalitat en relació amb la dimensió cultural europea al currículum català és força singular, ja que no es troba explicitada literalment als currículums oficials de les altres administracions autonòmiques. En un altre dels objectius finals establerts, similar al descrit en relació amb els ensenyaments mínims de l'administració central, es reïncideix en aquesta dimensió occidental de la cultura pròpia en especificar l'obligatorietat d'«explicar una societat no europea, adoptant una actitud de respecte i d'interès per la manera d'actuar d'altres cosmovisions i cultures diferents a la nostra, i de relativitzar els grans conceptes culturals de l'àrea de la civilització occidental».

La resta de referències als temes i qüestions europeus són molt similars a les ja vistes anteriorment: «localitzar especialment Catalunya dins el

(5) En el sistema educatiu espanyol, l'actual administració central prescriu els ensenyaments mínims comuns, a partir dels quals les administracions autonòmiques desenvolupen els currículums de la seva comunitat per a totes les matèries.

(6) DOG: 13-5-92.

context territorial espanyol i europeu»; «descriure les principals característiques de l'agricultura i de la indústria catalanes actuals, i de les espanyoles, i les relacions de les dues amb la Comunitat Europea i els altres mercats mundials»; «analitzar el procés d'unitat europea», i el tema històric relacionat amb «l'enfortiment dels estats en l'edat moderna i el desenvolupament de les monarquies europees» d'aquesta època.

Una altra peculiaritat del currículum català és la possibilitat de realitzar com a crèdit optatiu o variable⁽⁷⁾ un estudi exclusivament dedicat a Europa, en el qual s'inclouen les seves característiques més destacades, presents i passades, des d'una perspectiva geogràfica, econòmica, política, cultural i històrica, i que té un apartat final dedicat a l'actual procés d'unitat europea.

El currículum de Galícia i d'Andalusia

El currículum oficial de Galícia⁽⁸⁾ repeteix, gairebé en la seva totalitat, els temes i qüestions ja vistos en relació amb els ensenyaments mínims establerts per l'administració central, amb l'òbvia excepció d'establir una triple escala de referència (Galícia, Espanya i Europa). Com a peculiaritat, cal destacar que, a l'hora de definir els continguts específics de les societats medievals, s'estableixi com a obligatori l'estudi dels «*nuevos asentamientos en Europa*» i dels «*pueblos germánicos y el reino suevo de Galicia*».

El currículum d'Andalusia⁽⁹⁾ privilegia també una triple escala de referència, concretada a Andalusia, Espanya i Europa. En aquest sentit, als objectius inicials es fa referència a l'alumnat «*como ciudadano andaluz, español y europeo*» i, en una dimensió més directament escolar, a la necessitat de conèixer «*las variables ecogeográficas que interaccionan en los territorios de Andalucía, el Estado español y la Comunidad Europea*». La resta de qüestions plantejades són pràcticament idèntiques a les establertes per l'administració central, tot i que, en alguna ocasió, s'introdueix algun matís particular, com el de «*la unidad europea: un proyecto en marcha*», que, pel que sembla,

(7) L'administració catalana, en la planificació de la Reforma Educativa, va estructurar les diverses matèries per mitjà de **crèdits** (unitats de programació de 35 hores). Aquests crèdits poden ser troncal (obligatoris) o variables (optatius; de reforç o d'ampliació).

(8) DOG: 2-4-93.

(9) BOJA: 20-6-92.

fa referència a una perspectiva de futur, que quedava menys evidenciada als currículums anteriorment analitzats, o el de l'estudi dels *«procesos de cambio histórico que han afectado a la sociedad española en el contexto de las sociedades europeas»*, que amplia el conegut sobre *«la cultura europea de los siglos XV al XVIII»*, també recollit pel currículum andalús.

El currículum de la Comunitat Valenciana

El currículum valencià⁽¹⁰⁾ tampoc no presenta variacions destacades, tot i que en aquesta ocasió és més freqüent, en especial pel que fa als temes geoeconòmics, la ja coneguda triple referència d'escala en relació amb la Comunitat Valenciana, Espanya i el món, sense incloure habitualment Europa com una dimensió diferenciada. Una excepció a l'afirmació anterior és la relacionada amb l'estudi de la distribució de les desigualtats socioeconòmiques en les societats actuals, on s'esmenten expressament les existents *«entre comunidades en el conjunto europeo»*. Quant a les qüestions històriques, aquest currículum s'aproxima més al català que al de l'administració central, ja que destaca, com ho feia el català, *«las sociedades del Occidente medieval y los principales elementos de su organización económico-social y político-institucional, y de sus manifestaciones artístico-culturales»*. Tot plegat precedit d'una formulació més àmplia, però poc precisada pel que fa al tema que ens ocupa, sobre *«el tránsito a las sociedades medievales: aportaciones de Oriente y Occidente»*. En el cas de l'administració central, aquest apartat estava formulat simplement com *«las sociedades medievales»* i passava, tot seguit, a l'estudi d'*«Al-Andalus y los reinos cristianos en España»* i *«la confluencia de las tres tradiciones religiosas en la España medieval: cristianismo, islamismo y judaísmo»*, per reprendre de nou, al punt final d'aquest apartat, una formulació més genèrica: *«el arte y la cultura en la Edad Media»*. La resta de temes de contingut europeu, tant els relacionats amb el conjunt continental com amb la Unió Europea, no presenten diferències amb els establerts per l'administració central.

Com pot deduir-se de tot el que s'ha exposat fins ara, **la dimensió europea, geogràfica i històrica és present de manera substantiva a les**

(10) DOGV: 6-4-92.

prescripcions oficials, tant en el decret d'ensenyaments mínims com en el desenvolupament que les administracions autonòmiques han fet d'aquest decret en els currículums respectius, en què han accentuat, en major o menor mesura, l'eurooccidentalitat.

2.2. Europa als manuals escolars de l'ESO

Per abordar detalladament les principals característiques dels manuals escolars, s'ha considerat pertinent seguir l'ordre d'exposició més freqüent als llibres de text. Partint dels temes geogràfics, tant físics com econòmics, polítics o culturals, es passa a l'anàlisi dels aspectes històrics, que s'estudiaran en funció de les diferents edats.

A l'hora de fer la selecció dels manuals escolars disponibles al mercat escolar espanyol, s'ha considerat decisiu el criteri de presència quantitativa a les aules. Per aquest motiu s'han triat els manuals de les cinc editorials més representades (Anaya, Santillana, Vicens Vives, SM i Ecir), a les quals s'han afegit els de l'editorial Barcanova per la seva destacada presència als centres escolars catalans. Aquest conjunt d'editorials representa més del 80% dels manuals de l'ESO utilitzats per a l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història als centres escolars espanyols.

Per fer més àgil la lectura i la localització de les cites textuais incloses en aquest estudi sobre els continguts dels manuals, s'ha considerat pertinent ressenyar només el nom de l'editorial, el número del volum (la fitxa bibliogràfica completa del qual consta a l'annex) i la pàgina o les pàgines on es troba el text al·ludit o esmentat.

Prèviament, és indispensable tractar el concepte i els límits geopolítics d'Europa, ja que la seva definició condiciona molt el desenvolupament i la concepció dels continguts de la seva geografia i de la seva història.

2.2.1. Europa: un concepte en canvi permanent

Els manuals escolars de l'ESO han estat realitzats a partir de les característiques curriculars definides per les diferents administracions educatives territorials, les quals, a més de completar el currículum oficial de les

diverses matèries escolars, com ja s'ha dit, són les que tenen la potestat de supervisar-los i d'homologar-los. **Els manuals, sense excepció, van molt més enllà del que està prescrit i amplien considerablement els temes establerts per les administracions educatives.** Aquesta és la raó per la qual han de ser considerats el millor referent per saber els temes que s'estudien a l'ESO, la seva orientació i els nivells de coneixements que es proposen per a l'aprenentatge d'aquesta etapa educativa.

El concepte d'Europa, sigui en la seva forma substantiva o adjectiva, i sobretot en la seva variant més restringida d'Occident europeu, és, probablement, un dels que apareix amb més freqüència als manuals espanyols, en especial als d'història, per a l'Educació Secundària Obligatoria.

Aquesta abundant utilització del concepte d'Europa o de l'adjectiu «europeu» contrasta força amb la falta d'una definició precisa, fins i tot des d'una perspectiva geogràfica, que és la que, en principi, podria resultar més fàcil d'establir. Les variants dels límits orientals d'Europa, segons els presenten els manuals escolars, són considerables tant en l'expressió escrita com en la representació cartogràfica.

La dimensió cultural és, amb molta diferència en relació amb el punt anterior, la més destacada i, en aquest sentit, la més europea, però el seu significat tampoc no és precisat de manera convenient, ja que, normalment, tot i que de forma indirecta, fa referència a l'àmbit occidental d'Europa, sense que resulti fàcil una lectura i una comprensió dels textos en què s'inclouï realment el conjunt d'Europa. Com es veurà tot seguit, els llibres de text difícilment poden oferir visions acabades en temes que estan en fase de debat científic o polític. Aquesta tendència dels manuals a explicar els sabers com una cosa acabada i intangible provoca, com es veurà al capítol següent, alguns problemes en l'aprenentatge dels alumnes.

El concepte d'Europa apareix paradoxalment com quelcom tan obvi com inexplicat i, potser, inexplicable en les actuals circumstàncies, atesos la seva complexitat i el seu caràcter polièdric, que, ara com ara, sembla sotreure's a una definició convincent. Certament, aquest no és un problema peculiar dels manuals escolars, ja que és molt més general i està present, de manera més o menys patent, en moltes de les publicacions institucionals i de les investigacions científiques actuals.

En aquest sentit, resulta molt significatiu el debat desenvolupat al Consell d'Europa, el 1994, a propòsit dels límits d'Europa i la inclusió o no dins aquests límits dels països transcaucàsics. La comissió encarregada de l'estudi preparatori va mostrar que eren quatre les escoles o concepcions més freqüents a l'hora d'entendre aquesta qüestió, considerada molt problemàtica. D'una banda, els que exclouïen Rússia pel seu caràcter de gran potència, atès que podia pertorbar l'equilibri polític intern del mateix Consell d'Europa. De l'altra, els partidaris d'una concepció restringida d'Europa, en què els països del Caucas havien de ser exclosos. Una tercera escola de pensament estimava que aquests països caucàsics sempre havien format part d'Europa. El quart corrent pensava que les repúbliques islàmiques de l'antiga Unió Soviètica també podrien quedar incloses dins Europa. Cap al final d'aquest any, l'assemblea del Consell d'Europa va acceptar per unanimitat definir-se com una organització específicament europea i, al mateix temps, *«abandonar la idea de traçar unes fronteres en què la mateixa naturalesa ha deixat un ampli marge obert a la inventiva de l'esperit humà»*, i va defensar una consideració evolutiva i extensiva dels límits d'Europa, *«definida més com un principi espiritual o expressió d'un voler viure junts que com una realitat geogràfica»*.⁽¹¹⁾

2.2.2. La geografia d'Europa

En l'apartat dedicat a l'anàlisi del contingut i tractament de la geografia d'Europa als llibres de text, s'examinen els aspectes més rellevants que hi apareixen, començant per estudiar com es tracten els límits geogràfics, continuant per les característiques físiques, demogràfiques, culturals i econòmiques i acabant amb l'estudi de l'espai que ocupa la Unió Europea i la presència quantitativa de les diferents regions del continent.

Els límits geogràfics d'Europa

Els manuals analitzats mostren, majoritàriament, una gran unanimitat en els límits marítims d'Europa i algunes dificultats en intentar concretar la

(11) D. Huber. *Une décennie pour l'histoire. Le conseil de l'Europe, 1989-1999*. Estrasburg: Éditions du Conseil de l'Europe, 1999, pp. 115 i 131-132.

realitat geogràfica d'Europa en relació amb els seus límits orientals. Aquests dubtes apareixen reflectits de diverses maneres, com, per exemple, «*Europa, aunque es considerada como un continente, en realidad es una gran península situada al Oeste del continente asiático o euroasiático*».⁽¹²⁾ Aquest mateix manual destaca la dificultat a l'hora de tractar de manera més detallada aquests límits, tot i que en la mateixa redacció d'aquests paràgrafs s'inclou la versió més tradicional d'aquests límits, és a dir, la delimitació establerta a partir dels Urals i del mar Caspi. Convé reproduir el text, ja que condensa millor que els altres manuals la problemàtica que ens ocupa: «*por el Este, los límites de Europa son complejos y difíciles; la frontera de Europa con Asia la constituyen los montes Urales y el mar Caspio. Los Urales son unos montes de altitudes reducidas, que no llegan a ocupar todo el límite oriental de Europa ni significan una separación física clara entre Europa y Asia. Por el Sureste, el límite lo marca la cordillera del Cáucaso, que presenta una altitud considerable. Constituye una frontera poco clara con el continente asiático*».⁽¹³⁾ Sembla que els autors d'aquest manual són molt conscients de la dificultat i de l'excepcionalitat indicades i plantegen dues preguntes o activitats als alumnes amb aquesta finalitat: «*¿Existe en el planeta algún otro continente que también parezca una gran península?*» i «*¿Cuáles son los límites de Europa en el este y el sureste?*».

Aquest mateix manual, que, com ja s'ha dit, és un dels que més obertament planteja la dificultat d'establir uns límits estàtics d'Europa, no manifesta, en canvi, una perplexitat similar a l'hora de presentar un mapa polític d'Europa en el qual Rússia està dividida per la línia dels Urals (li passa el mateix a Turquia, en funció del mar de Màrmara i dels seus estrets) i en el qual, finalment, tant Xipre com els països transcaucàsics (Geòrgia, Armènia i Azerbaitjan), sense cap més precisió, apareixen com països no europeus i, per tant, inclosos a Àsia.⁽¹⁴⁾

En alguns dels altres manuals es troben plantejaments parcialment diferents, en els quals, després d'establir els límits convencionals clàssics i plasmar-los adequadament en els mapes físics, s'inclouen com a europeus, al

(12) Vicens Vives, 1: 7.

(13) Vicens Vives, 1: 54.

(14) Vicens Vives, 1: 68-69.

text o al mapa polític, Turquia i els tres països del Caucas, «*que presentan la situació econòmica més precària de Europa*», tot i que, en aquesta ocasió, Xipre queda exclòs.⁽¹⁵⁾ Això no vol dir, però, que, a l'hora d'estudiar el mapa polític d'Àsia, també s'hi incloguin les ciutats russes de Moscou i de Sant Petersburg,⁽¹⁶⁾ que també estaven presents al mapa polític d'Europa.

Una altra variant inclou a Europa tant els països del Caucas com Xipre i la part europea de Rússia, però exclou Turquia.⁽¹⁷⁾ Com es podrà observar a l'anàlisi de la prova de continguts que han realitzat els estudiants de quart d'ESO, aquesta qüestió és un dels errors més habituals.

La resta de manuals, tot i que no plantegen de manera tan detallada aquesta dificultat, introdueixen alguna variant per mitjà de formulacions que van des de definir aquests límits orientals com «*convencionales, pues Rusia se extiende a ambos lados del mismo*»,⁽¹⁸⁾ fins a la simple insinuació del caràcter *tradicional* de la divisió entre Europa i Àsia.⁽¹⁹⁾ Les incongruències entre els mapes físics i els mapes econòmics, polítics i culturals són, com es comprovarà més endavant, força freqüents en el conjunt dels manuals.

Les característiques físiques d'Europa

Tots els manuals analitzats aborden, sense excepció, les principals característiques físiques d'Europa i defineixen amb més o menys intensitat les diferències més destacades pel que fa al relleu, climes o paisatges naturals. Totes aquestes particularitats apareixen al text escrit i als abundants mapes que l'acompanyen. És fins i tot força freqüent que l'estudi de la geografia física europea, en conjunt, es realitzi de manera més detallada que en el primer cicle de l'ESO i que els seus continguts siguin recuperats, de manera més sintètica, en els moments inicials del segon cicle, és a dir, en les primeres unitats didàctiques del tercer curs.

Les diferències més destacables entre els manuals analitzats fan referència a la major o menor atenció dedicada a aquestes característiques fisi-

(15) Santillana, 2: 77.

(16) Santillana, 2: 51.

(17) Baranova, 1: 62-63.

(18) Anaya, 2: 10.

(19) Ecir, 2: 24.

ques europees en les preguntes i activitats formulades als alumnes. Alguns manuals plantegen qüestions que obliguen l'alumnat a haver-se d'aturar i analitzar els mapes físics detalladament. Poden servir d'exemple preguntes com: «traza una línea recta desde las islas Lofoten hasta Cerdeña e identifica las diversas unidades de relieve que atraviesa»; «cita cuatro ríos que desemboquen en el Mediterráneo, tres que lo hagan en el mar Negro y dos en el mar Caspio». En altres ocasions, les preguntes queden establertes d'una manera més inconcreta o incompleta al manual per mitjà de formulacions com la de «localiza en mapas mudos de Europa y Asia los nombres fundamentales de ambos continentes que te indique tu profesor/a»; i, en altres, exigeixen, en canvi, una dedicació més intensa, ja que requereixen la consulta d'informació no directament subministrada pels manuals. Un exemple d'aquesta última variant és la que demana a cada alumne l'elaboració d'un «pequeño informe sobre uno de los siguientes ríos: Rhin, Danubio, Volga» seguint les pautes prèviament establertes per a la descripció del riu més proper a la localitat de residència de l'alumnat.⁽²⁰⁾

Les característiques demogràfiques

Els manuals subministren abundant informació sobre les característiques més destacades de la població europea i estableixen les diferències existents entre les grans regions pel que fa al nombre d'habitants, les diferents densitats poblacionals (aquí, per exemple, la divisió establerta habitualment, en funció de la menor o major densitat existent, distingeix entre una àrea nòrdica, una altra central i oriental, una altra mediterrània i una altra occidental) i les taxes d'activitat econòmica i la seva distribució. Les divisions regionals utilitzades a l'hora d'analitzar les diverses variants demogràfiques solen ser parcialment diferents, però el tractament més usual fa referència normalment al conjunt d'Europa.⁽²¹⁾

La constatació que l'actual població europea és una població envellida i amb una taxa de natalitat baixa sol ser utilitzada com una via per analitzar les característiques presents de la immigració. Aquesta és

(20) Ecir, 1: 47.

(21) A Santillana (2: 76-77), per exemple, les regions europees establertes són: Europa nòrdica, Europa atlàntica, Europa mediterrània, Europa de l'est i països del Caucas.

una qüestió que se sol enfocar de manera positivament problematitzadora, per mitjà de preguntes i qüestions dirigides a l'alumnat perquè manifesti la seva comprensió, la seva valoració o les seves actituds sobre el tema. Normalment, aquest plantejament s'emmarca dins una breu anàlisi històrica de les migracions, la qual cosa permet superar l'enfocament exclusivament des del present i dotar-lo d'una dimensió històrica més comprensiva. Aquesta temàtica és pràcticament general al conjunt dels manuals analitzats i és, al mateix temps, una característica nova dels manuals més recents, que amb prou feines s'introduïa als llibres dels anys vuitanta. També resulta curiós, i molt important des de la perspectiva d'una formació ciutadana, que aquesta qüestió es relacioni, de forma interrogativa, amb el ressorgiment puntual de moviments racistes o xenòfobs a Europa⁽²²⁾ i, al mateix temps, amb la necessitat de regularitzar la situació dels immigrants, que, en un dels manuals analitzats, són definits com *els nous europeus*.⁽²³⁾

Les característiques culturals d'Europa

Un altre dels temes presents als manuals és el relacionat amb la diversitat cultural d'Europa. És cert que als manuals anteriors ja s'esmentava aquesta qüestió, però l'actual manera d'abordar-la és molt més explícita i detallada i, a més a més, s'ha generalitzat al conjunt dels manuals. **Es parteix habitualment de la constatació que Europa és un gresol, un encreuament o mosaic de pobles, cultures, llengües i religions, que també es posa de manifest en la diversitat dels estats que la formen, «algunos de ellos, como Rusia y Turquía, a caballo entre dos continentes».**⁽²⁴⁾

La inclusió de la religió musulmana, com una de les religions presents a Europa, és un fet molt nou i destacable dels actuals manuals, que s'hauria de relacionar no solament amb la presència entre els immigrants de creients d'aquesta religió, sinó també amb l'impacte públic generat per les guerres balcàniques i el pes que ha tingut la diversitat religiosa dels seus actors.

(22) Per exemple, Vicens Vives, 4:131.

(23) Ecir, 1: 112.

(24) Anaya, 2: 47.

Una altra qüestió molt interessant, i també de gran dificultat conceptual, és la de la caracterització de la civilització europea, considerada de manera singular o plural. Tot i que aquest tema s'abordarà de manera més detallada i continuada quan expliquem com els manuals posen de manifest les peculiaritats històriques d'Europa, convé fer ara una primera incursió, ja que els manuals solen iniciar el seu tractament als apartats dedicats a la geografia cultural.

Els manuals utilitzen amb freqüència, tot i que de manera poc precisa, els adjectius *europeu* i *occidental*. Els dos són, no cal dir-ho, conceptes carregats d'història i de connotacions, que haurien de ser vinculats a una significació històricament contextualitzada. Les perspectives de futur d'una possible unitat europea no poden ser definides exclusivament des del passat, ja que també cal tenir en compte el present i les perspectives de futur, amb totes les seves dificultats i limitacions, ja que repercuteixen, conscientment o inconscientment, en les significacions ja establertes o en període de definició dels conceptes que s'utilitzin.

Els anys de la Guerra Freda van fer que a l'Europa occidental s'incrementés l'ús de l'adjectiu *occidental* d'una manera molt connotada per marcar les diferències entre el bloc capitalista i el bloc socialista. Aquesta conceptualització dividia Europa en dues meitats, tot i l'existència de vincles històrics i culturals, més o menys intensos segons les èpoques històriques. Aquesta concepció *en dos blocs* d'Europa ja no hauria de ser la principal des de fa uns quants anys, és a dir, d'ençà que aquesta visió va deixar de ser una realitat. Però sembla que les continuïtats i la dificultat de canviar els hàbits adquirits encara tenen una considerable incidència.

Els manuals actuals han fet un esforç considerable per presentar aquesta nova situació d'Europa i, en aquest sentit, es pot afirmar que aquests manuals són els més europeistes que han existit, però el pes d'una concepció d'occidentalitat d'Europa encara és molt consistent, com es pot advertir a la majoria dels manuals utilitzats, tot i l'existència de diferències d'intensitat. A tall d'exemple, es prendran com a centre en aquesta ocasió les formulacions presents als manuals d'una editorial que exagera més els aspectes concrets.

Al capítol dedicat als països i a les cultures del món, dins el conjunt de temes corresponents a l'estudi de la gent i dels paisatges, es destina un apartat a l'anàlisi de les civilitzacions.⁽²⁵⁾ Després de mostrar les dificultats per definir el concepte de civilització i els diversos enfocaments des dels quals poden ser abordades les seves variants (com espais, com a societats, com a economies, com a mentalitats col·lectives i com a continuïtats), seguint la tipologia establerta als anys seixanta per l'historiador francès F. Braudel, s'estableix una divisió entre civilitzacions europees i no europees. Dins les europees, que són les que ara ens ocupen, es creen tres grans conjunts: el d'«*Europa propiamente dicha (u Occidente); lo que llamaba las Europas de ultramar (donde distinguía entre América Latina, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) y la Europa oriental (es decir, la antigua Unión Soviética)*». S'afegeix, tot seguit, que la civilització europea depèn d'una societat industrial urbana i que, encara que el cristianisme és la base de molts dels seus principis, comportaments i costums, la mentalitat predominant tendeix al racionalisme i s'allunya de la religió.

En la part final d'aquest apartat dedicat a les distintes civilitzacions s'afegeix que (als anys noranta) el nord-americà Samuel Huntington va plantejar una nova i polèmica classificació de les civilitzacions, en la qual la religió es convertia en el principal element de diferenciació.⁽²⁶⁾ La seva proposta de classificació i denominació de les civilitzacions existents, tal com es reflecteix en aquest manual, era la següent: «*occidental, confucionista, japonesa, islàmica, hindú, ortodoxa y latinoamericana, y quizás africana y budista*», que no coincideixen plenament amb les no europees establertes en aquest mateix apartat com a pròpies de la classificació realitzada per Braudel (l'Islam, Àfrica Negra, Xina, Japó, Corea, Filipines, Indoxina i Indonèsia).

Les dues qüestions plantejades a l'alumnat en aquest apartat no se centren, desafortunadament, en cap dels molts problemes que les divisions anteriors, en especial la de Huntington, presenten a l'hora d'impulsar una dimensió europea àmplia, no solament des de la perspectiva occidental, en l'ensenyament de la geografia i la història. A més a més, la religió queda convertida en l'element definitori de les civilitzacions (com es torna a repe-

(25) Santillana, 2: 26-27.

(26) S.P. Huntington. *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós, 1997.

tir, ara de forma declarativa, al manual per al tercer curs, a l'apartat dedicat a les relacions entre les religions i la modernitat), tot i el temps transcorregut d'ençà que la Il·lustració europea plantegés una visió més laica i racionalitzadora de les societats, com s'ha indicat en aquest mateix manual unes línies abans, i que les ideologies liberals, amb més o menys força segons les circumstàncies històriques, assumissin aquest impuls més universalista i, de manera complementària, més privatitzador de la religió.

Al llibre de l'editorial esmentada (Santillana), a l'hora de tractar les característiques de les societats actuals i la seva progressiva globalització, es plasma en un mapa la divisió de les civilitzacions presents més significatives que no coincideix amb cap de les dues ressenyades anteriorment i en què Europa, també en aquesta ocasió, queda dividida en dues grans àrees: d'una banda, les *civilitzacions occidentals*, en les quals s'inclou l'Europa occidental, nòrdica, central i part de l'oriental, però amb l'exclusió d'Ucraïna, Bielorússia i Rússia, que queden englobades, d'altra banda, en les *civilitzacions eslaves*, mentre que dins les civilitzacions occidentals s'inclou tant l'Amèrica anglosaxona com Oceania, i Iberoamèrica es configura constituint una unitat de civilització específica. La resta de civilitzacions anotades en aquest mapa la constitueixen les orientals, les índies, les islàmiques i les de l'Àfrica Negra. Tampoc en aquesta ocasió la divisió presentada és objecte d'anàlisi o d'interrogació en les tres qüestions plantejades a l'alumnat.⁽²⁷⁾

Tot i que s'ha insistit en dos manuals concrets d'una mateixa editorial, per via de l'exemple escollit, aquest és un problema força generalitzat en el conjunt dels manuals analitzats. **Tot i que el desig conscient de la pràctica totalitat dels autors dels manuals és potenciar una dimensió europea, en el sentit més ampli, és molt freqüent que la major part dels continguts, sobretot d'història, facin referència preferentment a la història de l'Europa occidental i es deixi en l'oblit tot el que fa referència a altres països d'Europa i del món.** Això és coherent, ja que, a la tradició acadèmica espanyola, cal afegir el fet que els currículums així ho prescriuen.

El pes de la tradició cristiano-occidental, incrementat en els anys posteriors a la Segona Guerra Mundial amb la divisió d'Europa en dos blocs

(27) Santillana, 3: 8.

antagònics, a la qual es va unir una política atlantista que vinculava els interessos de l'Europa occidental amb els nord-americans, i la creixent presència i importància del procés d'unitat europea, desenvolupat majoritàriament a la part occidental, són elements que poden ajudar a explicar la perduració d'aquests models de comprensió de la realitat europea, tot i no ser els més adequats a la situació present ni a les perspectives del seu futur més immediat, que ha de ser preparat de manera més eficaç i coherent amb els temps presents, sense amagar per això els problemes reals, que certament existeixen i que no són de fàcil solució, de la configuració d'una Europa més unida.

La gairebé inexistent explicació de la que és objecte el concepte d'occidental, i correlativament el d'oriental, fa que el seu caràcter polisèmic s'incrementi encara més i que, per tant, la seva significació quedi molt diluïda i sigui molt menys comprensible per a l'alumnat; especialment si, com passa en alguna ocasió, el Japó també és incorporat, sense més aclariments conceptuals, a aquest conjunt de països occidentals, sigui per la seva industrialització⁽²⁸⁾ o per les seves característiques urbanes.⁽²⁹⁾ Només molt esporàdicament apareixen als manuals algunes precisions que, tot i ser parcials o puntuals, permeten una comprensió menys confusa.

Un exemple d'aquests aclariments, molt convenients, pot ser el realitzat per un d'aquests manuals en relació amb la situació creada des del final de la Segona Guerra Mundial fins al final dels anys vuitanta, en afirmar que *«una gran parte del mundo estaba sometida a la influencia cultural norteamericana, que ejerció un gran atractivo en las sociedades occidentales»*, que, unes pàgines més endavant, són definides com *«una parte del mundo, denominada Occidente, unida en su actitud anticomunista, pero que incluía a regímenes políticos muy diversos: repúblicas con constituciones democráticas, monarquías parlamentarias y dictaduras militares»*.⁽³⁰⁾ Aquestes matisacions van acompanyades d'una sèrie de preguntes als alumnes en les quals s'intenta fer-los conscients de la presència dels productes comercials i culturals nord-americans en la seva vida quotidiana.

(28) Anaya, 3: 241.

(29) Ecir, 3: 108.

(30) SM, 4: 236 i 244.

En aquest sentit, seria molt més clarificador, en especial pel que fa a les qüestions de tipus econòmic, servir-se de conceptes ja coneguts i d'ús freqüent com els de nord i sud, que, en ser menys polisèmics, són menys ambigus que els d'occident i orient.

Quant a l'impuls de la dimensió europea, crida l'atenció l'escassa presència que els manuals analitzats donen al desig i projecte esbossat, el 1987, per Mikhaïl Gorbaxov, que es va convertir en un repte per al conjunt dels europeus, de construir la casa europea o la llar europea comuna, expressió ja habitualment utilitzada tant als comunicats com a les publicacions realitzades pel Consell d'Europa, en especial en les relacionades de manera directa amb l'ensenyament escolar de la història i la geografia.⁽³¹⁾

Les característiques econòmiques d'Europa

La informació subministrada pels manuals sobre les activitats econòmiques europees és molt abundant, com també ho són les qüestions plantejades als alumnes. Els textos escrits pels autors dels manuals van acompanyats d'una gran quantitat de mapes geoeconòmics i d'un considerable nombre de quadres estadístics i d'imatges que fan referència tant a la distribució sectorial de la població com a la diversa importància de les activitats primàries, secundàries o terciàries de la població europea.

Hi ha un triple enfocament pel que fa a les qüestions econòmiques europees, en especial als manuals del primer cicle de l'Educació Secundària Obligatoria. D'una banda, el que es podria anomenar **enfocament europeu ampli, en el qual s'analitza el conjunt d'Europa**, sigui de manera global o sigui diferenciant algunes de les diverses grans regions. En aquest últim cas, la diferenciació més freqüent és la realitzada entre l'Europa occidental i l'oriental, que ocasionalment queda reduïda a Rússia.

Una segona perspectiva, que és la més utilitzada i la més important quantitativament, és la que divideix Europa en la Unió Europea i la resta d'Europa. El fet que tots els manuals li dediquin, pel cap baix, una

(31) Poden servir d'exemple d'aquesta pràctica l'esmentat llibre de D. Huber. *Una décennie pour l'histoire...* o el de F. Pingel. *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20e siècle dans les manuels d'histoire*. Estrasburg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2000.

unitat didàctica força extensa fa que la Unió Europea rebi un tractament especialment privilegiat, tant en les qüestions econòmiques com en les polítiques i institucionals. En aquesta situació influeix, òbviament, tant la major importància i presència de la Unió Europea per a Espanya com la major disponibilitat i facilitat d'accés a la informació.

Un tercer enfocament és el de l'estudi breu i particularitzat d'alguns dels països europeus, independentment de la seva pertinença o no a la Unió Europea, establint-ne les característiques més destacades en algun aspecte concret, com, entre molts altres possibles exemples, els dedicats a «*Rússia, la crisi industrial*» o a «*Noruega, el país de la energia*».⁽³²⁾

Als manuals del segon cicle de l'ESO, predomina, en canvi, una orientació més generalista i mundialista dels temes econòmics, la qual cosa comporta un tractament menys regionalitzat i més global.

En els dos casos són freqüents les imprecisions presents a l'hora de subministrar informació sobre el conjunt d'Europa o una de les seves parts. A l'hora de generalitzar sobre Europa, habitualment el model subjacent és el de l'Europa més desenvolupada i, una mica més restrictivament, el de la Unió Europea. Aquestes imprecisions afecten també la manera poc clara com són definides algunes realitats geoeconòmiques, com, per exemple, les relacionades amb la configuració de les megalòpolis al món actual. En aquesta ocasió, en enumerar les diverses grans conurbacions existents, s'esmenta explícitament «*la megalòpolis europea formada per las conurbaciones alemanas de Stuttgart, Frankfurt, Düsseldorf y el conjunto holandés de Randstad*» i, tot seguit, «*la megalòpolis londinense formada por las conurbaciones de Londres, Birmingham, Liverpool y Leeds*»,⁽³³⁾ sense establir cap vincle explícit en relació amb el caràcter europeu de les dues, que queda fins i tot diluït pel fet que la primera és definida literalment com europea i la segona, no.

Europa i la Unió Europea

Els actuals manuals de l'ESO han realitzat un considerable esforç d'actualització en totes les qüestions relacionades amb el procés

(32) Santillana, 2: 82-85.

(33) Santillana, 3: 70.

europèu d'unitat. Com ja s'ha vist en el moment d'estudiar els *currículums* oficials, aquest tema era objecte d'una atenció especial, tot i la brevetat dels enunciats. Els manuals de geografia i història han respost àmpliament a aquesta obligació, i en tots apareix, pel cap baix, una unitat didàctica, més o menys extensa, dedicada monogràficament a la Unió Europea.

Als manuals de geografia sempre es dedica un ampli capítol a l'estudi de l'actual Unió Europea, el qual sol incloure una descripció força detallada de les principals característiques i dels trets fonamentals de les seves institucions, normalment acompanyada d'una gràfica en què es representa el seu funcionament i la forma com són escollits els seus integrants i les atribucions més destacables. Els manuals d'història, per la seva banda, introdueixen una referència a l'evolució històrica de les institucions europees pluriestatals i arriben a l'actual Unió Europea i a les seves possibles perspectives de futur, que són considerades i valorades positivament en conjunt.

El tractament habitual que la Unió Europea rep als manuals, principalment als de geografia, sol incloure els següents aspectes: les dades demogràfiques i econòmiques bàsiques dels quinze països integrants de la Unió Europea; les principals característiques dels sectors primari, secundari i terciari i els problemes que s'hi viuen; els desequilibris econòmics existents, tant al conjunt de la Unió Europea com en alguns dels països que la integren, i les polítiques de compensació i els fons de cohesió ideats i duts a terme des de les institucions europees, que solen ser relacionats amb el sistema d'ingressos i despeses propi de la Unió Europea i, ocasionalment, amb les aportacions econòmiques dels diversos països integrats.

Els objectius bàsics de la Unió Europea i de les seves principals institucions polítiques, econòmiques i jurídiques són també objecte d'una atenció detallada, que sol incloure una breu referència a la seva evolució històrica des de la constitució de la Comunitat Econòmica Europea, el 1957, amb el Tractat de Roma, fins al desenvolupament posterior al Tractat de la Unió Europea, firmat a Maastricht, o al Tractat d'Amsterdam del 1997. Els manuals s'esforcen per mostrar la significació econòmica i política de l'actual Unió Europea i destaquen, entre els seus objectius, a part dels econòmics, els relacionats amb «*la defensa de la llibertat, la democràcia y el res-*

peto de los derechos humanos», «la solidaridad entre sus pueblos y la promoción del progreso social y económico» o «la creación de una ciudadanía común y la colaboración en asuntos de seguridad».⁽³⁴⁾

La complexitat de les institucions europees fa que siguin objecte d'una atenció especial tant als textos dels autors com a les gràfiques que els acompanyen i a les preguntes que es formulen a l'alumnat. Per tal d'interessar els alumnes en les qüestions relacionades amb la Unió Europea, alguns manuals proposen als alumnes, a més de les qüestions i preguntes relacionades amb els diferents aspectes abordats, la realització d'algun dossier de premsa o l'elaboració d'un organigrama que reflecteixi l'organització i el funcionament de les institucions.⁽³⁵⁾

La majoria dels manuals ubiquen el capítol dedicat a la Unió Europea entre dues unitats: una anterior, que analitza les característiques generals d'Europa, i una posterior, que aborda les característiques peculiars de la integració d'Espanya en la Unió Europea, on s'analitzen amb més detall les possibilitats i els avantatges derivats de la integració i els reptes i problemes que va comportar. Els manuals plantegen aquestes qüestions a l'alumnat per mitjà d'activitats especialment relacionades, d'una banda, amb els problemes de l'agricultura i de la indústria i, de l'altra, amb els beneficis generals obtinguts, perquè es puguin formar una opinió prou raonada sobre el significat del procés d'unitat europea.

Les possibles ampliacions futures de la Unió Europea no són objecte d'una anàlisi detallada per part dels manuals, llevat dels mapes i de les gràfiques on ocasionalment s'estableixen els actuals països candidats a la integració en la Unió Europea. El mateix passa amb l'escassa atenció dedicada a les institucions europees supranacionals diferents a les de la Unió Europea.⁽³⁶⁾ El cas més evident és el del Consell d'Europa, que, tot i ser una de les institucions més antigues i representatives de l'uropeisme, en el seu sentit més ampli, i de l'esperit de reconciliació i de col·laboració entre tots els països

(34) Vicens Vives, 2: 58. Expressions molt similars es troben als manuals de les altres editorials analitzades.

(35) Poden servir d'exemple, entre d'altres, les activitats proposades a l'alumnat pels manuals d'SM, 3:202-203 i de Vicens Vives, 2: 66-67.

(36) Per exemple, Ecir, 1: 234.

europaus, ja des de la seva creació el 1949, amb prou feines és esmentat als manuals escolars analitzats.⁽³⁷⁾

Una altra qüestió que pot generar confusions en l'alumnat és la freqüent inclusió de mapes del conjunt d'Europa a l'hora d'estudiar les característiques específiques de la Unió Europea. Això passa especialment a l'hora de tractar aspectes relacionats amb l'agricultura, la indústria o els problemes energètics.⁽³⁸⁾

La diferent presència quantitativa de les regions europees

La diferent importància concedida pels manuals a les dues parts en què habitualment es divideix Europa (l'Europa occidental, que freqüentment queda poc diferenciada de l'actual Unió Europea, i l'Europa oriental) queda clarament reflectida en el percentatge de pàgines dedicades a les dues parts. Si s'estableix un valor cent per al conjunt de la presència europea als manuals, exclòs l'espai dedicat monogràficament al conjunt d'Espanya, que duplica el destinat a Europa, resulta que el percentatge dedicat a una anàlisi general d'Europa representa el 43% del total, mentre que el destinat a l'Europa occidental-Unió Europea arriba al 45%, i només el 12% restant està dedicat a l'Europa oriental en el seu sentit més ampli, és a dir, incloent també l'àrea sud-est del continent. El desequilibri existent entre aquests percentatges s'incrementa encara més, com es veurà més endavant, en els temes de tipus històric (quadre 2.1).

Quadre 2.1

PRESENCIA DE LA GEOGRAFIA EUROPEA ALS MANUALS ESCOLARS

En percentatge

Anàlisi general d'Europa	43
Europa occidental-Unió Europea	45
Europa oriental i sud-est	12

Nota: Total Europa = 100.

Font: Elaboració pròpia.

(37) Algunes de les excepcions són les presentades per Ecir, 1: 238; Santillana, 4: 86, o Vicens Vives, 4: 39, tot i que en aquestes ocasions el Consell d'Europa tampoc no és objecte d'un estudi detallat.

(38) Per exemple, Anaya, 2: 37, 39 i 41 o Ecir, 3: 307 i 309.

2.2.3. La història d'Europa

En analitzar els principals trets geogràfics d'Europa, ja es van poder advertir els diversos significats que el concepte d'Europa rebia per part dels autors dels manuals. En iniciar ara l'estudi de les seves característiques històriques, el problema s'incrementa d'una manera notable, ja que el mateix concepte d'Europa està subjecte a un canvi permanent, com sol passar amb els conceptes que han tingut un llarg ús a través de diferents èpoques històriques i que, per tant, requereixen d'una precisió contextualitzadora que intenti limitar al màxim l'ús anacrònic i exageradament centrat en el present.

Aquest problema, que és molt general i que se sol donar a la major part de les publicacions, especialment a les destinades a un públic no especialitzat en les qüestions històriques, s'accentua als manuals escolars per la gran quantitat de continguts que s'hi inclouen i per la conseqüent rapidesa, a vegades superficialitat, amb què són abordats. En aquesta situació influeix, a més a més, l'enorme pes de la tradició historiogràfica, no solament escolar, que ha tendit a consolidar els plantejaments essencialistes i teleològics⁽³⁹⁾ en relació amb els seus objectes d'estudi, que han tingut la seva formulació més palpable en el model de les anomenades *històries generals* d'un determinat país o, en el nostre cas, d'una entitat anomenada Europa. Aquestes històries generals es caracteritzen per l'estudi *des dels orígens fins a l'actualitat* de les peculiaritats pròpies de l'objecte estudiat. Aquest plantejament privilegia, òbviament, les continuïtats històriques que sobre un determinat territori s'han donat al llarg dels temps i tendeix a ocultar els canvis i les transformacions que les societats radicades al territori, tant en una consideració interna com externa, han experimentat.

La referència al suport geogràfic d'una determinada població ha estat i continua essent un recurs molt freqüent en els estudis històrics, però mostra clarament les seves limitacions quan s'intenten definir o precisar les característiques culturals d'aquesta població en una determinada època o en un període més dilatat i també quan s'intenten analitzar les seves semblances i

(39) S'entén en aquest cas per «essencialista» una concepció que atribueix a estructures o processos històrics elements permanents i immutables (essències) situats fora del temps i sense relació amb els canvis incessants en economies, societats i mentalitats. Es qualifica de «teleològica» la concepció històrica que atribueix un determinat sentit o finalitat a l'esdevenir humà de territoris delimitats, classes o nacions.

diferències amb les poblacions d'altres àmbits geogràfics més o menys propers o llunyans. A partir d'aquestes consideracions, els historiadors van sentir la necessitat de generar nous conceptes que mostressin, amb més fiabilitat, aquest perpetu canvi present en les societats de tots els temps i van començar a utilitzar el concepte de **procés històric** per designar les modificacions que es donen en una determinada realitat històrica, els orígens de la qual mai no poden ser precisats de manera acabada, com tampoc poden ser-ho els seus finals, tot i que, en un moment determinat, es pugui establir que, en tal procés històric, la realitat històrica presenta ja característiques molt diferents a les de la seva època inicial de configuració.

Com es detallarà més endavant, els manuals escolars utilitzen força les dues formes de narració històrica que s'han esbossat prèviament. S'usa el concepte d'Europa, d'una banda, en el seu sentit de territorialitat, normalment esmentant que un determinat fenomen històric va passar *a Europa* o es va difondre *per Europa*, sense més precisions. De l'altra, tot i que de manera menys freqüent, es parla de diverses noves Europes, de l'Europa de la cristiandat o de l'Europa del Barroc, per exemple, i, fins i tot, del naixement d'Europa (en l'època medieval), que representen un ús històric i cultural, no essencialista ni solament geogràfic, del concepte d'Europa.

La prehistòria a Europa

Els manuals escolars donen compte de gran part de la informació actualment disponible sobre el període prehistòric. L'enfocament més freqüent és de tipus mundial, sense que per aquest motiu se suprimeixin les referències de tipus més local o regional, incloses les relacionades amb l'àmbit europeu, tant al text escrit com a les abundants imatges dels manuals.

En parlar de prehistòria, el significat del terme Europa als manuals és prioritàriament geogràfic. Així ho reflecteixen les expressions utilitzades amb més freqüència, com, per exemple, «*en Europa se han hallado restos, con una antigüedad de unos 120.000 años, pertenecientes al homo de Neanderthal u homo sapiens*»,⁽⁴⁰⁾ que, en una escala diferent, té el seu correlat en expressions similars a l'hora de referir-se a altres tipus de territo-

(40) Anaya, 2: 56.

ris: «en la península (ibérica), poblada desde muy lejanas épocas, existen restos pelolíticos importantes, desde Atapuerca hasta las pinturas cantábricas».⁽⁴¹⁾ Aquest mateix ús geogràfic està present a l'hora d'analitzar les característiques del neolític quan s'afirma, per exemple, que «el neolítico más antiguo de Europa se sitúa entre el 7000 i el 5400 a.C. en las costas de la península itálica, el sur de la actual Francia, el sur y este de la península ibérica y las islas mediterráneas», o quan s'estableixen les principals diferències d'aquest període en terres europees: «dos modelos: Europa central y Europa mediterránea».⁽⁴²⁾ Ocasionalment, sembla que les expressions utilitzades es doten d'un sentit més actiu, en el qual Europa passa a ser el subjecte de l'acció, però el significat continua essent fonamentalment del tipus geogràfic que s'ha observat prèviament: «Europa experimentó desde el nacimiento de la metalurgia una gran explotación de sus recursos minerales a la vez que se difundían las nuevas técnicas».⁽⁴³⁾

El desig d'impulsar una dimensió europeïsta en l'ensenyament de la història pot dur a notables exageracions que, preses literalment, podrien ser interpretades com formulacions eurocèntriques. Això sol passar de manera més freqüent als titulars dels diferents capítols o blocs en què s'organitza cada manual. Un exemple, entre molts altres possibles, és el de titular «Europa desde la prehistoria al año mil»⁽⁴⁴⁾ tot el bloc que inclou des dels temps prehistòrics fins a l'Alta Edat Mitjana, tot i que inclogui, com és habitual a gairebé tots els manuals, tant els orígens africans de la humanitat com les grans civilitzacions fluvials d'Egipte i Mesopotàmia i el naixement i l'expansió inicial de l'Islam.

Un cas diferent, força infreqüent pel que fa al període prehistòric, és la utilització de símilis actuals per definir alguna realitat d'aquella època. També en el cas que ara s'utilitza com a model aquesta variant es dona al títol de la informació i no en el seu desenvolupament. El titular és «La Unión Europea de la prehistoria» i al seu contingut s'explica que «hace 4.500 años nació en España una cultura que a lo largo de 1.500 años se extendió por toda Europa. Se conoce como la cultura campaniforme... en

(41) Anaya, 2: 63.

(42) SM, 1: 160.

(43) Ecir, 2: 31.

(44) Santillana, 1: 121.

una primera etapa se expandió por toda la península ibérica, y más tarde por el resto del continente, habiéndose encontrado yacimientos hasta en Suecia, Polonia, Ucrania y Rumanía. Esta primera unificación cultural europea se extinguió con la llegada de las culturas del hierro, hacia el año 1200 a.C.».⁽⁴⁵⁾ Aquest text, a més a més, és un dels pocs en què el concepte d'Espanya és utilitzat en referència als temps prehistòrics, per als quals l'expressió més freqüent, com s'ha pogut comprovar en algunes cites prèvies, és la de península Ibèrica, tot i que les dues no són, òbviament, coincidents.

L'antiguitat clàssica

Tots els manuals destaquen la importància del llegat cultural de l'antiguitat grecoromana en la configuració d'Europa. El mateix nom d'Europa és posat, en alguns dels manuals analitzats, tant al text escrit com en algunes de les representacions pictòriques més representatives, en relació directa amb la Grècia clàssica mitjançant el conegut mite del rapte d'Europa.⁽⁴⁶⁾

Els matisos que s'introdueixen en aquesta apreciació presenten valoracions més o menys intenses de l'herència clàssica segons la part del territori europeu a la qual fan referència. **En un bon nombre de casos, la seva influència està especialment limitada a l'Europa occidental, com ho demostren títols com el de «les arrels d'Occident» per referir-se al conjunt de les aportacions de les civilitzacions grega i romana.**⁽⁴⁷⁾ Expressions similars es troben en molts altres manuals, tot i que no de forma tan destacada com en el cas esmentat. Així, per exemple, es diu que *«el mundo de nuestros días, sobre todo en Europa occidental, ¿puede entenderse si prescindimos de la herencia transmitida por los griegos de la Antigüedad?»*.⁽⁴⁸⁾ El mateix s'afirma de la influència exercida posteriorment per Roma: *«el uso del latín por la Iglesia o el estudio del Derecho Romano, ¿no nos recuerdan diariamente la herencia de Roma?... el conjunto de sus leyes,*

(45) SM, 1: 205 (en aquesta ocasió se cita segons la versió del manual d'aquesta editorial, realitzada pels mateixos autors, que es va preparar, el 1996, per a l'anomenat territori MEC, és a dir, per a les diferents autonomies que no disposaven de plenes competències educatives).

(46) Així passa, per exemple, a Vicens Vives, 2: 64-65 i a Anaya, 2: 135.

(47) Aquest és el títol del tercer volum de l'editorial Barcanova, dedicat gairebé de manera exclusiva a l'antiguitat grecoromana.

(48) Anaya, 2: 88.

más tarde recogidas en códigos, sigue ejerciendo influencia en Europa».⁽⁴⁹⁾ Aquesta mateixa idea, però ara de manera indirecta, és a la base d'una altra de les afirmacions del manual que es comenta en aquestes línies: «*los pueblos germanos penetraron en el Imperio en el siglo V... esto produjo un enorme retroceso de la cultura europea. Sólo la Iglesia en Occidente y el Imperio en Oriente, que logró rechazar a los invasores, mantuvo la vieja idea de la unidad cultural de Roma*».⁽⁵⁰⁾

Ocasionalment, aquesta importància del món clàssic no es limita a Europa, sinó que s'amplia al conjunt del món: «*la civilización romana es, sin duda, la base de nuestra propia cultura. En Europa existen muchas lenguas derivadas del latín, el derecho romano sigue aún utilizándose y muchos europeos viven en ciudades fundadas por Roma. La huella que dejó en los territorios que conquistó y colonizó permanece aún, a pesar del paso de los siglos... muchas de sus aportaciones se han mantenido a lo largo de los siglos y hoy forman parte del patrimonio cultural del mundo*».⁽⁵¹⁾

Aquesta mateixa consideració que les civilitzacions grega i romana van deixar empremtes profundes, inicialment en les societats europees occidentals i amb el pas del temps en tot el planeta, també es troba en altres manuals.⁽⁵²⁾ A l'hora de concretar aquestes aportacions culturals de la civilització grecoromana, els manuals destaquen, com a llegat de la Grècia clàssica, la filosofia («*la creación intelectual más significativa de los griegos*»)⁽⁵³⁾, el teatre, l'art («*que se concibe a la medida del ser humano, lo que lo diferencia de todo lo anterior*»)⁽⁵⁴⁾ i la democràcia, la significació de la qual sol ser precisada i contrastada amb el significat actual d'aquest concepte.⁽⁵⁵⁾ De Roma es destaca fonamentalment «*su sentido práctico de la vida, cuyo exponente más significativo fue el Derecho*»⁽⁵⁶⁾ al qual s'afegeixen habitualment les aportacions relacionades amb el llatí, com a llengua originària de les posteriors llengües romàniques, i el conjunt de les grans obres públiques creades en l'àmbit de l'Imperi Romà.

(49) Anaya, 2: 102.

(50) Anaya, 2: 107.

(51) SM, 1: 222-223.

(52) Ecir, 2: 79 i 108.

(53) Anaya, 2: 90.

(54) Anaya, 2: 90.

(55) Per exemple, a Vicens Vives, 1: 232-233.

(56) Anaya, 2: 102.

Les societats europees medievals

L'època medieval és considerada per la pràctica totalitat dels manuals analitzats com el període en què es va forjar Europa o, si més no, una nova Europa relacionada ja amb algunes de les seves característiques actuals. La forma d'expressar aquesta convicció pot adoptar formulacions més o menys explícites i directes, però la seva significació és força similar. Vegem algunes de les formes en què queda establerta aquesta connexió.

En un dels manuals s'expressa clarament que *«sabemos que muchos pueblos de Europa entraron en lo que llamamos civilización después de ser conquistados por Roma, creadora de una cultura común. Durante siglos gran parte de Europa fue una unidad. Es en la Edad Media cuando nace la Europa de hoy: distintas lenguas, distintos países, fronteras, culturas llenas de matices y diferenciaciones... sólo profundizando en el conocimiento de la Edad Media sabremos sobre qué cimientos podremos levantar la nueva Europa unida del siglo XXI que comienza»*.⁽⁵⁷⁾ El text esmentat resulta molt suggeridor, ja que contraposa, com a constatació per al període de l'alta edat mitjana i per al projecte de l'Europa unida del futur, la combinació entre unitat i diversitat, que apareix reiteradament com una de les característiques més peculiars de l'actual procés europeu de convergència, sigui des de les mateixes instàncies administratives europees o sigui des de les aportacions de diferents intel·lectuals que s'han ocupat d'aquestes qüestions.⁽⁵⁸⁾

Valoracions molt similars es poden trobar en un altre dels manuals analitzats, en el qual s'inclouen, a més a més, les aportacions civilitzadores que donaran lloc a la configuració d'una cultura europea específica: *«el continente que conocemos hoy como Europa se fue formando a lo largo de muchos siglos sobre las ruinas del imperio romano. En este libro realizaremos un recorrido histórico de trece siglos, es decir mil trescientos años, que han sido decisivos para la formación de los pueblos y las nacionalidades europeos. El tramo más extenso de ese período, llamado Edad Media, abarca desde el siglo V al siglo XV. Son mil años en los que una cultura diferen-*

(57) Anaya, 2: 134.

(58) Pot servir d'exemple la formulació realitzada per Edgar Morin: *«la noción de Europa debe concebirse según una complejidad múltiple y plena (...) la dificultad de pensar Europa es, en primer lugar, la dificultad de pensar lo uno en lo múltiple, lo múltiple en lo uno: la unitas multiplex»* (E. Morin. *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988, pp. 24-25).

ciada se va forjando en Europa. Sus bases serán la herencia grecorromana y la cristiana, sobre las que actuarán las migraciones de pueblos germánicos y la aportación de la cultura musulmana».⁽⁵⁹⁾

Aquest mateix manual ens pot servir per constatar una de les variants més significatives d'aquesta nova Europa que es configura durant aquest primer període de l'Edat Mitjana: «*desde el siglo VII al XII, en el imperio de Oriente, llamado bizantino, se desarrolló una cultura peculiar, expresada en lengua griega, diferente de la de Occidente. La Iglesia de Bizancio, u ortodoxa, se alejó de la Iglesia romana*».⁽⁶⁰⁾

Prenent com a punt de partida fonamental aquesta època medieval, es comencen a traçar les principals característiques amb les quals els manuals analitzats aborden el tema de la construcció històrica d'Europa.

En primer lloc, amb una atenció gairebé exclusiva a l'Europa Occidental i al seu intent de reconstrucció de l'imperi romà occidental, amb els seus impulsors i principals protagonistes (entre els quals destaca l'emperador Carlemany com a figura capdavantera), que generaran una Europa feudal que, tot i que els manuals no ho expressin de manera gaire explícita, està referida a la seva part catòlico-occidental. Aquesta perspectiva europea centrada en Occident reemplaça, especialment als mapes històrics, la més mediterrània i hi inclou els territoris compresos dins el *limes* romà, que havia prevalgut en l'època anterior.

En segon lloc, la part oriental d'Europa es comença a esvaïr, a diluir la seva presència als manuals, i només és abordada amb algun detall en els moments inicials d'aquest període medieval (amb la figura de l'emperador bizantí Justinià i el seu intent de recomposició de l'imperi romà o la recopilació de la legislació romana que va dur a terme) i en els seus moments finals (amb la desaparició de l'imperi bizantí). Tot el període intermedi d'aquesta part oriental o sud-oriental d'Europa està pràcticament absent dels manuals, fins i tot el moment de l'important cisma oriental, que només és esmentat, i molt de passada, per alguns dels manuals analitzats.⁽⁶¹⁾

(59) SM, 2: 123.

(60) SM, 2: 126.

(61) Ecir, 2: 142, que és el manual en què més detalladament està tractada aquesta qüestió. De manera més indirecta es pot veure també a Anaya, 2: 242.

En tercer lloc, l'aparició dels pobles germànics, que òbviament és recollida i valorada per tots els manuals, com ja s'ha comprovat anteriorment, com una de les bases sobre les quals es crearà aquesta nova Europa medieval.

En quart lloc, els pobles del nord d'Europa, els escandinaus fonamentalment, fins ara inexistents, apareixen a través dels normands i dels víkings, tot i que en algun manual es destaca que la seva presència i inclusió en la història de la *cristiandat europea occidental*, per a la qual van representar un considerable perill, és deguda a la seva conversió al cristianisme.⁽⁶²⁾

La influència de la cultura musulmana en la configuració de la nova Europa, que s'ha vist reflectida en una de les cites recollides més amunt, és escassament considerada a la resta de manuals, els quals, habitualment, només la refereixen a l'espai mediterrani, però no a Europa en un sentit més extensiu o ampli. Tots els manuals dediquen un capítol a l'aparició i expansió de l'Islam, però, com s'acaba d'exposar, la seva relació amb la configuració d'aquesta nova Europa medieval és molt escassa i, en canvi, apareix de manera més freqüent i continuada com un dels principals perills d'aquesta nova Europa en gestació.

El text que se cita tot seguit pot servir de síntesi de l'enfocament cristianooccidental predominant als manuals analitzats en relació amb el període de l'Alta Edat Mitjana: *«entre los siglos VIII y X, la cristiandad europea occidental, atacada en tres frentes, parecía a punto de perecer. El Imperio de Bizancio, heredero de Roma, resistió todos los ataques, pero Occidente estaba cercado: por el sur, los musulmanes habían llegado a los Pirineos y al sur de Italia; por el este, los húngaros y diversos pueblos eslavos, rechazados en las fronteras bizantinas, recorrían las llanuras centrales del continente; por el norte y el oeste, los normandos o vikingos penetraban desde el mar por los ríos. A principios del siglo XI, un rey danés se estableció en Londres y, desde allí, creó un imperio en el Atlántico norte europeo: es Canuto el Grande. Con él, los normandos se cristianizaron y el peligro se acabó...»*.⁽⁶³⁾

(62) Anaya, 2: 146.

(63) Anaya, 2: 146.

Aquest enfocament tan centrat en Occident de la història europea és el que, amb més o menys contundència, està present en la totalitat dels manuals analitzats, que despleguen una exposició força similar de continguts, precedits de manera habitual per un capítol en el qual s'estudia l'«entorn» del món europeu (inclouen en aquest apartat tant l'imperi bizantí com l'Islam) i seguits d'un altre capítol dedicat als «altres móns medievals», dels quals formen part, sorprenentment, tant els eslaus de l'Europa oriental com les principals cultures asiàtiques, les africanes i les americanes precolombines.⁽⁶⁴⁾ Aquest plantejament té la virtut, d'una banda, de fer presents els pobles i les cultures no europees, però reforça, al mateix temps, tot i que sigui de manera indirecta, el caràcter netament occidental de la història medieval europea exposada als manuals.

Els principals continguts abordats estan relacionats amb les característiques més destacades de la societat feudal, tant des d'una perspectiva econòmica com social, política i cultural, insistint en les peculiaritats de la seva organització estamental. Les ciutats medievals i el naixement de la burgesia urbana també són tractats amb força detall i amb exemples gairebé exclusivament relacionats, de nou, amb l'Europa occidental.

El mateix passa a l'hora d'estudiar alguns dels fenòmens més significatius del món medieval, com els castells, les catedrals, els monestirs o les formes més representatives de la vida quotidiana medieval (aspecte que s'ha incorporat recentment, de manera generalitzada, als manuals).

L'art medieval, que és objecte d'una àmplia atenció, és considerat una de les principals manifestacions de la cultura europea, i tant el Romànic com el Gòtic són definits com «*estilos artísticos europeos medievales*»⁽⁶⁵⁾ o com exemples d'art «*que se extendieron por toda Europa*». Aquesta mateixa expressió és també molt habitualment utilitzada a l'hora d'estudiar la creació i expansió de les universitats medievals.⁽⁶⁶⁾

El caràcter cristià de les societats medievals rep una especial atenció als manuals, i aquesta religió és definida com un dels principals factors de la

(64) Anaya, 2: 241-255 (tema 15: *Los otros mundos en la Edad Media*).

(65) Ecir, 2: 182 i 214.

(66) Per exemple, SM, 2: 162 i Santillana, 2: 137.

identitat de l'Europa medieval: «*el cristianismo era la religión mayoritaria de la población europea de la Edad Media y fue también uno de los elementos que más contribuyó a la formación de una civilización común. La Iglesia era la única institución que superaba las fronteras nacionales y se encontraba presente en todos los países y regiones de Europa, lo que les daba también un gran poder frente al de los emperadores y los reyes*».⁽⁶⁷⁾ Ocasionalment aquesta importància del cristianisme queda reduïda a l'Europa occidental.⁽⁶⁸⁾ Les creuades dutes a terme entre els segles XI i XIII són considerades com un procés d'expansió de la cristiandat europea més enllà de les antigues fronteres, sense limitar-se només al continent europeu, tot i que ocasionalment es posin de manifest els interessos econòmics i comercials que es van fomentar amb les creuades.⁽⁶⁹⁾

Aquesta voluntat europeïsta dels manuals, dins l'enfocament marcadament occidental que s'ha constatat, es ressenteix ocasionalment d'algunes altres deficiències, unes per defecte i altres per excés. Un exemple de les primeres és la utilització de mapes històrics en els quals, de manera freqüent, queden excloses tant l'Europa nòrdica com una part important de l'Europa oriental, ja que els mapes estan retallats a l'altura de les dues parts d'Europa i, per tant, s'indueix, tot i que sigui de forma involuntària, una imatge *parcial* d'Europa i no s'ofereix a l'alumnat la possibilitat de conèixer el que estava passant en aquestes regions europees.⁽⁷⁰⁾

Els pelegrins del Camí de Santiago poden servir d'exemple d'algunes de les imprecisions que, per via de l'exageració en l'ús del concepte d'Europa i dels seus adjectius corresponents, se solen donar als manuals objecte d'anàlisi. En un dels manuals es pot llegir que «*muchos reyes de Portugal, san Francisco de Asís, el sabio mallorquín Raimundo Lulio, arzobispos, obispos, nobles, gente sencilla... toda Europa peregrinó a Santiago... la peregrinación a Santiago se convirtió en la más importante de las peregrinaciones europeas*», tot i que en línies anteriors s'hagi establert un doble matís, que limita considerablement el significat de la cita anterior, en afirmar que «*San-*

(67) Santillana, 2: 118.

(68) Barcanova, 4: 59.

(69) Entre d'altres, SM, 2: 158-159; Santillana, 2: 118-199, i Anaya, 2: 148-149.

(70) Poden servir d'exemple els mapes presents a Ecir, 2: 148 i SM, 2: 126.

tiago se convirtió, junto con Roma y Jerusalén, en uno de los principales lugares de peregrinación de la Cristiandad».⁽⁷¹⁾ **El significat pràcticament exclusiu que s'atorga als manuals al concepte de cristiandat es relaciona, pel que fa a l'època medieval, amb el seu sentit més restringit de cristiandat catòlica, és a dir, la vinculada a l'Església d'obediència romana, sense incloure l'oriental-ortodoxa, escindida des de mitjan segle XI.**

En un altre dels manuals analitzats es pot trobar més precisió pel que fa a la importància de les peregrinacions a Santiago. En aquesta ocasió, s'estableix que *«a comienzos del siglo XI, se extendió por toda Europa la moda de peregrinar... de todas las iglesias y monasterios, la de Santiago de Compostela, después de la de Roma, se convirtió en la meta preferida de los peregrinos... Santiago de Compostela sería, desde la Edad Media, el objetivo de millones de peregrinos que, después de recorrer toda Europa, partían de cuatro ciudades francesas por una serie de rutas sembradas de numerosos monasterios, iglesias y hospederías».* Aquest text, però, va acompanyat d'un mapa en què només es presenten les rutes que surten des de l'actual territori francès i conflueixen a Santiago, sense que la resta de trajectes europeus, prèviament enunciats per mitjà de l'expressió *«después de recorrer toda Europa»*, surtin a la representació cartogràfica.⁽⁷²⁾

Tot i la preponderància d'aquest enfocament centrat sobretot en Occident dels manuals escolars, que és força comú a la majoria dels manuals escolars d'història utilitzats als països de l'Europa occidental, **el tractament que es fa de l'època medieval està considerat, actualment, com el més europeista dels existents en comparació amb el que reben la resta d'edats històriques habitualment abordades en l'estudi escolar de la història.** La base fonamental d'aquesta consideració és que, pel que fa a l'època medieval, l'enfocament de les informacions, qüestions i problemes abordats és prioritàriament generalista, sense excessives referències a les peculiaritats més locals o regionals, llevat dels capítols dedicats a l'estudi de la història específica del propi país.⁽⁷³⁾

(71) Anaya, 2: 222-223.

(72) Ecir, 2: 212.

(73) F. Pingel i altres. *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia.* Torí: Edizioni della Fondazione G. Agnelli, 1994.

Europa a l'Edat Moderna

Com ja s'anunciava al paràgraf anterior, la forma com els manuals aborden l'Edat Moderna és parcialment diferent a la utilitzada amb les èpoques prèvies. **La variant principal és l'increment considerable dels apartats dedicats particularment a alguns dels països europeus més destacats d'aquest període, entre els quals cal esmentar França i la Gran Bretanya en primer lloc (als quals en els manuals analitzats s'uneix òbviament Espanya), seguits d'altres països com Alemanya, Itàlia i els Països Baixos.** Altres països europeus també apareixen esporàdicament, però amb menys freqüència i amb referències gairebé sempre nominals, és a dir, sense una atenció mínimament detallada al seu desenvolupament històric (per exemple, Portugal, Dinamarca, Rússia o la Turquia otomana).

El model més generalista queda confinat fonamentalment a les qüestions de tipus demogràfic i, en part, a les econòmiques. Aquest tipus d'aproximació més europeista és força similar al realitzat en relació amb les qüestions geogràfiques ja analitzades en pàgines anteriors.

Una tercera possibilitat, especialment freqüent a l'hora d'abordar les característiques culturals de l'Edat Moderna, és la d'iniciar-ne l'explicació mitjançant una anàlisi de les peculiaritats locals, sigui d'un únic país o d'un grup reduït de països, d'un determinat moviment cultural o artístic (el Renaixement, el Barroc, la Reforma protestant o la Il·lustració són els exemples més patents d'aquesta variant), per prosseguir després amb l'estudi de la seva difusió per àrees més àmplies d'Europa o pel conjunt del continent.

La majoria dels manuals analitzats han introduït una nova modalitat en el tractament de la quasi totalitat dels temes europeus estudiats, directament relacionada amb l'impuls de la dimensió europea en l'ensenyament de les ciències socials, que consisteix en la redacció d'unes breus línies de presentació de cadascun dels apartats en què s'organitzen les diferents unitats didàctiques. Aquestes presentacions són les més explícitament europeistes, ja que es parla d'Europa, sense més especificacions, tot i que en el desenvolupament posterior del tema es realitzi un enfocament molt més particularista, sigui en relació amb els països europeus considerats més importants, sigui en relació amb la part occidental d'Europa. Aquest europeisme «d'en-

tradeta» és un fenomen nou i molt característic de la majoria dels manuals més recents, que s'oposa al tractament més particularista (que inclou l'acumulació de diverses variants nacionals) que fins ara havia imperat i que, com s'ha anotat prèviament, encara està molt present en el conjunt del text desenvolupat als manuals.

Cal suposar que, des d'aquesta perspectiva, actualment s'està en un moment de transició pel que fa a l'enfocament més europeu dels manuals, que ja s'ha aconseguit parcialment en relació amb les qüestions geogràfiques, però que encara té dificultats per generalitzar-se en relació amb l'anàlisi històrica.

Tot i aquesta deficiència general, també és cert que, en alguns aspectes, com, per exemple, en el tractament del món medieval, s'ha avançat molt, especialment gràcies al model propiciat pel concepte de feudalisme, que, amb orígens relacionats fonamentalment amb l'àmbit francès, s'ha pogut ampliar a la major part dels territoris europeus i, en aquest sentit, s'ha europeïtzat de manera considerable. Cal esperar igualment que noves aportacions historiogràfiques i de la didàctica de la història facin possible en un futur no gaire llunyà l'avanç en la resolució d'aquest tipus de qüestions encara no solucionades satisfactòriament en l'acció educativa. Això no significa, evidentment, que els manuals escolars o que l'ensenyament de la història en conjunt hagin de plantejar enfocaments encara més eurocèntrics que els actuals, sinó que, en la mesura que abordin les qüestions europees, tendixin a un tractament més vinculat al desenvolupament d'una consciència històrica europea en els alumnes que a la consideració gairebé exclusiva d'Europa com una suma de realitats particulars, representades per les poques nacions europees destacades en l'enfocament més tradicional de l'ensenyament de la història.

Un dels primers temes que s'estudien en l'Edat Moderna, el dels descobriments geogràfics, pot servir per exemplificar les anteriors consideracions.

La primera constatació que es pot fer és la dels titulars dels capítols dedicats a aquesta qüestió. Gairebé sense excepcions, els manuals fan referència a *«la expansión de Europa en la Edad Moderna»*, *«los europeos en tie-*

rras lejanas» o «*Europa encuentra nuevos mundos*»,⁽⁷⁴⁾ la qual cosa manifesta un enfocament europeu del tema, tal com ho corroboren les línies inicials que els acompanyen: «*en la primera parte de la Edad Moderna, los siglos XV y XVI, Europa se lanza a la exploración de mundos alejados en África y América*»⁽⁷⁵⁾ o «*se produjo a partir de entonces una apertura espectacular del comercio y de la civilización europeos, que se impusieron en todos los continentes y en todos los mares. La supremacía de Europa durará hasta principios del siglo XX*».⁽⁷⁶⁾ Sobre els autors dels actuals manuals deu haver influït certament tant la voluntat d'uropeïtzar els continguts d'aquest tema com una major sensibilització en relació amb la polèmica reviscuda arran del recent cinquè centenari del descobriment d'Amèrica, a part del desig d'impulsar els plantejaments de tipus intercultural i pluralista o multiperspectivista, atès que molts d'aquests manuals utilitzen expressions com la d'«*Europa encuentra nuevos mundos*» o contraposen les visions que sobre la conquesta i les seves conseqüències van tenir els europeus i els americans.⁽⁷⁷⁾

Aquest enfocament més plural de la història està present a l'hora de plantejar a l'alumnat l'important significat que els descobriments d'aquests nous móns van exercir sobre la representació que els europeus van tenir, al llarg de l'Edat Moderna, del nostre planeta. Aquests tipus d'activitats poden ser considerades, en una primera aproximació, com afavoridores d'un enfocament eurocèntric, però el seu potencial mundialista és considerable, atès que permet fer més conscients els alumnes, sobretot si s'acompanyen de preguntes pertinents, dels límits i de la parcialitat d'un estudi de la història realitzat des d'una òptica que no tingui en compte les visions i les interpretacions dels altres pobles, societats o cultures.⁽⁷⁸⁾

En el desenvolupament posterior del tema, aquesta apreciació inicial europea es comença a particularitzar de manera progressiva, sigui en relació

(74) Aquests tres titulars corresponen, respectivament, a SM, 2: 192; Anaya, 4: 12, i Vicens Vives, 2: 176.

(75) SM, 2: 192.

(76) Vicens Vives, 2: 176.

(77) Santillana, 2: 200-201. Les pàgines esmentades són un exemple més del que s'està constatant. El títol general és «*La conquista vista por americanos y europeos*». A l'entradeta es parla del debat europeu sobre la conquesta («*en Europa la mayoría de los intelectuales y políticos no dudaban en considerarla justa y deseable*»), però, a l'hora de seleccionar els textos de la «*postura europea*», els dos escrits presentats són d'autors espanyols.

(78) Un exemple d'aquest nou tipus d'enfocament es pot veure, entre altres, a Anaya, 4: 18-19.

amb la part occidental d'Europa («*los países del occidente de Europa se convirtieron en centros de control de inmensos territorios que habían vivido aislados hasta ese momento*»), sigui en referència a la sèrie de països considerats principals en aquesta qüestió («*desde el siglo XIV, los europeos buscaban nuevas rutas para llegar a Asia. Con este fin, los portugueses emprendieron expediciones rumbo al sur, recorriendo las costas africanas. Portugueses y españoles llegaron a las islas Azores... después, Francia y Gran Bretaña lograron asentarse en el extremo norte de América y en algunas islas del Caribe*»).⁽⁷⁹⁾ En apartats posteriors ja s'aborden, ara de manera individualitzada, les peculiaritats d'alguns dels diferents imperis colonials dels principals països europeus, en especial de l'espanyol, que rep, òbviament, un tractament molt més detallat.

La configuració de l'Estat modern i de les monarquies nacionals fins a la seva consolidació mitjançant l'absolutisme és un altre dels temes àmpliament tractats als manuals. L'enfocament preponderant és molt similar a l'analitzat anteriorment: una introducció de tipus europeu i un estudi posterior més detallat dels seus principals representats particularitzats, que, en aquest cas, se centra principalment en la monarquia hispànica dels Habsburg i els seus intents de formar un imperi europeu; en França i el seu monarca Lluís XIV com a model del ple desenvolupament de l'absolutisme europeu,⁽⁸⁰⁾ i, en menor mesura, en el contramodel representat per Anglaterra i la seva monarquia constitucional i parlamentària després de la revolució de 1688. Una atenció molt menor es dedica als «nous imperis de l'est»: l'imperi otomà i l'imperi rus, que són abordats en molts pocs passatges, relacionats normalment amb els seus períodes d'enfrontament amb la resta de les potències europees occidentals.

Les pugnes entre aquests nous estats moderns per establir la seva hegemonia a Europa són a la base dels grans enfrontaments bèl·lics de l'Edat Moderna. Tant la Guerra dels Trenta Anys com la Guerra de Successió espanyola són considerades guerres europees, tot i que a la segona se li sol afegir

(79) Ambdues cites a SM, 2: 196.

(80) És molt freqüent trobar frases com les següents: «*el reinado de Luis XIV en Francia es el mejor ejemplo de absolutismo*» o «*la Francia de Luis XIV se convirtió en el modelo para los demás monarcas europeos*». Les dues cites provenen d'Anaya, 2: 204.

el qualificatiu de mundial, atès que també es va desenvolupar a les colònies que aquestes grans monarquies europees tenien.⁽⁸¹⁾

La Reforma protestant i la contrareforma catòlica també reben una àmplia atenció als manuals, la qual cosa contrasta força amb l'escassa presència concedida a l'escissió entre les Esglésies catòlica i ortodoxa a l'època medieval. Aquesta diferència queda remarcada, a més a més, per l'ús d'expressions que no van ser utilitzades en relació amb l'anomenat Cisma d'Orient. Així, per exemple, els efectes de la Reforma són definits com «*la fi de la unitat de la Cristiandat... la divisió d'Europa en diverses religions*»⁽⁸²⁾ o «*la unitat religiosa cristiana d'Europa es va trencar a causa de l'anomenada Reforma Protestant*».⁽⁸³⁾ Les expressions esmentades poden ser acceptables si són adequadament matisades, però, tal com són presentades, poden induir a la confusió, ja que no es distingeix prou, d'una banda, entre cristianisme i catolicisme d'obediència romana i, de l'altra, el concepte de cristiandat s'utilitza en la seva accepció catòlica i no en el seu significat més ampli de seguidors del cristianisme, ja que, en aquesta segona accepció, la cristiandat ja havia quedat trencada amb el cisma oriental de l'època medieval. Aquest és un més dels exemples de la preponderància de l'enfocament europeu-occidental en gran part dels manuals analitzats.⁽⁸⁴⁾

Els grans moviments artístics, culturals i científics de l'Edat Moderna (el Renaixement, l'Humanisme, el Barroc, el Neoclassicisme, la Il·lustració i els inicis de la ciència moderna) són abordats, més o menys extensament, per tots els manuals. L'esquema de tractament és força similar. Se sol destacar el país en què es van iniciar les creacions artístiques o culturals i les seves principals característiques tipològiques (per exemple, «*el origen italiano del Renacimiento*»)⁽⁸⁵⁾ i es passa, immediatament, a una breu enumeració dels seus principals protagonistes i de les seves obres més destacades, que ocupen l'ampli espai dedicat a les imatges en aquests manuals. A continuació, s'analitzen el procés de difusió del nou moviment artístic,

(81) Per exemple, a Anaya, 4: 44.

(82) Santillana, 2: 178-179.

(83) Barcanova, 5: 59.

(84) Ocasionalment, les expressions utilitzades en algun manual són més afinades. Pot servir d'exemple la utilitzada a SM, 2:196, en què precisa l'àmbit de la reforma religiosa: «*¿por qué se dividió la cristiandad occidental?*».

(85) SM, 2: 200.

cultural o científic estudiat pel territori europeu (ocasionalment, s'estén també a alguns territoris extraeuropeus, en especial a les colònies americanes vinculades a les potències europees)⁽⁸⁶⁾ i les variants produïdes en el desenvolupament de la tendència artística o cultural, com, per exemple, l'«*arte barroco católico*» i el «*barroco protestante y burgués*».⁽⁸⁷⁾

El concepte d'Antic Règim és un dels més freqüentment utilitzats als manuals per fer referència al conjunt de l'Edat Moderna europea. En aquest sentit, exerceix una funció cohesiva de les diferents realitats europees d'aquest període molt similar a la realitzada pel concepte de feudalisme per a l'època medieval. El seu significat més habitual sol incloure el conjunt dels temps moderns i s'utilitza ocasionalment com a sinònim d'aquests temps: «*la Edad Moderna o Antiguo Régimen es un período histórico que comprende desde fines del siglo XV hasta la Revolución Francesa de finales del siglo XVIII. Con el término de Antiguo Régimen nos referimos a la sociedad europea de los siglos XVI, XVII y XVIII*».⁽⁸⁸⁾ En alguna ocasió, a aquest concepte se li dona una significació temporalment més restringida, que també redueix la seva dimensió europea: «*la situación que se dio en la Europa occidental y central en los siglos XVI y XVII*».⁽⁸⁹⁾

Europa a l'Edat Contemporània

«*Con la Revolución Francesa de 1789 y la Revolución Industrial británica se inicia la Historia Contemporánea... en apenas medio siglo, el mundo europeo cambió su aspecto de forma radical*».⁽⁹⁰⁾ Aquesta cita resumeix d'una manera força adequada l'enfocament que els manuals presenten dels inicis de l'època contemporània. Es destaquen, d'una banda, els orígens nacionals de les dues grans revolucions que van representar la configuració d'un nou tipus de societat clarament diferenciada de la de l'Antic Règim (França i la Gran Bretanya en aquest cas).⁽⁹¹⁾ Es fa patent, de l'altra, la difu-

(86) SM, 2: 232.

(87) Santillana, 2: 208-209.

(88) Ecir, 4:9. Una definició molt similar es pot veure a Anaya, 4: 314.

(89) Vicens Vives, 3: 4. En algun altre manual, aquesta reducció del significat d'aquest concepte només és de tipus temporal (SM, 2: 260: «*se denomina Antiguo Régimen al sistema político y social del siglo XVIII*»).

(90) Ecir, 4: 95.

(91) Una matisació parcialment diferent és la introduïda per Anaya, 4: 114 a l'hora de definir els efectes de les revolucions burgeses del segle XIX. D'una banda, afirma que «*en Francia estalló una revolución, cuyos principios se*

sió que aquestes transformacions van tenir en l'àmbit europeu. Es repeteix, en aquest sentit, l'esquema que ja es va veure en tractar l'Edat Moderna: un determinat país europeu es converteix en model o prototipus d'algun important canvi polític, social o econòmic i passa a ser objecte d'un estudi més detallat relacionat amb les seves principals característiques.

Un cop establerts aquests trets definitoris, el model es generalitza al conjunt d'Europa, amb més o menys matisacions i mostrant ocasionalment les excepcions que es van poder donar en algunes àrees o regions europees. En aquest sentit, són molt freqüents expressions com «*no es algo uniforme en Europa*», «*afectó a casi toda Europa*» o «*se dio en algunos pocos países de Europa*», que es compaginen, al seu torn, amb altres afirmacions en què s'inclou tot Europa, però anotant alguna excepció rellevant. Exemples d'aquest enfocament generalista, complementat amb alguna excepció important, poden ser el de les revolucions burgeses de la primera meitat del segle XIX, en què la Gran Bretanya és l'excepció,⁽⁹²⁾ o el del final de l'Antic Règim a l'Europa de mitjan segle XIX, en què l'excepció és Rússia («*a partir de 1850 los monarcas europeos comenzaron a otorgar Constituciones y libertades, de manera que, aunque permanecen los gobiernos autoritarios, se puede decir que el Antiguo Régimen ya ha desaparecido en Europa, excepto en Rusia*»).⁽⁹³⁾ Aquest caràcter d'excepcionalitat també s'aplica per via positiva a alguns països europeus, com és el cas d'Alemanya en l'anomenada segona revolució industrial: «*este nuevo desarrollo afectó a casi toda Europa... pero, sobre todo, a Alemania... fue en Alemania donde se produjo la mayor parte de los inventos técnicos modernos*».⁽⁹⁴⁾

En algunes ocasions, la descripció dels països i de les regions europees incloses dins l'expansió d'un determinat canvi es fa de manera molt més concreta. Així, per exemple, a l'hora d'establir la difusió de la ja esmen-

extendieron por toda Europa», però unes línies abans ha establert que «*entre 1775 i 1848, Occidente vivió una serie de acontecimientos revolucionarios de gran importancia*», en clara al·lusió a la repercussió que el procés nord-americà d'independència i la seva nova constitució van exercir sobre els vigents principis de l'Antic Règim. L'ús del concepte d'Occident, com ja s'ha assenyalat anteriorment, atès la seva marcada polisèmia, no afavoreix una comprensió més precisa del text. En aquest sentit, la formulació d'aquesta mateixa idea és més comprensible si s'afirma que «*el modelo democrático americano sirvió en Europa como un ejemplo de liberalismo*» (Ecir, 4: 98).

(92) Santillana, 3: 210-211. El títol de l'apartat en què es desenvolupa aquesta idea és: «*Gran Bretaña: una isla sin revoluciones*».

(93) Vicens Vives, 3: 43.

(94) Anaya, 4: 140.

tada segona revolució industrial s'afirma que «a partir de 1870 la industrialización se intensificó y se difundió a nuevas regiones: la Europa nórdica (Suecia, Dinamarca, Noruega), Europa oriental (Rusia, Imperio austro-húngaro) y Europa suroccidental (norte de Italia y algunas regiones españolas como Cataluña, País Vasco y Asturias)». ⁽⁹⁵⁾

Aquest ús ambivalent d'Europa com a totalitat i d'Europa com a una part de la totalitat, la representada pels països més significats o destacats pel seu protagonisme en la gestació i el desenvolupament d'algun canvi important, es manté en la quasi totalitat dels temes estudiats, fins i tot en un mateix manual. Així passa, per exemple, quan s'afirma, en dues pàgines consecutives, a propòsit del colonialisme del segle XIX: «durante el siglo XIX, unos pocos países de Europa controlaron con su poder, con su influencia o con sus negocios la mayor parte del planeta... en el siglo XIX, Europa se reparte el continente (africano) y se dedica a utilizar sus recursos de modo sistemático». ⁽⁹⁶⁾ Un aspecte nou i important que molts dels manuals analitzats han introduït en relació amb el colonialisme és el de subministrar textos coetanis per aprofundir en les diferents qüestions ideològiques generades a la societat europea de l'època i el de formular qüestions i preguntes a l'alumnat perquè les analitzin i discuteixin i es puguin formar una opinió més raonada sobre la complexitat d'aquest fenomen. ⁽⁹⁷⁾

Els processos d'unificació d'Alemanya i Itàlia serveixen de model a l'hora d'estudiar els nacionalismes europeus del segle XIX, que són definits com «una fuerza que mueve a los pueblos europeos». ⁽⁹⁸⁾ Menys atenció reben habitualment els processos d'independència anteriors als esmentats (Grècia i Bèlgica) i els conflictes nacionalistes vinculats als imperis rus i austrohongarès.

Aquests dos països europeus, Itàlia i Alemanya, als quals s'unirà la recent creada Unió Soviètica, tornaran a ser motiu d'una atenció particular

(95) Santillana, 3: 156.

(96) SM, 4: 90-91.

(97) Un exemple d'aquests nous plantejaments, entre d'altres, és el d'SM, 4: 101. Després de subministrar als alumnes dos textos que defensen el caràcter negatiu i positiu de la colonització europea i un tercer text que estableix que l'origen de l'actual subdesenvolupament de la major part de les excolònies cal buscar-lo en els seus problemes interns, se'ls proposa la realització d'un debat sobre aquesta situació a partir de la confecció d'un llistat dels elements que, segons el seu criteri, considerin positius o negatius per a les societats colonitzades.

(98) SM, 4: 44.

en el període d'entreguerres, quan s'estudiïn les crisis de les democràcies liberals i l'auge de les dictadures. La Itàlia feixista és considerada la «*primera excepció en Europa*» i el seu dirigent més destacat, Mussolini, «*tuvo pronto imitadores: en España (con el general Primo de Rivera), Polonia, Hungría, Grecia, Yugoslavia, Bulgaria y Rumanía*», tot i que, de tots els dictadors, «*el que más influyó en el destino de Europa en los años cuarenta fue, sin duda, Adolf Hitler*». ⁽⁹⁹⁾ L'Europa dels anys trenta és definida fonamentalment com un període de confrontació, primer ideològica i després bèl·lica, entre democràcia i totalitarismes, ⁽¹⁰⁰⁾ tot i que aquest últim concepte no és el més utilitzat pels manuals, que diferencien entre els feixismes i el sistema soviètic per la diferència ideològica, que se simplifica en expressions com dreta o extrema dreta i esquerres, respectivament. ⁽¹⁰¹⁾

Les dues guerres mundials del segle XX són considerades als manuals analitzats com dos esdeveniments ruïnosaos per al conjunt d'Europa, tot i que s'introdueixen matisos que les diferencien.

De la Primera Guerra Mundial, es destaca el seu caràcter especialment brutal («*entre 1914 y 1918, durante cuatro largos años, Europa sufrió una de las guerras más crueles de la historia de la humanidad*»); ⁽¹⁰²⁾ la profunda transformació que va patir el mapa europeu amb la desintegració dels seus quatre imperis (l'alemany, l'austro-hongarès, l'otomà i el rus), i l'inici del declivi d'Europa com a poder hegemònic al món. Aquests grans canvis són els que fan possible que els manuals parlin d'una nova Europa a partir del 1918. ⁽¹⁰³⁾

La Segona Guerra Mundial rep un tractament similar en els aspectes anteriorment destacats, tot i que ara amb algunes altres consideracions que convé destacar. En primer lloc, la divisió produïda a Europa entre dos blocs, alineats respectivament amb els Estats Units i la Unió Soviètica, que tindrà conseqüències molt profundes i duradores. **En segon lloc, el declivi ante-**

(99) Les dues cites a SM, 4: 160 i 162.

(100) Ecir, 4: 222-223.

(101) Un exemple d'aquest tractament és el realitzat per Anaya, 4: 227, en què, a partir d'un mapa de l'Europa del final dels anys 30 (que distingeix els règims feixistes, les dictadures conservadores i el règim comunista), es demana als alumnes que, dins els règims dictatorials o autoritaris, estableixin diferències segons el tipus de dictadura que patien.

(102) Vicens Vives, 3: 150.

(103) Per exemple, SM, 4: 144.

rior de l'hegemonia d'Europa es converteix ara en el seu relleu a mans dels dos països que lideren els nous blocs de poder, el capitalista-occidental i el socialista-oriental, en què l'anterior concepció europea ja no és tan fàcilment identificable, ja que és el tipus de sistema econòmic, polític i social el que estableix la divisió entre els dos blocs. En tercer lloc, l'especial repugnància i la immensa barbàrie que l'holocaust va representar i que els actuals manuals destaquen de manera molt més detallada que fins ara ho havien fet els anteriors textos escolars espanyols d'història.⁽¹⁰⁴⁾

La història de la segona meitat del segle xx se sol dividir en tres grans apartats. Al primer, s'estudia l'**Europa dividida en els dos blocs** esmentats: d'una banda, el bloc occidental (amb la configuració i l'evolució posterior de la unitat europea, normalment connectada amb els efectes produïts per les ajudes del pla Marshall)⁽¹⁰⁵⁾ i, de l'altra, el bloc oriental (on l'atenció se centra fonamentalment en la Unió Soviètica i molt menys en la resta de països inclosos dins el seu àmbit d'influència). La diferent evolució econòmica dels dos blocs queda clarament reflectida als manuals. La major part dels textos destaquen els efectes negatius d'aquesta divisió d'Europa. En aquest sentit, són freqüents expressions com les de «*funestas consecuencias para Europa*», «*frontera impenetrable entre Europa occidental y oriental*» o «*el centro de Europa era la división entre dos mundos*». Com ja s'ha dit més amunt, l'ampli ús realitzat del concepte d'Occident als manuals té la seva principal explicació en aquest període de la història europea, tot i que alguns manuals l'utilitzin en un sentit tan ampli i ambigu que cobreix pràcticament la totalitat de la història europea, especialment a partir de l'època medieval.

El segon apartat es dedica al **procés de descolonització** dut a terme per les potències colonials europees i a la influència exercida pels interessos dels Estats Units i la Unió Soviètica i per la mateixa opinió pública europea.⁽¹⁰⁶⁾

El tercer apartat està dedicat a l'estudi de **la caiguda del comunisme i a la creació d'un nou ordre mundial**, en què destaquen, d'una banda, les

(104) Pot servir d'exemple el tractament realitzat a Anaya, 4: 232-233; Santillana, 4: 58; SM, 4: 178, o Vicens Vives, 3: 188.

(105) SM, 4: 194 i Ecir, 4: 282.

(106) Vicens Vives, 4: 20 i Anaya, 4: 240.

revolucions pacífiques de la major part dels països de l'est d'Europa i, de l'altra, els greus conflictes derivats de la disgregació iugoslava. Els manuals analitzats solen recollir, de manera molt similar a la ja vista quan es van tractar les qüestions geogràfiques, el desig de la majoria d'aquests països de l'est europeu de formar part de la Unió Europea i els problemes que aquesta adhesió pot representar a curt termini en el funcionament del sistema.

La comprensió de les conseqüències d'aquest nou ordre mundial també ha propiciat que els manuals actuals, tot i la persistència en l'ús poc precís dels termes occidental i oriental, hagin incrementat la utilització de les denominacions de nord i sud per referir-se a les diferents realitats dels països rics i pobres de l'actualitat i a les condicions de vida molt diferents de les seves poblacions. Aquesta nova forma de descriure la realitat actual sembla més ajustada, ja que està menys afectada i connotada pels enfrontaments ideològics de l'època anterior, quan, a més a més, s'establí una frontera històricament molt qüestionable entre el conjunt dels països europeus.

La diferent presència quantitativa dels països i de les regions europees en els temes històrics

La diferent importància concedida pels manuals a les dues parts en què habitualment s'ha dividit Europa (l'Europa occidental, que freqüentment queda poc diferenciada de l'actual Unió Europea, i l'Europa oriental) queda profundament reflectida en el percentatge de pàgines dedicat a cada part en els temes històrics.

Si, com s'ha fet anteriorment, s'estableix un valor cent per al conjunt de la presència històrica europea als manuals, excloent l'espai dedicat monogràficament al conjunt d'Espanya, que en aquesta ocasió és molt similar al dedicat al conjunt d'Europa, resulta que el percentatge dedicat a l'estudi generalista de la història d'Europa representa el 43% del total, mentre que el destinat a l'Europa occidental i als seus principals països representa el 46,5%, i el 10,5% restant se centra en l'Europa oriental en el seu sentit més ampli, és a dir, incloent l'àrea sud-est del continent. El fort desequilibri existent entre aquests percentatges, que ja s'havia comprovat en els temes geogràfics, encara és més gran en els capítols de contingut històric (quadre 2.2).

PRESENCIA DE LA HISTÒRIA D'EUROPA ALS MANUALS ESCOLARS

En percentatge

Anàlisi general d'Europa	43,0
Europa occidental-Unió Europea	46,5
Europa oriental i sud-est	10,5

Nota: Total Europa = 100.

Font: Elaboració pròpia.

2.3. Recapitulació

Al llarg d'aquest capítol s'han analitzat exhaustivament les dimensions i els continguts en relació amb Europa i s'ha procedit a un estudi de la seva significació. En general, es pot concloure que, amb diferències de matís, la majoria dels manuals, tot i la llibertat que els oferia la LOGSE en l'organització i en la concreció del currículum, han tractat la geografia i la història d'Europa d'una manera similar, tant pel que fa al contingut com a l'ordenació. Així, per exemple, la geografia comença pels elements físics i la història s'ordena per edats (des de la prehistòria fins als nostres dies).

Tres són les idees o eixos bàsics amb els quals se significa el concepte d'Europa. En primer lloc, destaca una noció **geogràfica**. Europa és, sobretot, un espai, el més petit dels continents. Aquest espai, però, no sembla que tingui un límit clar entre el que és europeu i el que no ho és, en especial a l'est i al sud-est del continent. Per bé que, geogràficament parlant, tradicionalment *Europa acaba als Urals i al mar Caspi*, segons gairebé tots els manuals la demarcació no queda gens clara. ¿Turquia és Europa? ¿La Rússia siberiana és asiàtica? ¿Les repúbliques transcaucàsiques de l'antiga URSS pertanyen a Europa? Aquests interrogants no tenen una resposta clara i adequada als manuals. No és gens estrany que aquest aspecte confús aparegui també en els coneixements que manifesten els escolars i que s'analitzaran al pròxim capítol. En l'actualitat, la formulació del Consell d'Europa segons la qual Europa no és una realitat geogràfica clarament limitada sinó *un principi espiritual o una expressió d'un voler viure junts* (1999) no ha calat en els nostres manuals.

En segon lloc, Europa, tot i la seva diversitat cultural, té trets comuns que són els que permeten encara avui, després de la cruenta i tensa *guerra civil* del segle XX, generar **una idea oberta de «projecte de futur»**. Això es refereix, no cal dir-ho, al llarg trajecte històric que ha dut a la Unió Europea i a institucions com el Consell d'Europa i el Parlament Europeu. Tots els manuals escolars realitzen una clara referència a la UE (no tant al Consell d'Europa), en el marc de la segona meitat del segle XX, pel que fa a la informació i les propostes didàctiques de geografia i història. En aquest sentit, cal afirmar que els currículums i els manuals amb què estudien els joves espanyols en l'actualitat són els més europeistes de la història d'Espanya. Això no significa, però, que els aprenentatges manifestats per l'alumnat resultin tan optimistes com les intencions dels plans d'estudi i les abundants informacions dels llibres de text podrien donar a entendre. L'ordenació històrica per dates i la narració històrica enciclopèdica de continuïtats i processos històrics europeus no desemboquen, com s'observarà al capítol següent, ni en el domini de la competència cronològica ni en el coneixement de fets i processos profusament prescrits al currículum i exposats als manuals. Probablement la didàctica majoritària de la Història, la seva amplitud en detriment de la profunditat i la falta de modelitzacions integradores, com la del feudalisme per a l'Edat Mitjana, es trobin entre les diverses causes que expliquen aquesta disfunció.

En tercer i últim lloc, cal també assenyalar un tercer concepte d'Europa que es podria valorar més negativament. En aquest cas, Europa es **limitaria a la UE** i s'identificaria en particular amb la **zona occidental** del continent. El caràcter marcadament occidental de la història europea potencialment ensenyada –per tradició acadèmica, per prescripció curricular i per herència de l'imaginari creat per la llarga pervivència dels blocs antagònics sorgits després de la Segona Guerra Mundial– podria desembocar en una actitud i en una visió eurocèntrica que esperonés el menyspreu «dels altres», no solament dels procedents de la «pobresa» d'altres regions, cultures i ètnies del «sud», sinó també dels procedents de l'«altra Europa», tot i habitar en el mateix continent (polonesos, eslovacs, búlgars, turcs, etc.). Tot i que aquesta no és la intenció dels autors dels manuals, no s'hauria de desdenyar

que l'excés d'eurocentrisme col·labora a alimentar inconscientment els repunts xenòfobs que apareixen en diferents àmbits de la joventut actual.

Fins aquí, doncs, les finalitats del sistema educatiu i la forma d'organitzar les informacions sobre Europa als manuals escolars destinats als joves espanyols. Al capítol següent es passa a analitzar la realitat dels aprenentatges d'aquest sector de la joventut en l'últim curs de la seva escolarització obligatòria.

III. ¿Què saben els joves sobre Europa?

En l'anàlisi del capítol anterior, s'han identificat els continguts acadèmics que els joves de 16 anys haurien de conèixer i els objectius que haurien d'assolir, a propòsit d'Europa, segons els Plans d'Estudi⁽¹⁾ vigents a Espanya. També s'han obtingut, després d'una anàlisi documental exhaustiva, les informacions i les activitats proposades sobre Europa per part dels llibres de text més utilitzats en l'ensenyament de l'àrea de *Ciències Socials, Geografia i Història* de l'etapa de Secundària Obligatòria (ESO). Els continguts bàsics identificats, tant pel que fa als documents legals com als llibres de text, es poden resumir en els enunciats genèrics que s'estableixen al quadre 3.1.

D'acord amb els objectius de la investigació, convé ara determinar el grau real de coneixement d'aquests sabers i fer-ne una valoració i interpretació.⁽²⁾ En aquest capítol, doncs, es presentaran els resultats obtinguts pel que fa al coneixement d'Europa organitzats en tres grans blocs: un panorama general dels coneixements de l'alumnat, una anàlisi dels resultats de geografia i, finalment, un examen dels resultats d'història.

(1) Es parla de «Plans d'Estudi», en plural, perquè, com ja s'ha dit als capítols anteriors, les comunitats autònomes amb competències són les responsables de dissenyar els *curricula* dels quals formen part els ensenyaments mínims comuns a tot l'Estat.

(2) Vegeu als annexos la fitxa metodològica, els mecanismes utilitzats per mesurar el saber, la seva justificació, i els criteris de qualificació.

CONTINGUTS BÀSICS DELS CURRÍCULUMS I DELS MANUALS ESCOLARS

Disciplines	Continguts conceptuals	Exemples
Geografia (aspectes bàsics)	Geografia física	<i>Límits, serralades, rius...</i>
	Geografia política	<i>Estats, capitals...</i>
	Geografia econòmica	<i>Demografia, economia...</i>
	Geografia cultural	<i>Religions, llengües...</i>
Història (aspectes bàsics)	Organització i situació de fets i processos en el temps històric per edats	<i>Prehistòria, edat antiga, mitjana, moderna, contemporània...</i>
	Fets, personatges i obres d'art (en general) situats i desenvolupats en l'espai europeu	<i>Paleolític, Imperi Romà, Primera Guerra Mundial, Ciceró, Miquel Àngel, Barroc...</i>
	Gènesi i desenvolupament de la Unió Europea (en particular)	<i>CECA, Tractat de Roma, CEE, Tractat de Maastricht, UE...</i>

Font: Elaboració pròpia.⁽³⁾

3.1. Panorama general

En el present apartat, s'exposen els coneixements generals que tenen sobre Europa els estudiants de quart d'ESO. L'observació se centrarà en els resultats obtinguts pel conjunt dels escolars que han realitzat la prova de coneixements.

Tot i que els resultats que s'han obtingut aporten molts i interessants matisos pel que fa al coneixement que tenen els estudiants, el material que presentem només pretén oferir una visió de conjunt. Als següents apartats, s'explicaran els resultats particulars sobre Europa i la Unió Europea, la seva geografia i la seva història. En aquest epígraf, només s'intentarà contestar la següent pregunta: **¿quina seria la qualificació global que obtindrien els estudiants d'ESO sobre Europa, en el cas que la prova de coneixements fos un exercici d'avaluació o revàlida?**⁽⁴⁾

(3) Si no es diu el contrari, els quadres i els gràfics d'aquest capítol són d'elaboració pròpia a partir de les dades obtingudes en la prova de coneixements (vegeu Apèndix metodològic).

(4) Tal com s'especifica a l'Apèndix metodològic, s'ha optat per traduir les puntuacions de la prova a les qualificacions convencionals del sistema educatiu actual. En altres ocasions s'han reduït els resultats a tres graus o estrats (*suspenen, aproven, destaquen*). Aquestes distribucions, no cal dir-ho, són convencionals i no pretenen constituir una «nota» de qualificació que respongui a les puntuacions que s'atorguen a les classes d'Educació Secundària. En la

3.1.1. Heterogeneïtat dels programes

Europa i la Unió Europea són temes que la totalitat dels escolars als quals s'ha passat la prova diuen haver estudiat al llarg de la seva etapa d'Educació Secundària Obligatòria. En canvi, no sembla que hi hagi homogeneïtat entre els centres pel que fa als temes i al curs en què s'han estudiat.

Segons el record dels estudiants, només el 13% dels alumnes d'ESO han començat a tractar temes d'Europa al primer curs (12-13 anys), sobretot pel que fa als aspectes geogràfics. El conjunt de les respostes permet concloure que el tractament dels temes sobre Europa i la UE es realitzen gairebé a tots els cursos i sempre dins l'àrea de *Ciències Socials, Geografia i Història*, sense que hi hagi un curs especial comú en el qual es tractin les diverses dimensions europees. El fet que un terç dels alumnes afirmi haver estudiat aquestes qüestions en els quatre cursos i que la majoria recordi haver-los estudiat només en dos –per a uns, primer i quart i, per als altres, tercer i quart– permet concloure que els temes europeus a Espanya es programen de manera molt heterogènia. Aquesta heterogeneïtat –que no és la tònica en el tractament de la geografia i de la història– es dona a totes les comunitats autònomes. Sembla que aquestes diferències depenen dels criteris del professorat i, en especial, dels llibres de text seleccionats per cada centre.

En tot cas, es pot avançar que l'alumnat de l'ESO, en acabar l'etapa, no sol recordar un bon nombre dels temes estudiats. En canvi, resulta significatiu que, pel que fa a les qüestions europees, els estudiants identifiquen perfectament l'estudi d'aquests temes i recorden el curs en què els han tractat. Aquesta característica de fixació en el record diferencia el que és europeu de la resta de temàtiques curriculars, les quals, sovint, cauen en l'oblit.

quasi totalitat dels casos, la distribució de punts es realitza per criteris de mitjanes aritmètiques entre els resultats obtinguts a cada pregunta. Només en algunes qüestions més complicades s'ha ponderat a l'alça la qualificació que resultaria d'una mitjana aritmètica. En qualsevol cas, els nivells necessaris per superar la prova són una mica inferiors als que es fixarien si es tinguessin en compte els criteris d'avaluació oficials que prescriuen les administracions educatives i que apareixen reflectits als llibres de text.

3.1.2. Resultat general de la prova de coneixements

Els resultats obtinguts reflecteixen clarament que només una mica més de la meitat dels estudiants han superat la prova de coneixements. Els percentatges són clars: el 59% d'aprovat i el 41% de suspesos (gràfic 3.1).

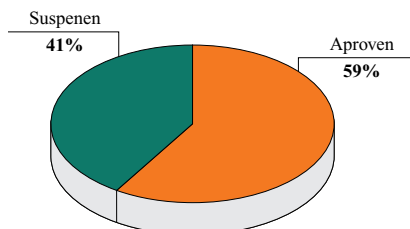
Aquest resultat demostra un escàs coneixement sobre la història i la geografia d'Europa, si es té en compte que, com s'ha dit, el que es preguntava, en general, feia referència a continguts molt bàsics (vegeu Apèndix metodològic). A més a més, la forma de les preguntes es limitava a la identificació o al reconeixement d'informació. La prova, doncs, era d'un nivell assequible i no exigia un exercici de memorització ni graus elevats de formalització dels conceptes. L'establiment de relacions entre els diversos elements també era relativament escàs. Cal constatar també que una gran part de les qüestions relatives a la història s'inclouen en el coneixement general que es considera elemental en els programes d'aquesta disciplina (periodització general, fets molt significatius, personatges que apareixen a gairebé tots els llibres de text, etc.). A més a més, tal com s'ha vist al capítol anterior, la història europea ocupa la major part de les programacions d'aquesta matèria a l'ESO.

Es pot afirmar, doncs, que el grau de coneixement dels temes europeus per part dels estudiants que acaben la seva educació obligatòria és escàs.

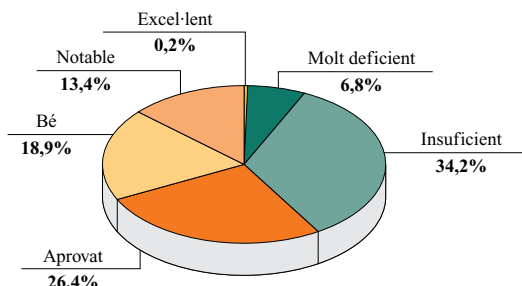
Gràfic 3.1

RESULTAT GENERAL DE LA PROVA DE CONEIXEMENTS

En percentatge



QUALIFICACIONS GLOBALES DE LA PROVA DE CONEIXEMENTS

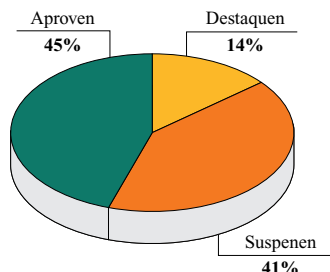


Aquest baix nivell general de coneixement es confirma si es presenta una distribució de les qualificacions més matisada. Prenent com a referència els nivells de qualificació utilitzats habitualment a la pràctica educativa,⁽⁵⁾ s'ha confeccionat el gràfic 3.2, on s'observa en primer lloc, que el nivell òptim de coneixement és gairebé inapreciable estadísticament, ja que el nombre d'alumnes que obtindrien una nota excel·lent és molt petit (0,2%); s'observa, en segon lloc, a l'altre extrem, que les qualificacions molt deficientes són també relativament escasses. Per tant, es pot afirmar que un desconeixement gairebé absolut sobre la història i la geografia d'Europa només es dona en una franja petita de l'alumnat. Finalment, a la zona del que es podria considerar suficient, però limitat pel que fa al domini del tema, s'agrupa una porció molt àmplia d'estudiants. Es pot considerar, doncs, que haurien superat la prova si s'hagués plantejat com un exercici d'avaluació, tot i que de nivell molt baix.

Si s'agrupen les puntuacions per franges de qualificació més àmplies, de manera que els suspesos figurin en un grup, les qualificacions d'aprovat i bé en un altre, i els notables i els excel·lents en un tercer, la distribució obtin-

(5) Molt deficient, insuficient, aprovat, bé, notable i excel·lent.

RESULTATS GENERALS EN TRES NIVELLS DE SIGNIFICACIÓ



guda seria la següent: el 41% de suspesos en un extrem, i només el 13,6% en una gamma de nota alta. **Aquests percentatges confirmen el baix nivell dels resultats obtinguts per l'alumnat, ja que la gran majoria obtindria uns resultats molt justos o clarament insuficients⁽⁶⁾** (gràfic 3.3).

Aquests resultats són molt aproximats als de l'estudi realitzat pel Ministeri d'Educació per mitjà de l'INCE el 1997.⁽⁷⁾ Dades semblants són les que apareixen també en un estudi avaluatiu de l'ESO dut a terme també pel Ministeri d'Educació sobre una mostra de més de set mil alumnes de quart curs d'ESO⁽⁸⁾ realitzat el 2000. Tot i que els objectius d'aquesta avaluació ministerial no són els mateixos que els que es pretenen assolir en el present estudi (centrat només en temes europeus), les dades que s'obtenen ofereixen per als apartats següents tendències similars, quan no clares coincidències, que resulten força significatives.

(6) Aquesta distribució de l'alumnat («suspenen, aproven, destaquen») serà la que més farem servir en aquest apartat, ja que permet distingir els tres sectors més representatius dels resultats obtinguts d'aquesta prova.

(7) Institut Nacional de Qualitat i Avaluació. *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, 1998.

(8) Institut Nacional de Qualitat i Avaluació. *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos*. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esports INCE, 2001.

3.1.3. Resultats globals en funció de la titularitat pública o privada dels centres

Els resultats globals segons la titularitat dels centres són molt reveladors de les diferències en el grau de coneixement entre l'alumnat de l'escola pública i el de l'escola privada. **L'alumnat dels centres de titularitat pública assoleix una puntuació mitjana de cinc punts, mentre que el dels centres privats assoleix una mitjana de sis punts (les dues sobre deu).** La diferència d'un punt en mostres tan nombroses és alta i molt significativa. Reflecteix una diferència destacada de rendiment acadèmic mitjà entre els dos col·lectius d'estudiants.

Tal com s'indica a l'apèndix metodològic, la representació de la mostra reflecteix amb força exactitud la distribució pel que fa al nombre d'alumnes que cursen l'ESO a cada tipus de centre. Com es mostra a l'apèndix, segons les dades del Ministeri d'Educació, el 63% dels escolars van als instituts públics; i el 37%, a centres privats concertats. La mostra seleccionada per a l'estudi s'apropa molt a aquesta proporció. Per aquest motiu, la representativitat que ofereix la selecció de l'alumnat en aquest aspecte i la fiabilitat dels procediments emprats permeten dubtar poc dels resultats que s'han expressat i que indiquen la realitat sobre l'evolució dels rendiments que es produeixen a les dues xarxes de centres.

No obstant això, no sembla que aquesta diferència de rendiment es produeixi pel tipus de centre i per la formació que reben els escolars a les aules de col·legis i instituts. Les dades que presentem tot seguit fan pensar que, independentment d'una hipotètica millor organització i ensenyament d'uns centres sobre altres, **la composició socioprofessional i el capital cultural de les famílies resulta més determinant per explicar les diferències entre els resultats de l'alumnat de la xarxa pública i els de la privada.** Per demostrar-ho, s'ha comprovat que la composició social, cultural i professional de les famílies que duen els seus fills a col·legis privats és un factor determinant de les diferències de rendiment que s'acaben d'assenyalar (quadre 3.2). Com s'observa al quadre 3.2, només el 12% dels grups de nivell més baix duen els seus fills a centres privats, mentre que més de la meitat dels grups de nivell mitjà alt i alt va a aquest tipus de centres. Aquestes dades procedeixen de la fitxa d'identificació de la mostra estadística sobre la qual s'ha treballat.

EL NIVELL SOCIOPROFSSIONAL DELS PARES EN FUNCIÓ DE LA TITULARITAT DEL CENTRE

En percentatge

Nivell socioprofessional dels pares	Titularitat del centre	
	Públic	Privat
Classe baixa	87,4	12,6
Classe mitjana baixa	66,6	33,4
Classe mitjana tradicional	66,9	33,1
Classe mitjana alta	44,2	55,8
Classe alta	49,0	51,0

És evident que la tria entre centres privats (amb els subgrups de religiosos o laics, concertats, etc.) no depèn de forma exclusiva del grup socio-professional al qual pertanyen les famílies. Prova d'això és que gairebé la meitat dels alumnes de famílies de classe alta va a centres públics. Els factors de la tria són molt més complexos, com es demostra a l'estudi titulat *La familia espanyola davant l'educació dels seus fills*.⁽⁹⁾ Però el que es pretén remarcar amb les dades presentades al quadre precedent és que la gran majoria del que es pot considerar classe baixa du els seus fills a centres públics. Aquest factor i l'anomenat capital cultural són, segons les conclusions d'aquest estudi, els factors determinants a l'hora d'explicar el major o menor rendiment acadèmic de l'alumnat.

3.1.4. Grau de rendiment acadèmic de l'alumnat segons la professió i el nivell cultural dels pares

Algunes dades de la prova de coneixements són molt explícites i expliquen la forta influència que, en els rendiments escolars, tenen les característiques de les famílies de l'alumnat. Si es relacionen les qualificacions dels estudiants amb el nivell socioprofessional dels seus pares, les dades que s'obtenen són les següents (quadre 3.3):

(9) V. Pérez-Díaz, J.C. Rodríguez i L. Sánchez Ferrer. *La familia espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació "la Caixa". 2001 (Col·lecció Estudis Socials, núm. 5).

Quadre 3.3

RENDIMENT ACADÈMIC I ESTRUCTURA SOCIOPROFSSIONAL

En percentatge

Grups socioprofessionals	Qualificacions dels fills (%)		
	Suspenen	Aproven	Destaquen
Classe baixa	50,2	41,4	8,4
Classe mitjana baixa	34,2	46,8	19,0
Classe mitjana tradicional	38,2	49,4	12,4
Classe mitjana alta	23,8	53,4	22,8
Classe alta	25,0	75,0	–

Com es pot deduir d'aquestes dades, el nivell més alt de suspesos es dona en el que es podria anomenar grups inferiors de l'escala social, mentre que el de major èxit s'observa en el de les classes mitjanes i altres, les quals, d'altra banda, són les que duen els seus fills en una proporció més gran a l'ensenyament privat.

El pes del nivell cultural dels pares i de les mares és, fins i tot, més decisiu. Així es pot veure al quadre següent, en què es relacionen els nivells d'estudis dels pares i mares i el percentatge de suspesos, aprovats i destacats de cada grup (quadre 3.4).

El quadre no pot ser més explícit: el grau de coneixements de l'alumnat guarda una relació directa reveladora amb el nivell d'estudis dels pares i les mares. **A mesura que augmenta el nivell d'estudis dels pares, millora**

Quadre 3.4

RENDIMENT ACADÈMIC I NIVELL CULTURAL DELS PARES

En percentatge

Nivell d'estudis dels pares		Suspenen	Aproven	Destaquen
Primaris	Pares	48	42,0	10,0
	Mares	47	41,0	10,5
Secundaris	Pares	30	50,0	20,0
	Mares	33	47,5	19,5
Superiors	Pares	25	54,0	20,5
	Mares	21	57,0	22,5

la puntuació dels fills. Així, per exemple, destaca el fet que els estudiants que més suspenen la prova de coneixements (gairebé la meitat) són fills de pares i mares que tenen estudis primaris o no tenen estudis acabats. No obstant això, les dades també manifesten clarament que aquest factor familiar, tot i que condiciona molt, no és absolutament determinant, ja que el 10% de l'alumnat procedent del segment social amb menys estudis està al lloc dels alumnes que destaquen. I, en canvi, gairebé el 23% dels alumnes catalogats dins el grup amb estudis superiors, suspenen la prova. Tot i aquest matís, però, és evident que el percentatge de suspesos baixa significativament entre els alumnes amb pares que tenen estudis secundaris o superiors.

Aquestes dades són força inapel·lables pel que fa a les conseqüències que es desprenen de la seva interpretació: **el capital cultural de les famílies és un factor important en el grau d'èxit escolar dels fills.**

Si es relaciona el nivell socioprofessional i el nivell cultural de les famílies, es confirmen les dues explicacions que s'acaben d'exposar. Agrupats els pares dels alumnes en funció dels dos factors, s'obtenen els següents resultats: **els estudiants que obtenen una qualificació més destacada són els que pertanyen a famílies de classe alta o classe mitjana alta amb pares que tenen estudis superiors o secundaris.** En aquests casos, les qualificacions mitjanes dels seus fills i filles són superiors als sis punts sobre deu.

Tot i que no es pot afirmar amb absoluta rotunditat, els resultats atorguen un pes més important al que s'anomena el capital cultural que a la pertinença a un grup socioprofessional. Així, en una família en què el pare pertany a un grup determinat, el grau de coneixements dels fills està més condicionat pel nivell d'estudis que tingui que pel lloc que ocupa en l'estructura social. Per exemple, en els casos en què els pares pertanyen a la classe alta, si tenen estudis primaris, la qualificació dels fills és inferior als cinc punts sobre deu. En el cas d'obrers que tenen estudis secundaris, la puntuació mitjana dels fills voreja els sis punts. El grup més regular en nivell de qualificacions és el corresponent als estudiants que pertanyen a famílies en què els pares se situen en les classes mitjanes tradicionals. Només en aquest estrat les qualificacions varien poc en relació amb els estudis del pare.

És possible afirmar que el major o menor èxit en el nivell dels coneixements que s'analitzen està condicionat d'una manera molt significativa pel component familiar de l'alumnat. Dins aquest component, pesa més el capital cultural que la pertinença a un determinat grup social. Els fills dels pares més qualificats culturalment obtenen millors puntuacions.

Aquests elements relativitzen, sens dubte, l'eficàcia didàctica d'uns centres sobre els altres. Més aviat sembla que als centres privats s'obtenen millors rendiments perquè escolaritzen els estudiants amb més possibilitat d'èxit, èxit condicionat, com s'ha vist, pel component familiar dels nois i les noies.

Se sol assenyalar també com a explicació que l'ensenyament privat concertat selecciona els seus alumnes amb criteris d'extracció social.⁽¹⁰⁾ Però la tria, tal com ho demostra l'esmentat estudi de Víctor Pérez-Díaz *et al.*, s'opera molt més per part de les famílies en funció de múltiples criteris. És plausible, en efecte, que, per bé que una part de l'alumnat que va als centres de titularitat pública ho fa per opció conscient dels seus pares, una altra part s'hi matricula sense una especial reflexió prèvia. En canvi, l'alumnat matriculat als centres de titularitat privada ho sol fer en la majoria dels casos per una opció conscient dels pares. No és estrany, doncs, que en l'ensenyament privat s'operi una tria social i cultural prèvia, que els seus alumnes provinquin de famílies amb un nivell cultural que valora l'educació com una activitat important que obliga a plantejar-se una opció concreta i que, en conseqüència, a les aules els estudiants presentin una homogeneïtat superior a la que es pot trobar a l'ensenyament públic.

3.1.5. Coneixement experiencial i coneixement acadèmic

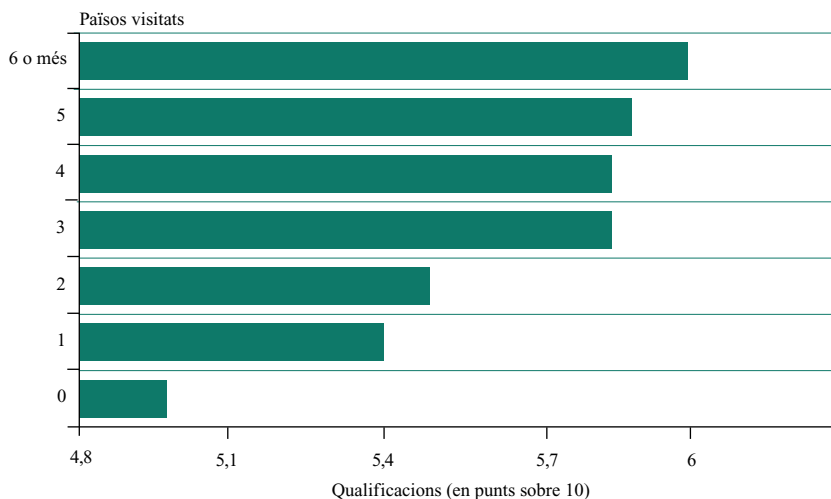
Tot i que no pot ser considerada una relació fonamental, resulta interessant comprovar la correspondència existent entre el grau de coneixement acadèmic i el nombre de països europeus visitats pels estudiants. Dit d'una

(10) V. Pérez-Díaz, J.C. Rodríguez i L. Sánchez Ferrer. *La familia espanyola davant l'educació dels seus fills*, op. cit. pp. 172 i ss.

altra manera: l'experiència turística dels estudiants (nombre de països visitats) guarda relació, sembla que d'una manera important, amb el seu coneixement d'Europa. Evidentment, cal suposar que aquesta activitat (la visita de països) es produeix amb més o menys intensitat en funció del nivell socio-professional i de la inquietud cultural de les famílies. Aquest element és més que una mera suposició, ja que a la mostra estudiada es pot comprovar que viatgen més els estudiants que pertanyen als nivells socioprofessionals alts i mitjans-alts que els que pertanyen als grups socials més baixos. Per tant, és difícil valorar si aquesta variable és decisòria o pot ser considerada dependent del que s'ha exposat a l'epígraf anterior. Però, com es pot comprovar al gràfic 3.4, la correlació entre qualificació i nombre de països visitats és espectacular: els estudiants que han visitat més de tres països superen en un punt la nota mitjana dels qui mai no han sortit d'Espanya. Els estudiants que només han realitzat una o dues visites a països estrangers superen en mig punt els qui no ho han fet. Així mateix, s'aprecia una progressió en les qualificacions en funció d'aquesta variable.

Gràfic 3.4

PAÏSOS VISITATS I QUALIFICACIÓ DE LA PROVA DE CONEIXEMENTS



3.1.6. ¿Saben més els nois que les noies?⁽¹¹⁾

Els resultats que ofereix la prova de coneixements indiquen que els nois assoleixen gairebé mig punt de nota mitjana general més que les noies. Aquesta dada es correspon amb els estudis existents en aquestes matèries per a aquestes edats referits als estudiants espanyols. Però la diferència és molt més significativa si es contemplen altres dades. Així, per exemple, el nombre d'estudiants que no superen la prova és força més alt entre les alumnes que entre els alumnes: el 55% de les noies no arriben al nivell exigít per aprovar, enfront del 42% dels nois. Hi ha, doncs, tretze punts més de fracàs entre les noies que entre els nois. Aquesta relació es produeix en proporció similar en el percentatge d'escolars que destaquen: del total d'estudiants que obtenen notable o excel·lent, el 66,5% són nois i només el 33,5% són noies. Totes aquestes dades ofereixen una situació digna de ser estudiada amb més deteniment.

En alguns estudis realitzats en temes específics sobre els aprenentatges d'aspectes concrets, les proporcions no es presenten de la mateixa manera i indiquen que les noies tenen una millor disposició per a la comprensió de temes històrics. Als estudis més recents se sol assenyalar que les diferències entre nois i noies, als 16 anys, tendeixen a disminuir, en especial en els coneixements i habilitats propis de l'àrea de Ciències Socials, Geografia i Història. Així i tot, en l'últim estudi realitzat pel Ministeri d'Educació es conclou que els nois de quart d'ESO, a l'àrea de Ciències Socials, obtenen resultats més positius que les noies de manera «estadísticament significativa».⁽¹²⁾ En general, s'observa la tendència a un major nivell en les noies pel que fa a la capacitat verbal, comprensió lectora, regles lingüístiques i literatura, i un menor grau en relació amb els nois en matemàtiques, ciències de la natura i ciències socials.⁽¹³⁾

(11) En la desigualtat de coneixements entre nois i noies, la dispersió és significativa, tot i que les diferències de puntuació mitjana no són gaire altes. Com es veurà més endavant, les diferències es distribueixen de manera diferent pels diversos aspectes que s'estudien a la prova de coneixements: històrics, geogràfics, culturals, etc.

(12) Institut Nacional de Qualitat i Avaluació. *Evaluación de la Educación Secundària Obligatoria 2000...*, p. 42.

(13) Vegeu el capítol III de l'esmentat estudi de l'INCE: Institut Nacional de Qualitat i Avaluació. *Diagnòstic del sistema educatiu 1997*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència. 1998.

3.1.7. Distribució territorial dels resultats generals

La distribució territorial dels resultats generals ofereix una divisió panoràmica en dues grans zones geogràfiques, tal com es pot apreciar al mapa 3.1. **L'alumnat de les illes Balears i de la meitat nord del país, llevat de Galícia, obté una qualificació mitjana superior a cinc punts i, en algunes comunitats autònomes, a sis, mentre que el de la meitat sud i el de la comunitat canària obté una qualificació mitjana inferior a cinc punts.** Les millors puntuacions mitjanes, al voltant dels sis punts sobre deu, es produeixen a Astúries, Aragó, Cantàbria i les Illes Balears. Els alumnes que obtenen la pitjor qualificació són els de Canàries i Galícia. Per a Múrcia, no hi ha una mostra prou fiable que ens permeti representar aquesta dada, de manera que no s'ha inclòs aquesta comunitat en el mapa.

Mapa 3.1

DISTRIBUCIÓ AUTONÒMICA DELS RESULTATS GENERALS



Nota: Els resultats dels quals es disposa per a Múrcia no són fiables. Per aquest motiu s'ha deixat en blanc aquesta comunitat.

Si es comparen els resultats obtinguts amb els que ofereix l'esmentat informe de l'INCE del 1997, en què es donen una sèrie de dades específiques de les diverses comunitats autònomes, es veurà que la coincidència d'aquest estudi no es correspon amb els resultats obtinguts a la present investigació. Per a l'alumnat de 16 anys, l'estudi de l'INCE destaca que els estudiants que obtenen millors rendiments en geografia i història pertanyen a Madrid, Castella-la Manxa i La Rioja; i els que obtenen pitjors resultats, a Astúries, Balears, Múrcia, Ceuta i Melilla.⁽¹⁴⁾ Aquestes dades confirmen la possible incorrecció que representaria extrapolar els resultats obtinguts en aquesta investigació al conjunt de sabers dels estudiants de les diverses comunitats autònomes.

3.1.8. El coneixement de la Unió Europea (UE) i de la seva història

¿Distingeixen els estudiants el que és Europa del que és la Unió Europea? La immensa majoria diu que ho distingeix i totes les dades de la prova de coneixement ho confirmen. Aquest aspecte, que en principi no sol resultar del tot clar per a molts ciutadans espanyols adults, ho és per als nois i les noies de 15 i 16 anys. Una altra cosa és, com es veurà més endavant, si els escolars saben omplir de contingut i d'elements distintius el que és propi de la Unió Europea (per exemple, els països que la integren, la seva història, les seves institucions, etc.).

Quan se'ls proposa definir què és la Unió Europea «utilitzant les seves pròpies paraules», el nivell d'encert és relativament alt: més de la meitat, tant de noies com de nois, saben amb un grau acceptable de precisió que es tracta d'una unió política, econòmica i social entre països europeus. Un percentatge alt creu, a més a més, que tenen més pes els aspectes econòmics que els socials o els polítics. Sens dubte, aquesta percepció correspon a la idea general que s'observa al conjunt de la població espanyola sobre el procés de la unió.

(14) Institut Nacional de Qualitat i Avaluació. *Diagnóstico del sistema educativo 1997...* Taula III.30.

Els que no saben definir-la ofereixen respostes incorrectes, molt vagues o massa genèriques. Això no significa que no tinguin una idea aproximada del que és, però són incapaços d'encertar de manera precisa en la seva definició. És una altra dada reveladora que el grup que no defineix correctament què és la UE és el que obté una pitjor qualificació en la prova general de coneixements: la major part d'aquest grup té una qualificació insuficient o molt deficient en aquesta prova. **Així, doncs, hi ha una clara correspondència entre la possibilitat de definir què és la UE i el conjunt de coneixements sobre Europa que manifesten aquests alumnes.**

Cal fer notar que la imprecisió i la vaguetat en les respostes són sensiblement més altes entre els alumnes que cursen els seus ensenyaments en centres públics que entre els que ho fan en centres privats. Dit de manera més concreta: el 52% dels estudiants dels centres públics no són capaços de definir correctament què és la UE, mentre que als centres privats aquest percentatge arriba només al 31%.

¿A quin grup professional pertanyen els pares del grup d'alumnes que no ofereixen una definició correcta? ¿Quin nivell d'estudis tenen? Aquí la prova proporciona dades inapel·lables que corroboren el que s'ha explicat als epígrafs anteriors: el nivell d'estudis dels pares és una dada reveladora i realment definitòria, ja que la major part dels alumnes que no ofereixen respostes correctes (entre el 60% i el 70% considerant pares i mares) són fills de famílies en què els pares no tenen estudis o només han cursat els primaris. Aquests resultats confirmen, una vegada més, que el grau de coneixement sobre temes europeus guarda una relació molt directa amb el capital cultural de les famílies a les quals pertanyen els estudiants. Això fa pensar que potser aquest tipus de saber s'aprèn més segons l'ambient en el qual viuen els individus que segons l'eficàcia de la instrucció. Aquesta afirmació, però, ha de ser considerada només com una hipòtesi de treball.

Un tema d'especial importància és saber si els estudiants coneixen la relació entre sistema polític i Unió Europea. Partint de la base que el sistema polític democràtic dels Estats pertanyents a la UE és un dels seus trets definitoris essencials, s'ha intentat esbrinar si aquesta característica tan important és ben coneguda per l'alumnat. Es tracta d'il·lustrar a partir de qüestions

concretes els trets definitoris de la Unió. Una de les qüestions ha consistit en preguntar als alumnes si tots els països de la UE tenien un règim democràtic i, si no era així, a quins països consideraven que no hi havia ni llibertat ni drets ciutadans. Pel que fa a aquesta qüestió, un percentatge alt (79%) manifesta saber perfectament que el fet de ser país de la Unió significa gaudir d'un règim democràtic. Aquesta resposta presenta una cara negativa: **una cinquena part dels estudiants pensa que hi ha països que no són democràtics i que formen part de la UE**; d'aquest grup, més d'una quarta part creu que els estats en què no hi ha llibertat i els ciutadans dels quals no gaudixen de drets democràtics són Àustria i Alemanya. Com a dada curiosa, hi ha una diferència que crida l'atenció en la distribució de les respostes entre nois o noies: mentre que Espanya i França són considerats per les noies països totalment democràtics, alguns nois (no superen el 10% dels que creuen que no tots els països són democràtics) dubten que en aquests estats hi hagi plenes llibertats.

Un altre aspecte interessant és saber si els estudiants saben les conseqüències pel que fa al dret al vot que es desprenen del Tractat de Maastricht. Es plantejaven als alumnes qüestions com les següents: *¿Un alemany que resideixi a Manacor (Mallorca) pot ser escollit regidor d'aquesta localitat?* o *¿Un ciutadà hongarès que resideixi a Valladolid pot votar en les eleccions municipals?*, i altres preguntes relacionades amb el dret d'escollir lliurement el lloc de residència per als ciutadans de la UE i per als ciutadans que no ho són. **Els resultats obtinguts mostren un escàs coneixement dels temes generals de ciutadania i de lliure circulació de persones, ja que només una mica més de la tercera part de l'alumnat coneix aquests drets.** Pel que fa al dret de ser elector o de ser escollit en les eleccions municipals, el nivell d'encert és gairebé del 50%. En temes de ciutadania europea, l'encert és menor, i més de les dues terceres parts no sap distingir els drets de residència i de lliure circulació dels ciutadans de la Unió dels drets d'altres ciutadans de països europeus no comunitaris.

Sobre aquesta qüestió paga la pena establir com es distribueix el grau d'encert o d'error per diverses zones d'Espanya. El tema del dret a votar o a ser escollit regidor a qualsevol país de la UE, independentment de la nacionalitat, és conegut de manera molt desigual a les diferents regions i naciona-

litats espanyoles. Els habitants de les illes Balears i d'Astúries coneixen força bé aquesta qüestió. A l'altre extrem, els estudiants del País Basc la desconeixen de manera gairebé majoritària, seguits en aquest desconeixement pels gallecs.

Pel que fa a altres qüestions relacionades amb la incipient ciutadania europea, com el dret de residència i la lliure circulació dels ciutadans dels països membres, enfront dels drets restringits d'altres europeus no comunitaris, la diferència entre zones també és reveladora. El País Basc, Galícia, Andalusia, Castella-la Manxa i Canàries ofereixen els resultats més negatius. Els més positius corresponent a Aragó, La Rioja i Astúries. Cal fer notar que aquests coneixements són, al conjunt de la mostra, poc satisfactoris, ja que, com s'ha indicat més amunt, sembla que només coneix aquesta qüestió menys de la meitat de l'alumnat.

Una altra dada que permet concretar més el grau de coneixement de la UE és si els estudiants que acaben l'ESO saben, al final d'aquests estudis, els països que integren la Unió. En aquesta qüestió els resultats obtinguts són molt deficients. **L'alumnat, de manera majoritària (el 80%), només reconeix sis països** dels proposats (a més d'Espanya): França, Alemanya, Itàlia, Holanda, Bèlgica i la Gran Bretanya. Suècia, Dinamarca i Luxemburg són reconeguts com a integrants de la UE per una mica més de dos terços de l'alumnat; de Finlàndia només la meitat sap que pertany a la Unió.

D'altra banda, la confusió és significativa quan es pregunta si altres països europeus, que no formen part de la Unió, són o no membres. **Alguns d'aquests errors significatius són els següents: la meitat de l'alumnat creu que Eslovàquia, Eslovènia o Romania són països integrants de la UE, i gairebé el 80% creu que ho són Noruega o Suïssa. Fins i tot hi ha un nombrós grup que inclou Rússia i Turquia en les seves respostes (35%).**

Baixant a qüestions concretes, convé observar alguns aspectes força reveladors. En primer lloc, gairebé ningú no sap amb seguretat en quin moment Espanya va entrar a formar part de la Comunitat Europea (CE). A la prova es van plantejar dues preguntes per comprovar la solidesa de la informació sobre aquesta qüestió, i el resultat va ser totalment contradictori. Dos

terços dels estudiants van contestar que Espanya havia ingressat, amb Irlanda i Noruega, el 1973. En una altra pregunta s'indicava la data correcta, 1986, i la van encertar una mica més de la meitat dels alumnes.

I, finalment, **sobre els temes d'història interna del procés d'unió, els resultats són francament deficients**, sobretot pel que fa als fets que van del 1951, creació de la CECA, fins a la signatura del Tractat de Maastricht. El desconeixement és pràcticament general sobre el significat històric que va tenir el Tractat de Roma i les seves conseqüències i també sobre el que va ser la CECA en aquest procés. Com s'ha vist al segon capítol, aquests fets estan recollits de manera general a gairebé tots els llibres de text, però, en canvi, no són recordats ni reconeguts per l'alumnat. Potser són temes poc coneguts pel professorat i poc explicats i treballats a les aules, tot i que consten en programes i llibres de text.

3.2. El que saben de geografia d'Europa

A l'apartat precedent, s'han descrit i analitzat els resultats globals de la prova de coneixements amb un esment especial a la Unió Europea. Tot seguit, es procedirà a detallar el grau dels sabers de l'alumnat que poden ser considerats estrictament geogràfics i els de cultura europea o pertanyents a altres ciències socials.

En primer lloc, s'especificaran els resultats generals obtinguts sobre coneixements geogràfics. En segon lloc, es procedirà a analitzar de manera més particular el grau de coneixement en geografia física, econòmica i cultural d'Europa. En els dos primers temes, es distingirà el que és més sabut de les ignoràncies més comunes. Pel que fa a la geografia cultural (llengües, religions...), es tornarà a precisar la relació existent entre el grau de coneixement i la pertinença de l'alumnat al tipus d'escola o centre, el nivell socio-cultural de la família i la zona geogràfica en què s'ha obtingut la mostra. Els criteris de valoració continuaran essent els mateixos que en l'apartat anterior.

3.2.1. Resultats generals de geografia

La majoria de l'alumnat espanyol (70%) aprova la geografia d'Europa. Segons els resultats, el 30,6% suspendria; gairebé la meitat obtindria l'aprovat (49,6%); i una cinquena part destaca clarament (19,8%).⁽¹⁵⁾

En aquests resultats es constata, un cop més, la relació existent entre el rendiment escolar i el nivell sociocultural de les famílies de l'alumnat. Per exemple, obtenen un insuficient el 35% dels fills de pares amb estudis primaris, mentre que aquest percentatge és del 19,4% entre els fills de pares amb estudis secundaris i del 17,6% entre els fills de pares amb estudis superiors (quadre 3.5). Així i tot, cal insistir en el fet que el nivell socioeconòmic no és un determinant absolut, ja que el 15% dels alumnes procedents de nivells culturals que es poden considerar poc afavoridors assoleixen un notable. No obstant això, també en geografia d'Europa cal afirmar que l'alumnat procedent de famílies amb un nivell cultural més alt obté millors resultats acadèmics.

Si s'analitzen els resultats segons la titularitat del centre, les puntuacions donen un marge d'un punt per damunt en l'alumnat de l'escola privada (mitjana de 6,23) en relació amb el de la pública (mitjana de 5,23). A l'escola privada, en relació amb la pública, els resultats obtinguts indiquen un

Quadre 3.5

RESULTATS DE GEOGRAFIA D'EUROPA SEGONS ESTUDIS DELS PARES

En percentatge

Qualificacions	Estudis dels pares		
	Primaris	Secundaris	Superiors
Molt deficient	1,3	0,7	0,5
Insuficient	35,0	19,4	17,6
Aprovat	27,0	24,0	26,9
Bé	20,9	25,4	30,4
Notable	15,5	29,7	24,1
Excel·lent	0,1	0,7	0,5

(15) Cal recordar aquí que la major part de la prova de coneixements geogràfics està construïda, tal com s'ha dit a la introducció d'aquest capítol, sobre temes molt bàsics en el grau d'identificació.

major percentatge dels qui destaquen i també un menor nombre dels qui es podrien considerar suspesos (quadre 3.6). Aquesta distribució dels resultats segueix la tendència del que s'ha explicat en l'epígraf anterior.

Quadre 3.6

RESULTATS GENERALS DE GEOGRAFIA SEGONS LA TITULARITAT DELS CENTRES

En percentatge

Estrats	Centres públics	Centres privats
Suspenen	35,3	19,2
Aproven	49,9	48,9
Destaquen	14,8	31,8

En canvi, el percentatge de l'alumnat que se situa en el nivell central és pràcticament similar. No sembla, doncs, que la titularitat de l'escola afecti el grau de coneixement geogràfic general (gràfic 3.5). El nombre dels qui aprovarien la geografia d'Europa és pràcticament idèntic a l'escola pública i a la privada. No obstant això, a l'escola pública és més elevat el percentatge dels qui suspendrien, mentre que als centres privats és menor. També cal assenyalar que als centres privats el percentatge dels qui destaquen és més alt.

Per gènere, la mitjana dels nois (6,02) és gairebé mig punt superior a la de les noies (5,47). Analitzat més detalladament, no sembla que el gènere resulti una variable completament determinant dels resultats de l'aprenentatge.⁽¹⁶⁾

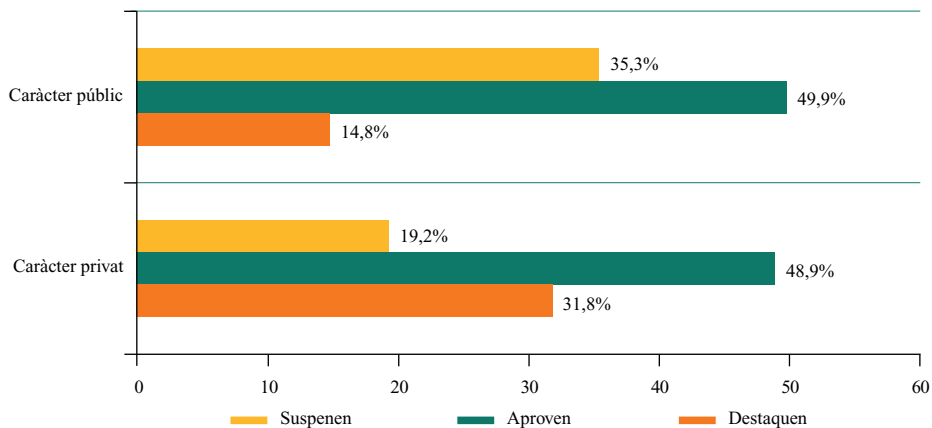
Finalment, pel que fa a la distribució territorial, els coneixements generals de geografia ofereixen un mapa lleugerament diferent al que s'ha vist a l'apartat anterior (mapa 3.2).

Al mapa es pot observar que només Castella-la Manxa, Extremadura, Galícia i Canàries no obtindrien l'aprobat, mentre que la majoria de comunitats aproven o destaquen, com és el cas d'Astúries, Cantàbria, Aragó i Ba-

(16) Tot i que l'estadística del khi-quadrat indicaria l'existència d'associació entre les dues variables («puntuació geografia» i «gènere»), una mostra tan nombrosa com la que és objecte d'aquest estudi tendeix a distorsionar la relació.

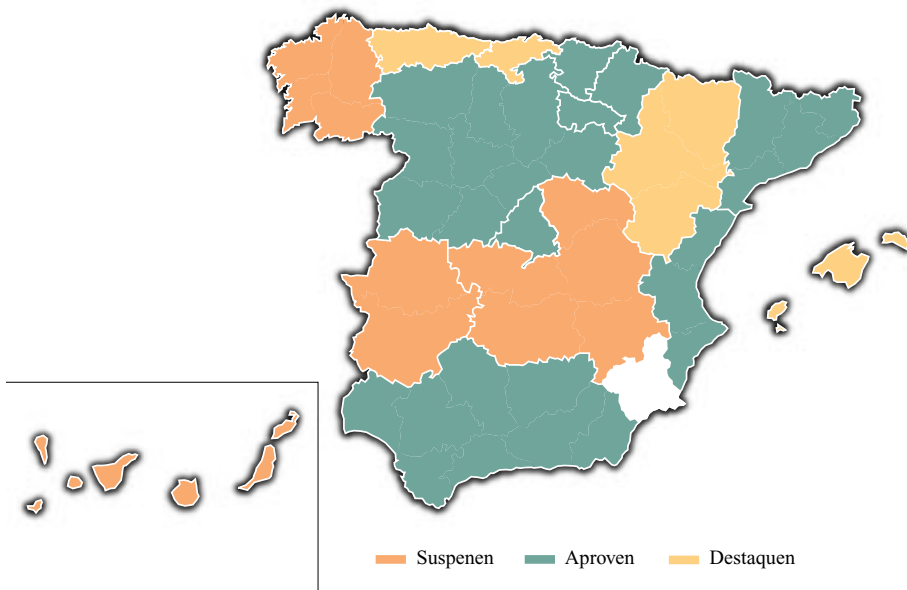
Gràfic 3.5

RESULTATS DE GEOGRAFIA SEGONS TITULARITAT DEL CENTRE



Mapa 3.2

RESULTATS GENERALS DE GEOGRAFIA D'EUROPA PER AUTONOMIES



Nota: Els resultats dels quals es disposa per a Múrcia no són fiables. Per aquest motiu s'ha deixat en blanc aquesta comunitat.

lears. Com en el cas del mapa que representa els resultats generals, la Comunitat Murciana no s'inclou per problemes de representativitat de la mostra.

3.2.2. El que saben de geografia física d'Europa

En aquest apartat s'analitza, a partir de les qüestions de la prova de coneixements, el que saben els joves de la geografia física d'Europa. En aquest apartat, igual que als següents, no es pretén reincidir de nou en els percentatges poblacionals per a les diverses preguntes relacionades amb la geografia física, cultural o econòmica, sinó descobrir i dilucidar els coneixements i les ignoràncies més habituals dels estudiants. Això evitarà reiteracions innecessàries. A més a més, i quan les dades ho requereixin, s'apuntaran també algunes hipòtesis explicatives dels resultats més rellevants.

Per conèixer el que els estudiants sabien de geografia física descriptiva d'Europa, es van presentar un total de 5 preguntes que pretenien determinar l'aprenentatge de l'alumnat sobre les seves serralades, mars, rius, illes i límits geogràfics. Per això es va presentar un mapa mut en què apareixien codificats per una lletra o un número les serralades, rius, mars o illes que l'alumne havia d'identificar amb els noms que se li facilitaven (mapa 3.3). Finalment, la pregunta sobre els límits geogràfics consistia en la presentació de quatre enunciats que els joves havien de reconèixer com a veritables o falsos.

Tot i les importants diferències de puntuació que mostren els estudiants entre les diferents preguntes, que formen el conjunt de geografia física en els seus aspectes més descriptius, i que comentem tot seguit, destaca el resultat mitjà obtingut, que és gairebé de sis punts sobre deu (5,9). Això indica que la geografia física descriptiva és un dels coneixements més ben adquirits en comparació amb la resta de continguts geogràfics. La nota mitjana de geografia física s'obté de la mitjana d'unes puntuacions una mica disperses –com es pot advertir al quadre 3.7–, a partir de les quals es pot començar a intuir quins factors intervenen en el coneixement geogràfic dels joves.⁽¹⁷⁾

(17) Cal fer notar que, en aquest bloc, la desviació típica és molt alta. Això indica que el 68% dels alumnes estan entre notes molt extremes i assenyalava, per tant, un alt grau d'heterogeneïtat.

IDENTIFICACIÓ DE SERRALADES I MARS D'EUROPA

Mapa de la prova de coneixements



Nota: Aquest és un dels mapes que es van proposar a l'alumnat perquè identifiqués en un llistat de mars i serralades d'Europa el número corresponent. No s'havia d'escriure el nom corresponent al número, sinó col·locar el número correctament al blanc situat al costat del topònim ja escrit.

Quadre 3.7

PUNTUACIÓ GENERAL DEL BLOC GEOGRAFIA FÍSICA

En puntuació de 0 a 10

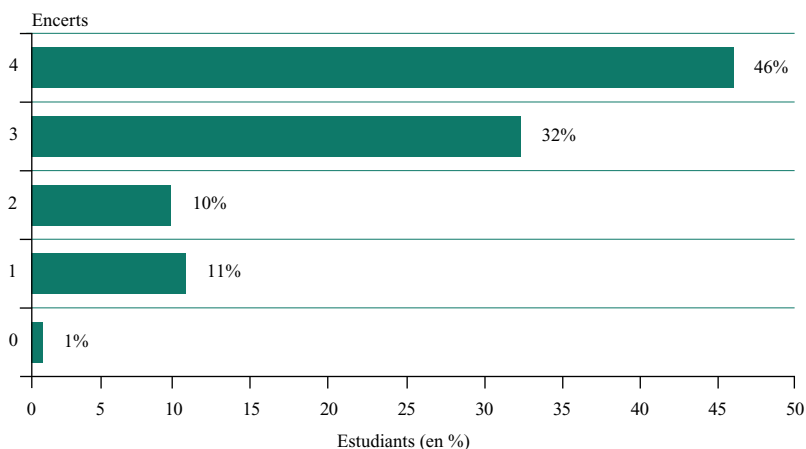
Continguts	Puntuació mitjana
Límits geogràfics	7,7
Illes	7,0
Mars	6,3
Serralades	5,3
Rius	3,2

3.2.3. El que sap la majoria: els límits geogràfics, les illes i els principals mars

En aquesta pregunta, com ja s'ha dit, es van presentar quatre enunciats que pretenien recollir els confins geogràfics que delimiten Europa. Els estudiants havien de distingir quins eren veritables i quins eren falsos. Concretament, els enunciats afirmaven: «Europa limita a l'oest amb els Urals»; «Europa limita a l'est amb els Urals»; «Europa limita al sud amb el mar Mediterrani i al nord amb l'oceà glacial Àrtic»; i, finalment, «Irlanda i Islàndia estan a l'oest d'Europa». La puntuació obtinguda reflecteix un alt grau d'encert. El 87,3% dels joves aproven aquesta pregunta i el 45,8% aconseguixen un excel·lent. El següent gràfic mostra el nombre d'encerts (màxim 4) dels estudiants (gràfic 3.6).

Gràfic 3.6

PERCENTATGE D'ENCERTS PER ALS LÍMITS GEOGRÀFICS



Els resultats obtinguts per a cada enunciat no difereixen gaire, ja que tots obtenen al voltant del 70% d'encerts. Destaquen lleugerament els límits marítims (74,7%) i les illes (66,8%).

A la quarta pregunta es demanava als estudiants que identifiquessin al mapa les illes de Sardenya, Islàndia, Irlanda, Xipre, Sicília i Còrsega. Igual que a la pregunta anterior, la mitjana dels resultats és molt alta: arriba al 7, només amb el 16,3% de suspesos. Les illes que millor es reconeixen són, precisament, les que formen la frontera oest d'Europa i que ja havien aparegut a la pregunta anterior: la gran majoria situa correctament Irlanda i Islàndia. Amb un percentatge escassament inferior identifiquen Xipre (79,2%). La resta d'illes obtenen un grau menor d'exactitud. Hi ha alguns errors que resulten explicables, com el de confondre Sardenya i Còrsega. Així i tot, només Còrsega no és reconeguda correctament per la meitat dels escolars.

Atès que a la pregunta dels límits geogràfics apareixia una qüestió sobre les illes d'Irlanda i Islàndia, semblava interessant veure si la formulació de veritable/fals podia conduir a algun tipus de distorsió en l'avaluació del coneixement real dels joves. Lluny d'això, el 87,4% dels estudiants que havien contestat correctament la pregunta anterior situen correctament les illes europees, i el 45,7% obtenen un excel·lent.

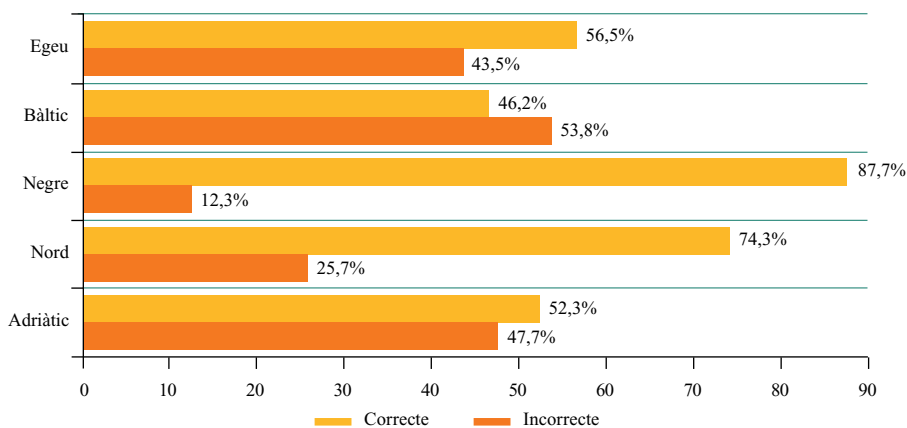
L'alumnat havia d'identificar correctament: el mar Adriàtic, el mar Negre, el mar Bàltic, el mar Egeu i el mar del Nord. La nota mitjana europea és de 6,3 i, per percentatges, el 65% de la població aconsegueix l'aprovat i el 50% supera la puntuació de 6. Així i tot, paga la pena destacar que l'heterogeneïtat de grau en les respostes és la més alta de tot l'apartat.⁽¹⁸⁾ Observant d'un en un els resultats, es pot comprendre aquest alt grau d'heterogeneïtat.

Efectivament, per exemple, el mar que obté un major nombre d'ubicacions correctes és el mar Negre (87,6% de respostes correctes). En canvi, només la meitat dels estudiants situen bé el mar Bàltic, que és el que obté la pitjor puntuació. Com es pot deduir del gràfic, la resta de mars segueixen la mateixa tendència i presenten puntuacions diferents entre si (gràfic 3.7).

(18) La desviació típica d'aquesta pregunta és de 3,19.

Gràfic 3.7

GRAU DE CONEIXEMENT DELS MARS D'EUROPA



3.2.4. El que només saben alguns: les serralades

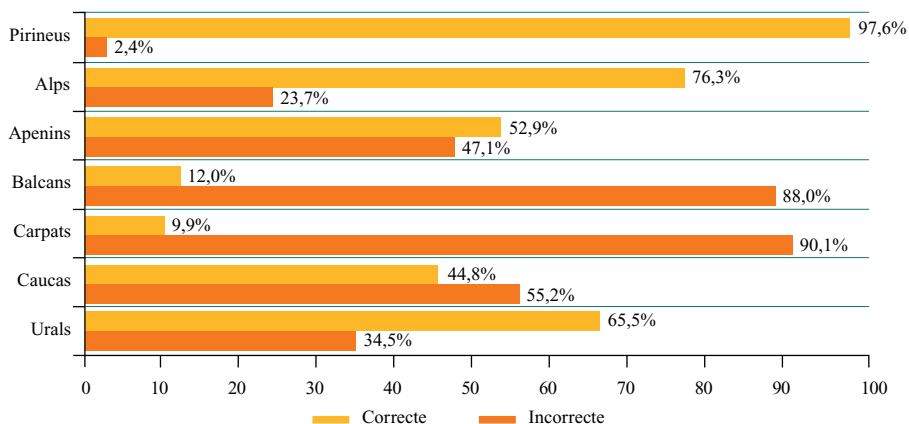
Tot i que la investigació ha estat constantment acompanyada per la sorpresa i per la voluntat de deixar-se sorprendre, hi ha un resultat que no és estrany: gairebé la totalitat de l'alumnat situa correctament els Pirineus al mapa. Aquest és, efectivament, el millor resultat que s'obté, no solament entre les preguntes de geografia física, sinó del total de la prova. Una hipòtesi explicativa d'aquest resultat consistiria en el fet que la proximitat o la llunyania geogràfica és un factor decisiu en la correcta ubicació. Per bé que aquesta explicació no és completament determinant, sembla que aquesta tendència és rellevant quan s'observa que, després dels Pirineus, els Alps són situats correctament pel 76,3% dels alumnes; i els Apenins, pel 57%.⁽¹⁹⁾ També en aquesta qüestió l'heterogeneïtat és elevada (gràfic 3.8).

Enfront d'aquests resultats, apareix un profund desconeixement de la correcta ubicació dels Carpats (només el 9,9% respon correctament) i dels

(19) La pregunta sobre les serralades europees és la que aconsegueix una desviació típica menor (2,19) en relació amb la resta de preguntes d'aquest bloc. No obstant això, encara es pot considerar molt alta.

Gràfic 3.8

GRAU DE CONEIXEMENT DE LES SERRALADES EUROPEES



Balcans (12,9%). Aquests resultats, sobretot pel que fa als Balcans, qüestionen el poder informatiu real dels mitjans de comunicació, com sovint se'ls atribueix, en el procés d'aprenentatge dels nens i adolescents. Tot i que, desafortunadament, els Balcans han estat una zona de primera actualitat durant els últims anys, això no comporta un coneixement més precís de la seva ubicació geogràfica tal com es podria esperar. Hi ha, a més a més, una dada rellevant: més d'una tercera part confon els Carpats amb els Balcans.

3.2.5. El que gairebé no sap ningú: els rius

La tercera pregunta del qüestionari, seguint la formulació de les preguntes anteriors, demanava als estudiants que identifiquessin al mapa alguns dels rius europeus més importants. Les puntuacions obtingudes són clares i sense matisos: existeix un profund desconeixement de la hidrografia europea. Fins al 78,7% dels alumnes suspelen aquesta pregunta, dels quals el 57,7% obtenen una nota inferior a 3.

Una dada que, a primera vista, sembla preocupant és descobrir que cap dels rius de la pregunta arriba al 50% d'encerts. El riu més conegut és el Tàmesi (46,3%), seguit del Danubi (39,3%). A la cua hi ha el Vístula (19,8% d'encerts) i, encara pitjor, l'Elba (18,4%).

Finalment, cal destacar que en aquesta pregunta –com succeirà sovint en altres– és un fet habitual per a la majoria dels casos deixar la resposta en blanc. Es constata, així, que la freqüència més elevada per a tots els rius (llevat del Tàmesi i el Sena) és precisament el «no contesta».

3.2.6. Coneixement de demografia i economia europees

Per mesurar d'una manera senzilla i descobrir la tendència dels coneixements sobre aspectes bàsics de geografia econòmica i demogràfica, es van plantejar tres preguntes. A la primera, es demanava als alumnes que identifiquessin el país més poblat i el menys poblat d'una llista de sis (Alemanya, Bèlgica, Dinamarca, Luxemburg, Portugal i Suïssa). En segon lloc, es va plantejar la qüestió sobre si Europa era un continent amb població envellida o no en relació amb d'altres i si havia incrementat recentment la seva població al mateix ritme que la resta de continents. Aquí, l'alumnat, davant diversos enunciats, havia d'optar per respostes binàries senzilles (veritable/fals). Finalment, a la tercera qüestió, se sol·licitava la identificació del país més ric i del més pobre –esmentant a la pregunta el concepte de renda per habitant– entre una llista de vuit (Espanya, Polònia, Suïssa, Suècia, Gran Bretanya, Romania, Lituània i Dinamarca).

Els resultats assolits pels alumnes apunten a coneixements bàsics sòlids, ja que, efectivament, les notes mitjanes són molt altes (6,7 i 7,8 en les qüestions demogràfiques i 6,7 en la pregunta sobre economia) i el percentatge d'aprovats i excel·lents és molt elevat (quadre 3.8). Així i tot, cal tenir en compte que les preguntes eren molt senzilles. D'altra banda, el criteri de correcció donava només tres possibilitats en dues de les qüestions (molt deficient, aprovat i excel·lent).

QUALIFICACIONS OBTINGUDES EN GEOGRAFIA ECONÒMICA I DEMOGRAFIA

En percentatge

Qualificacions	Demografia (1) Identificació de països més i menys poblats	Demografia (2) Increment propi i comparació amb altres continents	Economia Identificació de països rics i pobres
Molt deficient	18,4	6,7	11,0
Insuficient		13,3	
Aprovat	27,5		42,9
Notable		23,2	
Excel·lent	54,1	56,8	46,1

Pel que fa a la demografia, sembla incontestable que els alumnes són conscients de l'envelliment de la població europea: 7,8 sobre 10 de nota mitjana (amb més de la meitat d'alumnes que obtenen la màxima puntuació).⁽²⁰⁾

Quant a la demografia, sembla que els joves tenen força clar –i això no ha de provenir necessàriament de l'escola– que viuen en un continent envellit (el més envellit de tots) i que l'increment recent de població es dona fonamentalment als altres continents.

3.2.7. Coneixement de geografia política

El grau de coneixement de la geografia política s'ha estudiat a partir de tres preguntes de caràcter divers, la qual cosa permet identificar i matisar amb força exactitud el que saben i el que desconeixen els adolescents de 16 anys sobre aquesta qüestió.

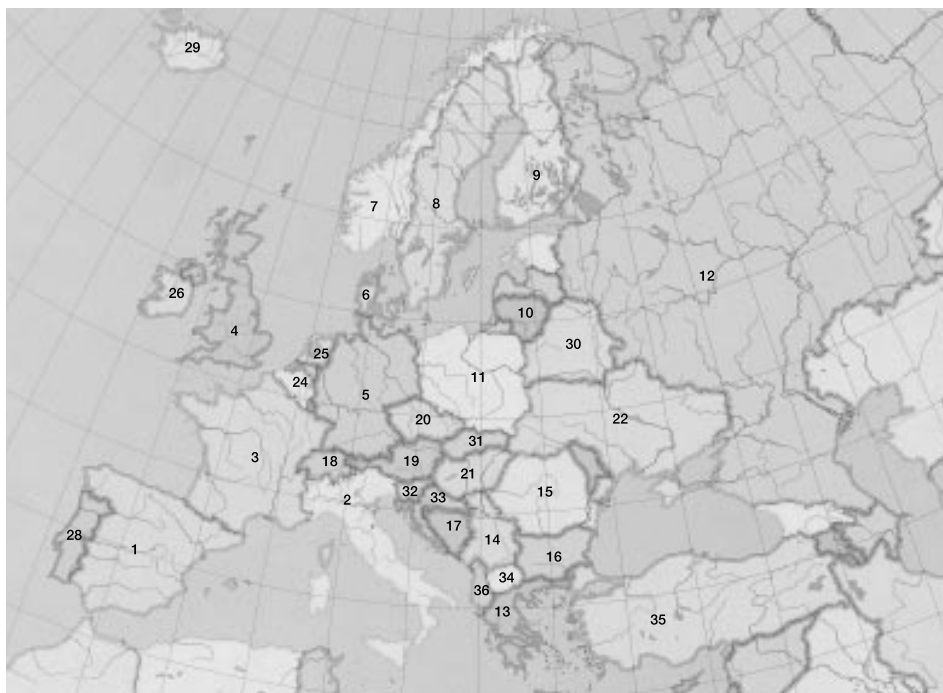
En una primera pregunta, els alumnes havien d'identificar en una llista de 15 països quins pertanyen a Europa i quins no. Per respondre, disposaven de dues caselles: una corresponia al sí i l'altra al no. A la segona pregunta (la número 16 de la prova), se'ls presentava un mapa polític mut d'Europa amb números a cada estat. L'alumnat havia de posar el número

(20) D'altra banda, convé matisar que l'heterogeneïtat de les respostes també és molt alta, com ho indica la desviació típica (entre 3 i 3,8).

corresponent al costat del país correcte en una llista en què apareixien 27 estats actuals d'Europa (mapa 3.4). Finalment, en una qüestió oberta, es demanava als estudiants que escriguessin fins a un màxim de tres nacionalitats que haguessin obtingut la independència en els últims deu anys del segle xx. S'esmentava Eslovàquia com a exemple.

Mapa 3.4

MAPA DE LA PROVA PER IDENTIFICAR EN L'ESPAI POLÍTIC



Així, doncs, el mecanisme de mesura en el primer cas pretenia conèixer fins a quin punt l'alumnat era capaç d'una identificació purament conceptual. A la segona pregunta, es tractava de mesurar la capacitat de realitzar un exercici d'aplicació que representava en l'alumnat la presència d'una certa competència en la ubicació espacial; i, finalment, l'última, la més difícil,

pretenia mesurar un cert grau de comprensió, ja que representava la capacitat d'activar la identificació d'un país en relació amb un fet polític recent ocorregut dins l'espai temporal de la seva vida (la independència en els últims 10 anys).

La majoria dels alumnes distingeixen amb força grau d'encert els estats que pertanyen a Europa dels que estan situats en altres continents (quadre 3.9). Cal suposar, per tant, un bon grau de coneixement conceptual (mitjana de 7,7). Així i tot, en analitzar el nivell d'encert sobre cada estat o país, es descobreix un major grau d'error en els països que es van posar com a exemple del límit oriental (Turquia, Rússia, Armènia). Així com el grau d'encert en països com França, Alemanya, Suècia o Dinamarca arriba fins al 99, hi ha determinats països que presenten un percentatge elevat d'error. Per al 40% dels alumnes, Turquia i Rússia no pertanyen a Europa. Per a la majoria, Armènia tampoc pertany a Europa (56% d'errors). Cal recordar que aquestes qüestions estaven tractades de manera una mica confusa als mateixos textos escolars (vegeu el segon capítol), la qual cosa deu contribuir, sens dubte, a aquests errors tan generals.

Quadre 3.9

QUALIFICACIONS GENERALS SOBRE LA DISTINCIÓ ENTRE PAÏSOS EUROPEUS I ELS QUE NO HO SÓN

Qualificacions	Percentatge
Insuficient	4,6
Aprovat	5,8
Bé	21,6
Notable	38,1
Excel·lent	29,8

Així, doncs, l'alumnat –seguint el que afirmen els llibres de text– coneix el límit físic oriental d'Europa (els Urals) i sembla que manifesta ignorància o confusió pel que fa al límit polític (Turquia, Rússia, Armènia). En el cas de Rússia, la confusió s'explica perquè una bona part del seu territori està al continent asiàtic. En el cas d'Armènia, es pot deure a ignorància:

es tracta d'un país petit, independitzat recentment i molt allunyat dels centres d'atenció potencials de l'alumnat actual (i probablement també dels adults). El cas de Turquia pot respondre a una percepció de tipus cultural. Tot i que es tracta d'un país oficialment laic, és probable que l'alumnat el situï a la zona islàmica perquè identifica l'islam com una religió o visió del món que no es considera pròpia d'Europa. D'altra banda, alguns països com Bòsnia i Lituània són situats clarament a Europa, tot i que amb un marge més elevat d'errors. No sembla que les dimensions físiques del país tinguin relació amb l'encert. Tant Islàndia com Dinamarca presenten un alt grau d'encerts, mentre que Eslovènia, Bòsnia i Lituània són objecte d'un major percentatge d'errors.

3.2.8. El que ignoren molts: situar al mapa els països europeus

Si, d'una banda, conceptualment parlant, el grau de coneixement de l'espai polític europeu resulta molt acceptable, la identificació d'aquests mateixos espais en registres cartogràfics és molt més baixa. Gairebé la meitat de l'alumnat que ha passat la prova de coneixements suspendria si s'apliquessin els criteris habituals de qualificació. D'altra banda, els qui obtenen l'aprobat no encerten més de la meitat dels països proposats.

Analitzant amb més detall les respostes, s'observa que els errors deriven, sobretot, de tres aspectes: la llunyania de la centralitat de residència (com més lluny d'Espanya, més errors), la dimensió (els països petits es confonen més sovint) i, finalment, la seva recent independència política (Eslovènia, Bòsnia, Lituània, etc.). Sembla que es confirma, un cop més, que la presència als mitjans de comunicació i a les converses habituals dels adults, fins i tot en primícies noticiables, no fixen el coneixement, si més no el coneixement espacial. L'existència continuada de conflictes greus en l'escenari polític de la zona dels Balcans al llarg de la vida dels alumnes, amb fenòmens tan impactants com el bombardeig de Sèrbia per part de l'OTAN, el genocidi de Kosovo o les matances d'Srebrenica –per esmentar només algunes de les atrocitats dutes a terme en els últims anys–, no es reflecteix en la identificació espacial de la prova de coneixements (quadre 3.10).

PERCENTATGES D'ENCERT EN LA IDENTIFICACIÓ DE L'ESPAI POLÍTIC

Estat	Percentatge d'encert	Estat	Percentatge d'encert	Estat	Percentatge d'encert
França	96,0	Suïssa	53,0	Ucraïna	30,0
Portugal	95,0	Noruega	49,0	Romania	26,0
Itàlia	95,0	Bèlgica	46,0	Bulgària	23,0
Rússia	90,0	Finlàndia	44,0	República Txeca	20,0
Gran Bretanya	89,0	Lituània	42,0	Hongria	19,0
Alemanya	78,0	Àustria	41,0	Bòsnia	19,0
Islàndia	77,0	Polònia	39,0	Sèrbia	11,4
Grècia	77,0	Bielorússia	34,0	Eslovènia	11,0
Dinamarca	61,0	Holanda	33,0		

Finalment, cal destacar el poc encert en la ubicació de l'espai centre-europeu i oriental, l'Europa que, actualment, no està dins la Unió.

3.2.9. El que gairebé no sap ningú: els canvis recents al mapa polític europeu

La gran majoria dels alumnes de quart d'ESO, segons es desprèn dels resultats obtinguts a la prova de coneixements, manifesten desconèixer països que han assolit la independència dins d'Europa en els últims deu anys del segle xx. Només el 20% van superar la prova. El 66,2% no van passar del molt deficient. Molt sovint les respostes s'han deixat en blanc o bé s'hi han esmentat, en primera opció, països de manera incorrecta.

Sorpren el fet que el desconeixement sigui general, gairebé sense canvis significatius si es rastregen les respostes per comunitats autònomes. Podria haver estat previsible que a Catalunya o al País Basc, nacionalitats en què sembla que resulta evident que hi ha una determinada consciència nacional en sectors amplis de la població, aparegués un major nombre d'encerts en aquesta qüestió. Els resultats desmenteixen rotundament aquesta hipòtesi. Segons les mitjanes per comunitats autònomes, els alumnes suspensen espectacularment amb mala nota. La nota més alta correspon a Aragó (2,65 sobre 10).

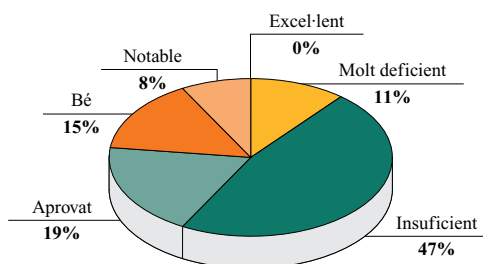
3.2.10. Les religions i les llengües d'Europa

Sovint s'argumenta que el coneixement de la diferència cultural és condició indispensable per a una actitud respectuosa i tolerant amb «l'altre». Per aquest motiu, una qüestió molt rellevant que la prova de coneixements no podia obviar era preguntar sobre les llengües i les religions que conviuen a Europa. Tot i que l'estudi dels valors i de les expectatives dels joves no serà desenvolupat en aquest capítol, és convenient començar a dilucidar si certs coneixements o ignoràncies poden condicionar determinades actituds. Per això, el qüestionari recollia un total de tres preguntes sobre llengües i religions i ho feia de nou amb diferents models: una era tancada i les altres dues, obertes.

Considerant les tres preguntes conjuntament, **es pot afirmar que els joves saben molt poc sobre les llengües i les religions d'Europa**: la mitjana general és de 4,8 sobre 10. Dos terços dels estudiants se situen amb una nota inferior al 5. El següent gràfic de sectors il·lustra més detalladament aquests últims resultats (gràfic 3.9).

Gràfic 3.9

GRAU DE CONEIXEMENT DE LES LLENGÜES I RELIGIONS D'EUROPA



A la pregunta 13, els estudiants havien de marcar quines religions tenen una presència tradicional a Europa en una llista en què apareixien l'islam, el protestantisme, el budisme, el judaisme, el catolicisme, l'animisme, el confucianisme i el cristianisme ortodox. Les respostes són força correctes:

superen aquesta pregunta el 89,3% dels enquestats, la majoria amb una nota superior al 7.

Hi ha algunes dades destacables, com el fet que més de la meitat dels alumnes no consideren el judaisme com una religió amb presència tradicional a Europa. Tot i que minoritari, crida l'atenció que el 15% va marcar el budisme com a religió tradicional europea, segurament confós per la influència orientalista present avui dia a la nostra societat. D'aquesta circumstància es podria desprendre la hipòtesi segons la qual, per bé que el budisme no és una presència tradicional, un grup de la mostra, alumnat de 16 anys, té una percepció de la seva presència actual a Europa.

La següent qüestió d'aquest bloc demanava als joves que escriguessin quin és o ha estat fins a temps recents la religió principal d'Espanya, Grècia, Polònia, Suècia, Gran Bretanya i Turquia. Tot i que per a Espanya, Polònia i Grècia s'acceptava com a correcta la resposta genèrica de «cristianisme», sense necessitat d'especificar si es tractava de catolicisme o de cristianisme ortodox, o que per a la Gran Bretanya també es considerava correcte «protestantisme» (al costat d'un més rigorós anglicanisme), el 62% dels joves no arriben a l'aprobat en aquesta qüestió.

Espanya és l'únic país per al qual la majoria (90%) identifica correctament la seva tradicional religió principal. Per a la resta de països, les xifres s'inverteixen: 83,3% d'incorrecte per a Suècia o 80,1% per a Polònia, seguits de Grècia (71,9%) i, finalment, Turquia (67,6%) i la Gran Bretanya (60,7%). La majoria de respostes incorrectes la formen els «no contesta».

3.2.11. ¿Quina llengua o quines llengües, oficials o no, es parlen a...?

Aquest era el començament de l'enunciat de la pregunta 15. Tot seguit es presentaven quatre requadres en què l'estudiant havia de respondre la pregunta per als països d'Espanya, Suïssa, Finlàndia i Bèlgica. Els resultats són contundents: 74% de suspesos i una nota mitjana de 3,23. Per tant, en aquesta qüestió es manifesta el gran desconeixement existent sobre el tema de les llengües que es parlen a Europa.

La causa dels baixos resultats obtinguts cal buscar-la en les respostes sobre Finlàndia, Suïssa i Bèlgica. Sobre les llengües d'aquests tres països, més de la meitat dels estudiants contesta incorrectament.⁽²¹⁾

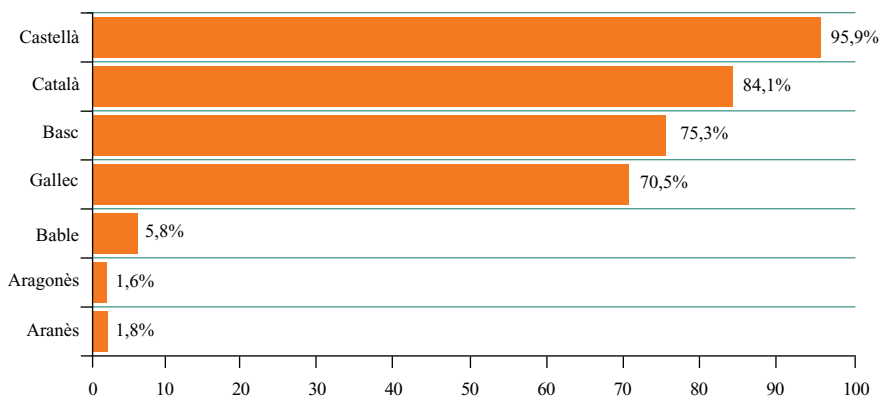
El país sobre el qual hi ha un major coneixement pel que fa a les llengües és, lògicament, Espanya. Així i tot, un de cada tres suspèn i només el 3,6% destaca. Aquests resultats són deguts, sens dubte, al desconeixement generalitzat de les llengües minoritàries que no corresponen a les comunitats històriques de Catalunya, el País Basc i Galícia. És el cas de l'*aranès* (esmentat només per l'1,6%), l'*aragonès* (1,8%) o el *bable* (5,8%). A primera vista, es podria esperar que aquests encerts correspongessin als estudiants procedents de les regions o comunitats espanyoles en què es parlen aquests idiomes, fet que explicaria unes freqüències tan baixes. En canvi, el percentatge que esmenta l'*aragonès* és més alt a Castella i Lleó (5,2%) o a Madrid (4,3%) que a Aragó (2%). Similar és el cas de l'*aranès*, esmentat pel 4,9% a Galícia i pel 3,7% a Catalunya. I és que, tot i que l'enquesta no va recollir a la mostra alumnes de la Vall d'Aran, el fet que l'*aranès* estigui ubicat només en una comarca de Catalunya –on és llengua cooficial amb el català i el castellà– feia suposar que els catalans serien més coneixedors de la seva existència. El *bable* és l'única d'aquestes tres llengües que no segueix aquesta tendència, ja que és esmentat per un escàs 27% dels asturians, un percentatge que s'allunya força de la resta de comunitats. Fora d'això, sembla que hi ha un major coneixement de la diversitat lingüística d'Espanya entre els joves, ja que el reconeixement de les llengües autòctones de les comunitats històriques és força significatiu. Malgrat tot, paga la pena observar el salt que es percep amb les llengües més minoritàries (gràfic 3.10).

Una explicació plausible de la gran distància que separa el *bable*, l'*aragonès* i l'*aranès* de la resta de llengües es pot trobar en la mateixa formulació de la pregunta. A partir de les respostes dels estudiants, s'aprecia que, en preguntar per llengües «oficials o no», s'induïa a una certa ambigüïtat, ja que podien entrar-hi llengües que efectivament es parlen a Espanya, majori-

(21) Bèlgica és el país que obté més encerts (46,7%). El francès és la llengua més reconeguda (41,2%), seguit del flamenc (20,1%) i l'alemany (menys de l'1%). Finlàndia obté un percentatge similar d'encerts (46%), amb el 45,5% que esmenta el finès i el 3,2% el succ. Finalment, a la cua hi ha Suïssa, amb el 76% dels estudiants amb una qualificació inferior a 5. El francès és la seva llengua més reconeguda (38%), seguida de l'alemany (30,7%), l'italià (12,2%) i un simbòlic romanx (1,2%).

Gràfic 3.10

GRAU DE CONEIXEMENT DE LES LLENGÜES QUE ES PARLEN A ESPANYA



tàriament entre la població immigrada, com, per exemple, l'àrab, l'anglès o l'alemany. Per aquest motiu, cal suposar que, tot i que un percentatge significatiu de joves efectivament desconeix les llengües minoritàries (bable, aragonès i aranès), una part important només ha considerat a les seves respostes les llengües usades per un contingent poblacional rellevant.

Pel que fa a la resta de llengües, es pot afirmar que el fet que l'alumnat pertanyi a una comunitat autònoma amb una llengua pròpia no determina un major coneixement de la seva existència.

3.2.12. Recapitulació sobre els coneixements geogràfics

L'anàlisi dels coneixements geogràfics bàsics sobre Europa dels joves en l'últim curs de la seva escolarització obligatòria presenta algunes ambigüitats. D'una banda, es confirma que, en conjunt, més de la meitat dels alumnes superarien la prova, la qual cosa no deixa de ser una dada netament positiva. No obstant això, en l'anàlisi detallada, es constata un cop més la immensa influència que en els resultats tenen el capital cultural dels pares i el major grau de qualificació als centres privats, la qual cosa apunta a la necessitat de pensar a fons, més enllà dels eslògans partidistes, sobre la di-

dàctica dels espais acadèmics altament heterogenis, tal com sembla que es donen als centres públics. Un cop més, sembla que el quid de la qüestió, pel que fa a l'aprenentatge, està en la possibilitat o no que el tractament de la diversitat de graus, capacitats i interessos –evidentment desitjable– sigui en realitat tècnicament possible.

Per comunitats autònomes, els resultats són també positius, ja que els coneixements geogràfics només se suspendrien a quatre: Galícia, Extremadura, Castella-la Manxa i Canàries.

Així mateix, cal destacar que els estudiants manifesten un major grau de coneixement en la geografia física que en la humana i que sembla que la qualitat del seu saber es relaciona amb la proximitat geogràfica, sigui estrictament espacial o simplement mediàtica. Així i tot, es pot afirmar que no sembla que de l'estudi es desprengui que el que és mediàticament noticable –especialment a la televisió– tingui una repercussió directa en el coneixement de la geografia física o política, en especial pel que fa a la identificació dels estats. Sembla que l'alumnat té un coneixement conceptual superior a l'espacial pel que fa als països i als estats que formen Europa.

Finalment, cal assenyalar que el que més s'ignora se centra en l'existència dels països que han assolit la seva independència en els últims deu anys. Aquest fet no resulta més conegut en les nacionalitats de l'estat espanyol en què es dona per feta l'existència d'una consciència nacional pròpia.

Fins aquí el que els joves saben sobre la geografia d'Europa. Tot seguit es passa a analitzar el coneixement que manifesten tenir sobre la història del continent europeu.

3.3. El que saben d'història d'Europa

A l'apartat anterior s'han analitzat amb detall els sabers sobre geografia d'Europa que l'alumnat ha manifestat tenir en la prova de coneixements. Ara és el torn de l'anàlisi dels coneixements d'història d'Europa.

En aquesta ocasió, no s'explicitaran, ja que seria redundat, les relacions existents entre els resultats obtinguts i els estudis dels pares, el seu nivell professional, la titularitat del centre o el gènere de l'alumnat. Les ten-

dències que apareixen són pràcticament idèntiques a les que s'han assenyalat, tant en el balanç general com als coneixements geogràfics. D'altra banda, per bé que pel que fa a la percepció de l'espai se solen indicar algunes diferències entre els dos gèneres, no sembla que la temporalitat pròpia de la història tingui, ara com ara, cap relació amb el sexe de l'alumnat.

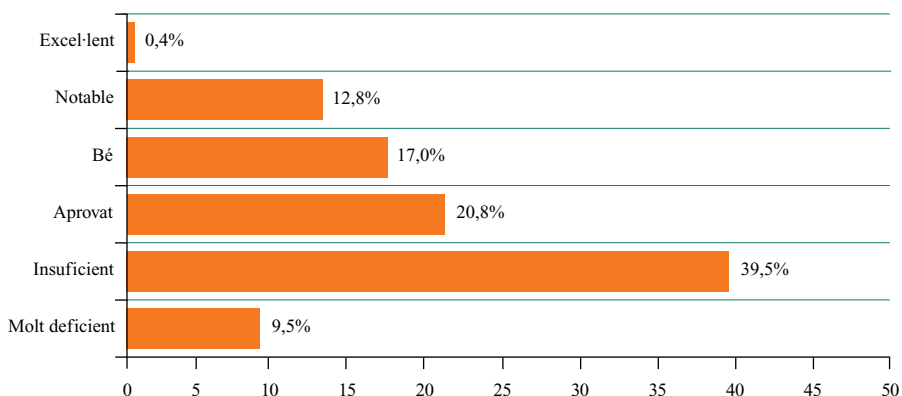
Els coneixements d'història s'han avaluat en un únic bloc. Tot seguit, doncs, es presentaran els resultats generals i, amb posterioritat, s'analitzaran amb més detall algunes de les competències mesurades i es comentaran particularment algunes de les respostes concretes.

3.3.1. Resultats generals d'història

Així com amb la geografia quedava clar que la majoria de l'alumnat superava la prova amb els criteris tradicionals de qualificació del professorat, no es pot dir el mateix de la història d'Europa. L'anàlisi estadística dels resultats situa globalment en el 50% la línia de separació entre els qui superen i els qui no superen la prova. Efectivament, la mitjana de les qualificacions d'història s'estableix en el 4,96 sobre 10 i el percentatge de clarament suspesos, en el 49% (gràfic 3.11).

Gràfic 3.11

RESULTATS GLOBAIS DE LA PROVA D'HISTÒRIA



En canvi, el percentatge dels qui destaquen clarament és una mica més alt que en geografia (20%). A cop d'ull, doncs, sembla que els resultats de l'aprenentatge en història es polaritzen una mica més que en les altres ciències socials.

Si s'efectua una primera valoració general, es pot afirmar, en primer lloc, que els resultats d'història són inferiors als de geografia –la qual cosa corrobora la percepció habitual del professorat d'Educació Secundària– i, en segon lloc, que gairebé la meitat dels estudiants no hauria superat una prova d'avaluació senzilla.

Com es veurà més endavant, aquest fet, tan preocupant si es té en compte la sensibilitat política mostrada en els últims anys sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, podria ser degut a diversos motius, dels quals se'n poden destacar tres: primer, que una part de la temàtica sotmesa a aquesta prova (història recent d'Europa) no s'ha tractat de fet en els programes, tot i estar ben representada als llibres de text; segon, que les dificultats de construcció del temps històric en aquestes edats ofereix considerables dificultats; i, tercer, que els mecanismes didàctics habituals en la programació i en l'ensenyament i l'aprenentatge de la història no són els adequats. Com es veurà tot seguit, els baixos resultats d'història no són deguts al primer d'aquests motius (que no s'hagi impartit a les aules la història recent d'Europa). Per tant, cal fixar-se en altres explicacions.

3.3.2. El disseny de la prova d'història

La part de la prova sobre coneixements històrics d'Europa constava de set preguntes tancades i una oberta. Les preguntes tancades no tenien un disseny idèntic al dels estàndards de mitjana utilitzats habitualment.⁽²²⁾ En algunes de les preguntes, els alumnes havien de marcar una o més caselles (exemple 1). En altres, els alumnes havien de situar lletres i números d'enunciats en caselles concretes (exemple 2). En un tercer model de preguntes, s'enunciaven frases sobre la història d'Europa del segle xx o bé els enun-

(22) La major part de les proves de correcció objectiva, quan s'apliquen a mostres molt àmplies, consten habitualment d'ítems de quatre enunciats, dels quals tres són per distreure i només un constitueix la resposta correcta. No ha estat exactament aquesta l'opció que es va escollir en la prova de coneixement del present estudi, que ha estat una mica més complexa i que ha inclòs preguntes obertes (vegeu l'Apèndix metodològic).

Exemple 1

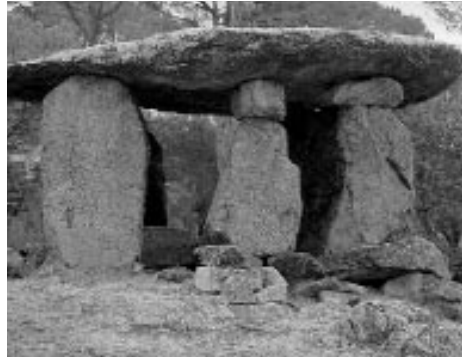
Les següents imatges corresponen o fan referència a diferents etapes històriques d'Europa
(Marca amb una X la casella corresponent)

Grans etapes històriques	Imatges			
	A	B	C	D
Prehistòria				
Edat Antiga				
Edat Mitjana				
Edat Moderna				
Edat Contemporània				

IMATGE A



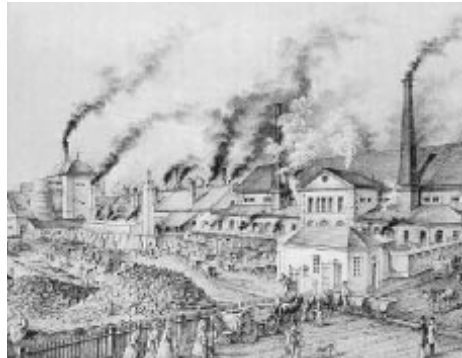
IMATGE B



IMATGE C



IMATGE D



Nota: En aquesta pregunta es pretén mesurar la identificació del que són, o a què es refereixen, les imatges en relació amb les grans èpoques històriques. Com es pot comprovar, les imatges responen a fets o monuments clau dels aprenentatges històrics.

Exemple 2

Relaciona al següent quadre els personatges amb una activitat i amb l'època en què van viure. Col·loca a la casella «Activitat» la lletra corresponent i a la casella «Segle» el número que consideris correcte.

Personatge	Activitat	Segle
Neró	H	6
Miquel Àngel		
Francesc d'Assís		
Albert Einstein		
Voltaire		
Richelieu		
Ciceró		
Beethoven		

A	Filòsof	1	Segle XVII
B	Escriptor de l'època de la Il·lustració	2	Segle XVI
C	Polític	3	Segle XX
D	Religiós	4	Segle XIX
E	Escultor i pintor	5	Segle I a.C.
F	Músic	6	Segle I d.C.
G	Científic	7	Segle XVIII
H	Emperador	8	Segle XIII

ciats feien referència al contingut de textos històrics específics. Davant aquests enunciats, l'alumnat tenia una doble o triple opció (*Veritable, Fals, No ho sé*) (exemple 3). Pel que fa a aquest últim model –discriminació d'enunciats a propòsit de textos històrics–, l'alumnat havia d'activar les seves habilitats tant pel que fa a la comprensió de les dues fonts textuais com en l'establiment de relacions entre el que sabia d'història i les afirmacions efectuades als textos (exemple 4). Finalment, una de les preguntes era oberta. L'alumne havia de justificar la tria realitzada en la casella corresponent a la pregunta anterior sobre la ubicació en el temps de determinades imatges. Les respostes a aquesta última pregunta –que es va valorar per la seva dificultat de manera ponderadament superior a la resta de l'exercici (exemple 5)– van ser corregides i puntuades per dos professors d'història amb llarga experiència en l'ensenyament secundari, conjuntament i amb el mateix criteri, abans de ser introduïdes en el programa informàtic.

Exemple 3

Tot seguit es formulen diverses afirmacions sobre la història d'Europa del segle XX.
(Marca amb una X la casella que consideris correcta)

Afirmacions	Veritable / Fals / No ho sé			
• Els països europeus han viscut en pau durant tot el segle XX.	<table border="1"><tr><td>V</td><td>F</td><td>¿?</td></tr></table>	V	F	¿?
V	F	¿?		
• Els països europeus han viscut durant el segle XX la Segona Guerra Mundial, que s'anomena així perquè va haver-hi una primera guerra durant el segle XIX.	<table border="1"><tr><td>V</td><td>F</td><td>¿?</td></tr></table>	V	F	¿?
V	F	¿?		
• El procés de la Unió d'Europa és històricament recent, ja que no va començar fins al 1950.	<table border="1"><tr><td>V</td><td>F</td><td>¿?</td></tr></table>	V	F	¿?
V	F	¿?		
• Etc.				

Exemple 4

Al text 1, l'autor (*fa referència a un text situat abans de la pregunta*), en dir *hem estat en guerra*, fa referència a la Segona Guerra Mundial.

V	F
---	---

D'acord amb el text 2, la creació d'un Mercat Comú va tenir com a finalitat immediata i principal la creació de la unitat política europea.

V	F
---	---

(En aquesta pregunta hi ha 7 enunciats més).

Exemple 5

Justifica breument per quines raons has situat cada imatge en una època determinada completant les següents frases:

He situat la imatge A en perquè

He situat la imatge B en perquè

He situat la imatge C en perquè

He situat la imatge D en perquè

Nota: Aquesta pregunta oberta venia immediatament després de la segona (exemple 1). El fet de deixar una casella de més a la pregunta tancada i amb les explicacions pertinents de la que venia a continuació eliminava l'atzar i, al mateix temps, permetia observar el grau de comprensió de la decisió presa per l'alumne.

De totes les preguntes proposades a l'alumnat, només les dues últimes feien referència explícitament al procés de creació de la Unió Europea. La resta de preguntes es van definir en funció del que és més comú, senzill i repetit als llibres de text. Els eixos que van presidir el disseny de la prova van ser cinc: la utilització correcta i la seva posterior justificació de les categories tradicionals de periodització del temps històric (preguntes 17, 18 i 19); la identificació de fets i de personatges en el temps i en la seva activitat històrica específica (pregunta 20); el discerniment d'imatges artístiques com a pertanyents o no a la tradició històrica europea i, en cas de resposta afirmativa, la seva ubicació genèrica en el temps històric occidental (pregunta 21); el discerniment entre tradicions culturals europees i altres que no ho són (pregunta 22); i, finalment, la comprovació del coneixement sobre determinats fets bàsics de la història europea del segle xx i, en especial, del procés de formació de la Unió Europea (preguntes 23 i 24).

Podria haver passat que, en el moment d'efectuar la prova (febrer del 2001), una part de l'alumnat no hagués estudiat encara en els seus programes la formació de la Unió Europea o la història del segle xx (enunciats de les dues últimes preguntes). ¿Aquesta circumstància podria explicar els baixos resultats obtinguts en història? De l'anàlisi de les dades es desprèn que no, ja que la mitjana assolida sense tenir en compte les qualificacions de les dues últimes preguntes és encara més baixa (4,83) que la mitjana per a tota la prova (4,96). Així, doncs, les raons del desconeixement històric per part, gairebé, del 50% dels joves espanyols s'han de buscar en una altra causa. Als següents apartats s'analitzarà en quins punts es produeix un major fracàs.

3.3.3. El que ignora la majoria (1): les competències cronològico-històriques

Si alguna cosa no sorprèn en el present estudi és la constatació de les dificultats que tenen els adolescents per ubicar correctament els conceptes, els fets, els personatges i els processos històrics en el seu temps cronològic i històric. No és necessari ser un especialista en la matèria per saber que la història és una disciplina marcada intrínsecament per la dimensió temporal. I es dubta poc en l'àmbit dels professionals de la història que la comprensió del que és fonamental de la disciplina no es copsa en un grau mínim si no se

situen correctament en el temps els fets i els processos estudiats. I, tot i que no s'ha de caure en la famosa fal·làcia lògico-casual del *post hoc ergo propter hoc* (després d'això, doncs per això), ningú no sol negar que les explicacions en història i la reflexió que susciten sobre la humanitat en el present pressuposen la situació correcta d'ordres temporals, durades, ritmes i simultaneïtats. I la primera de totes i sobre la qual es construeixen la resta és la cronologia i l'ordre temporal de successió.

Certament que el concepte de temps històric no fa referència només al que es coneix amb el nom de cronologia. Ni tampoc no es limita a la periodització utilitzada pels historiadors per organitzar els resultats de les seves investigacions. Pel que sembla, la construcció d'una concepció temporal històrica plena no es pot assolir fins a un cert grau de maduresa intel·lectual, propiciada per l'estudi i la reflexió de la ciència històrica. Per tant, està lluny de la intenció dels autors d'aquest estudi la presumpció segons la qual, en l'estat actual dels nostres coneixements, els alumnes de 16 anys haurien de comprendre els diferents estrats del temps històric.⁽²³⁾ Això no obsta perquè es pugui sostenir amb convicció didàctica que, per construir progressivament el coneixement històric, no hi ha més remei que conèixer, comprendre i aplicar en un primer estadi de coneixement les competències cronològiques bàsiques (segles, mil·lennis, eres) d'acord amb les perioditzacions i els conceptes que les defineixen, utilitzats pels historiadors per organitzar la successió històrica. Això pot i s'ha de proposar a l'aprenentatge des de l'etapa de primària.

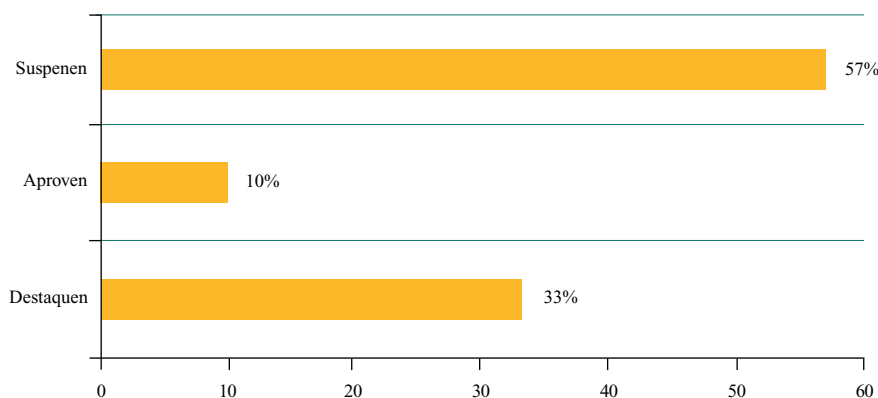
A més a més, resulta interessant destacar que, d'acord amb els estudis realitzats sobre els manuals escolars i la pràctica del professorat d'història, aquesta disciplina s'ensenya des del primer curs de la secundària obligatòria per ordre cronològic i per la successió de les edats tradicionals (Prehistòria, Edat Mitjana, Edat Moderna i Edat Contemporània), edats o etapes que organitzen els programes, els manuals i el saber. Doncs bé, la majoria de l'alum-

(23) Des de les aportacions de l'historiador francès F. Braudel fins ara, s'entén que la concepció del temps històric inclou quatre dimensions bàsiques diverses: ordre de successió, simultaneïtat, durada i ritme. Cada dimensió implica el coneixement de l'anterior. No es poden analitzar les acceleracions, les reculades i els estancaments dels processos històrics (ritme) si, al seu torn, no es té una consciència clara de la successió (cronologia), de la simultaneïtat de fets i processos i de les diverses durades segons la naturalesa dels fets. Braudel va insistir en el concepte de durada. En qualsevol procés històric hi ha una simultaneïtat de tres tipus de durada que són autònoms i que també s'entrecreuen: el temps curt (política), el temps mitjà o conjuntural (cicles econòmics) i el temps llarg, en alguns casos gairebé immòbil (el temps de les mentalitats i les creences). Per comprendre la història és necessari, doncs, analitzar les relacions i les autonomies dels diversos ritmes i durades.

nat confon les competències cronològiques i les perioditzacions històriques en relació amb fets i processos bàsics de la història ensenyada d'Europa (com, per exemple, home de Cromanyó, Imperi Romà, Imperi Carolingi, Descobrimnt d'Amèrica, Reforma Protestant, Revolució Francesa, Revolució Industrial, Unificació d'Itàlia, Revolució Socialista de Rússia, Primera Guerra Mundial o creació del Consell d'Europa...) (gràfics 3.12 i 3.13).

Gràfic 3.12

RESULTATS GLOBAIS EN LA UBICACIÓ TEMPORAL DE FETS

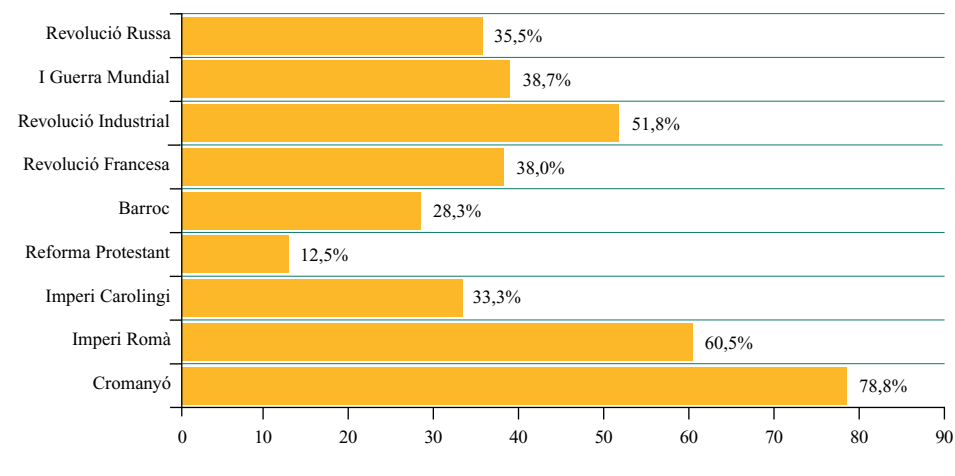


Com es pot deduir del gràfic, la majoria de l'alumnat situa còmodament l'home de Cromanyó i l'imperi romà en la seva època històrico-cronològica. També la revolució industrial supera lleugerament el 50% d'encerts. Aquests resultats permeten aventurar algunes conclusions. La primera és que **la majoria de l'alumnat no situa bé en el temps enunciats genèrics de processos històrics que estan als programes i als llibres de text. La segona és que la situació temporal no depèn de la proximitat o llunyania del procés estudiat, ja que la Prehistòria i l'Edat Antiga s'han ensenyat principalment al primer i al segon curs.** Finalment, i probablement la més important, és que **la ubicació temporal correcta no és impossible, ja que un percentatge relativament elevat d'alumnes la realitza correctament.** Si a la seva edat això resultés impossible per falta de maduresa cognitiva,

Gràfic 3.13

UBICACIÓ TEMPORAL DE FETS I PROCESSOS HISTÒRICS

En percentatge d'encerts sobre el total



ningú o gairebé ningú no seria capaç de fer-ho. Probablement l'explicació d'aquesta ignorància d'aplicació temporal cal buscar-la en el tipus de programació i de didàctica habituals.

3.3.4. El que ignoren la majoria (2): l'època en què van viure grans personatges

Avui en dia la història no contempla, no cal dir-ho, els grans líders com els responsables directes de la marxa dels esdeveniments i, encara menys, dels grans processos històrics. Se'ls concedeix un paper important en les explicacions de causes i motius i, sobretot, s'hi para esment segons l'impacte aconseguit en relació amb el protagonisme de la col·lectivitat i, en alguns casos, en les aportacions al seu imaginari. Sembla, doncs, que didàcticament alguns personatges clau de la història europea (artistes, polítics, filòsofs, religiosos, científics, etc.) s'han de conèixer i s'han de saber situar en el temps i relacionar, tot i que sigui de manera senzilla, amb els fets històrics que poden representar en la seva acció o creació.

Per rastrejar el grau de coneixement sobre aquest aspecte per part de l'alumnat de 16 anys, es va dissenyar una pregunta en què s'havia de relacionar una llista de personatges amb la seva activitat principal (la tasca per la qual són coneguts en la història) i amb el segle o període aproximat en què van viure.

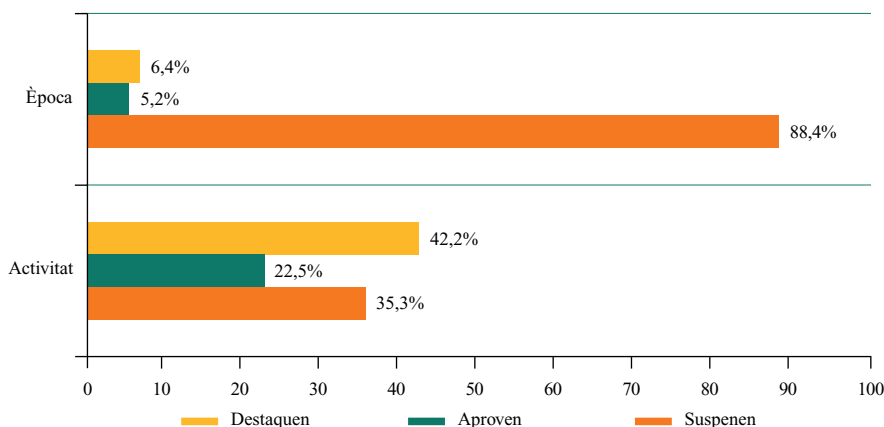
Un cop més, es pot establir una curiosa disfunció: els joves aproven en el coneixement dels personatges, però, en canvi, suspenen estrepitosament quan es tracta de relacionar el personatge i la seva activitat amb el segle en què va viure (gràfic 3.14). Tot i que la pregunta pot ser considerada de mitjana complexitat, una vegada més es posa de manifest la dificultat per recordar una situació cronològica estudiada en l'etapa de l'ESO.

Els personatges més ben identificats van ser Einstein (81%), Miquel Àngel (80,3%), Beethoven (89%) i Francesc d'Assís (60%). Els menys identificats, Ciceró (31%), Richelieu (33%) i Voltaire (29%). No sembla que aquí es pugui establir cap tipus de relació sobre l'època i el moment en què aquests personatges van ser estudiats. Així i tot, contrasta el fet de reconèixer la majoria dels personatges i, en canvi, cap d'ells és situat correctament al seu segle per la majoria, ni tan sols Albert Einstein.

Gràfic 3.14

IDENTIFICACIÓ DE PERSONATGES I SITUACIÓ EN LA SEVA ÈPOCA

En percentatge d'encerts sobre el global



3.3.5. ¿Ho saben o no ho saben?: la imatge i la paraula

És innegable que es viu en una època en què la presència de les imatges és aclaparadora. Només cal esmentar la importància del cinema i el consum diari de televisió per argumentar-ho. Però si s'afegeixen les tanques publicitàries que bombardegen els ciutadans per tot arreu, les revistes il·lustrades, les enciclopèdies visuals, les icones de circulació, esportives, instruccionals, etc., no es podrà ni dubtar que, des de fa, com a mínim, una generació, la cultura de la imatge o, el que és el mateix, la comunicació a través de la imatge ha adquirit un paper extraordinari en la generació i en la comunicació de sabers. Aquesta qüestió està perfectament assumida als llibres de text de l'ESO: es pot comprovar que el 60% de l'espai de les pàgines dels manuals està ocupat per tot tipus d'imatges (mapes, quadres, fotos, gravats, etc.). ¿És el vehicle més important? ¿És l'únic? ¿És cert que, com va dir McLuhan, una imatge val més que mil paraules?⁽²⁴⁾

Sigui com vulgui, el cert és que els professors s'han vist interpel·lats per la presència de la imatge en la formació del coneixement dels alumnes i que no pocs passen per la temptació d'utilitzar primordialment la imatge, o gairebé exclusivament, per construir l'aprenentatge de la història en els seus alumnes. Es tornarà més endavant sobre aquesta qüestió. De tota manera, va semblar procedent als autors del present treball la utilització d'imatges per esbrinar si l'alumnat, per mitjà d'aquest vehicle comunicatiu, manifestava una capacitat d'identificació temporal que, només amb les paraules, segons la hipòtesi afirmada, podia ser negativa.

En el disseny de la prova es van presentar quatre imatges (vegeu els exemples 1 i 5, respectivament) el contingut de les quals no podia oferir dubtes sobre la seva pertinença a una de les edats en què tradicionalment s'organitza la periodització de la història d'Occident. Es van donar cinc possibilitats de resposta –per tant, una casella havia de quedar en blanc– per evitar l'atzar o la ubicació d'una quarta imatge de la qual s'ignorava la situació en

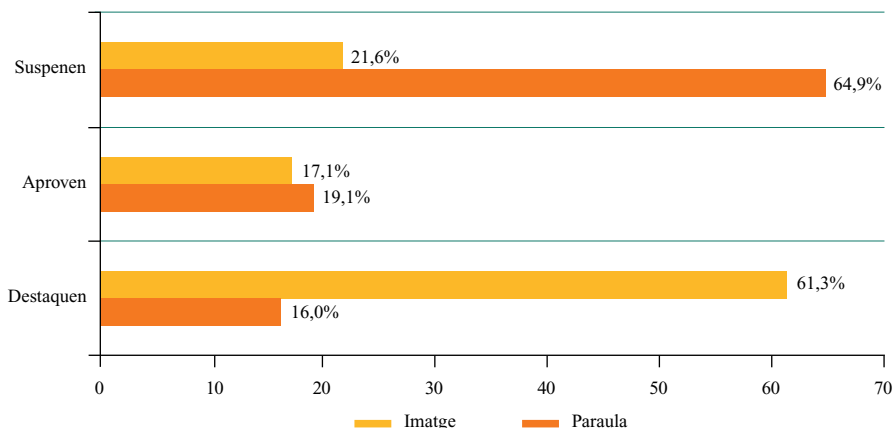
(24) Pel que sembla, aquesta frase no és un invent de McLuhan, sinó que es tracta d'una frase tradicional xinesa. Com és sabut, un habitant de Canton i un altre de Pekín parlen modalitats lingüístiques tan diverses (com l'anglès i l'alemany) que no es poden comunicar per via oral. Per poder-se entendre recorrien a l'escriptura comuna i, si no tenien paper, practicaven l'anomenada «escriptura de mans» a base de dibuixar-se signes al palmell de la mà. La imatge valia «més que mil paraules» en aquest cas, atesa la impossibilitat de comunicació oral. Però es tractava d'una substitució.

el temps històric per deducció final a partir del coneixement de les altres tres. En una altra pregunta es van presentar set imatges artístiques. Es demanava a l'alumnat el discerniment sobre la seva identitat (europea/no europea) i la seva situació en el temps si era europea (cita de l'edat o de l'etapa a la qual corresponia).

Els resultats de les proves són particularment interessants (gràfic 3.15). Efectivament, l'alumnat, majoritàriament, ha situat de manera correcta la major part de les imatges en l'edat històrica que els correspon (6,8 de nota mitjana i el 61,3% que aprova o destaca).

Gràfic 3.15

SITUACIÓ TEMPORAL D'IMATGES I LA SEVA JUSTIFICACIÓ ESCRITA



En canvi, quan se'ls va demanar que justificuessin molt breument la raó per la qual havien decidit situar les imatges en l'edat escollida, els resultats són decebedors: 3,5 de nota mitjana⁽²⁵⁾ i més de dos terços de suspesos. La major part dels joves, pel que sembla, tenen notables dificultats per

(25) La desviació típica d'aquesta pregunta és una de les més altes de la mostra (3,5), la qual cosa indica que el 68% de l'alumnat se situa entre el 0 i el 6,5. També resulta simptomàtic que la pregunta sobre la imatge fos contestada de manera massiva i que la pregunta oberta, que comportava escriure només una frase, fos deixada en blanc pel 38% de l'alumnat.

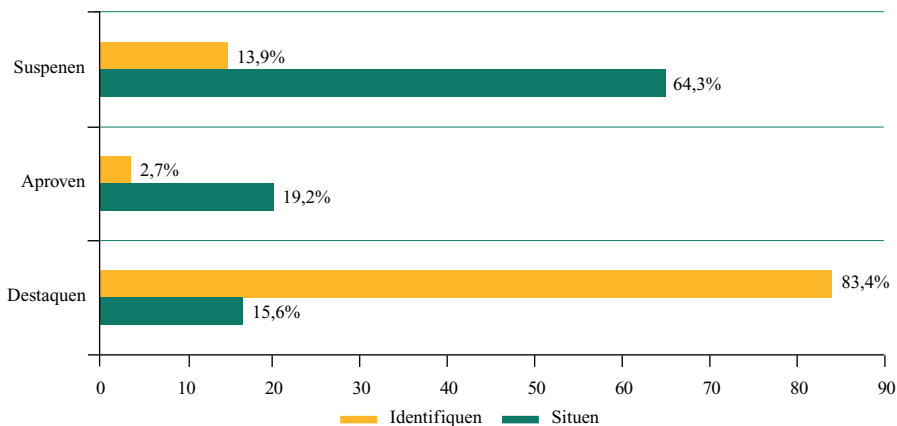
expressar-se per escrit o per indicar algun concepte que demostrï que han comprès la resposta efectuada a la pregunta anterior. Només el 5% va respondre correctament les quatre preguntes.

Analitzant amb més detall les respostes donades, es posa de relleu el fet que la imatge corresponent a la Prehistòria va ser la més identificada amb encert, seguida de la pertanyent a l'Edat Antiga i Medieval. Curiosament, la imatge que representava l'existència de primitives fàbriques fumejants no va ser relacionada amb l'Edat Contemporània (només el 27% dels alumnes van encertar la situació temporal). A la part oberta, cal destacar **que la immensa majoria de l'alumnat confon els termes «modern» i «contemporani» i no aplica al primer concepte la idea de periodització, sinó de proximitat.** En altres paraules, per a la majoria dels alumnes el qualificatiu «modern» designa una qualitat de contemporaneïtat avançada i nova oposada a «clàssic» o «antic».

Pel que fa a les imatges artístiques, es repeteix el fenomen de la pregunta sobre els personatges històrics. La identificació visual de les obres pertanyents a la tradició europea va presentar el resultat més alt de tota la prova de coneixements (8,3 de nota mitjana). Només el 13,9% suspenia, i, fins i tot, el 76,5% arribava a l'excel·lent. Tot i que es tractava d'una pregunta relativament senzilla, els resultats són molt espectaculars. Ara bé, la ubicació de les obres artístiques identificades com a europees en l'edat corresponent torna a oferir unes qualificacions exageradament baixes (gràfic 3.16).

Així, doncs, es pot sostenir que el món de la imatge i de la identificació resulta molt més fàcil per als alumnes d'aquesta edat. En canvi, les operacions de comunicació escrita i de la situació cronològic-històrica apareixen com un dels objectius educatius que semblen menys assolits. La detecció d'aquesta situació hauria de comportar una reflexió clau per a l'ensenyament i l'aprenentatge de qualsevol àrea o disciplina i, en especial, al camp de les ciències socials, de la geografia i la història: ¿s'ha d'utilitzar la imatge de manera predominant i limitar l'exigència en els aprenentatges i comunicacions per mitjà de la llengua escrita? ¿L'escola ha de fer la competència a la televisió?

IDENTIFICACIÓ I SITUACIÓ D'IMATGES ARTÍSTIQUES



Nota: La majoria de l'alumnat selecciona correctament les imatges segons la seva identitat europea, però en canvi no les sap situar en la seva etapa històrica corresponent.

Sense arribar a extrems radicals com els defensats per Sartori,⁽²⁶⁾ els autors del present estudi comparteixen la tesi sobre la necessitat de la utilització de la imatge i, en especial, de la imatge virtual en l'ensenyament de la història. Ni tan sols creiem que sigui amenaçador, i sí altament educatiu, que els alumnes facin servir correctament els registres visuals en l'observació, procés i comunicació d'informació. Això no vol dir, però, que no reivindicuin com a indispensable i fonamental l'estudi, la formació i la màxima correcció en l'ús del llenguatge escrit i oral. I això per dues raons que s'exposen a partir de les diverses investigacions en curs sobre didàctica de la història.

En primer lloc, cal tenir present que la història, majoritàriament, s'aprèn en l'actualitat per la interacció entre el llibre de text i les diverses activitats d'aprenentatge proposades pel professorat. La llengua escrita, per tant, té un paper primordial en la construcció dels aprenentatges. La comprensió i l'expressió verbal i escrita, per tant, són irrenunciables.

En segon lloc, cal tenir en compte que la comunicació d'informació no es pot reduir a les imatges. No s'és més modern per defensar l'omni-

(26) Vegeu les tesis defensades per G. Sartori. *Homo videns*. Barcelona: Crítica. 1999.

potència de la imatge sobre l'ús oral i escrit de la llengua. Tal com defensa el professor Tusón, la condicionalitat, la finalitat o la consecutivitat –per esmentar només estructures oracionals senzilles– no poden ser reduïdes a imatges. L'ús correcte del *si*, del *per a* o del *doncs* consecutiu –tan necessaris per a la construcció de l'aprenentatge de la història– no es pot expressar només amb imatges. La imatge constitueix un mecanisme atractiu i fàcil, ja que, d'ordinari, no suscita reflexió o imaginació, tot i que sigui molt útil per comunicar aspectes elementals o ordres.⁽²⁷⁾

Per tot plegat, atesos els resultats d'història analitzats fins ara, es defensa que l'escola no ha de fer la competència a la televisió ni al món de la imatge, perquè l'escola hauria de ser el privilegiat espai de la paraula. No ha d'evitar el vídeo, la televisió o qualsevol tipus d'imatge que sigui necessari per assolir els objectius proposats, però no per fer més imatges o per aconseguir comunicacions lineals. Ben al contrari, el paper de l'escola ha de ser fonamentalment trobar, traduir i construir les mil paraules susceptibles de ser trobades o dites, llegides o escrites, a propòsit de cada imatge.⁽²⁸⁾

3.3.6. De la tradició cultural i de l'Europa contemporània

Les tres últimes preguntes de la prova de coneixements es dirigien, d'una banda, a obtenir informació sobre el grau d'identificació dels alumnes amb la tradició europea en realitats actuals; i, de l'altra, a descobrir el que coneixien sobre aspectes generals de l'Europa del segle xx i de la història de la construcció de la UE.

Els resultats assolits per l'alumnat no sorprenen gaire. Pel que fa a la tradició europea d'aportacions culturals presents actualment (música rock, teories de la democràcia moderna, ferrocarril, signes numèrics –1, 2, 3...–,

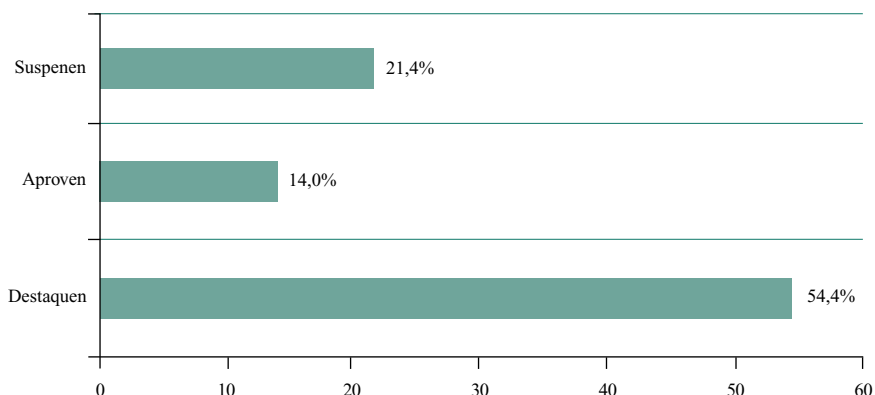
(27) Vegeu Jesús Tusón: *Una imatge no val més que mil paraules (Contra els tòpics)*. Barcelona. Empúries. 2001. Pp. 11-16.

(28) Vegeu les lúcides i suggeridores paraules que sobre aquest tema es troben a l'obra del sociòleg i professor Salvador Cardús: *El desconcert en l'educació*. Edicions La Campana. Barcelona. 2000. p. 57, on diu: *L'escola ha de seguir sent l'espai privilegiat de la paraula dita, escrita i llegida. No dic que només sigui això: dic que ho sigui principalment. (...) Mai no serà cert que qualsevol imatge valgui més que mil paraules, i per tant, que una imatge sigui més rendible des del punt de vista comunicatiu. No: el cert és que una imatge només té valor si som capaços de descobrir-hi mil paraules o més.*

Internet, utilització de la pólvora, religions cristianes protestants, escriptura i universitat), els alumnes aprofiten amb una nota que es pot considerar acceptable (6,3) (gràfic 3.17). El percentatge d'incorreccions només supera les respostes correctes en dos casos: Internet i les teories sobre la democràcia moderna. Sembla que la majoria dels alumnes perceben l'origen de la xarxa a Europa i les teories de la democràcia, en canvi, fora del continent, la qual cosa no deixa de ser curiós si es té en compte la presència d'aquest tema als programes actuals a propòsit de la Revolució Francesa i de la independència dels Estats Units.

Gràfic 3.17

IDENTIFICACIÓ DE LA TRADICIÓ CULTURAL EUROPEA



En canvi, els resultats sobre història d'Europa al segle xx i, en particular, sobre la construcció de la UE són més modestos. La història recent d'Europa no arriba a l'aprovat (4,7). En canvi, cal notar que, amb l'ajuda de textos –que es poden qualificar de dificultat mitjana–, el resultat és una mica millor (5,2).

En l'anàlisi del detall, s'observa que un major percentatge de l'alumnat encerta en els temes generals i que el nombre d'encerts s'inverteix en els aspectes més concrets. Així, per exemple, més de la meitat de l'alumnat sap que al segle xx Europa no ha viscut en pau, que el procés de creació de la

Unió Europea és relativament recent i que Espanya va ingressar a la CEE en temps del president Felipe González. En canvi, més del 50% dona respostes incorrectes pel que fa a la creació de la CECA, del Tractat de Roma i del Tractat de Maastricht.

En l'última pregunta, en què es demanava als nois i noies que, a partir de dos textos, identifiquessin aspectes de la història del segle XX, s'ha posat de manifest una certa capacitat majoritària d'interpretació correcta dels textos a partir de l'activació dels mateixos coneixements. Així, per exemple, dues tercers parts de l'alumnat, primer, han situat correctament la referència de les fonts a la Segona Guerra Mundial; segon, han identificat bé la creació de la UE com un fet recent, i, tercer, han interpretat bé algunes expressions que es desprenen de les tensions industrials i econòmiques de la història europea més recent. En canvi, no sembla que percebin la naturalesa econòmica inicial del mercat comú (66,9% d'errors).

És possible que la qualificació relativament baixa de les últimes preguntes trobi en part alguna justificació, tal com s'ha indicat anteriorment, en la possible programació d'aquests temes –món actual– en els últims mesos de l'ESO (la prova de coneixements es va passar, com s'ha dit, al febrer del 2001). L'última pregunta, d'altra banda, sembla que mostra un increment de facilitat en les respostes quan les reflexions es proposen a partir de fonts explícites.

3.3.7. Recapitulació sobre els coneixements històrics

Els resultats sobre el coneixement històric són relativament decebedors. En general, com s'ha vist, la meitat dels alumnes haurien suspès la història si s'hagués tractat d'un exercici d'avaluació.

Tot i que, com s'ha pogut observar al llarg del capítol, es poden matisar algunes de les respostes, no hi ha cap dubte que un dels aspectes essencials en l'aprenentatge d'aquesta disciplina, **la situació en el temps cronològic i històric, falla estrepitosament**. Probablement sigui degut a la discontinuïtat amb la qual la història s'ensenya al llarg de l'etapa de l'ESO. Sembla força obvi que, per consolidar les competències temporals –la qual cosa és possible, perquè hi ha un índex suficient d'estudiants que les assoleixen sense gaires problemes–,

s'hauria de donar continuïtat constant a l'estudi de la història. I, en tot cas, no s'hauria d'estudiar en un únic curs una única etapa determinada.

D'altra banda, sembla que l'alumnat identifica força bé alguns dels personatges històrics que se solen estudiar i distingeix força bé les imatges europees de les que no ho són. No obstant això, en els dos casos falla la situació temporal.

De la prova, finalment, es desprèn que l'alumnat de l'ESO es mou millor en la identificació d'imatges i manifesta una certa dificultat en l'expressió escrita. Cal no oblidar, segons el parer dels autors del present treball, que els professors haurien de ser també, i sempre, professors de llengua. I que a l'escola, sense deixar d'utilitzar les imatges com a recurs d'evocació i de contextualització històrica de les fonts, la tasca del professorat hauria de ser treballar conjuntament amb les altres àrees, també en l'aprenentatge de la història, per consolidar i desenvolupar la competència lingüística.

Finalment, cal assenyalar que de l'estudi precedent es desprèn que l'alumnat, al final de l'ESO, té una idea força encertada dels elements propis de la tradició cultural europea. Ignora, però, majoritàriament, el procés històric que, des del final de la Segona Guerra Mundial fins als nostres dies, condueix a la construcció d'Europa. En aquest sentit, sembla que no seria gaire agosarat proposar en l'estudi de la història contemporània una dedicació particular a aquests temes. A més a més, podem afegir, com un índex d'esperança, que l'alumnat analitzat s'ha trobat més còmode quan ha disposat de fonts textuais sobre les quals havia de manifestar el seu coneixement. En tot cas, la relació entre els resultats obtinguts i les propostes dels currículums i de les informacions dels llibres de text, en especial pel que fa a la història, és força lluny de ser satisfactòria.

Fins aquí, doncs, els coneixements sobre Europa dels alumnes de quart curs d'ESO en el 2001. Es passa tot seguit a analitzar les identitats, les emocions i les expectatives de futur que la idea d'Europa suscita en els adolescents espanyols més joves.

IV. ¿Què senten els joves sobre Europa?

Significació, percepció i identificació dels joves amb la Unió Europea

Als capítols precedents, s'ha analitzat la visió que d'Europa i de la Unió Europea reben els estudiants a través del currículum escolar i dels manuals escolars de l'ESO i el nivell de coneixement bàsic que han assolit en l'últim curs de la seva escolarització obligatòria. En aquest capítol, es tractarà d'oferir alguns trets generals sobre la vinculació real amb el complex projecte polític que és la construcció d'una Europa unida.

Tal com s'ha exposat al primer capítol, un dels objectius d'aquesta investigació consisteix en esbrinar la percepció, el significat i el grau d'identificació que els joves escolars tenen en relació amb la Unió Europea. Per això, es va elaborar un qüestionari que buscava assolir diferents objectius.

D'una banda, es pretenia fer aflorar les idees centrals sobre les quals els joves podrien basar **la seva percepció de la Unió**, sense oblidar el problema dels entrecreuaments, les confusions i les múltiples combinacions que es podrien generar entre el concepte d'Europa i el d'Unió Europea. També era necessari conèixer el **grau d'acceptació** del procés i el seu **interès** i la seva **valoració**.

Un altre objectiu tractava de conèixer els aspectes de la Unió que els resultaven més atractius i que, per tant, podien actuar com a *facilitadors* de

la identificació de l'acció i de captar els que podien estar produint *sorolls* que impedièn o dificultaven aquesta identificació.

Un últim objectiu pretenia arribar a percebre, en la mesura del possible, com se superposaven i convivien **les diferents identitats** que perviuen en cada jove, des de les més properes (la seva localitat de residència) a les més llunyanes (la ciutadania mundial), passant per les diferents identitats que hi ha entre les dues.

Al present capítol s'analitzarà, en primer lloc, la percepció i el grau de sentiment europeista dels joves espanyols; tot seguit, s'examinarà la seva actitud davant el procés de la Unió; es prosseguirà amb l'estudi dels seus interessos; i, finalment, s'explorarà una part de les seves expectatives, és a dir, quina Unió Europea desitgen.

4.1. La percepció de la UE i el sentiment europeista dels joves

No hi ha dubte que, sense ser determinants, les idees bàsiques que es tenen d'un fet estan condicionades per la seva percepció. És més, en molts casos el fet constitueix la percepció mateixa. Per això, quan se sol·licita la definició d'un fet social, el que apareix és la percepció que es té d'aquest fet. Les idees bàsiques que afloren estan carregades d'elements afectius de caràcter actitudinal que, tot i tenint poca informació, són molt explicatius del tipus de relació personal que s'estableix amb el fet. Per aquest motiu, es va elaborar una bateria de cinc qüestions que tractava d'indagar quines eren les idees bàsiques que configuraven en els joves la percepció de la Unió Europea (UE) i quins elements formaven el seu sentiment europeista, si aquest sentiment existia. Tres d'aquestes qüestions ja s'han comentat al capítol III. Les dues primeres eren preguntes-filtre: *¿Saps què és la UE?* i *¿Dir UE és el mateix que dir Europa?* La tercera era la qüestió en què, de manera oberta, es demanava que definissin què era la UE; la quarta preguntava si se sentien europeus; i la cinquena els demanava les raons de la seva afirmació o de la seva negació.

En conjunt, es tractava de saber si identificaven dos fenòmens, UE i Europa, i la proximitat o llunyania que sentien davant les imatges que

aquests fenòmens produïen. Com ja s'ha comentat al capítol anterior, nou de cada deu escolars diuen que identifiquen i, al seu torn, distingeixen aquests fenòmens. Així i tot, el 10% no els identifica. Pot semblar sorprenent, però és així. Per no reiterar el que ja s'ha dit anteriorment sobre el que coneixen o no de la UE, l'anàlisi se centrarà només en els **elements actitudinals** que evidencien aquestes mateixes respostes.

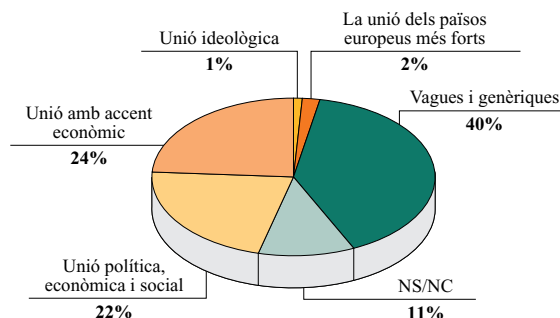
4.1.1. Com perceben la Unió Europea

En afrontar aquesta qüestió, es va optar per presentar una sèrie de dimensions que defineixen la Unió i per demanar que es posicionessin davant d'aquestes dimensions, però en la redacció final es va incloure una pregunta oberta⁽¹⁾ més difícil d'analitzar, però segurament més rica en matisos.

Els resultats categoritzats de les respostes es poden veure al gràfic 4.1. **El grup més nombrós està format per les respostes que s'han qualificat de vagues i genèriques. Dos de cada cinc joves haurien donat respostes absolutament imprecises, però que faciliten l'obtenció de matisacions.** Es poden establir dos grans grups.

Gràfic 4.1

DEFINICIÓ DE LA UE PELS JOVES ADOLESCENTS



(1) Aquest procediment s'ha seguit en altres treballs referits tant als joves com als adults. Aquest procediment sembla adequat, ja que, atès el moment evolutiu en què es troben, no es va considerar convenient incloure a identificar elements que, en realitat, podien no estar percebent. En deixar la resposta oberta, es corre el risc d'obtenir respostes indefinides, però es guanya en significativitat, ja que permet una anàlisi qualitativa de les respostes.

En primer lloc, els qui s'han quedat al terreny purament tautològic: «*La Unió Europea és una unió de països*». No apareix la més mínima orientació sobre què perceben d'aquesta unió, en què consisteix o quina finalitat persegueix. En alguns casos, apareix una referència numèrica: «*És la unió de quinze països*», «*de dotze*», «*de tretze*», «*de tots els d'Europa*». En tots els casos, la resposta indica una gran llunyania del fet. Aquesta unió, consisteixi en el que consisteixi, no els concerneix ni personalment ni com a ciutadans d'un país membre d'aquesta unió. El fet que encertin o no en el nombre, des del punt de vista que aquí s'adopta, no té cap importància. És significativa, en canvi, l'afirmació que són tots els països d'Europa, perquè ens indica fins a quin punt la percepció diferenciada de la UE i d'Europa no existeix o és molt fràgil. En el fons, **l'Europa que importa és l'Europa Occidental, la que està unida, tal com ho reflecteixen els manuals escolars d'història que han estudiat** (vegeu capítol II).

Un segon grup de respostes vagues i genèriques el constitueix el conjunt de les que situen la Unió en el camp de l'harmonia i no del conflicte, és a dir, les respostes dels alumnes que consideren que les coses que estan unides són millors que les que no ho estan: «*És una unió de països per ajudar-se...*», «*per ser millors...*», «*per resoldre problemes...*». Les variacions de tonalitat en les respostes són enormes i fan que siguin inqualificables. Unes són més moralistes, altres són més asèptiques, distants o fredes. En molts casos, informen del grau de maduresa moral que han assolit en el sentit que va donar Kohlberg al terme: «*És la unió de països d'Europa que es reuneixen per parlar de les seves coses, dels seus problemes i posar solucions...*», «*és una organització en què els països s'uneixen per ser millors...*». Però, per sota de tots aquests matisos, hi ha una constant: **la unió no els concerneix**. Quan parlen de problemes –no diuen mai quins són–, no es tracta de problemes que tinguin ells. No són els seus problemes. Són els problemes dels països que s'uneixen. Certament hi ha casos en què s'esmenta Espanya. Alguns, doncs, destaquen que el seu país forma part d'aquesta unió.

Una segona categoria de respostes és la que posa l'accent en l'aspecte econòmic de la unió (un de cada quatre joves). Tot i que la forma en què es manifesta aquesta percepció varia, la Unió Europea és essencialment una unió econòmica. No s'allunyen gaire, en alguns casos, de les respostes vagues

i genèriques, ja que es tracta d'unir-se «per millorar econòmicament». En altres casos, la idea de mercat comú, la moneda única (l'euro) o la necessitat de complir unes condicions orienten la seva percepció: «*s'uneixen per formar un mercat únic*», «*és una unió de països que prenen mesures per a tots, com, per exemple, l'euro*» o «*és una unió de països europeus en què tots han de complir unes condicions econòmiques per ser-hi*». **Les respostes manifesten clarament com la visió que tenen s'ha format per mitjà de les informacions que reben dels mitjans de comunicació, però, en alguns casos, aquesta informació està complementada pel que han après a l'escola.**⁽²⁾ «*És la unió dels països europeus que busquen recuperar l'hegemonia perduda després de la Segona Guerra Mundial i poder competir amb els Estats Units i amb el Japó*». La idea d'enfrontament amb aquests dos països apareix clarament expressada en un percentatge que s'apropa al 0,5% i prové de l'àmbit escolar. Alguns llibres de text han presentat la qüestió d'aquesta manera, amb totes les connotacions que això representa i que ja s'han comentat al segon capítol.

La tercera categoria agrupa les respostes que tenen una visió més exacta i complexa de la Unió, no ja solament com una unió econòmica, sinó també política i social. Apareixen definicions que literalment s'expressen així: «*unió política, econòmica i social*». En altres casos, es posen exemples de mesures econòmiques, polítiques i socials. És, sens dubte, una percepció més informada i, en general, més entusiasta. A més a més, es considera que la Unió és bona i desitjable. Aquesta visió positiva de la Unió també es reflecteix en moltes respostes com a unió econòmica. El nombre d'alumnes que tenen aquesta percepció més complexa és, aproximadament, de dos de cada deu escolar (21,6%).

La quarta categoria agrupa un conjunt de respostes que, per la seva redacció i pel seu contingut, apunten a una visió infantil i menys madura. Procedeixen dels escolars que podrien sustentar una concepció preconvençional en els seus judicis morals.⁽³⁾ Es podria exemplificar el contingut d'aquesta categoria amb la següent definició: «*És la unió dels països forts*

(2) No s'ofereixen percentatges de resposta perquè en tots els casos les freqüències no tenen rellevància estadística.

(3) Segons la clàssica classificació de Kohlberg en tres estadis, preconvençional, convençional i postconvençional, aquests escolars no haurien superat el primer nivell.

d'Europa per ser més poderosos». Tot i que es podria suposar que aquestes respostes revelen una posició crítica davant la Unió i, fins i tot, que evidencien una certa actitud crítica o negativa amb la vida, cap matís ho indica així. Reflecteixen un pensament dicotòmic (bons i dolents), i els bons, que són els forts, guanyaran. En algun cas, dos o tres, pot ser que aquesta interpretació sigui més dubtosa, però no altera gens el resultat, ja que les freqüències no són significatives. El grup tampoc no és gaire significatiu, perquè el percentatge és només del 2,2%.

Finalment, existeix un grup de molt escassa o nul·la significació (0,8%) si no fos pel valor que tanquen les seves respostes: veuen la UE com una forma de vida, una manera de ser que presenta una dimensió històrica i que es projecta cap al futur en una idea de convivència diferent. Certament, idealitzen la Unió i projecten una visió, ara com ara, molt allunyada de la realitat. Al capdavant, cal recordar que un de cada deu joves enquestats no ha sabut o no ha volgut indicar quina és la seva percepció.

En resum, es pot afirmar que la majoria dels joves tenen una visió molt imprecisa i llunyana del que és la Unió, una visió que, a més a més, no els concerneix, tot i la importància que puguin tenir en les seves vides les decisions que s'hi prendran. En altres, les respostes mostren un major grau de proximitat i d'empatia, però sempre limitada.

Tan important com el que diuen és el que no diuen. No ens parlen de drets, de ciutadania europea, de govern europeu, de pau, de cultura compartida, etc. De manera espontània no surten gaires dels aspectes que han aparegut en altres investigacions amb més o menys grau de significació. Si s'expressen de forma lliure i espontània, la UE, per a la majoria dels joves del quart curs de l'ESO, és alguna cosa que no acaben de percebre, quelcom vague o simplement un fet econòmic. Així s'ha vist a l'apartat corresponent del capítol precedent.

Sembla que la percepció de la UE està marcada pel nivell econòmic i cultural, és a dir, pel nivell professional i d'estudis dels pares. Els qui tenen un major nivell en conjunt, és a dir, els qui acumulen més capital cultural i econòmic, tenen més probabilitats d'oferir una visió de la Unió com a vertebració social, política i econòmica. En el nivell social alt, una mica més d'un

de cada tres sostindria aquesta visió; als nivells socials més baixos, això només passa en un cas de cada deu. Aquesta distribució coincideix amb la que fa referència als coneixements que tenen de la Unió i la seva història, tal com s'ha vist al capítol anterior.

Per explicar les diferents opinions i actituds dels escolars, s'ha considerat un factor més: la projecció de futur. Els futurs estudiants de batxillerat són els qui perceben més clarament la UE en les seves diferents dimensions. De fet, són els únics que se situen per damunt de la mitjana. També estan per damunt de la mitjana en percepció econòmica de la Unió. Els qui pensen buscar treball, estudiar formació professional o no saben què faran se situen per damunt de la mitjana en respostes vagues i genèriques. Aquesta diferència és especialment alta entre els qui pensen buscar feina.

El conjunt de les dades analitzades indica que els escolars amb un nivell socioeconòmic més alt i amb unes opcions de futur més elevades, tant pel seu rendiment acadèmic com pel seu entorn familiar, són els qui tenen una percepció més matisada i complexa, més pròxima i empàtica, de la Unió Europea.

4.1.2. ¿Tenen els joves espanyols un sentiment europeista?

La resposta a la qüestió plantejada indaga sobre el complex psicològic que s'anomena identitat. S'entén aquí la **identitat** com la vinculació a unes determinades formes culturals (història, llengua, tradicions, etc.) i a un determinat àmbit geogràfic. Aquesta forma d'identitat, o, si es prefereix, aquesta part de la identitat, es pot projectar en diversos plans, uns més propers i reduïts i altres més amplis i amb una capacitat d'influència més difusa. Un es pot sentir alhora del poble o ciutat en què viu, d'una regió i d'un país, i aquest sentiment es pot ampliar fins a assolir la referència més englobant. Com més àmplia és la referència, menys intens sol ser aquest sentiment de pertinença. Per això semblava convenient conèixer si existeix un sentiment identitari cap a la realitat d'Europa. I, el que és més important, si existeix, quin significat té i de què està format.

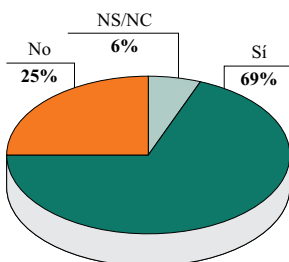
Mitjançant dues preguntes es va intentar esbrinar en quina mesura se sentien europeus i què significava per a ells aquest sentiment. Es pretenia així albirar, tot i que fos de manera imprecisa, les relacions existents entre la UE i Europa, dues realitats diferents i, en certa mesura, convergents.

Els escolars espanyols se senten majoritàriament europeus. De cada quatre joves consultats, tres manifestaven que se sentien europeus i només un ho negava (gràfic 4.2). Les dones se senten més europees que els homes (vuit de cada deu enfront de set de cada deu). Són més els qui se senten europeus al sector públic de l'ensenyament i els qui busquen treball en acabar l'ESO. Els qui estudiaran batxillerat i formació professional representen la mitjana i només els indecisos presenten una probabilitat més baixa de sentir-se europeus.

Hi ha tres elements explicatius de les opinions dels escolars, que adquireixen així una especial rellevància: la variable sociològica, la socio-familiar i una tercera variable referida a una tipologia d'alumnes obtinguda després de l'anàlisi factorial de la resposta a la qüestió de les identitats i que es comentarà més endavant. De tota manera, el que interessa assenyalar ara és que, en conjunt, els escolars es poden reunir en dos grans grups: un que se sent molt identificat amb la seva comunitat i amb Espanya i, en menor mesura, amb el món, grup majoritari (77% de la mostra) i que anomenarem d'ara endavant **grup local-nacional**; i un altre que se sent més de la seva comunitat i del món, però menys d'Espanya, grup que engloba el 23% dels enquetats i que anomenarem d'ara endavant **grup local-mundialista**.

Gràfic 4.2

¿SE SENTEN EUROPEUS ELS JOVES ADOLESCENTS?



4.1.3. ¿Què els fa sentir-se o no europeus?

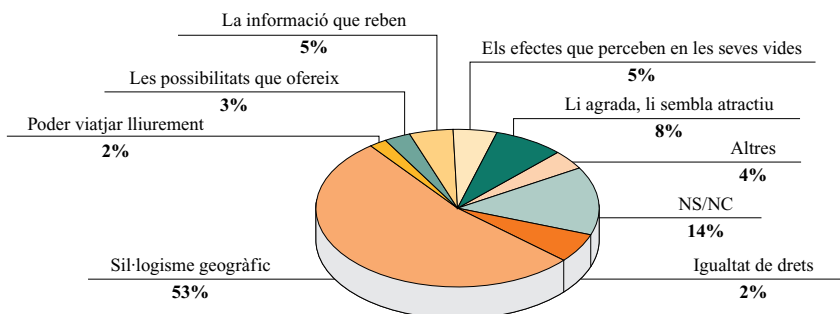
S'han estudiat les raons que addueixen els joves per sentir-se o no europeus a partir d'una qüestió oberta. D'aquesta manera sorgeixen espontàniament els elements que formen aquest sentiment i s'evita la projecció d'una concepció prèvia sobre Europa o la Unió Europea. Així s'exploren les relacions, si n'hi ha, d'Europa amb la UE i qualsevol altre esquema mental que puguin percebre.

Les respostes dels qui van afirmar sentir-se europeus s'han classificat en vuit grups (gràfic 4.3). **La majoria dona com a raó de la seva identitat la situació geogràfica. De fet, es pot afirmar que la raó adduïda adquireix la forma d'un sil·logisme geogràfic: «el meu poble està a Espanya, Espanya pertany a Europa, per tant sóc europeu».** En uns casos apareix el pas intermedi, la comunitat autònoma de residència, i, en altres, se salta del poble a Europa o d'Espanya a Europa. No hi ha en els seus raonaments cap altre element que indiquin res de diferent: és tracta d'una pura identitat geogràfica.

A vegades, la seva resposta adquireix un to de sorpresa i crítica per haver-los formulat aquesta pregunta. «¿Si he nascut a Europa, vols que em senti africà?»; o bé: «¿Si he nascut a Europa, com no vols que em senti europeu?» Aquesta resposta reitera el relatiu fracàs de l'escola a l'hora de potenciar una idea d'Europa més rica i informada. Poden conèixer aspectes

Gràfic 4.3

RAONS PER SENTIR-SE EUROPEU



sobre Europa, però més enllà de la seva referència geogràfica poc més significa com a element identitari. Els escolars que mostren aquesta actitud són una mica més d'un terç.

Dos de cada deu escolars han donat una resposta en què apareixen indicis de confusió o identificació d'Europa i la UE. En uns casos, la identificació es produeix amb la idea de ciutadania europea. El que perceben és que tenen uns drets per la seva condició d'europeus, drets que s'atorguen dins la Unió. El nombre d'estudiants que ho perceben així és molt reduït (4%). Altres alumnes es limiten a indicar un dret concret o, millor, una de les possibilitats que ofereix la ciutadania europea, com viatjar lliurement (dins la UE). Es produeix, doncs, una reducció que no sorprèn: els països europeus són els països de la Unió pels quals poden viatjar lliurement. Tot i que considerin que a Europa hi ha països que no són de la Unió, per als enquestats Europa és fonamentalment la UE, i, dins la Unió, els països més propers.

Un tercer tipus de respostes està format per les que veuen Europa com una opció de futur millor, és a dir, com un conjunt de possibilitats (3%). Per a aquests joves, en el futur Europa els permetrà tenir més opcions. També aquí la connexió UE-Europa és clara, ja que les possibilitats a les quals fan referència, molt sovint de manera ben expressa, són les que els podrà oferir la UE.

Al voltant del 5% dels escolars se senten europeus per les coses que han sentit o han estudiat a l'escola i per les informacions que han rebut dels mitjans de comunicació (*«cada dia en senten parlar a la televisió»*). Per bé que tots senten i tots estudien qüestions relacionades amb Europa i la UE, només un petit grup addueix la informació com a base del seu sentiment.

Per al 5%, aproximadament, Europa és igual a benefici, a efectes positius. No és una possibilitat, com en el cas anterior, sense una realitat tangible. Se senten europeus perquè perceben Europa com una realitat beneficiosa. També en aquest cas s'opera la reducció Europa-UE. I, finalment, gairebé el 8% manifesta un sentiment d'atracció cap a la idea d'una Europa unida. A les respostes apareix un matis d'il·lusió o d'aventura amb frases similars a *«m'agrada la idea d'una Europa Unida»*, *«em sembla que paga la pena arribar a formar un únic govern»*. El 14% dels qui se senten europeus no saben expressar el perquè o bé no contesten la qüestió.

Les raons per no sentir-se europeus són en part iguals i en part diferents a les que es donen com explicació del sentiment europeu. Dos de cada deu dels qui no se senten europeus el que diuen en realitat és que no se senten de la UE perquè les seves respostes ens parlen d'una no percepció d'efectes o d'una percepció escassa: «*encara no em sento europeu, però quan tinguem l'euro...*», «*a mi Europa encara no m'ha donat res*». Esperar uns beneficis, no diu res de compartir una cultura, de sentit de pertinença a un destí comú, de diversitat, etc. Els efectes que esperen són, fonamentalment, d'ordre pràctic o material. Són efectes que esperen de la Unió. Aquí es produeix també una identitat Europa-UE.

En una mica més d'un de cada tres, l'absència d'aquest sentiment prové d'un conflicte d'identitat. No és que no vulguin ser europeus, és que temen que aquest sentiment afecti el fet de ser d'un poble, o d'una ciutat, o d'una comunitat. Sovint, aquesta por a la pèrdua d'identitat va unida a una referència a la Unió: «*jo, per molt que hi hagi una moneda única i altres coses, no deixaré de ser...*», «*a mi em sembla bé que hi hagi una Unió, però no per això deixaré de ser...*» o «*encara no em sento europea, però quan arribi l'euro...*». El problema rau, en efecte, en la dificultat de fer compatibles altres formes d'identitat amb la identitat europea. Se senten d'un lloc i s'identifiquen amb una identitat etnocultural concreta. Davant d'això, Europa no és important. En aquest grup es donen respostes molt matisades, però no es percep una actitud decididament hostil. Hi ha, però, un petit grup (2%) que aprecia el conflicte d'identitats de manera hostil, de manera que es declaren membres d'una única identitat: les altres identitats són una amenaça. Sota l'epígraf *nacional* no es pensa només en Espanya. Es pot tractar de la comunitat autònoma o de la seva localitat, tot i que, amb més freqüència, es declaren espanyols. El que caracteritza la seva resposta no és el concepte, sinó la manera hostil i intransigent d'expressar-se.

Europa i la UE presenten als joves adolescents unes relacions complexes. Majoritàriament, distingeixen les dues realitats, però en un percentatge important es produeix una certa identitat entre els dos conceptes. Per analitzar una mica millor aquesta relació, es van creuar les respostes a les dues qüestions (definició de la UE i raons del sentiment europeu o la manca d'aquest sentiment). Tot i la dispersió dels resultats, cal destacar algunes dades.

Dos de cada deu joves escolars construeixen la seva imatge d'Europa sense referència a la Unió i d'una manera purament geogràfica. Segurament les dues realitats els resulten alienes i això dificulta qualsevol conceptualització.

Aproximadament la meitat dels joves adolescents que han definit bé la UE i donen raons a favor del seu sentiment europeu construeixen aquest sentiment en relació amb una concepció d'Europa que pren com a referència la Unió. Això representaria que el 30% tendeix a identificar les dues realitats. Però, entre els qui se senten europeus, també es produeix aquesta identificació. Per tant, es pot afirmar que aquest mecanisme identificador opera en una mica més d'un de cada tres joves adolescents.

4.2. Actitud dels joves adolescents davant el procés de la Unió Europea

¿Quina actitud mantenen els escolars cap al procés que s'està produint a la Unió Europea? Saber, percebre i sentir –el que s'ha analitzat fins ara– són elements que ajuden a configurar una actitud, però no són una actitud per si mateixos. En l'actitud envers alguna cosa o envers algú entren en joc molts més elements, sovint difícils d'identificar. Conèixer les actituds és més important que indagar els sabers, les percepcions o els sentiments, ja que són les actituds les que, amb més o menys grau, mouen a l'acció i a l'acceptació dels fenòmens socials. Per això solen ser centrals en els estudis sociològics. A la mostra que s'examina, atesa l'edat dels enquestats, determinades actituds, en especial les relacionades amb les dimensions polítiques i socials, tot i que bàsicament estan socialitzades, no han acabat encara el seu procés de construcció.

Per estudiar aquesta qüestió, es van formular dues preguntes que, en la seva estructura fonamental, ja havien estat utilitzades en altres estudis⁽⁴⁾ i que, per aquest motiu, permeten establir comparacions. La primera indaga sobre la valoració del procés d'Unió; i la segona, el grau d'empatia cap a aquest procés.

(4) Bàsicament, l'*Eurobaròmetre* i diferents estudis d'opinió fets a diferents països. A Espanya, han estat utilitzades pel CIS per als estudis sobre la població en general i per als dirigits als joves.

4.2.1. Valoració del procés d'Unió

La meitat dels escolars estan a favor (molt o més aviat a favor) del procés d'Unió europea; només un de cada vint està en contra (molt o més aviat en contra); i el 43,7% no es defineix (ni està a favor, ni en contra).

Comparant aquestes dades amb els resultats obtinguts el 1997 pel CIS, s'observa una gran diferència en els percentatges de la categoria *neutra*. Mentre que a l'estudi del CIS dóna per a la població general el 19% i per als joves el 16%, en aquesta investigació el percentatge és molt més elevat (24%). El resultat d'aquesta desviació prové del procediment seguit per obtenir les dades, que, per bé que té aspectes negatius, també en té de positius.⁽⁵⁾

Si es comparen categoria a categoria, es veurà que, en realitat, els dos resultats són molt similars i que el matís diferencial rau en el fet que els escolars manifesten una actitud més positiva. A la categoria *molt a favor*, els resultats dels dos estudis són estadísticament iguals (14,8% i 14,4%), amb el 0,4% a favor dels escolars. A la categoria *molt en contra*, també és igual (1,7% i 1,4%), amb el 0,3% més negatiu al nostre estudi. La posició *més aviat en contra* és clarament més elevada als estudis del CIS (8,1%) que al nostre (3,2%). La diferència en aquest cas és important però explicable. Totes aquestes dades són congruents: on es produeixen les diferències és entre les altres dues categories («més aviat a favor» i «ni a favor, ni en contra»); a la categoria *més aviat a favor*, es dóna entre les dues mostres una diferència de 20 punts i en l'altre, de 25. ¿Què ha passat? Doncs que, atesa la possibilitat de definir-se, han optat per no comprometre's en cap direcció. Segurament molts enquestats, si haguessin hagut d'escollir, haurien optat per la posició lleugerament positiva i altres, segurament molts menys, ho haurien fet per la lleugerament negativa. Si això fos així, les dades s'aproximarien moltíssim.

(5) Com ja s'ha indicat, les condicions en què s'havien de recollir les enquestes imposaven alguns límits. Aquesta qüestió estava clarament influïda per les condicions. Si les entrevistes haguessin pogut ser orals, els enquestats haurien tingut quatre respostes: *Molt a favor*, *més aviat a favor*, *més aviat en contra* i *molt en contra*. D'aquesta manera es busca que es defineixin sense alleujar la tensió de prendre una decisió en el cas d'una actitud no gaire definida, és a dir, quan no s'està ni a favor ni en contra. Quan de manera natural sorgeix aquesta vacil·lació, es pren nota de l'actitud. Es pot fer el mateix en un qüestionari que s'ha d'autoadministrar, i així es va fer a la prova pilot, però el resultat va ser un índex d'absència de resposta molt elevat, sense precedents en altres investigacions. Conseqüentment, es va prendre la decisió d'incloure la categoria *neutra, ni a favor, ni en contra*, tot i el risc de perdre definició.

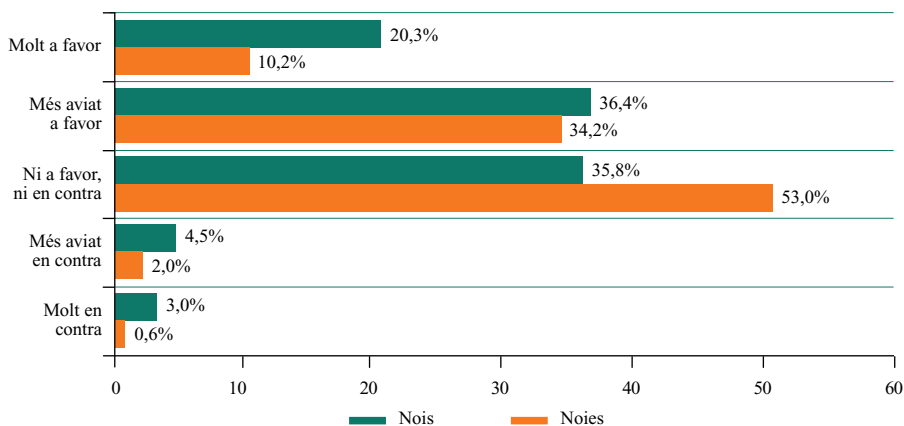
Per veure la similitud de les dades i la correcció d'aquestes suposicions, s'han comparat les mitjanes de cada grup (s'atribueix a la categoria més elevada un 5 i a la més baixa un 1). La puntuació mitjana en l'estudi del CIS és de 3,63 i al nostre, de 3,59. La diferència, com es pot observar, és molt petita i no significativa, més encara si es té en compte que la diferència més gran es produïa entre categories amb un alt índex de freqüències, on un punt entre una categoria i una altra és molt. La hipòtesi de l'alleujament és certa i, a més a més, clarificadora.

Per tant, es pot assenyalar que els joves adolescents estan a favor del procés d'UE, però un bon percentatge, al voltant de quatre de cada deu, veuen el procés amb indiferència i llunyania. No s'hi oposen, però tampoc li manifesten un suport exprés. En aquest sentit, potser les dades de la present investigació són més clarificadoras de la seva veritable actitud. En conjunt, comparant-les amb les del CIS de 1997, **les dades indiquen que en un lapse de quatre anys ha disminuït la posició d'hostilitat cap a la UE i que l'actitud positiva no ha progressat gaire.**

La valoració del procés està marcada més clarament, si és possible, per totes les variables que s'han considerat al llarg del punt anterior. És més, les especificitats que s'han indicat apareixen aquí no solament confirmades, sinó que es manifesta en les respostes amb més precisió l'existència de grups molt concrets amb una actitud més crítica i matisada.

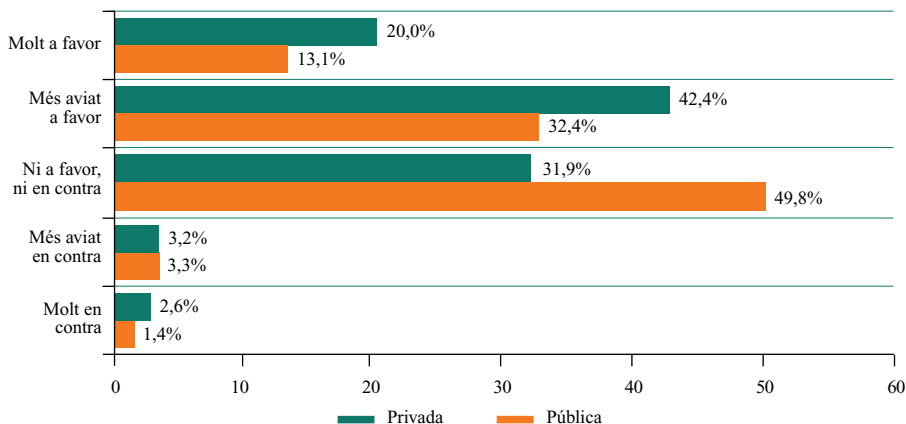
Els homes valoren més que les dones el procés d'unió europea. A més a més, aquesta major valoració és més intensa, ja que dos de cada deu homes donen la puntuació més alta, enfront d'una de cada deu dones. La posició favorable en els homes assoleix clarament la majoria; en canvi, en el cas de les dones, la majoria se situa en la indefinició. La resposta de les dones és, en general, més matisada, ja que la seva actitud no favorable (*més aviat en contra i molt en contra*) és menys de la meitat que la dels homes (2,6% enfront del 7,5%). Les raons d'aquestes diferències cal buscar-les tant en el fet de la condició femenina, tradicionalment més allunyada dels fenòmens polítics i institucionals, com en el fet psicològic del procés de maduració diferent (més precoç que en l'home), la qual cosa les fa ser, per regla general en aquest període, més reflexives (vegeu gràfic 4.4).

VALORACIÓ DEL PROCÉS DE LA UE SEGONS EL GÈNERE



Les diferències entre l'escola pública i la privada també són clares. Els alumnes que van al sector privat de l'ensenyament estan més a favor del procés que s'està duent a terme a la Unió Europea i, a més a més, amb més intensitat. Dos de cada deu alumnes estan *molt a favor* i poc més de quatre de cada deu *força a favor*. Al sector públic, aquestes relacions són, respectivament, d'un i de tres de cada deu. La valoració negativa és molt similar, per bé que l'actitud més hostil és més elevada al sector privat (gràfic 4.5). L'origen d'aquestes diferències cal buscar-la, sembla, en les diferències socials de reclutament dels seus efectius als dos sectors i en el fet que les famílies més ben situades en l'estructura social valoren la UE com una oportunitat per mantenir i millorar el seu estatus. Com s'ha vist al capítol sobre els coneixements, si s'analitza la valoració del procés per nivells socioeconòmics i culturals, es veurà que, a mesura que puja el nivell d'estudis i professional de les famílies, és a dir, com més elevades són les formes de capital (simbòlic, econòmic, cultural, etc.), més elevada és la valoració del procés de la UE. Cal indicar, però, que també hi ha un grup d'alt estatus amb una actitud crítica i distant cap a aquest procés.

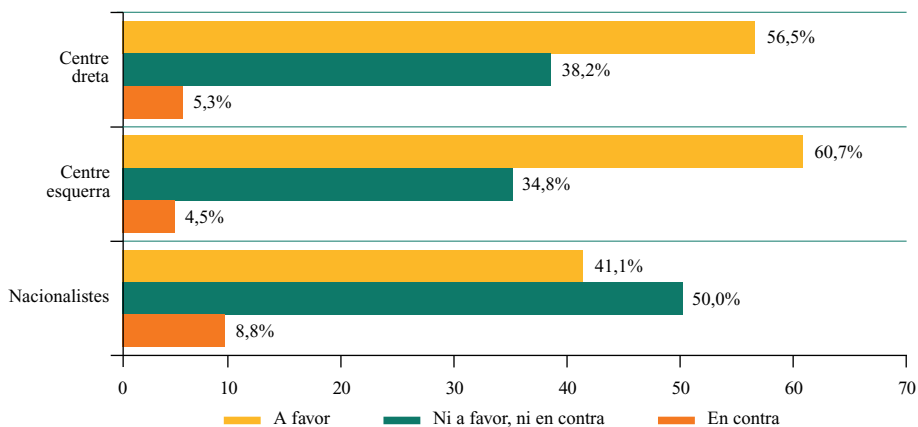
VALORACIÓ DEL PROCÉS DE LA UE SEGONS LES XARXES D'ENSENYAMENT



Des del punt de vista ideològic, les diferències són també notables, no tant entre centre esquerra i centre dreta, com entre aquests dos grups i els nacionalistes. Els escolars amb intenció de vot nacionalista⁽⁶⁾ (sense comptar els de CiU i els del PNB) són, amb diferència, els menys favorables al procés. Quatre de cada deu estan a favor, un de cada dos no està ni a favor ni en contra i gairebé un de cada deu en contra (8,8%). Així i tot, cal indicar que no es produeix una situació de rebuig i que la mitjana supera bé l'aprovat. Els possibles votants de centre esquerra estan més clarament a favor (gràfic 4.6). Aquests resultats coincideixen amb els obtinguts en estudis que engloben tota la Unió (*Eurobaròmetre*), és a dir, els joves europeus de centre esquerra estan més a favor, però contradiuen els obtinguts pel CIS, on els més favorables són els qui se situen en posicions de centre dreta.

(6) S'ha comprovat, per a aquesta qüestió, que, si s'inclouessin els resultats dels possibles votants del PNB i de CiU entre els nacionalistes, els resultats no variarien. Els possibles votants de CiU estan per damunt de la mitjana en valoració positiva, la qual cosa no passa amb els del PNB, però els resultats no canvien. Tampoc no es produeix cap modificació ressenyable, després d'aquesta inclusió, en la valoració negativa.

VALORACIÓ DEL PROCÉS DE LA UE SEGONS LA INTENCIÓ DE VOT

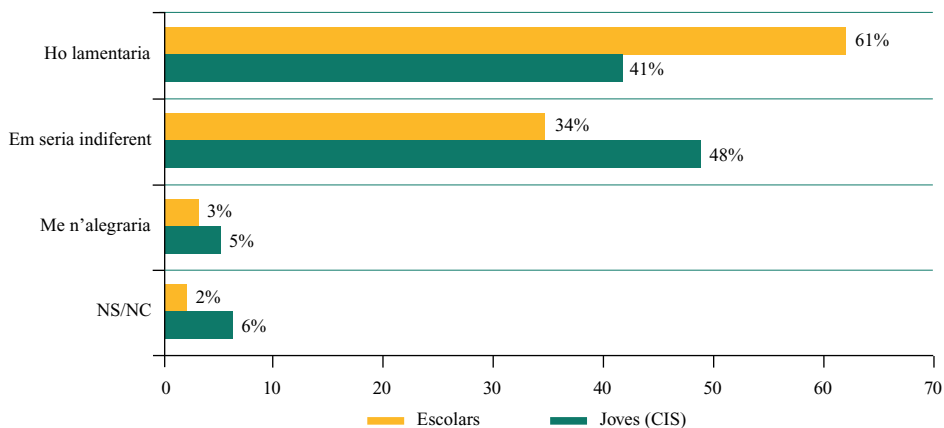


4.2.2. ¿Com reaccionarien davant una possible dissolució de la Unió Europea?

Les persones poden valorar més o menys el que tenen, però, a vegades, el veritable valor de les coses no s'aprecia fins que no es perden. Això és precisament el que es buscava amb aquesta pregunta. Podrien estar més o menys a favor o en contra del procés, però, si desaparegués aquesta Unió, ¿quin seria el seu sentiment? Quan una cosa es té segura es pot arribar a tenir la sensació que no és important. Però si la seva existència es veu amenaçada, la relació canvia. Es tracta de realitzar la mateixa valoració que es feia a la qüestió anterior, però d'una manera diferent. Se suposa que si existeix una identitat europea, una identitat amb la Unió, el fet que pugui desaparèixer ha de produir un sentiment de tristesa, de pena, o un cert dolor, si es prefereix. En canvi, si no existeix aquesta identitat, no hi haurà indicis de dolor ni de pena. Com a molt, indiferència i, fins i tot, alegria.

Els resultats obtinguts es poden observar al gràfic 4.7. S'hi ofereixen els resultats del nostre estudi i els obtinguts pel CIS el 1997. S'observa un canvi molt important, gairebé es pot parlar de gir en l'actitud, tant pel que diuen les dades, com pel fet que el canvi s'ha produït a la franja d'edat en la

SENTIMENT DAVANT UNA POSSIBLE DESAPARICIÓ DE LA UE



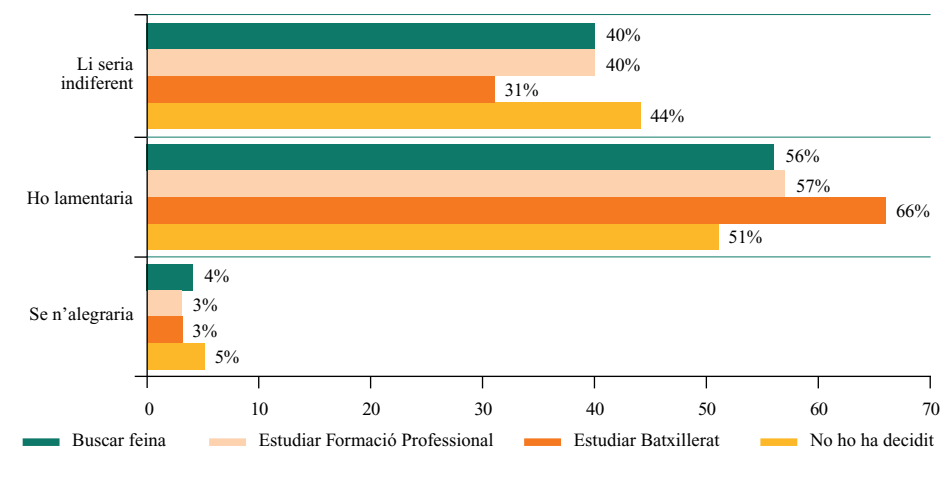
qual, a l'estudi del CIS, l'actitud indiferent és més àmplia. **Mentre que el 1997 els indiferents vorejaven la majoria, quatre anys després els que lamentarien la dissolució són gairebé dos terços dels joves adolescents. Els indiferents han passat a ser un de cada tres i els qui se n'alegrarien baixen al 3%.** Milloren, per dir-ho així, tots els indicadors i, a més a més, disminueix amb força el nombre dels qui no es posicionen davant el fenomen. ¿Què és el que passa? ¿Com es pot donar aquesta diferència en relació amb la valoració que fan del procés? Molt probablement el que ja es va indicar al començament d'aquest comentari: les preguntes indaguen una mateixa actitud, però en el mateix pla. No són «entusiastes» de la UE, però de cap manera volen que desaparegui. Perceben que els pot servir.

En aquest cas, amb prou feines hi ha diferències en funció del gènere. Les dones se situen un punt i mig per damunt dels homes en el sentiment de pèrdua, just el punt i mig en què els homes s'alegren de la desaparició de la UE. Les diferències no semblen tantes. Si les dones van valorar menys el procés de la Unió, és més per la manera peculiar de manifestar-se davant els fenòmens d'aquesta naturalesa. Poden no estar gaire interessades, però la seva desaparició els sembla excessiva.

Les diferències que es mantenen són les que s'estableixen en funció de la projecció que fan del seu futur. Els qui més lamentarien que es produís la dissolució són els qui pensen estudiar batxillerat (dos de cada tres); a més a més, són els menys indiferents (un de cada tres). Els qui buscaran treball i els futurs estudiants de formació professional tenen una actitud molt similar. L'única diferència ressenyable cal buscar-la en els qui s'alegrarien de la desaparició, que, al grup dels qui buscaran feina en acabar l'ESO, són més nombrosos. Els qui no han decidit què fer en el futur són els més indiferents, els qui més se n'alegrarien si desaparegués i, per tant, els qui menys ho lamentarien. Així i tot, encara són majoria els qui ho lamentarien (51,4%) (gràfic 4.8).

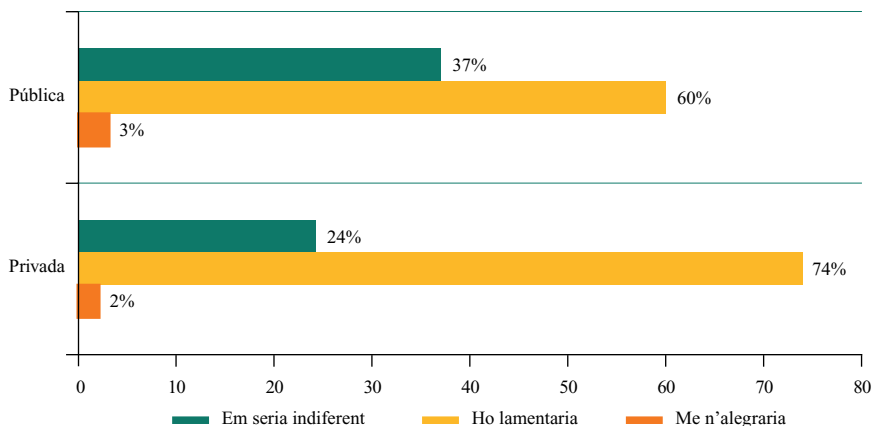
Gràfic 4.8

SENTIMENT DAVANT UNA POSSIBLE DISSOLUCIÓ DE LA UE SEGONS L'OPCIÓ DE FUTUR



Les diferències segons el sector de l'ensenyament són importants (gràfic 4.9). Es pot dir que tres de cada quatre estudiants de centres privats ho lamentarien i que a un li seria indiferent. Als centres públics, una ampla majoria ho lamentaria (59,6%), però la diferència de 14 punts amb el sector privat és molt significativa, i aquesta diferència creix si s'observen les altres dues categories. Es tracta d'unes diferències que van més enllà de la composició sociològica.

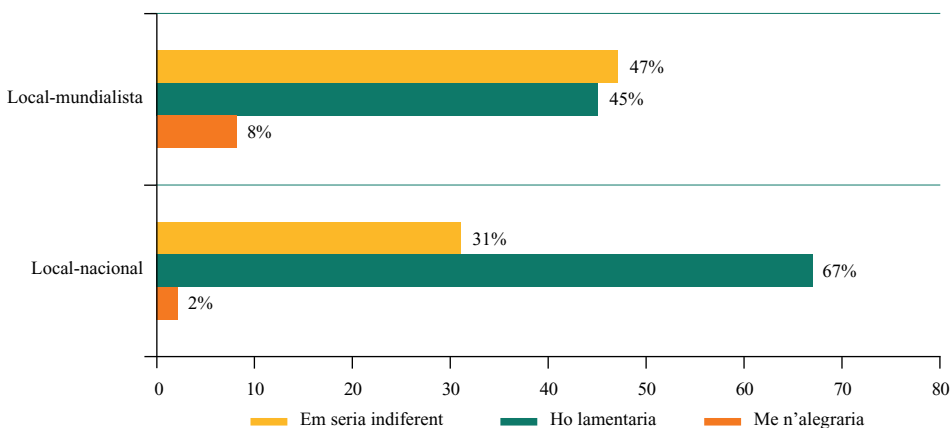
SENTIMENT DAVANT UNA POSSIBLE DESAPARICIÓ DE LA UE SEGONS LES XARXES ESCOLARS



La ideologia política expressada a través de la intenció de vot de nou marca diferències. En aquest cas, els alumnes que votarien opcions de centre dreta i els qui votarien CiU i el PNB són els més vinculats amb la Unió, ja que són els qui més ho lamentarien. Els de centre esquerra els segueixen en valoració, però tots els índexs revelen en aquest sector ideològic, d'una banda, una menor vinculació i un menor lament i, de l'altra, més indiferència i més oposició. Però són els possibles votants nacionalistes, llevat dels de CiU i el PNB, els qui manifesten una actitud més distant, ja que quatre de cada deu són indiferents i només la meitat ho lamentaria. Cal destacar, però, que l'actitud majoritària és de lament.

Però on realment domina la indiferència és al grup identitari **local-mundialista**. Aquest grup és, amb diferència, el més allunyat de la UE, i se suposa que això és així perquè, probablement, una bona part dels qui el formen hi veuen un potencial enemic. En aquest grup, els qui ho lamentarien deixen de ser majoria i són menys que els indiferents (gràfic 4.10). Els qui se n'alegrarien gairebé quadrupliquen el nombre dels qui manifesten aquesta actitud a l'altre grup. Totes les dades fan pensar que en aquest grup es dona

SENTIMENT DAVANT UNA POSSIBLE DESAPARICIÓ DE LA UE SEGONS LA IDENTITAT BÀSICA



una certa incompatibilitat entre una certa consciència nacionalista i l'existència de formes d'estats nacionals i supranacionals.

4.2.3. Tipologia d'actituds: convençuts, interessats, indiferents i contraris

En el primer capítol, s'han comentat les actituds que els joves europeus manifesten sobre la Unió i s'ha presentat una tipologia dels joves que els classifica en tres grups: simpatitzants, pragmàtics positius i escèptics. L'estudi del CIS també elabora la seva pròpia qualificació. En aquest cas, la tipologia es va realitzar a partir de les mateixes preguntes que s'acaben d'analitzar, és a dir, a partir de les actituds manifestades davant el procés de construcció europea. Es van obtenir quatre grups, que són diferents als que s'han comentat en parlar dels joves europeus,⁽⁷⁾ però que, sense ser comparables, poden permetre algunes consideracions. La tipologia espanyola agrupava els joves en partidaris entusiastes, partidaris tebis, indiferents i contraris.

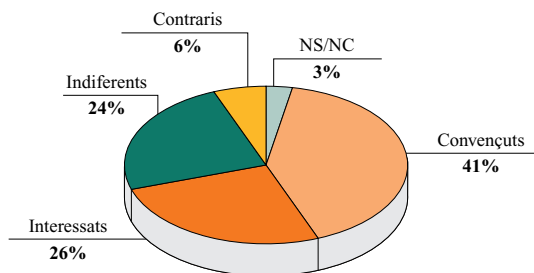
(7) La metodologia i l'abast de les tipologies són totalment diferents. En el cas europeu, es van elaborar tres clústers amb un conjunt de preguntes molt àmplies i molt orientades a donar notícia d'aspectes molt concrets de la Unió.

En aquesta investigació s'ha operat de manera similar. D'una banda, s'ha fet un grup amb els qui manifestaven una valoració positiva davant la Unió i lamentarien que desaparegués; se'ls ha anomenat **convençuts**. Un altre grup, al qual s'ha anomenat **interessats**, s'ha format amb els qui, tot i tenir una valoració positiva de la UE, se sentirien indiferents davant la seva dissolució; aquest grup també engloba els qui no lamenten que la Unió desaparegui, tot i no estar-hi ni a favor ni en contra. S'ha anomenat **indiferents** els qui no estan ni a favor ni en contra de la Unió i que, a més a més, se sentirien indiferents davant la dissolució. El quart grup, anomenat **contraris**,⁽⁸⁾ està constituït pels qui s'alegrarien que la Unió desaparegués i pels qui valoren negativament el procés i són indiferents davant la dissolució (gràfics 4.11 i 4.12).

Quatre de cada deu joves escolars estan convençuts que la Unió Europea paga la pena. La seva actitud és d'empatia i de certa proximitat. Aquest resultat mostra que, en el lapse de quatre anys, s'ha produït

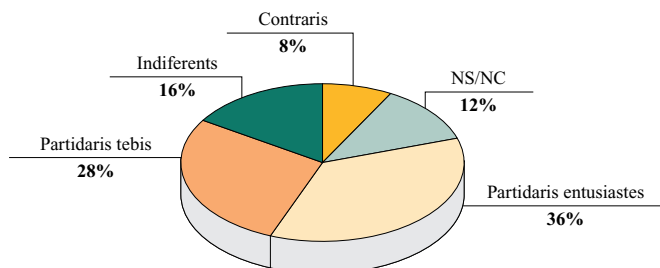
Gràfic 4.11

TIPOLOGIA DELS JOVES ESPANYOLS DAVANT LA UE. 2001



(8) Sens dubte es podrien haver adoptat els mateixos noms de l'estudi del CIS. S'ha cregut convenient modificar-los, en part, perquè no inclouen exactament els mateixos sentits. **Convençuts** i partidaris entusiastes són els mateixos. Però, en realitat, més que d'entusiastes, del que es pot parlar, sembla, és de cert convenciment. Estan «convençuts» en el sentit que es tracta d'una bona opció. Però tampoc no són, si més no una bona part d'ells, uns «fanàtics». Els **interessats** no són exactament els partidaris tebis, ja que inclouen alguns sectors més, com els qui lamentarien la desaparició de la Unió i els qui no estan a favor ni en contra del procés. Aquest grup, en conjunt, manifesta «interès» i això en dos sentits diferents. Els crida l'atenció el fenomen, observen el procés, sembla que s'hi interessin, perquè esperen rebre alguna cosa de la Unió. Això justifica la seva tebior. **Contraris i indiferents** són els mateixos en composició, en el sentit donat al terme i, no cal dir-ho, en nom.

TIPOLOGIA DELS JOVES ESPANYOLS DAVANT LA UNIÓ EUROPEA. 1997



Font: CIS, 1997.

una major acceptació. El 1997, en canvi, només un de cada tres presentava aquesta actitud. Tot i que no siguin directament comparables, els resultats de l'*Eurobaròmetre* donaven per als joves espanyols el 1997 el 49% de simpatitzants, uns set punts per damunt dels obtinguts en aquest estudi i tretze més dels obtinguts pel CIS, en opinions recollides en el mateix any. ¿Oscil·la l'actitud amb facilitat? ¿Està pujant o, en canvi, està baixant l'actitud positiva? Ja s'ha dit que les dades no són directament comparables, però el resultat crida l'atenció. El que sí queda clar és que en cap cas entre els joves espanyols s'assoleix una majoria d'actitud empàtica i positiva. En un dels estudis s'han introduït factors d'*interès material*, i és probablement això el que fa variar els resultats. Si s'introdueixen factors d'interès («¿què rebo?» o «¿què rebré?»), l'expectativa que produeixen és important. És en aquesta expectativa on els percentatges pugen. Quan aquests elements no s'introdueixen o, si s'introdueixen, no es tenen en compte en aquesta part de l'anàlisi, es produeix una caiguda dels resultats. Per tant, l'actitud fluctua, però la seva oscil·lació anirà en un sentit o en un altre en funció que, al llarg de les seves vides, certes expectatives es vegin satisfetes o no. Quan les expectatives són menors, per exemple davant un horitzó social molt limitat o quan el país on es viu pot rebre poc de tipus material que ja no tingui, l'actitud positiva també decau.

A Espanya, l'expectativa és major que en altres països de la Unió i per això la valoració també és major. Diversos fets poden estar influïent en el fet que la valoració creixi una mica o, si més no, no decreixi. Però, si les expectatives no són satisfetes, els escèptics augmentaran. De fet, si se sumen els *convençuts* i els *interessats* d'aquest estudi i els *partidaris entusiastes i tebis* del CIS, els resultats són molt similars. Es dona un increment en l'actitud positiva –augment que resulta més important si es comparen els grups de la mateixa edat de les dues mostres–, però no es donen canvis espectaculars. Les resistències han disminuït al voltant de 2 punts (del 8% al 6,1%) i també augmenten de manera important els indiferents.⁽⁹⁾

Els homes, els qui van al sector privat i els qui pensen estudiar batxillerat són els més convençuts. També sembla que són més els de centre esquerra i una mica menys els de centre dreta, i, com en els casos anteriors, els menys convençuts i els més contraris es troben entre els d'intenció de vot nacionalista. El nivell social de la família també marca tendències. Com més alt és el nivell social, més elevat és el percentatge de convençuts i d'interessats i, com més baix, més contraris i indiferents. Per tot plegat, en el proper apartat es parlarà d'interessos.

4.3. Europeus per interès

Del conjunt de notícies que els mitjans de comunicació difonen sobre la Unió Europea, les més freqüents projecten una imatge de marcat caràcter econòmic. En general, les notícies se solen centrar en qüestions estratègiques i són poc harmòniques quan aborden altres dimensions, com les relacionades amb les polítiques socials o el debat sobre l'ampliació. Molt sovint, aquestes notícies donen la impressió que la Unió és un club al qual molts volen pertànyer i del qual sembla que es poden obtenir beneficis. Com s'ha vist, els mateixos textos escolars ofereixen també, de manera matisada i a vegades subtil, aquesta visió d'opció carregada de possibles beneficis. Es podia suposar, doncs, que els escolars manifestarien una major proximitat al fenomen si els nostres coneixements adoptessin una visió «interessada». Una

(9) Cal tenir en compte que a la mostra del CIS el 12% no sap o no contesta. En el nostre cas, aquest percentatge s'ha reduït al 2,8%.

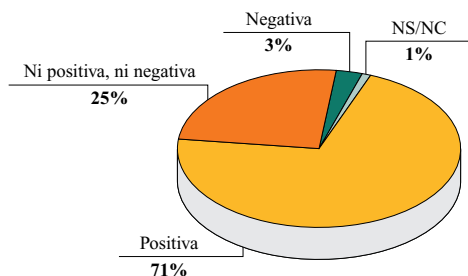
visió que partís de la dita: «¿Por qué me quieres, Andrés? –Por el interés. –¿Y por qué más? –Por lo que me das.» Per aquest motiu, es va intentar conèixer, tot i que de manera reduïda, si existia aquesta visió interessada i es va indagar sobre els possibles focus d'interès, si existien. Per conèixer l'opinió dels joves adolescents sobre aquesta qüestió, es van plantejar tres preguntes. A la primera, se'ls demanava que valoressin de positiva o negativa la incorporació d'Espanya a la UE. A la segona, es tractava d'apropar la percepció de la Unió a la seva pròpia vida, tant present com futura. Per això se'ls va demanar si esperaven que canviés la seva vida. I, en cas de resposta afirmativa, se'ls va demanar, en una tercera qüestió, que valoressin en una sèrie de camps els canvis que esperaven.

4.3.1. Valoració dels joves adolescents de l'entrada d'Espanya a la UE

La qüestió plantejada té un clar matís «interessat». Més enllà de qualsevol consideració, es demana un judici definitiu: bo o dolent. Si el resultat d'aquesta avaluació s'inclina cap al costat positiu, es dedueix que la UE és desitjable; si, en canvi, s'inclina cap al costat negatiu, es dedueix que la Unió no és desitjable.

El resultat d'aquest judici és, amb diferència i tot i l'existència d'una possibilitat d'alleujament en la decisió (ni positiva, ni negativa), el que marca el major grau de proximitat. **El 71,8% dels alumnes afirmen que ha estat positiu per a Espanya integrar-se a la Unió i només el 2,5% donen un judici negatiu i consideren que ha estat negatiu. Un de cada quatre pensa que no ha estat positiu ni negatiu** (gràfic 4.13). Probablement molts d'aquests últims alumnes, si no hagués existit aquesta possibilitat d'alleujament, s'haurien inclinat per una de les dues opcions, de manera que no seria desencertat suposar que tres de cada quatre joves valoren positivament la Unió. Els resultats confirmen el que s'ha indicat anteriorment: bàsicament la visió que tenen de la Unió és una visió interessada. Els espanyols, amb més intensitat els joves, creuen que, per a Espanya, pertànyer a la Unió ha estat beneficiós. Per a molts adults l'entrada a la UE va ser una forma d'assegurar-se que no es tornaria al passat. Però, en el cas dels joves, que només

VALORACIÓ DE LA PERTINÈNCIA D'ESPANYA A LA UE PELS JOVES



han conegut l'espai polític democràtic i que ni tan sols han viscut l'intent involucionista del febrer de 1981, les motivacions s'han de buscar en altres raons, entre les quals, sens dubte, cal esmentar les d'interès material.

Els homes fan una valoració més positiva i més definida. Dos de cada quatre consideren que ha estat positiu per a Espanya i tres de cada deu, que no ha estat ni positiu ni negatiu. Els qui ho consideren negatiu són pocs, però se situen un punt i mig per damunt del percentatge que assoleixen les dones, les quals presenten un percentatge d'indefinició setze punts superior al dels homes, de manera que es confirma de nou la manera peculiar i pròpia d'avaluar que tenen els dos gèneres.

Els qui van als centres privats també són els qui millor valoren en totes les categories: sis de cada deu consideren la pertinència a la UE com a positiva i tres de cada deu no es defineixen. La valoració negativa és similar entre les dues xarxes escolars. Però el sector públic valora pitjor en gairebé totes les categories. Tot i que el sector privat dóna més respostes negatives (6% a 4%), al sector públic hi ha els més indiferents (més de tres punts per damunt de la mitjana) i els menys positius (dos punts per sota de la mitjana). En aquest cas, la posició social de les famílies no està tan definida, si més no per a un grup molt ampli de la població. De fet, es produeix una aproximació des de la classe treballadora amb feines qualificades i estudis primaris complets a professionals i directius amb estudis universitaris, tot i que es donen algunes diferències. No obstant això, a la fracció de classe treballado-

ra amb feines no qualificades i estudis primaris incomplets es donen uns índexs molt allunyats de la resta. La majoria fa una valoració positiva, però la indefinició se situa en el 40%.

La variable projecció de futur continua essent molt explicativa de les posicions dels joves escolars. Tres de cada quatre alumnes que pensen fer batxillerat creuen que és bona la pertinença d'Espanya a la UE; dos de cada deu no es defineixen i, tot i ser el grup majoritari amb gran diferència, la seva puntuació negativa és la més baixa, dues dècimes per sota de la mitjana. Són, sense dubte, els més interessats.

Els qui pensen estudiar formació professional se situen lleugerament per sota de la mitjana en la categoria *positiu* i lleugerament per damunt de la mitjana en les altres dues categories. Els altres dos grups, els qui busquen treball i els qui no saben què fer, s'allunyen dels percentatges mitjans i donen una valoració pitjor. Dins aquest últim grup, els qui no saben què fer són els qui més baix valoren.

4.3.2. La Unió Europea projectada sobre la vida personal dels joves adolescents

Fins ara s'ha examinat la relació amb la Unió d'una forma mediata. Ara s'entrarà directament en el pla personal. Amb aquesta finalitat es va demanar als joves que fessin una estimació de futur a partir de la següent pregunta de caràcter fort: «¿Creus que la Unió Europea pot canviar la teva vida?». No se'ls va preguntar per la simple influència, sinó pels possibles canvis en la seva pròpia vida. Es tractava de saber si el fet de pertànyer a la Unió els concernia d'una manera personal. Aquesta projecció de futur amb tota probabilitat està configurada amb elements del present, però, sobretot, pel potencial d'optimisme i per les expectatives que desperta la Unió en el pla personal.

Una àmplia majoria (59%) pensa que la Unió pot canviar la seva vida en el futur. El més sorprenent és que aquest grau d'expectativa no sembla fonamentat amb claredat. Els qui pensen així són, no cal dir-ho, els qui opinen que la pertinença d'Espanya a la Unió és bona, els qui estan a favor del procés d'unió, els qui donen un menor nombre de respostes genèriques en la definició de la Unió i els qui veuen Europa com un fet que va més

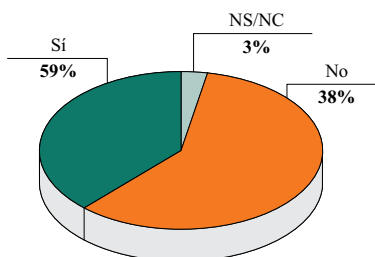
enllà de l'àmbit geogràfic. En definitiva, es tracta d'una part del grup més informat. Els joves adolescents són optimistes i esperen que la Unió els resulti profitosa, tot i no saber gaire bé que és, ni sentir-s'hi especialment propers, ni tenir gaire clar el que esperen. Són més optimistes que altres joves europeus (*Eurobaròmetre 47*), però aquest optimisme té una dosi d'irracionalitat o, si es vol, d'afecte (gràfic 4.14).

En aquesta qüestió és especialment rellevant qui són els qui tenen aquesta major expectativa: els homes més que les dones, però amb diferències no gaire importants (4 punts). Són els alumnes del sector privat, amb diferència, els qui més esperen que influeixi en les seves vides. L'expectativa de canvi és més gran com més elevada és la posició familiar. També es produeix una certa igualació entre les noves classes mitjanes urbanes, tot i que continua essent el grup de famílies amb més capital econòmic, simbòlic i cultural el que presenta un percentatge molt elevat d'expectativa de canvi.

La projecció de futur dels escolars mostra aspectes molt interessants. Els qui volen estudiar formació professional i els qui no han pensat què faran en acabar l'ESO donen un mateix resultat (aproximadament un de cada dos pensa que canviarà la seva vida). Els qui pensen cursar batxillerat veuen factible aquest possible canvi (dos de cada tres). Però on el resultat és més significatiu és entre els qui pensen buscar treball: sis de cada deu, és a dir, una clara majoria, pensen que no canviarà la seva vida. L'horitzó social que perceben no els permet veure en la Unió una possibilitat de canvi.

Gràfic 4.14

EXPECTATIVA DE CANVI MEDIAT PER LA UE EN ELS JOVES ADOLESCENTS



4.3.3. ¿Quins canvis en les seves vides esperen que els proporcioni la Unió Europea?

Als estudiants que vinculaven el seu futur al de la UE se'ls va plantejar una pregunta en què se'ls demanava que valoressin, en una escala de quatre posicions (*gens, poc, força i molt*), els canvis que es podrien produir en el futur en una sèrie de dimensions que, després de la prova pilot, semblava que identificaven millor.⁽¹⁰⁾ Se'ls va demanar que, més enllà d'ells mateixos, projectessin els canvis en el conjunt dels espanyols. De tota manera, les dues preguntes estaven connectades, ja que, per contestar aquesta qüestió, havien de retenir la idea de canvi, que apareixia a la pregunta anterior, associada a la seva vida. Es van triar sis aspectes. Dos s'ocupaven de qüestions més materials, però molt importants, com són l'economia i el treball: «*millorarà l'economia*», «*hi haurà més feina*». Dos feien referència a aspectes conviencials, un més sociològic i l'altre més polític: «*canviaran els costums*», «*hi haurà més llibertat*». Un cinquè aspecte feia referència a una condició fonamental per facilitar la integració i, sobretot, per aprofitar les possibilitats de mobilitat que la UE ofereix, la qüestió de les llengües: «*aprendrem idiomes*». I la sisena recollia aquest esperit «*d'Unió forta enfront de..., els Estats Units, el Japó...*», «*serem més forts...*». Els resultats d'aquests aspectes es comentaran tot seguit, llevat dels corresponents a l'última qüestió, que es comentaran en el capítol posterior.

4.3.4. ¿Aprendrem idiomes?

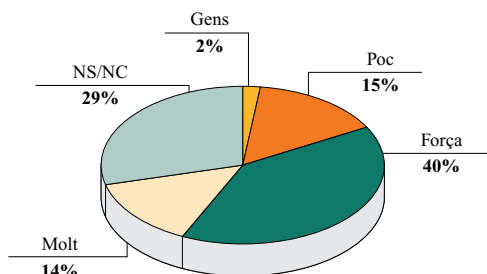
El primer que cal assenyalar és que una mica més d'un de cada quatre joves que accepten que la UE produirà canvis en les seves vides no contesta aquesta qüestió. ¿Per què? És difícil saber-ho, però segurament té alguna cosa a veure amb el fet que estan expectants davant la UE. Però més enllà de l'expectació, molts dels joves no són capaços de concretar més. Cal no oblidar que, al llarg de tot el qüestionari, llevat dels casos molt explicables, el seu índex de posicionament davant les qüestions que se'ls plantegen és molt alt. Per aquest motiu, aquesta absència de resposta crida l'atenció.

(10) Novament es va haver de reduir l'abast de les preguntes per les raons comentades.

La meitat dels joves adolescents espanyols són conscients que hauran d'aprendre idiomes, molt (14%) o força (40%). El problema és com trencar l'hiat existent entre aquesta consciència i el resultat efectiu que produeix el nostre sistema educatiu en aquest camp (gràfic 4.15).

Gràfic 4.15

VALORACIÓ DELS CANVIS QUE ESPEREN EN L'APRENTATGE D'IDIOMES



En estudiar les diferències que es produeixen en funció de les diferents variables que marquen les respostes, es pot observar que, en produir-se un doble filtre, les diferències amb prou feines apareixen.⁽¹¹⁾ Potser la diferència més rellevant és l'índex d'absència de resposta. Els homes, els qui pensen estudiar batxillerat i els qui van al sector privat són els qui més respostes donen. En canvi, les dones, els qui van al sector públic i la resta d'opcions de futur s'abstenen d'opinar. Entre les opcions de futur, els qui pensen buscar feina són els qui menys opinen (quatre de cada deu). Tornar a estudiar, tot i que sigui idiomes, o, precisament, perquè són idiomes, no forma part de l'horitzó de molts d'ells.

La majoria dels nois i noies consideren que aprendre idiomes serà necessari (52,6% i 51,4%, respectivament). La majoria dels escolars, doncs, pensen que això és important. Aquesta majoria es dona tant al sector privat com al públic, però és al privat on la valoració és més alta. On apareixen diferències més importants és en l'anàlisi de l'opció de futur que realitzen

(11) S'eliminen els qui no es van posicionar davant la pregunta sobre els canvis en les seves vides i els qui no contesten ara aquesta qüestió.

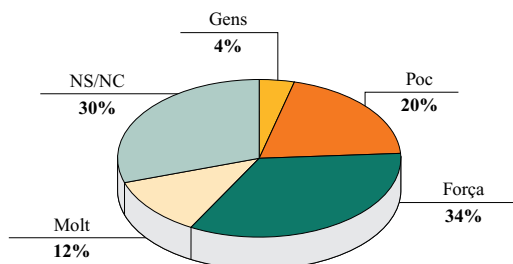
els escolars, ja que s'està parlant d'aprendre. Els qui volen estudiar formació professional o els qui pensen buscar feina valoren menys aquest possible canvi. Els qui més el valoren són els futurs estudiants de batxillerat, seguits, de prop, pels qui encara no han decidit què fer. No s'observen diferències importants per ideologia. El percentatge de major valoració (molt + força) se situa en el 78% dins el grup dels possibles votants de centre esquerra, i on aquest percentatge és més baix és entre els possibles votants nacionalistes (74,6%). On les respostes apareixen més clarament marcades és al grup internacionalista o mundialista. En aquest grup, els qui opinen que aprendre idiomes serà molt o força important són el 68,2%; a l'altre grup, aquest percentatge puja al 77,6%, una diferència de gairebé deu punts. Però, en qualsevol cas, són sempre la majoria.

4.3.5. ¿Hi haurà més feina?

A primera vista, dues coses criden l'atenció dels resultats obtinguts en aquesta qüestió (gràfic 4.16): en primer lloc, destaca que el nombre de joves que no contesten puja fins al 30%, tot i tractar-se d'una qüestió que, en principi, es pot percebre com a possible (que l'atur disminueixi, ateses les polítiques actives d'ocupació que la UE ha propiciat i la possibilitat de mobilitat de tots els ciutadans europeus a l'hora de buscar feina a qualsevol país de la Unió). Aquest primer fet confirma la idea que l'expectativa de canvi se sustenta en una base molt feble.

Gràfic 4.16

VALORACIÓ DELS CANVIS QUE ESPEREN EN EL NIVELL D'OCUPACIÓ



El segon fet que crida l'atenció és que els nois que pensen que hi haurà molta o força més feina ja no sumen la majoria (una mica més del 40%). Ara bé, si s'hi afegeixen els qui pensen que hi haurà una mica més de treball, s'arriba a la majoria. Crida l'atenció, però, que en aquesta qüestió no es tingui més confiança. Si es comparen les puntuacions mitjanes de les respostes a les dues dimensions que s'analitzen –idioma i treball–, es veurà que la puntuació mitjana que donen a la primera qüestió és de 2,92 sobre 4, és a dir, un aprovat alt que s'apropa al notable. La mitjana per a l'augment de treball és de 2,77, un aprovat que es queda a les portes del 6. No és la creació d'ocupació el que més esperen, tot i que són molts els qui creuen que aquest canvi serà important.

Cal repetir els comentaris fets al punt anterior sobre els percentatges d'absència de resposta, ja que aquí i a la resta de dimensions són pràcticament idèntics i van en la mateixa direcció. Els homes i els qui pensen fer batxillerat confien més en un augment de la feina. La diferència entre nois i noies és de poc més de dos punts, i entre els qui pensen estudiar batxillerat i la resta hi ha diferències de 10-12 punts. També apareixen diferències per la posició de les famílies: l'expectativa creix a mesura que augmenta el nivell social, però les diferències més importants es donen entre els fills de treballadors no qualificats i la resta.

Sembla que la variable ideològica explica força coses. En aquest cas, són els possibles votants de centre dreta (inclosos CiU i PNB) els qui estan més convençuts de l'augment de treball. En aquest grup, els qui pensen que l'augment serà important (molt + força) són set de cada deu. Els possibles votants de centre esquerra no són tan optimistes: els percentatges de *molt* i *força* són més reduïts, i augmenten els de *poc* i *gens*. Els més escèptics són els possibles votants nacionalistes, que segueixen la mateixa pauta que els escolars amb intenció de vot de centre esquerra, però amb caigudes i pujades més intenses.

4.3.6. ¿Hi ha expectatives que la UE millori l'economia?

També en aquesta qüestió es podia suposar una forta mobilització de les respostes i un augment important de l'expectativa de canvi. Doncs bé:

cap d'aquests dos fets es va produir. El percentatge d'absència de resposta supera lleugerament el 30% i, tot i que es produeix un augment d'expectativa en relació amb la dimensió treball, amb aquest augment no s'assoleixen encara els nivells de la dimensió *aprenentatge d'idiomes*. La meitat dels estudiants que responen pensen que l'economia millorarà *molt o força*.

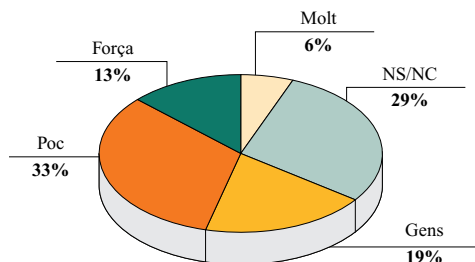
Les dones, amb una valoració sempre més matisada que la dels homes, se situen per sota dels nois. Les diferències estan en el percentatge d'expectativa de grans canvis (molt, als homes, supera el 30%, amb una puntuació mitjana que supera el notable). Tant els qui pensen estudiar batxillerat com els qui volen fer formació professional manifesten una major expectativa de canvi, en especial els futurs batxillers (tres de cada quatre esperen canvis importants). En oposició a aquesta situació se situen els qui pensen buscar feina (el seu índex d'expectativa de canvi cau més de vint punts en relació amb el nivell assolit pels possibles estudiants de batxillerat). Els qui tenen clar que seguiran estudiant, segurament per obtenir un lloc de treball millor, són els qui són més proclius a pensar que l'economia millorarà gràcies a la pertinença d'Espanya a la Unió.

La variable ideològica apunta en la mateixa direcció que al punt anterior. La major expectativa es dona en la intenció de vot de centre dreta, seguida per la de centre esquerra i la nacionalista, per bé que aquesta última amb menys intensitat. La diferència torna a ser més significativa en el grup mundialista, que es comporta exactament a l'inrevés que l'altre grup (es dona una diferència de 20 punts en el percentatge sobre la millora de l'economia).

4.3.7. ¿Es produirà un canvi de costums?

La meitat dels joves escolars no pensen que hagi d'haver-hi un canvi de costums. ¿Pensen així perquè els costums són iguals? ¿Perquè la Unió no afectarà aquests aspectes? ¿Perquè, en realitat, no volen que hi hagi canvis? No hi ha dades per contestar aquestes preguntes, però es pot suposar raonablement que desitgen que no hi hagi canvis. Així i tot, es detecta que dos de cada deu joves espanyols esperen que hi hagi grans canvis en els costums (gràfic 4.17).

VALORACIÓ DELS CANVIS DE COSTUMS QUE ESPEREN



El menor índex de canvi de costums l'ofereixen els homes (tres de cada quatre creuen que els costums canviaran poc o gens i un de cada tres que canviaran força o molt). La resposta femenina ofereix un comportament similar, i les diferències se situen al voltant de 2,5 punts. El sector de l'ensenyament privat pensa en un menor canvi que el sector públic, però aquestes diferències són petites (al voltant dels tres punts). Els qui esperen menys canvis són els joves que procedeixen de la classe obrera i els qui n'esperen més se situen entre les classes mitjanes urbanes orientades cap als serveis i al seu nivell mitjà-baix.⁽¹²⁾ En relació amb la variable explicativa *projecció de futur* també es produeix una inversió: els qui busquen feina i els qui no saben què fer són els qui més canvis preveuen; els altres dos grups esperen que el canvi sigui menor. Els més conservadors, per dir-ho d'alguna manera, són els futurs estudiants de formació professional.

Des del punt de vista ideològic, els qui més canvis de costums esperen són els d'orientació centre esquerra, el contrari del que passa amb l'orientació centre dreta. Els d'orientació nacionalista se situen al mig. Totes aquestes dades representen un argument molt coherent: centre dreta, sector privat i estudiants són els més conservadors i els qui tenen menys expectatives de canvi de costums. Els qui van al sector públic, els d'orientació centre esquerra, els qui busquen feina i els qui no saben què fer són els més oberts al canvi. Vist així, sembla que aquesta qüestió s'ha convertit en un instru-

(12) El sector social classificat com a classes mitjanes infraordenades (vegeu Apèndix metodològic).

ment per mesurar l'índex de conservadorisme. En aquesta línia, els mundialistes són els qui esperen més canvis: el seu índex de canvi està 15 punts per damunt de l'altre grup.

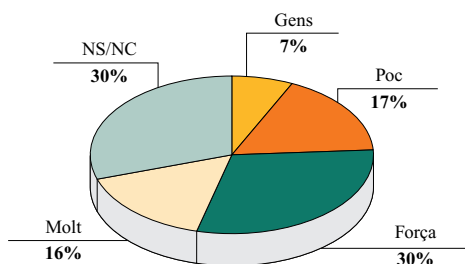
4.3.8. ¿Hi haurà més llibertat?

No hi ha dubte que un dels valors que els joves defensen amb més força és el de la llibertat. Aquesta és, doncs, una matèria sensible. La UE és un espai de llibertat, en el sentit polític del terme, que es fonamenta en els valors democràtics i que dona carta de ciutadania a tots els seus habitants. Semblava que, des del punt de vista ideològic, era una qüestió fonamental. Per això es podia esperar una major mobilització de la resposta. Però aquest fet no s'ha produït: l'absència de resposta es continua situant al voltant del 30% (gràfic 4.18).

Els qui pensen que no es produirà cap canvi són menys que en el cas dels costums (19%), però superen el nivell obtingut en la dimensió econòmica, de treball i els idiomes. La nota assolida és el sis sobre deu, que està per sota de la de l'expectativa de canvi econòmic i d'aprendre idiomes. ¿Per què es dona aquesta resposta? És possible que pensin que ja gaudeixen d'un grau de llibertat difícil de superar i que aquest grau està prou garantit. Probablement per aquesta raó no es produeix una reacció àmplia. Cal no menystenir la següent dada: el 46% dels joves escolars pensen que la llibertat augmentarà força o molt.

Gràfic 4.18

VALORACIÓ DELS CANVIS QUE DUGUIN A AUGMENTAR LA LLIBERTAT



Quan es relativitza aquest aspecte, es fa en funció del conjunt de valoracions obtingudes. Els joves escolars espanyols esperen de la Unió més que la majoria dels joves d'Europa i esperen, en diferents dimensions, més canvis que els seus col·legues; però, en el context de les seves respostes, no s'aprecia una intensificació d'aquesta dimensió, probablement perquè no la perceben com un espai amb possibilitats de caràcter polític o ideològic. De fet, la prova de coneixements va posar en evidència que aquests aspectes polítics relacionats amb les llibertats i els que comporten o no la ciutadania europea no eren ben coneguts.

En aquesta qüestió les diferències segons el gènere s'han retallat força, tot i que els homes encara són els qui presenten més expectatives. No s'observen diferències entre pública i privada, però, així i tot, el major èmfasi es fa des del sector públic. La major expectativa de llibertat es dona entre els escolars de famílies amb més i amb menys nivell social. Els possibles votants de centre esquerra esperen –més que els nacionalistes– que hi hagi un augment de llibertat. Els votants d'orientació de centre dreta segueixen en valoració els possibles votants nacionalistes amb puntuacions gairebé idèntiques. El grup mundialista és el que menys espera un augment de llibertat.

Arribats a aquest punt, ja es poden esbossar algunes consideracions a tall de conclusió. **Els joves esperen canvis en les seves vides, però no saben com seran aquests canvis, ni quins canvis desitgen.** Els sembla que el coneixement d'idiomes serà important i creuen que l'economia anirà millor. En tots als aspectes, els nois estan més expectants que les noies, i les noies sempre expressen una opinió més matisada. Els nois, els qui pensen estudiar batxillerat i els qui estan més ben situats són els qui esperen més canvis. En els aspectes econòmics, els possibles votants de centre dreta són els qui manifesten una expectativa major, però en l'aspecte més ideològic, la llibertat, i els d'orientació de centre esquerra són els més interessats en els canvis de costums. Dins el grup mundialista, que representa una mica més del 20% de la mostra, hi ha els més escèptics i els més crítics i els qui menys expectatives manifesten. Cal no oblidar que al voltant del 30% dels qui els esperen no es posicionen davant els possibles canvis.

4.4. L'interès per la Unió Europea que ve

S'ha vist que la majoria dels joves adolescents esperen que la Unió produeixi canvis en les seves vides. També s'ha vist l'expectativa de canvi que manifesten en diversos aspectes. En aquest apartat s'indagarà, a partir d'altres temes, l'interès real que tenen per la UE. Amb aquesta finalitat es va introduir una sèrie de preguntes que intentaven explorar aquests aspectes. Es va preguntar als estudiants pel seu interès sobre les notícies de la Unió i que identifiquessin els països que pertanyien a la Unió d'una llista que se'ls oferia.⁽¹³⁾ Conèixer si un país pertany o no a la Unió és també un indicador d'interès. Finalment, se'ls va preguntar que valoressin l'euro com a moneda única europea.

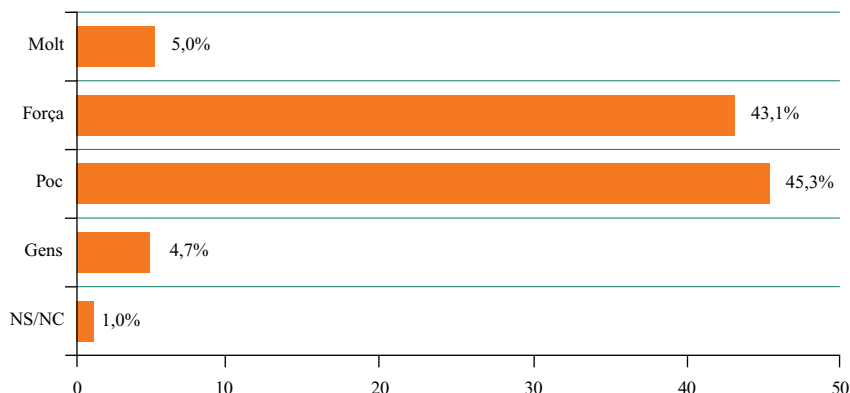
4.4.1. Grau d'interès per les notícies relacionades amb la UE

L'interès per conèixer el que passa a algú o a alguna cosa o el seguiment de la dinàmica d'un procés constitueixen una manifestació clara de proximitat. Si les notícies que es transmeten sobre la Unió capten el seu interès i les segueixen, s'obtindrà un senyal de proximitat i d'interès des de l'àmbit quotidià. Ja no es tracta d'una avaluació de futur, sinó d'una pràctica i d'un comportament habituals.

L'interès que manifesten els escolars espanyols és superior al que, en principi, es podia esperar (gràfic 4.19). Només el 4,7% manifesta que *no té interès* per aquestes notícies, és a dir, un de cada vint. Certament els qui tenen *poc interès* constitueixen el grup més nombrós (45,3%), però els qui manifesten *força interès* gairebé els igualen (43,1%). Els qui diuen tenir *molt interès* són més que els qui no en tenen cap (5,9%). Si se sumen els qui tenen molt i els que en tenen força es veurà que gairebé arriben a la majoria (49%). ¿Això és molt o és poc? Si es comparen aquests resultats amb els obtinguts en els dos estudis esmentats es pot observar, en primer lloc, que l'interès dels joves ha augmentat de manera considerable en aquests quatre

(13) Aquesta qüestió va ser analitzada des d'un altre punt de vista en estudiar els coneixements que els escolars tenen d'Europa.

INTERÈS PER LES NOTÍCIES RELACIONADES AMB LA UE



anys. Per al mateix grup d'edat, l'índex d'interès (molt + força) era del 28% el 1997. En segon lloc, apareix clarament que els adolescents enquestats superen l'interès mitjà manifestat pel grup de joves comprès entre els 15 i els 29 anys (que donaven un índex d'interès del 38,5%). I, finalment, que el nivell d'interès és més alt que el de la població adulta, que arribava al 43% el 1996. Per tant, **es pot afirmar que, en relació amb altres grups d'edat i en relació amb els resultats d'estudis anteriors al 2000, el grau d'interès dels joves adolescents per les notícies de la Unió Europea és alt.**

¿A què és degut aquest canvi? Potser els factors més destacats que han pogut influir en aquest canvi siguin l'augment de la informació per la proximitat de la implantació de la moneda única i el fet de ser ensenyats escolarment a partir d'un currículum que els informa i forma opinió sobre la UE. De tota manera, aquests aspectes no poden ser demostrats amb les dades recollides en aquesta investigació.

Els qui es mostren més interessats estan entre els qui lamentarien que la UE desaparegués, els qui millor valoren el procés i els qui en la seva definició de la Unió donen un menor nombre de respostes vagues i genèriques, és a dir, entre els qui manifesten una major percepció, més informada, i que se senten més propers al procés.

Novament els nois declaren un major interès per la Unió. L'índex d'interès presenta una diferència de 10 punts, de manera que arriba a ser majoritari entre els nois. Les noies, majoritàriament, declaren tenir poc interès. El mateix comportament presenta la resposta per sector d'ensenyament: la majoria dels qui van al sector privat manifesten molt o força interès. El mateix passa amb els qui pensen estudiar batxillerat. Els segueixen els futurs estudiants de formació professional, que són, de la resta de grups, els únics amb un índex d'interès que supera el 40% i en la categoria *poc* no arriben al 50%, tot i que queden molt a la vora. Als altres grups –buscar feina en acabar l'ESO i no saber que fer–, la majoria manifesta tenir *poc* interès.

Segons la posició social, econòmica i cultural de les famílies, les noves classes mitjanes urbanes són les més interessades. El desinterès s'acumula entre els joves que tenen pares sense estudis (primaris incomplets) i són residents en hàbitats més rurals. L'orientació ideològica dels escolars, expressada per mitjà de la intenció de vot, resulta molt reveladora. En conjunt, els qui s'han manifestat a favor d'alguna opció ideològica manifesten més interès que els qui no n'han manifestat cap. Als grups d'orientació de centre esquerra i centre dreta, una majoria àmplia mostra interès –especialment els d'orientació centre esquerra–; els possibles votants d'opcions nacionalistes arriben de manera justa a la majoria i, en la resta dels joves adolescents –els qui no tenen opinió, no els interessa la política, declaren privat el vot, etc.–, és on el desinterès s'acumula. L'existència d'una orientació política, que la majoria ha rebut en l'àmbit familiar per socialització difusa, sensibilitza per captar l'atenció i l'interès sociopolític, en aquest cas, el procés de la UE.

Les respostes que s'obtenen del grup que s'ha denominat mundialista continuen manifestant el major grau de desinterès: en aquest grup només un de cada tres manifesta interès, la majoria manifesta tenir-ne poc i són més que en l'altre grup els qui afirmen no tenir-ne cap.

4.4.2. Els països que coneixen de la Unió

Els resultats d'aquesta qüestió han estat comentats al tercer capítol, quan s'han analitzat els resultats de la prova de coneixements. Ja s'han fet

indicacions, doncs, sobre les imprecisions, els errors i el baix grau de coneixement que, en general, tenen els escolars. En tornar aquí sobre aquesta qüestió no pretenem, no cal dir-ho, repetir el que ja s'ha dit, sinó comentar les dades de manera comparativa amb les obtingudes en un altre treball i que resulten pertinents en la qüestió tractada al capítol present.

Una forma de determinar el grau d'interès, com ja s'ha dit, és mitjançant el coneixement que es té sobre un fenomen. Saber quins països formen la Unió seria indicatiu d'aquest interès. Els resultats que s'han obtingut i que s'han comentat –aïlladament– diuen que l'interès no és gaire alt, però, si es comparen amb els resultats obtinguts fa quatre anys, es comprovarà que l'interès s'ha incrementat.

Per analitzar aquest augment d'interès s'han comparat els resultats de la present investigació amb els obtinguts el 1997 pel CIS. De l'anàlisi comparada entre els resultats de la present investigació i els obtinguts pel CIS el 1997 es desprenen algunes conseqüències.

En primer lloc, el nombre dels qui no es mobilitzen davant aquesta qüestió és molt diferent. Mentre que en aquest estudi tots els enquestats van respondre la pregunta, en les entrevistes dutes a terme pel CIS el nombre dels qui no ho van fer va oscil·lar entre el 8%, en el cas de França, i el 28%, en el cas de Finlàndia. Els alumnes, en respondre la prova de coneixements, se senten examinats i contesten per aprovar i no els importen els errors, sinó els punts. Aquest fet té una certa influència en els resultats, però en una única direcció, ja que pot augmentar tant el nombre d'encerts com el d'errors. Contestaran més, però no deixa de ser significativa aquesta major mobilització de la resposta. Quan no volen respondre s'abstenen, i ho han fet a la prova; per tant es pot suposar un major interès per aquesta mobilització superior.

En segon lloc, de la llista de països que se'ls ofería perquè en determinessin la pertinença o no a la UE, es dona una coincidència de sis països en les dues investigacions: França, Alemanya, Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia i la Gran Bretanya. Doncs bé, d'aquests sis països en cinc casos ha augmentat la identificació, i aquest augment no és degut a l'atzar. Sumant als resultats del 1997 la meitat de l'absència de resposta com a encert (cas més desfavorable), els percentatges d'encert continuen essent més elevats el 2001. El

cas de Finlàndia és espectacular: ha passat de ser reconegut com a país de la UE per un de cada quatre joves a ser identificat correctament per més d'un de cada dos. De mica en mica, la informació va calant, i s'ha produït una progressió i, en certa mesura, un augment d'interès.

En tercer lloc, l'únic país sense augment ha estat la Gran Bretanya, probablement per haver utilitzat aquesta denominació en lloc de l'oficial, el Regne Unit.⁽¹⁴⁾ Pot semblar exagerat, però els casos de Suïssa i de Suècia són paradigmàtics. En els dos estudis, el nombre dels qui identifiquen Suïssa com a membre de la Unió és molt elevat, per damunt del 50%. Suècia és identificada com a membre de la Unió, al present estudi, per un percentatge inferior al de Dinamarca i al de Noruega, que no forma part de la Unió. ¿Per què? No confonen els països, sinó que, en el cas de Suïssa i Suècia, confonen els noms.

En quart lloc, aquest augment d'identificació adquireix més importància pel fet que, per al grup d'edat considerat, els percentatges eren més baixos que les mitjanes que s'han ofert aquí.

Cal afegir a les consideracions que s'acaben de fer que el nombre dels qui identifiquen tots els països també ha augmentat. Ha passat de l'11% al 12,5%, i aquest sí que és un indicador clar d'augment de coneixement i, en aquesta mesura, d'interès. En resum, **es percep un major grau de coneixement sobre els països que integren la Unió que en l'estudi del 1997, i aquest fet pot ser interpretat com l'existència d'un interès creixent per aquestes qüestions.**

4.4.3. ¿Amb quina actitud esperen l'arribada de l'euro?

En l'any previ a la seva implantació, l'euro simbolitza com poques altres coses la UE. Se'n parla molt des de fa dos anys i s'hi comença a tenir contacte quotidianament, contacte encara indirecte, però present en el dia a dia. Els canvis, sens dubte, poden oferir grans avantatges, però, al comença-

(14) En algunes ocasions, quan responien el qüestionari, ens indicaven que el nom oficial era el Regne Unit i que s'havia de canviar.

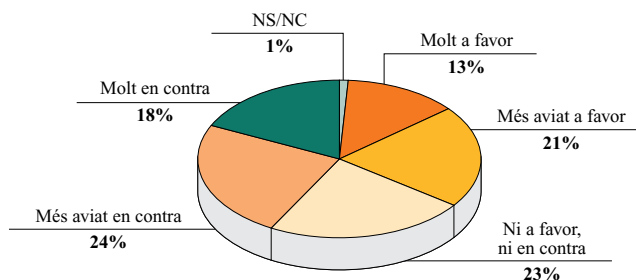
ment, quan modifiquen els hàbits i trenquen les imatges que tradicionalment els acompanyen, poden incomodar i produir una reacció adversa. No hi ha dubte que la substitució d'una moneda és un canvi que costa de pair. Però l'euro simbolitza també la idea de la UE, la voluntat de trencar fronteres, i és uns dels elements que materialitzen més el procés. L'actitud a favor o en contra que els joves adolescents poden manifestar davant d'aquest fet és, sens dubte, molt significativa.

De la lectura dels resultats sobre aquesta qüestió es desprèn una conclusió amb claredat: els joves no tenen una actitud definida davant la substitució de les monedes. **Només un de cada tres es mostra favorable a la substitució, mentre que quatre de cada deu hi estarien en contra. No s'acaba de produir un apropament a l'euro i, com més s'acosta la data de la seva entrada en l'ús quotidià, l'actitud no millora, sinó que, ben al contrari, ha empitjorat des del 1997.** Les campanyes de difusió no deuen haver estat el model d'una imatge atractiva per als joves. La sensació que molts joves poden tenir és que la nova moneda és un entrebanc, en especial pel fet que la seva paritat és molt precisa però no rodona. Els resultats es poden veure al gràfic 4.20.

Aquí també es pot apreciar que les actituds més properes i empàtiques amb la UE es formen amb un conjunt d'elements recurrents. Els qui estan a favor de l'euro són els qui presenten una valoració més alta del pro-

Gràfic 4.20

ACTITUD DAVANT LA DESAPARICIÓ DE LA PESSETA A FAVOR DE L'EURO



cés de la Unió i constitueixen aproximadament el 25% de la mostra. Una mica més de dos de cada deu joves estan a favor de l'euro i s'interessen per les notícies sobre la Unió i una mica més d'un de cada quatre estan a favor de l'euro i lamentarien que desaparegués. En aquest grup hi ha els qui ofereixen l'índex més baix de respostes genèriques.

Sembla que aquesta qüestió està marcada de manera especial per les variables explicatives que s'han considerat fins ara. Els nois estan molt més a favor del canvi que les noies (quatre de cada deu ho estan, per tres de cada deu noies). Els qui van al sector privat de l'ensenyament hi estan més a favor i s'apropen a la majoria (46,7%). La resposta dels qui pensen estudiar batxillerat presenta un comportament similar a la resposta dels nois (quatre de cada deu estan a favor; un de cada quatre dels qui busquen feina o pensen estudiar formació professional també ho està). Els qui li donen menys suport són els qui no saben què fer en acabar l'ESO (li donen suport dos de cada deu). L'orientació de la influència familiar és aquí molt clara: com més alt és el nivell econòmic i cultural, més favorable és l'actitud, i passa exactament el contrari com més baix és el nivell econòmic i cultural de la família.

Des del punt de vista de la variable ideològica expressada per mitjà de la intenció de vot, es produeix un canvi de tendència: els més favorables són els possibles votants nacionalistes, que gairebé arriben a la majoria, seguits pels possibles votants de centre dreta (41,6%) i pels de centre esquerra (36,5%).

4.5. ¿Quina Unió Europea volen?

En aquest estudi s'ha intentat també explorar quins límits perceben els joves a la pertinença a la Unió Europea. Dit d'una altra manera: ¿quina Unió Europea desitgen els joves adolescents espanyols? Perquè es pot estar a favor d'una unió i, al mateix temps, desitjar que tingui uns límits. El que s'ha volgut conèixer és fins a quin punt els interessava una unió forta o, en canvi, una UE que no prengui les decisions importants.

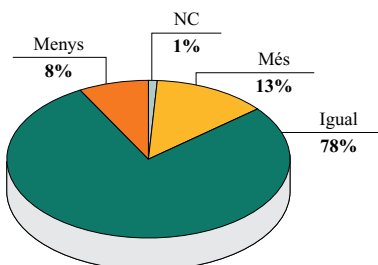
Per explorar els possibles límits de la Unió i fins on pensen els joves que la Unió ha d'arribar, es van introduir tres qüestions específiques i es va

analitzar una de les dimensions que s'han comentat al tercer apartat del present capítol. En aquesta pregunta se'ls demanava la seva opinió sobre si la Unió Europea faria més forts uns països enfront dels països més rics del món. De les qüestions específiques, una estava dirigida a mesurar la distància que senten en relació amb la resta dels europeus de la Unió en el marc de la seva activitat quotidiana d'estudi.⁽¹⁵⁾ Les altres dues exploraven els límits, ja que plantejaven la idea de dissoldre la realitat comunitària pròpia, Espanya, en un ordre superior, la Unió. Aquesta dissolució es plantejava en dues dimensions: una política, un govern únic per a tota la Unió, amb capacitat de prendre decisions importants; l'altra, d'ordre més lúdic i simbòlic, però amb un contingut identitari i força motivador, es movia en el pla de la competició esportiva.

Una de les preguntes tenia per objecte valorar si els joves escolars es podien sentir diferents a la resta dels membres de la Unió, en el sentit que la sensació de llunyania o d'una possible minusvaloració fossin obstacles que ajudessin a posar límits al grau d'unió. Per esbrinar-ho, se'ls va demanar com serien tractats en el cas d'haver de sortir d'Espanya per estudiar en un país de la UE. La modalitat de com serien tractats es va presentar sota la forma d'exigència en l'estudi i d'una forma comparativa: «*t'exigirien més, igual o menys que als joves del país al qual vas a estudiar*» (gràfic 4.21).

Gràfic 4.21

VALORACIÓ DE L'EXIGÈNCIA EN EL CAS D'ESTUDIAR EN UN PAÍS DE LA UE



(15) Aquesta qüestió apareix als baròmetres d'opinió de diferents països i es fa servir d'indicador comú de l'interès en diferents estudis. El CIS l'ha utilitzat en l'estudi sobre la població general (Estudi 2204, setembre de 1997) i en l'específic sobre els joves (Estudi 2217, setembre de 1997). Això permetrà realitzar algunes comparacions d'interès.

Els joves escolars no se senten diferents dels seus homòlegs europeus. Tres quartes parts creuen que els exigiran igual i que no seran tractats amb diferència i que, per tant, no seran marginats. Un de cada deu veu amb recel aquesta possibilitat (13%).

Atès el nivell de consens assolit al voltant de la igualtat, amb prou feines s'observen diferències en relació amb les variables explicatives considerades. No apareixen ni per l'origen familiar, ni pel sector de l'ensenyament (variacions inferiors a l'1%), ni per la intenció de vot, deixant de banda els possibles votants de centre esquerra, on s'observa un percentatge més elevat entre els qui pensen que se'ls exigirà més. **La conclusió que sembla més important és que no apareix «a priori» una distància o recel que posi límits a la Unió.**

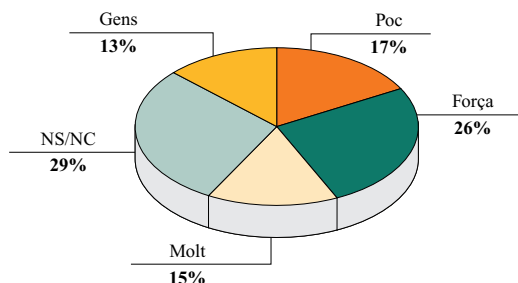
4.5.1. ¿La UE ens farà més forts?

La idea de força, un tant genèrica i ambigua, apareix en molts llibres de text i s'ha vist reflectida en algunes definicions que ens han donat de la Unió: la Unió ens pot ajudar a recuperar l'hegemonia perduda, ens pot permetre donar resposta als reptes d'una societat cada cop més globalitzada i ens pot permetre afrontar el futur amb més garanties. No es pretén defensar, no cal dir-ho, cap idea sobre el que ha de ser la Unió; només es va translocar aquesta idea de manera molt general per fer-ne una valoració. En el fons, el text suggereix una mica el significat de la dita segons la qual *«la unió fa la força»*.

En aquesta qüestió es podia suposar una major desmobilització de la resposta i una caiguda important de l'expectativa (gràfic 4.22). La desmobilització està dins els límits (entre el 28,9% i el 30,2%), i la valoració no és gaire alta, tot i que se situa per damunt de l'expectativa de canvi de costums. Dit d'una altra manera: esperen més un increment de la força que un canvi de costums. Així i tot, la majoria dels escolars (quatre de cada deu) pensen que serem molt o força més forts.

L'expectativa que la Unió ens faci més forts és més elevada entre els homes, els qui van al sector privat i els qui pensen estudiar batxillerat, per bé que els qui pensen estudiar formació professional o no saben què fer s'hi acosten molt. Els qui clarament tenen una menor expectativa són els qui bus-

VALORACIÓ DELS CANVIS QUE ENS PODEN FER FORTS



caran feina en acabar l'ESO. No s'aprecien diferències per raó sociofamiliar, llevat de lleugeres indicacions en les capes socials intermèdies.

L'expectativa més elevada la comparteixen per igual els escolars amb intenció de vot de centre dreta i els de centre esquerra, tot i que entre els de centre esquerra la resposta assoleix un major grau d'intensitat. Els escolars amb intenció de vot nacionalista (llevat dels de CiU i dels del PNB) són els qui manifesten una expectativa més baixa. L'expectativa més baixa es troba, com ja és habitual, en el grup mundialista, que és, amb diferència, el més allunyat de la UE.

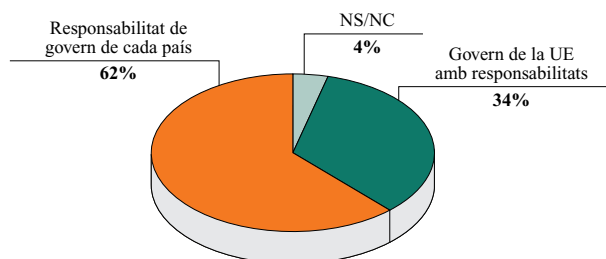
4.5.2. ¿Govern de la UE amb capacitat de decisió en les qüestions importants?

No hi ha dubte que la força de qualsevol unió rau en la capacitat de decisió i en el nivell de responsabilitat que s'hi dipositi. Existeix una àmplia varietat de fòrums i d'institucions en què es poden debatre i, fins i tot, prendre algunes decisions, però, quan les institucions tracten d'incidir en qüestions realment importants i decisòries, són incapaces d'arribar a acords, o bé els acords que es prenen no es duen mai a la pràctica, o bé es queden en meres declaracions formals d'intencions. Per aquest motiu era important conèixer fins a quin punt els joves creuen que cal donar capacitat de decisió i responsabilitat a la UE.

Se'ls va demanar que optessin entre dos enunciats. Al primer, s'expressava la idea d'un govern de la UE que pren les decisions més importants; al segon, es reservava per als governs nacionals la presa de les decisions (gràfic 4.23). **La majoria dels joves opinen que és millor que les responsabilitats importants les prengui el govern de cada país, és a dir, el seu govern, el d'Espanya. Un de cada tres, però, estaria d'acord amb l'existència d'aquest govern fort de la UE. Els joves escolars s'orienten decididament més a favor d'aquesta possibilitat que els adults, entre els quals només donarien suport a aquesta idea dos de cada deu).**

Gràfic 4.23

OPCIÓ, A FAVOR O EN CONTRA, D'UN GOVERN FORT DE LA UE



Els qui desitgen un govern fort no presenten cap relació especial amb les qüestions que ja s'han vist. Ni valoren més o menys el procés, ni l'interès per les notícies, ni cap altre aspecte. No són els més informats, ja que la seva resposta majoritària a la definició de la UE va ser vaga i genèrica.

El que sí resulta nou i sorprenent és el comportament de la resposta en funció de les variables explicatives utilitzades. Les dones estan més clarament a favor d'aquest govern fort (quatre de cada deu, enfront de tres de cada deu nois). Tot i que només un punt, els qui van al sector públic de l'ensenyament estan més a favor que els qui van als col·legis privats. Els fills de família obrera, qualificats i no qualificats, ho desitgen, igual que els qui, en acabar l'ESO, pensen buscar una feina (44,6%). Els qui presenten una orientació de vot de centre esquerra són més partidaris d'un govern de la UE fort que els de centre dreta. Els de centre dreta representen la mitjana. Els qui

menys el desitgen es troben entre els d'orientació nacionalista. Probablement, els d'orientació nacionalista-independentista veuen en la possibilitat d'estats supranacionals un perill per a les seves expectatives.

Fa la impressió que tot s'ha girat a l'inrevés. ¿Per què? Potser per l'origen social dels més favorables, que podria estar associat a una visió **harmonista** de la societat, que defuig el conflicte, que se situa més enllà d'ells mateixos i que veu l'Estat com un ens neutral en la lluita d'interessos. També pot passar que parteixin d'una visió menys *interessada* i més oberta a solucions diferents. De fet, no se sap.

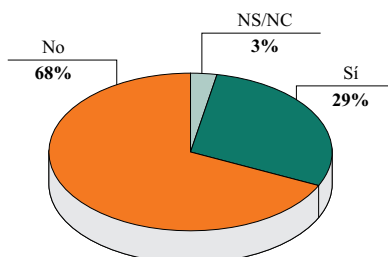
4.5.3. ¿Una selecció olímpica europea?

Ningú no dubta que els esports són competitiu, i, tot i que el lema olímpic diu que *el més important és participar*, poques coses aixequen tantes passions com l'esport. Un esperit europeista obert i decidit, sens dubte, podria voler trencar fronteres i presentar una selecció única representant Europa. Aquesta és la qüestió que es va plantejar als escolars, no tant per la seva viabilitat com per posar en joc l'imaginari col·lectiu i estudiar la reacció davant la situació en què se'ls col·locava. Se'ls va demanar que es possessin en situació d'abandonar un *nosaltres* pròxim per integrar-se en un altre *nosaltres* que englobés els *altres*, els llunyans.

Doncs bé, tot i que la resposta era previsible, els resultats mereixen un comentari (gràfic 4.24). **La majoria dels joves adolescents opinen que no cal competir en una única selecció que integri tots els esportistes de la Unió Europea.** De cada deu, set estan en contra i tres a favor. Aquest percentatge a favor, inferior al de la qüestió d'un *govern fort* és el que cal analitzar. **La majoria diu que no a un govern fort, no a una selecció única, la Unió té límits i el sentiment d'identitat pròpia és encara molt fort per permetre embarcar-se en altres aventures.**

De fet, si s'analitzen les respostes a les dues preguntes, s'adverteix que un de cada dos escolars (48,8%) no vol cap de les dues coses. Dos de cada deu (22%) volen el govern, però no la selecció. Els qui volen la selecció sense govern són el 16,5%. I, finalment, un de cada deu (13,2%) desitjaria les dues coses.

POSICIÓ, A FAVOR O EN CONTRA, D'UNA SELECCIÓ OLÍMPICA EUROPEA



Les noies estan més a favor que els nois (quatre de cada deu noies, enfront de dos de cada deu nois). Hi estan a favor, en major proporció, els qui van al sector públic de l'ensenyament, els qui buscaran treball i els qui no han decidit el seu futur; també els qui tenen intenció de vot de centre esquerra i els de centre dreta (un i dos punts per damunt de la mitjana). Els d'intenció nacionalista són els menys proclius, a una distància important de les altres tendències. Aquestes dades són poc incongruents, ja que els més harmonistes, els menys conflictius, els qui estan lluny del món polític, tot i que hi estan orientats, són els més partidaris d'una Unió forta, possiblement perquè són els menys interessats.

Els límits, doncs, estan clars. Quan valoren la possibilitat de canvi de costums, no s'hi projecten; quan s'imaginen representats en una única selecció, tampoc, i el mateix passa amb el govern. No els resulta fàcil renunciar a les identitats més properes o, si més no, relativitzar-les. Al següent capítol es parlarà d'aquests aspectes i dels seus sentiments i actituds davant els «altres».

4.6. Recapitulació

La majoria dels joves que acaben la seva educació obligatòria tenen una visió de la Unió Europea vaga, genèrica i imprecisa. Se senten europeus i, per justificar el seu sentiment, addueixen raons de caràcter espacial o geo-

gràfic, tot i que també esmenten altres motius més relacionats específicament amb la UE, la idea de ciutadania europea o la informació rebuda.

Sembla que una part dels qui diuen no sentir-se europeus ho afirmen perquè no en perceben els efectes; altres temen que aquest sentiment els pugui dur a perdre la seva identitat local. La meitat dels escolars està a favor o molt a favor del procés de la UE, tot i que gairebé el 44% encara no té definida la seva posició clarament i una minoria mostra clarament el seu rebuig (6%).

En la valoració positiva del procés de la UE, el percentatge de nois és més gran que el de noies, igual que, per motius de caràcter econòmic-social, ho és l'interès dels qui van a l'escola privada en relació amb els alumnes de l'escola pública.

Des del punt de vista polític-ideològic, són els joves d'opcions nacionalistes (llevat dels de CiU i PNB) els qui manifesten clarament el seu menor suport al procés d'unió.

En conjunt, la majoria dels joves lamentarien la desaparició o dissolució de la UE. En aquest lament no es perceben especials diferències per raons de gènere, però sí pel que fa a les xarxes d'ensenyament: a l'escola privada ho lamentarien el 14% més que a la pública. També lamentarien la dissolució de la UE la meitat dels nacionalistes. Els qui menys ho farien serien els joves que hem definit com a grup local-mundialista. En general, les actituds davant la UE permeten apreciar quatre grans grups tipològics: **convençuts** (40%) que la Unió paga la pena, **interessats, indiferents i contraris**.

¿Són els joves al final de l'educació obligatòria europeus per interès? Gairebé tres quartes parts dels joves escolars (més homes i alumnes de la privada) pensen que la incorporació d'Espanya a la UE ha estat beneficiosa, sobretot per raons materials. Gairebé el 60% consideren, així mateix, que la UE pot canviar en el futur les seves vides i els pot ser profitosa, tot i que no s'argumenti aquesta idea amb claredat. Aquesta expectativa és sentida en major grau pels escolars de la privada i creix a mesura que augmenta la posició familiar.

¿Però en què se centren i actualitzen aquestes expectatives per part dels joves? No apareixen gaire definides. ¿Hi haurà més treball? No sembla que aquesta sigui una qüestió que desbordi confiança, tot i que poc més del 40% estimin que hi haurà molt o força més treball. ¿Millorarà l'economia? Com en el cas anterior, és alt el percentatge dels qui no responen (30%), tot i que la meitat dels qui ho fan pensen que millorarà molt o força. ¿Canviaran els costums? El 50% no ho creuen, i els qui menys ho fan són els qui procedeixen de la classe treballadora. ¿Hi haurà més llibertat? També aquí és alta l'absència de respostes (30%), però el 46% dels qui responen consideren que la llibertat augmentarà força o molt. De manera que es podria afirmar que els adolescents espanyols esperen canvis en les seves vides, però no saben amb claredat ni quins canvis desitgen ni com seran.

D'altra banda, pel que fa a l'interès per la UE que ve, es podria dir que, en general, els adolescents mostren un interès alt per les notícies relacionades amb la UE, sobretot els pertanyents a les noves classes mitjanes urbanes. Si l'interès per la UE es pot relacionar amb el grau de coneixement dels països que la formen, els nostres joves tenen avui en dia un major coneixement que fa uns anys. En canvi, l'arribada de l'euro, en certa mesura símbol de la UE, no desperta un interès especial: només un de cada tres escolars es mostra favorable a la substitució de la moneda.

Pel que fa a la UE que es vol, no hi ha expectatives especials sobre la possibilitat que ens pugui fer més forts: no responen el 29% i el 40% no pensen que haguem de ser molt o força més forts. A més a més, la majoria estima que han de ser els governs nacionals els que s'han de continuar responsabilitzant de les decisions importants (62%), i no hi ha d'haver una selecció olímpica europea (68%). No resulta fàcil renunciar a la identitat més propera.

V. ¿Com perceben els joves la resta d'europaus?

Identitat i conflicte

Tota unió es compon d'uns elements que la integren. La suma de les parts dóna com a resultat un tot que afegeix alguna cosa més, que produeix efectes; aquests efectes són els que, per dir-ho d'alguna manera, constitueixen la Unió. Doncs bé, fins aquí s'ha tractat d'aquests efectes, d'aquesta raó de ser. S'ha vist la Unió com un tot en el qual no apareixen referències a les parts, als elements que la integren. Ara bé, en tota unió les parts són importants, com també ho són les relacions entre les parts, com es perceben i quins sentiments susciten. Si es donen antagonismes forts i si perviuen velles querelles, la Unió se'n ressentirà. Si, en canvi, els sentiments són d'acceptació, el coneixement mutu progressa, les velles rivalitats s'obliden, etc., sense que això representi absència de dificultats, el procés tindrà més possibilitats d'avançar. Un dels objectius d'aquesta investigació és veure com s'ubiquen els joves espanyols en relació amb la resta dels habitants dels diferents països de la Unió, d'Europa i d'altres referents geopolítics, propers o llunyans. Així mateix, es pretenia explorar els possibles estereotips existents i els hipotètics riscos de conflictes interètnics.

Per aquest motiu es va introduir al qüestionari una bateria de preguntes dirigides a captar aquest tipus d'aspectes en els joves. S'ha indagat, en primer lloc, sobre la identitat bàsica, perquè des d'aquesta identitat perceben i jutgen els altres; en segon lloc, s'han examinat les relacions amb els *altres*, tant els *altres* membres de la Unió, com aquells *altres* que són fora, que no hi perta-

nyen o tot i pertànyer-hi no hi són. I, finalment, s'ha volgut saber el grau de proximitat amb els països que formen la Unió i les raons d'aquesta proximitat o llunyania.

5.1. Identitat bàsica dels joves

Les relacions amb els altres estan sempre mitjançades pel que constitueix la identitat bàsica de cadascú, des de la qual es jutja i s'ordena la seqüència de les accions humanes. Aquesta identitat és una construcció complexa de naturalesa psico-social, formada de múltiples elements que integra diversos plans i que presenta sempre unes referències territorials, ètnico-culturals i polítiques amb un pes i una proporció en cada persona. Per això, es van incloure dues preguntes que tractaven d'establir quin era el pes i la proporció d'aquestes referències territorials, ètnico-culturals i polítiques des de les quals establien, principalment, els seus judicis de relació.

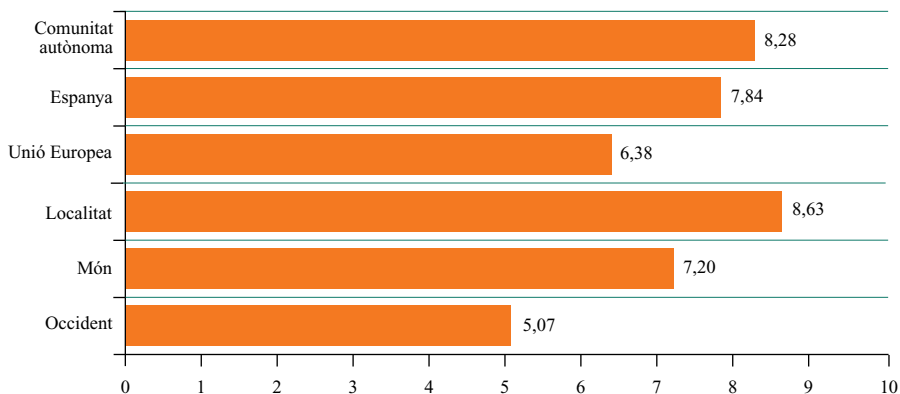
5.1.1. Valoració de les diferents identitats

S'han pres en consideració sis dimensions possibles de caràcter territorial, ètnico-cultural i polític: **la ciutat o poble on resideixen, la comunitat autònoma, Espanya, la UE, el món i Occident**. La primera és la identitat territorial bàsica i primària de referència, que té una significació psicològica molt important i a la qual es vinculen molts elements afectius de la persona. Des de l'aprovació de la Constitució de 1978, l'organització de l'Estat a Espanya ha patit una transformació important en configurar-se com un Estat d'autonomies que ha permès aflorar i generar una forma d'identitat que, pre-existent en major o menor grau, ara té unes possibilitats i unes vies d'expressió i de construcció molt més àmplies. La tercera, Espanya, és una referència territorial i política, però és, a més a més, la comunitat des de la qual s'estableixen relacions amb la UE. La Unió Europea és una nova dimensió identitària, la quarta, que haurà de conviure amb les altres formes. El món es pren aquí com a referència global en què es projecten valors molt importants. I, finalment, Occident, com a referència més difusa però present de manera explícita i implícita als currículums i als manuals escolars que els joves reben a l'escola i sobre els quals es construeix una bona part del discurs educatiu.

Se'ls va demanar que expressessin com se sentien en relació amb cadascuna d'aquestes dimensions sobre una escala de l'1 al 10, en la qual 1 indicava que no se sentien en absolut d'aquest lloc i 10 que se sentien molt d'aquest lloc. Els resultats es poden veure al gràfic 5.1.

Gràfic 5.1

SENTIMENT D'IDENTITAT EN RELACIÓ AMB DIFERENTS ÀMBITS



El primer que cal destacar és l'alta mobilització de resposta que es produeix en aquesta qüestió en totes les seves dimensions. Els qui no contesten van des de l'1,6% en comunitat fins al 3,9% en Occident. Les puntuacions mitjanes altes s'obtenen en localitat (8,63) i en comunitat (8,28). **El sentiment més fort d'identitat es produeix en relació amb el poble o la ciutat on viuen, l'àmbit més pròxim i proper, el que es pot expressar com a paisatge infantil.** Aquest mateix resultat s'ha produït durant els últims vint anys. El que crida l'atenció aquí és l'elevada puntuació obtinguda, que iguala els resultats de la població espanyola el 1996 i supera la dels joves el 1997.

Idèntic comportament presenta la resposta a la valoració de la comunitat, amb una puntuació superior a vuit, que iguala també la població general i supera la dels joves. La identitat que segueix en puntuació és l'espanyola (7,84), puntuació molt elevada, però clarament inferior a les altres dues. Durant les dues últimes dècades s'ha produït un lent descens de la vincula-

ció amb Espanya com a referència identitària. Així, doncs, es presentaria un món primigeni localista, molt compatibilitzat amb la identitat geogràfico-política de l'Estat, Espanya.

La ciutadania mundial resulta especialment atractiva per als joves adolescents, ja que supera en un punt la data del 1997. La segueix, en el cinquè lloc, la vinculació amb la Unió Europea, que assoleix una puntuació sensiblement més baixa (6,4). També en aquest cas es tornen a assolir els nivells identitàris de la població general i se supera clarament la puntuació donada pels joves el 1997. La vinculació amb Occident obté la puntuació més baixa (5,07), la qual cosa significa, en termes de nota acadèmica, un suspens (4,5 sobre 10). Aquest sentiment occidentalista, en un altre temps florent, no es percep, si més no amb intensitat, per molt que aparegui als llibres de text. Aquestes dades permeten dues conclusions d'interès.

En primer lloc, **els joves escolars tenen un sentiment d'identitat més fort que el que tenien els joves de 15-29 anys el 1997**. El perquè d'aquesta intensificació cal atribuir-lo a l'edat; en els propers anys, a mesura que es vagin acabant de socialitzar en els diferents aspectes socials i a mesura que vagin assolint una major maduresa moral (en el sentit que s'ha esmentat al capítol anterior), es pot suposar que es produirà una caiguda o pèrdua d'intensitat.

En segon lloc, es poden distingir clarament dos nivells d'identitat socio-geogràfics, polítics i culturals: un més local i intens i un altre més internacionalitzat, menys intens, i els dos mitjançats per la identitat espanyola.

La valoració que els escolars fan del seu sentiment de pertinença està marcada per les variables explicatives que s'han considerat. Tot i que no es realitzarà aquí un estudi detallat de totes, convé fer alguna consideració específica sobre tres d'aquestes variables.

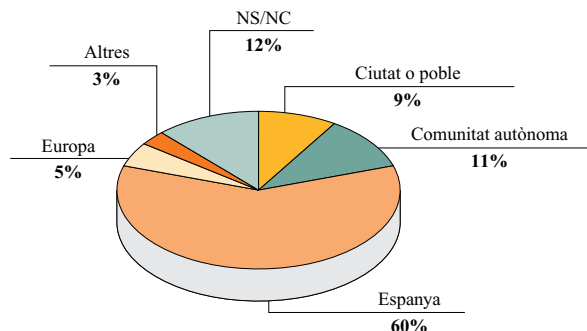
Les noies tenen una clara tendència a puntuar d'una manera més intensa. Se senten més de tots els llocs. En totes les dimensions obtenen una mitjana més elevada i, el que és també important, una desviació típica menor. En algunes dimensions (Occident, localitat i UE), les diferències són petites (entre 2 i 3 dècimes), però les altres diferències superen les dècimes. Es pot dir, doncs, que, a més d'aquesta tendència a apujar les valoracions,

els seus sentiments d'arrelament són més intensos. Les diferències de puntuació per sectors de l'ensenyament són també molt significatives. De les sis dimensions o referències de lloc, la puntuació mitjana d'una (comunitat autònoma) és igual per a les dues xarxes d'ensenyament. En dues de les dimensions (localitat i Espanya), el sector públic puntua més alt. I en les altres tres (UE, món i Occident), el sector privat assoleix puntuacions mitjanes més elevades. Els alumnes del sector públic presenten clarament puntuacions localistes, en la mesura que els del sector privat són més internacionalistes o cosmopolites. En general, els fills procedents de famílies culturalment i econòmicament pitjor situades tendeixen a donar una valoració més elevada o intensa, com en el cas de les noies. A mesura que es puja en l'escala social, la resposta tendeix a presentar més matisos i es fa més complexa l'acció de perfilar.

5.1.2. ¿D'on sóc?

Aquesta qüestió s'ha estudiat amb força detall, tant en investigacions i estudis d'opinió sobre la percepció d'Europa i de la Unió, com en treballs de caràcter més ampli que pretenen conèixer com és, en general, el comportament dels joves. Aquí no serà possible dedicar-li més espai —la qual cosa hauria permès conèixer amb més detall el joc entre els diferents plans identitaris—, però tampoc era necessari, ja que no es pretenia realitzar una investigació específica sobre aquests aspectes. La pregunta que es va fer als alumnes tractava de perfilar la identitat en el marc internacional i, més concretament, havien de respondre-la, «¿d'on sóc?», imaginant que se'ls formulava als Estats Units. Qualsevol pregunta sobre la identitat d'origen necessita un referent comparatiu. Dues persones de la mateixa província, per exemple, si es fan aquesta pregunta, el més probable és que responguin fent referència al poble o a la ciutat on han nascut. I aquesta probabilitat augmentarà encara més si resideixen a la població on han nascut. El que es pretenia, doncs, en el qüestionari, va ser donar una opció de resposta amb la identificació continental, Europa, sense excloure la molt probable del país i les menys probables de comunitat i localitat. Es van escollir els Estats Units pel que representen com a país més ric, més fort, més poderós, etc., que podia incitar a donar una resposta més coherent amb la realitat amb la qual es comparava (gràfic 5.2).

D'ON DIUEN QUE SÓN QUAN SE'LS PREGUNTA PEL SEU ORIGEN



De cada deu, sis es referirien a Espanya, un al poble o ciutat, un a la comunitat autònoma i un no contestaria; de la resta, la meitat es declararia europeu, la qual cosa indica un índex d'europisme baix (5,3%). La majoria, doncs, en aquesta situació es declararia espanyol. Es dona un percentatge d'absència significatiu, i també de localisme. No es declaren de la Unió, la qual cosa no descarta en absolut que s'hi sentin, però es tracta d'una identitat feble i força allunyada.

Les diferències per gènere són molt significatives. Les noies, més que els nois, es declaren d'Espanya i, en menor proporció, del seu poble o ciutat i d'Europa. On sí es produeixen diferències importants és entre els diferents sectors de l'ensenyament. Els qui van al sector privat es declaren, per damunt de la mitjana, de tot menys d'Espanya, el contrari del que passa al sector públic. Aquestes diferències són significatives. Entre els dos sectors la diferència, entre els qui es declaren d'Espanya, és de 13 punts, i aquests 13 punts són els que es guanyen en les altres dimensions. Al sector privat es dona una identitat més plural i complexa.

Per comunitats autònomes, tot i que es donen representacions diferents i el nivell d'error pot ser alt, s'observen tendències que paga la pena comentar. **En tres comunitats de les anomenades històriques, el percentatge dels qui declararien Espanya com a lloc d'origen se situa per sota**

de la mitjana. A Catalunya, tot i no arribar-hi, es queda molt a la vora de la mitjana. El percentatge que perd en la dimensió assenyalada el guanya en la comunitat. A Canàries cau força el percentatge dels qui declararien Espanya i es guanya en la comunitat, que puja el 35%. A Galícia, el percentatge dels qui es declararien de la comunitat autònoma assoleix un nivell similar al dels canaris (36%), però tots aquests guanys no procedeixen dels perduts per Espanya, sinó que també procedeixen dels perduts en localitat. I, al País Basc, els qui es declararien de la comunitat són el mateix percentatge que els qui es declararien d'Espanya (35%), i puja espectacularment els qui es declararien del seu poble o ciutat (més del 20%). El perquè d'aquest últim resultat és difícil d'explicar per falta de dades; malgrat tot, es podria avançar la hipòtesi que la raó cal buscar-la en un possible conflicte entre la Unió i Espanya. Aquestes dades, per a Catalunya i Canàries, tenen un índex d'error més baix, especialment les de Catalunya, i no les del País Basc i Galícia. Els percentatges de Saragossa i de la ciutat autònoma de Melilla se situen al voltant de la mitjana. A la resta de comunitats, el percentatge dels qui es declararien espanyols supera la mitjana.

La Rioja se situa només una mica per damunt, i Castella-la Manxa i Castella i Lleó, amb percentatges superiors al 80%, són les més clarament identificades amb Espanya. Les comunitats amb un percentatge més alt d'europèistes són Balears, Madrid, Galícia i Astúries (un de cada deu joves). La comunitat més europeista és Balears, les que menys, Castella-la Manxa (1,7%) i Aragó, comunitat en què cap escolar es declara de la UE. Aquestes dades són totalment coherents amb les obtingudes a la prova de continguts.

A les comunitats autònomes històriques, es dona un major percentatge de joves amb inquietuds nacionalistes, molts dels quals amb un horitzó d'independència, la qual cosa explica algunes de les variacions en les eleccions. Aquestes dades es confirmen amb les que s'obtenen prenent com a referència la intenció de vot. **Entre els de centre esquerra i centre dreta, els qui es declararien d'Espanya s'apropen al 70% (69,1% i 68,9%, respectivament). Aquest percentatge baixa en l'orientació nacionalista al 41,8%.** En aquest últim cas, el percentatge dels qui es declararien de la seva comunitat autònoma puja al 37,3% i donen el percentatge més baix en la categoria UE. Identitat ètnico-territorial i política i orientació política vincu-

lada a aquest aspecte identitari marquen l'orientació europeïsta i la proximitat a la Unió.

L'origen social dels joves també proporciona algunes indicacions. Els més europeïstes estan entre els d'origen social més elevat. Els qui es declaren d'Espanya estan entre els nivells més ben col·locats de la classe obrera i en les capes més baixes de les noves classes mitjanes urbanes. Als extrems, es dona una probabilitat menor de trobar aquesta declaració. El major percentatge dels qui es declaren de la comunitat es troba en les capes altes de la societat, igual que els qui es declaren de la seva ciutat o poble. En aquest últim aspecte, les capes més baixes també coincideixen.

Els qui pensen buscar feina en acabar l'ESO o estudiar formació professional se situen per damunt de la mitjana en la categoria Espanya i per sota de la mitjana en la de comunitat, el contrari que en els altres grups.

5.2. Immigració i drets dels europeus

Ja s'ha indicat la importància d'analitzar la percepció que es té dels elements que formen part d'un tot. Es tracta, ara, de considerar les persones per si mateixes, és a dir, com a francesos, grecs, holandesos, etc., tot i que sigui formant part de la Unió. El punt següent s'ocuparà dels països com a realitats de conjunt. Es tracta d'una mateixa qüestió vista des de dues perspectives diferents, però fortament connectades entre si.

Per conèixer la percepció que els joves tenen dels ciutadans dels altres països de la Unió, es va elaborar una bateria de cinc preguntes. La primera no té res a veure, directament, amb el que es planteja aquí. Es va introduir amb la intenció d'establir un marc general d'interpretació. La qüestió tractava de conèixer en alguns aspectes la posició dels escolars davant els immigrants, ja que, com és sabut, no tendeixen a identificar-los com a estrangers procedents de la UE,⁽¹⁾ tot i constituir el grup majoritari d'immigrants a Espanya.⁽²⁾ Interessava conèixer la seva actitud per poder comparar-

(1) Aquesta qüestió es pot veure a A. Mateos, F. Moral. «Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes», a *Opiniones y Actitudes*, núm. 28, Madrid: CIS, 2000.

(2) L'anàlisi de la composició de la immigració a Espanya es pot veure a *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació "la Caixa", 2000.

la amb la que manifesten cap als ciutadans de la Unió. Dues qüestions anaven directament a l'assumpte: les dues plantejaven la idea de justícia i d'igualtat per damunt de localismes i en relació amb matèries especialment sensibles als joves (treball i drets). Dues preguntes més analitzaven, en concret, la percepció per països. Amb la primera es tractava de saber, mitjançant una escala de distància social, quina era la seva actitud des d'una perspectiva comparativa; amb la segona s'intentava conèixer si tenien estereotips nacionals i, en cas afirmatiu, com els caracteritzaven.

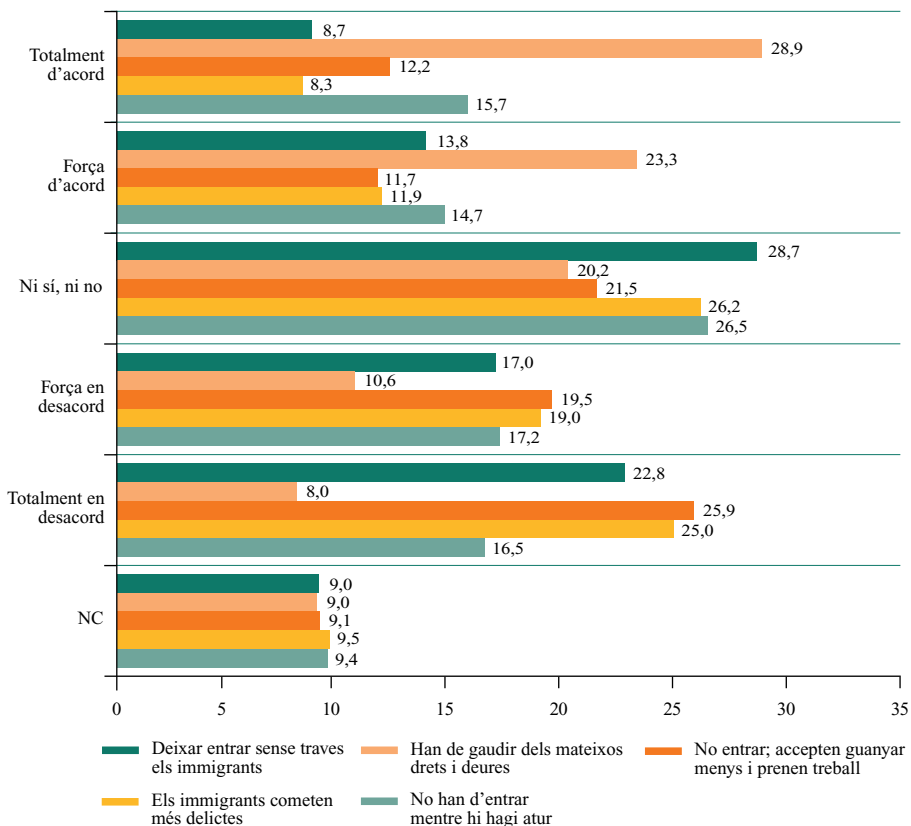
5.2.1. Els joves adolescents i la immigració no comunitària

Se'ls va demanar que valoressin una sèrie d'afirmacions sobre els immigrants no comunitaris per avaluar la seva actitud i poder-la comparar amb la que manifestessin cap als europeus comunitaris. Les afirmacions eren cinc i en totes se'ls demanava que expressessin el seu acord o desacord en un escala de cinc posicions. Les dues primeres afirmaven actituds positives cap als immigrants (*que el govern no posi entrebancs a la seva vinguda i que gaudeixin dels mateixos drets i deures que els espanyols*). Les altres tenien caràcter negatiu i restrictiu. Els resultats expressats en percentatges per posicions i com a puntuació mitjana es poden veure al gràfic 5.3.

La primera definició establia que el Govern no havia de posar traves a la immigració i que, en conseqüència, tots els estrangers que volguessin venir a Espanya haurien de poder fer-ho. El percentatge més elevat de resposta s'assoleix en la categoria intermèdia (manifestació de dubtes), és a dir, la dels qui veuen aspectes positius o raons perquè sigui així, però que també perceben alguns obstacles. Una mica més d'un de cada quatre està en aquesta situació. Els qui de cap manera donarien suport a aquesta opció són una mica més de dos de cada deu, i els qui hi estarien força en desacord són alguns menys (17%), és a dir, quatre de cada deu no donarien suport a una mesura del Govern d'aquesta naturalesa i una mica més de dos de cada deu li donarien suport. El resultat seria un aprovat. **Es pot interpretar que la política restrictiva a la immigració és una mesura que els joves no veuen gaire malament. Encara més, pensen que cal alguna restricció.**

Gràfic 5.3

POSICIÓ EN UNA ESCALA EN RELACIÓ AMB AFIRMACIONS SOBRE ELS IMMIGRANTS



La segona afirmació declarava la igualtat de drets i deures per als immigrants. Es tracta d'una mesura de fort contingut polític i social a la qual els joves, majoritàriament, donen suport, ja que, si se sumen els percentatges dels qui estan força i totalment d'acord, el resultat assoleix el 52,2%. Dos de cada deu joves manifesten dubtes i no arriben a aquesta proporció els qui s'hi oposen (18,6%). La puntuació mitjana expressa força bé la posició: 2,4 desaprovarien la mesura (lluny del 3, però per damunt del 2), la qual cosa indicaria un ampli acord a favor d'aquest tipus de mesures.

L'anàlisi de les respostes a aquestes dues mesures de caràcter positiu mostra una actitud molt matisada, ja que manifesten cautela i precaució. Certament, una majoria els concediria tots els drets, però sempre que estiguin ja aquí, perquè, en cas contrari, no veuen malament que s'estableixin limitacions i controls a la immigració.

En les dues qüestions mostren diferències en les respostes, que sembla que estan marcades pel gènere. Les noies estan més a favor de les dues mesures i la seva resposta a favor és més elevada, tant en la categoria «totalment d'acord» com en la de «força». A més a més, el seu desacord és menys intens. Pel que fa a les dues xarxes de centres, els alumnes dels col·legis privats manifesten una major actitud d'acord que els dels centres públics.

Pel nivell socio-professional de les famílies, en els casos d'igualtat de drets, les posicions estan molt definides. En tots els nivells, el suport és majoritari, i augmenta a mesura que puja la posició social. En relació amb les traves a la immigració, els alumnes de famílies de classe mitjana urbana, les que poden considerar-se menys acomodades i les famílies obreres de millor posició donen menor suport a la mesura de no posar obstacles a l'entrada d'immigrants. Les capes més altes són les que no volen traves a l'entrada d'immigrants.

Els qui pensen buscar feina en acabar l'ESO tampoc no desitgen que el Govern posi traves a l'emigració. Els segueixen en aquesta posició els qui desitgen continuar els seus estudis al batxillerat i els qui no han decidit encara el seu futur. Els qui pensen estudiar formació professional, majoritàriament, donarien suport al fet que el Govern posés traves a l'entrada d'immigrants. La defensa de la igualtat de drets l'encapçalen els futurs estudiants de batxillerat, que, majoritàriament, rebutgen les mesures discriminatòries. Dins de les categories que s'han establert més amunt, el grup que hem denominat **local-mundialista** és el més favorable a una major igualtat de drets i a menys traves a la immigració.

Les altres tres qüestions presentaven afirmacions amb connotacions negatives: *no a la immigració perquè redueix els llocs de treball, ja que els immigrants accepten feines per menys diners; els immigrants cometen més delictes, o no han d'entrar immigrants*. Les respostes tenen una gran signifi-

cació. En cap cas s'ha donat un rebuig majoritari a cap de les tres afirmacions. Entre el 20% i el 30% dels joves manifesten el seu acord amb les afirmacions. Crida l'atenció el comportament de la resposta en relació amb la prohibició d'entrada d'immigrants mentre hi hagi atur. Un de cada quatre escolars està indecís, un de cada tres hi està en desacord i, com s'ha dit, la tendència és que un de cada tres hi estigui d'acord. En les altres dues qüestions, en les quals es diu que ocupen llocs de treball i cometen més delictes, la meitat dels joves diuen que aquestes afirmacions no són certes. Així i tot, el percentatge dels qui afirmen que són veritables és preocupant. Se sol albirar en les respostes un potencial rebuig a l'immigració, i perceben l'arribada de treballadors forans com un atemptat mentre els espanyols no tinguin resolts els problemes laborals. La major hostilitat es percep més per raons econòmiques que per raons ideològiques. Així i tot, aquest estat de coses no hauria d'ocultar que, si existís crisi econòmica greu, el rebuig seria de tal envergadura que podria generar un potencial conflicte.

Si s'analitzen els resultats amb les variables independents, apareixen dades reveladores. Les noies són menys hostils que els nois a l'entrada d'emigrants. La majoria de les noies rebutgen l'afirmació segons la qual els emigrants cometen més delictes, cosa que no passa amb els nois. La potencial agressivitat cap al fenomen es dona amb més força entre els nois. Pel que fa als tipus de centres en què cursen els seus estudis, l'alumnat dels centres públics és més contrari a l'entrada d'immigrants que el dels centres privats. Cal recordar, com s'ha vist amb detall al capítol III, que, més que l'element tipus de centre, el que condiciona és el tipus de component cultural i socioprofessional de les famílies.

D'aquestes dades es desprenen tres conclusions: en primer lloc, que la major preocupació dels joves gira al voltant del seu futur; per tant, **si perceben que l'entrada d'immigrants no els ha de restar possibilitats laborals i socials, estarien més d'acord en permetre'n l'arribada.** En segon lloc, **estan menys d'acord en atribuir als immigrants comportaments socials negatius** (delinqüència, etc.). I, en tercer lloc, **els joves que veuen el seu futur de manera menys segura, per la seva posició social o pels problemes que han vist a les seves famílies, donen suport a les mesures restrictives a l'entrada d'immigració.**

5.2.2. La immigració a Espanya procedent de la Unió Europea

Al qüestionari es van introduir dues preguntes per comparar les possibles actituds diferents dels joves davant la immigració procedent dels països de la Unió en relació amb la procedent d'altres llocs i també per apropiarse a l'estudi de la percepció dels europeus dels països de la Unió. La primera qüestió els suggeria que optessin entre donar feina a un conveí o donar-la a un immigrant de la Unió, en el cas que aquest immigrant estigués més ben preparat professionalment. A l'epígraf anterior s'han vist els problemes derivats de l'efecte de prendre el treball als espanyols a conseqüència de l'entrada d'immigrants. En la qüestió plantejada, aquests condicionants haurien de pesar en les respostes i això és precisament el que es pretenia esbrinar.

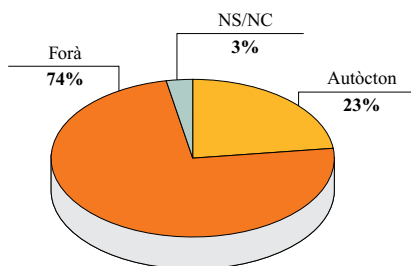
La segona qüestió també està connectada amb les preguntes sobre els immigrants no europeus que s'acaben de comentar. Es demanava que es posicionessin a favor o en contra que els europeus de la Unió que viuen a Espanya gaudissin dels mateixos drets laborals, socials i polítics que els espanyols.

¿Qui va primer: el més preparat o el de la meva ciutat o el meu poble?

Els resultats són clars i eloqüents: **tres quartes parts dels joves (75%) donarien abans el lloc de treball al més preparat, tot i que fos estranger, que al de la seva terra.** És cert que es tracta d'una situació imaginària, però la percepció de la idea d'igualtat entesa om a mèrit i capacitat és elevada. Només un de cada quatre donaria la feina a una persona de la seva localitat des d'una perspectiva *EMIC*⁽³⁾, i el percentatge dels qui no es manifesten és molt baix (gràfic 5.4). Aquestes dades també indiquen que existeix una diferència molt apreciable entre la percepció dels estrangers de la Unió i de la resta de llocs. Els europeus són «molt menys estrangers que la resta».

(3) S'entén per punt de vista «emic» la interpretació que es realitza des de la perspectiva interior del grup en què es produeix el fenomen que s'analitza.

OPCIÓ ENTRE EL FORÀ I L'AUTÒCTON PER A L'EXECUCIÓ D'UNA FEINA



Nota: ¿Per a una feina, amb igual preparació, qui prefereixen: el del seu poble o l'estranger?

¿Aquests resultats estan vinculats a la socialització familiar base? ¿Són producte del paper que exerceix el sistema educatiu en la mentalitat de l'alumnat? ¿Són una mera actitud de cortesia i de bones maneres? La resposta no és fàcil i no hi ha dades suficients per afirmar res amb seguretat. No obstant això, fa la impressió que les dues primeres possibilitats es donen suport mutu. De fet, els resultats, en funció del nivell socioeconòmic i cultural de les famílies, sembla que així ho indiquen: com més elevat és el nivell, més respostes hi ha que fan referència al mèrit i a la capacitat. Els valors que predica el sistema estan més d'acord amb la pròpia estratificació que el mateix sistema produeix.

Segons les expectatives de futur, els estudiants que, al final de l'ESO, pensen buscar feina preferirien donar treball a l'autòcton i la resta a l'estranger (quatre de cada deu). La resposta té un interès especial, perquè, en principi, pocs mesos després de respondre el qüestionari, tenen intenció de competir per un treball. És significatiu que sis de cada deu, tot i les dificultats que pugui comportar la defensa d'aquesta posició, continuen pensant que el millor, tot i que sigui estranger, mereix la feina. Però cal recordar que aquest mateix grup no opinava així quan el que competia pel treball era un no europeu. Els qui donen més suport al mèrit enfront de l'origen són els estudiants que pensen cursar batxillerat (80%). Cal no oblidar que, per a aquest sector, buscar feina és encara un fet llunyà; també es podrien buscar altres explicacions vinculades a la seva preparació i als coneixements que tenen. Pel que

fa als dos grups d'identitat bàsica que s'han proposat, els dos es manifesten a favor de la preparació (**local-mundialista**, tres a un, i **local-nacional**, vuit a dos).

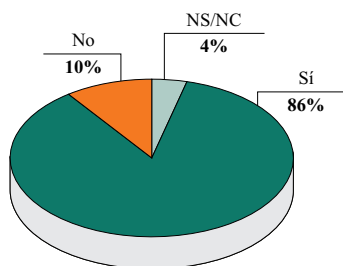
¿Han de tenir els europeus de la Unió els mateixos drets socials, polítics i laborals que els espanyols?

La igualtat de drets es contempla al Tractat de Maastricht amb uns terminis d'implantació segons el dret del qual es parli. Independentment d'aquesta prescripció, era precís esbrinar quina actitud tenien els joves estudiats sobre aquesta qüestió. Al capítol III s'ha vist que els coneixements sobre la ciutadania europea eren molt escassos. Es tractava, doncs, de comprovar si la seva actitud era congruent amb aquest desconeixement.

Els resultats no admeten dubtes: la immensa majoria dels joves pensen que els europeus de la Unió han de tenir els mateixos drets (gràfic 5.5). Els qui no opinen amb prou feines superen el 4% i, dels qui es manifesten, nou de cada deu estan a favor i només un en contra. Quan una resposta és tan unànime, les diferències entre les variables independents són molt escasses. L'única digna d'esment és una major inclinació a la igualtat entre les noies que entre els nois.

Gràfic 5.5

IGUALTAT DE DRETS PER ALS EUROPEUS DE LA UE QUE RESIDEIXIN A ESPANYA



Ja s'ha vist, en comentar les respostes sobre la igualtat de drets dels immigrants no procedents de la Unió, que els joves s'hi manifestaven a favor. En aquesta pregunta ho tornen a fer, però amb més rotunditat. Aquest resultat indica clarament que **no hi ha recels destacables cap als europeus de la Unió en el terreny dels drets i que se senten més a prop d'aquests estrangers que de la resta.**

5.3. Com veuen els joves els europeus en relació amb els marroquins i els nord-americans

L'estudi de distància social té importància, ja que pot proporcionar informació per analitzar possibles recels o conflictes. Per conèixer aquest tema es van dissenyar dues qüestions: la primera consisteix en una escala de distància social de cinc posicions. Es van incloure per valorar els ciutadans de quatre països de la Unió. Tres ciutadans força propers, però amb característiques sociohistòriques diferents en la seva relació amb Espanya: els francesos, propers, amb una història de conflicte; els portuguesos, propers, amb una imatge de menor desenvolupament; i els alemanys, menys propers, amb connotacions econòmiques de prestigi. El quart, Holanda, amb un grau de distància major, però connotat positivament pels joves. S'hi van afegir els ciutadans de dos països no europeus: els Estats Units i el Marroc. Els nord-americans van ser inclosos per les raons que s'han comentat a l'epígraf que tracta de la identitat en aquest mateix capítol. Els marroquins, per tractar-se de ciutadans d'un país proper amb un gran col·lectiu d'immigrants a Espanya.

En la primera qüestió, se'ls va oferir una escala que presentava cinc posicions de relació. La primera posició deia: «*M'agraden com a amics i els invitaria a casa*». En aquesta posició es dona el grau màxim de simpatia, confiança i proximitat.⁽⁴⁾ La segona posició establia proximitat, simpatia i confiança en menor grau («*M'agraden com a companys, per estar amb ells en una festa*»). En la tercera posició, s'establia una relació quotidiana de certa proximitat i confiança, però que no implica necessàriament simpatia, ni

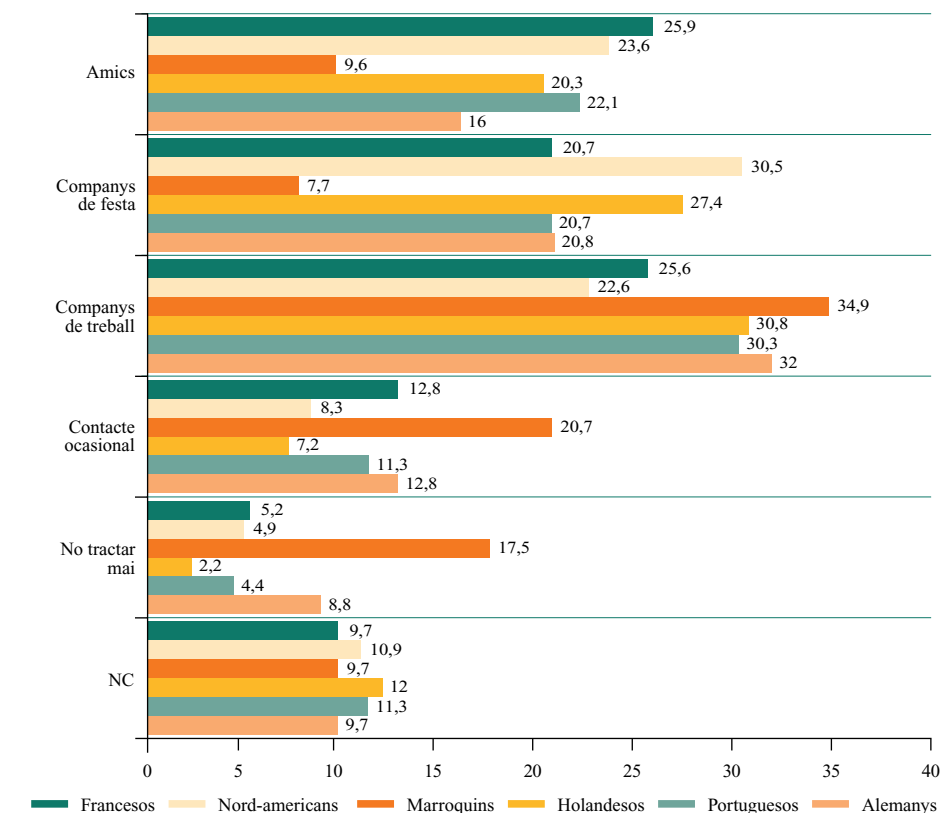
(4) M. Justel. «Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente», a *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Núm. 35, 1986.

intimitat, ni una confiança especial. («Són persones amb les quals no m'importaria treballar»). La quarta posició marca ja distàncies clares en tots els plans («Preferiria tractar-los en poques ocasions»). I la cinquena i última posició marca una distància absoluta («Preferiria no haver de tractar-los»). Els resultats obtinguts es poden veure al gràfic 5.6.

El primer que cal destacar és el baix percentatge de joves que no contesten. Tot i tractar-se d'una pregunta més compromesa, el percentatge només va arribar al 10%. Els ciutadans que susciten més indefinició són els holandesos, però, així i tot, en un percentatge molt baix (12%).

Gràfic 5.6

DISTÀNCIA SOCIAL QUE MANIFESTEN ELS JOVES EN RELACIÓ AMB DIFERENTS PAÏSOS



5.3.1. Marroquins i nord-americans: xenofòbia i racisme 'versus' admiració i respecte

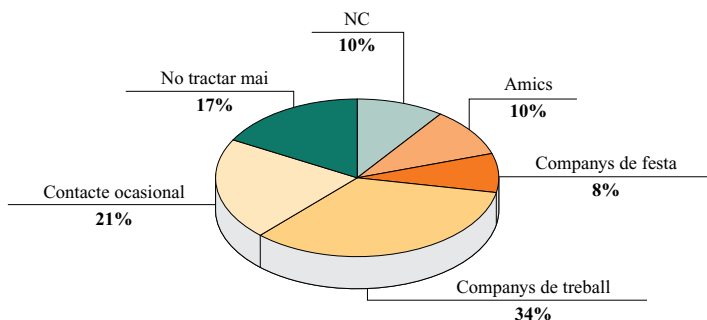
En primer lloc, es comentarà el resultat que ha tingut la pregunta sobre els marroquins, ja que confirma el que s'ha comentat en aquest capítol: les diferències de consideració entre els estrangers. Certament, el Marroc és un país en vies de desenvolupament i té una llengua, una cultura i una religió –el rol de la qual en la identitat i el comportament públic s'aparta molt del laïcisme occidental– molt diferents. Però no es percep només distància cultural, sinó altres dimensions més preocupants: **els resultats que s'han obtingut indiquen l'existència de lleugers trets xenòfobs i racistes.**⁽⁵⁾ Gairebé dos de cada deu declaren que no volen tenir cap tracte amb els marroquins (17,5%), la qual cosa s'ha d'entendre com un percentatge de relativa actitud xenòfoba i racista. A més a més, dos més de cada deu preferirien no tenir més tracte que l'ocasional. Si s'estableix una gradació en les actituds xenòfobes i racistes que van des del prejudici fins al genocidi, els percentatges obtinguts ens indicarien que quatre de cada deu joves manifesten una clara actitud de prejudici. Sembla que molts d'aquests joves haurien fet un pas més enllà i s'haurien situat en un comportament discriminatori.⁽⁶⁾ Un de cada tres escolars diu que no li faria res treballar-hi. Aquesta posició marcaria la frontera entre el prejudici negatiu i la indiferència. Només el 7,7% els veu com a companys en una festa i un de cada deu els tindria com a amics i els invitaria a casa seva (gràfic 5.7). **Una actitud de més proximitat i acceptació als marroquins es presenta només en menys d'un 20% de cada deu joves, enfront, gairebé, del 40% que els veu amb actituds de no acceptació, i es tenen dades que fins i tot indiquen discriminació i hostilitat.**

Analizant les variables independents, es pot comprovar que les noies tenen una mica més de prejudicis que els nois. En relació amb l'escolarització en les dues xarxes de centres (públics i privats), les conclusions són reveladores: els escolars que rebutgen els marroquins són gairebé el doble als centres públics que als privats: 21,5% enfront de 12,1%. Els qui tenen una

(5) Xenofòbia: aversió o menyspreu cap a l'estranger. Racisme: atribuir per mitjà de certs trets físics observables qualitats socials, psicològiques o morals de caràcter negatiu a grups de persones.

(6) Així es va poder comprovar a la prova pilot, en què es van recollir comentaris i expressions que estaven clarament en una posició d'hostilitat i discriminació cap als marroquins.

POSICIÓ EN UNA ESCALA DE DISTÀNCIA SOCIAL EN RELACIÓ AMB ELS MARROQUINS



posició d'acceptació i acollida d'aquests estrangers dominen molt més entre l'alumnat dels centres privats. Si s'analitza la resposta pel nivell de les famílies (cultural i socioprofessional), en tot els grups destaquen els resultats de prejudici i llunyania.

El comportament de la resposta en funció de la variable ideològica ofereix uns resultats interessants: els d'orientació centre esquerra són més tolerants, en especial els qui serien votants de partits més d'esquerra. Gairebé la meitat dels qui serien votants de partits de centre dreta (a més dels de CiU i PNB) no volen tractes o un tracte ocasional amb els marroquins. Els d'orientació nacionalista són els qui menys els volen tenir com a amics, però els qui més manifesten que podrien treballar amb ells.

Els local-mundialistes són més tolerants que els qui formen el grup local-nacional, ja que un de cada quatre els veuria com a amics i companys, tot i que un de cada tres marcaria distàncies. Al grup local-nacional l'índex de proximitat no arriba al 20%.

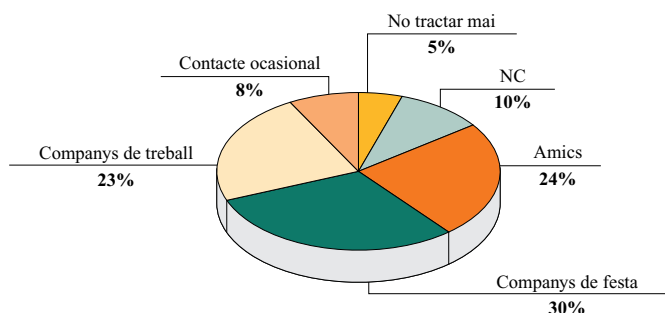
Si es comparen els resultats que s'acaben de comentar amb els que s'han obtingut quan es valoren els nord-americans, les diferències són molt evidents. El conjunt de puntuacions que van de l'exclusió a la indiferència donarien una proporció d'un terç dels qui contesten. L'actitud de rebuig queda reduïda a un percentatge que no arriba al 5%. Els qui només desitgen un trac-

te ocasional no arriben a un de cada deu escolars. Aquest índex és el més baix que es dóna en la comparació amb tots els països, llevat dels holandesos. Poc més de dos de cada deu no tindrien cap inconvenient en treballar amb ells.

La majoria dels estudiants mantenen una posició de proximitat i simpatia (tres de cada deu els escullen com a companys per a una festa i un de cada quatre els considera amics que duria a casa seva). El conjunt rep una puntuació alta, per damunt de tots els ciutadans europeus proposats (alemanys, francesos, portuguesos i holandesos). Estan en un altre continent, allunyats, però són els més rics i els més poderosos; segurament aquestes característiques els fan atractius.⁽⁷⁾ El contrast amb l'actitud que manifesten en relació amb els marroquins resulta força revelador (gràfic 5.8).

Gràfic 5.8

POSICIÓ EN UNA ESCALA DE DISTÀNCIA SOCIAL EN RELACIÓ AMB ELS NORD-AMERICANS



Les noies, els qui van a centres privats i els d'orientació de centre dreta són els qui manifesten una major proximitat, simpatia i confiança cap als nord-americans. Les noies són, amb diferència, les qui manifesten una major proximitat: dos de cada tres els perceben com a amics o col·legues de festa i són també les qui presenten un menor rebuig (només el 2% manifesten que mai no voldrien tenir-hi tractes).

(7) Vegeu M. Justel. «Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente», a *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Núm. 35, 1986 i F. Moral. *La opinión pública española ante Europa y los europeos*. Madrid: CIS, 1989.

5.3.2. Els altres ciutadans europeus

Els holandesos

Dels ciutadans dels altres quatre països proposats, **els més propers són els holandesos**. Se'ls valora de manera molt similar als nord-americans, per bé que els qui afirmen que els consideren com a amics o col·legues de festa no assoleixen la majoria (47,4%). El major nombre de respostes se situen en la posició intermèdia: tres de cada deu escolars escullen aquesta posició. Els holandesos són els qui menys rebuig susciten, per sota fins i tot dels nord-americans (2,2%), i els qui preferirien un tracte ocasional es limiten al 7,2%. Una mica menys del 10% manifesten desconfiança i llunyania davant aquests europeus.

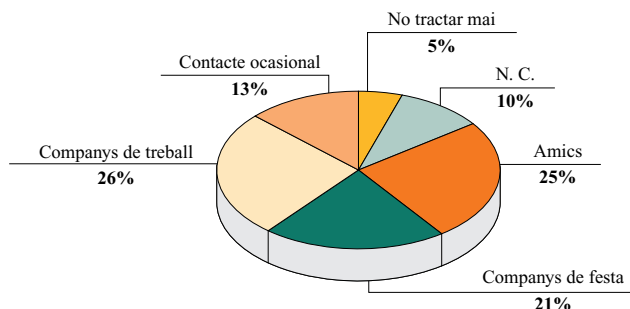
Les noies, els qui van als centres privats i els del grup local-mundialista se situen en posicions més properes. No s'observen diferències significatives per l'origen familiar i sí, en canvi, per l'orientació política que manifesten. Els d'orientació nacionalista són els qui més simpatia tenen pels holandesos. Els qui menys els valoren són els qui no s'han posicionat ideològicament. Holanda apareix com un país atractiu, tot i no ser un país geogràficament proper o amb el qual existeixi un contacte habitual ni amb el qual es comparteixi una proximitat lingüística o cultural.

Els francesos

Amb una valoració una mica inferior, els francesos són els qui segueixen en proximitat els holandesos. **Els francesos són més escollits com a amics que els ciutadans dels altres països proposats** (un de cada quatre joves així ho manifestava) i, en aquest aspecte, són els únics que superen en valoració els nord-americans. D'altra banda, són, amb els alemanys i després dels marroquins, els qui assoleixen un major percentatge entre els qui només desitjarien contactes ocasionals. En rebuig absolut són els tercers (gràfic 5.9).

Aquestes dades suggereixen, en primer lloc, que els francesos són més coneguts, de manera que els joves se senten més capaços de valorar-los. De fet, el percentatge dels qui no contesten és el més baix. En segon lloc, s'observa una valoració més passional, menys indiferent, és a dir, es va més

POSICIÓ EN UNA ESCALA DE DISTÀNCIA SOCIAL EN RELACIÓ AMB ELS FRANCESOS



als extrems. I, finalment, es constata que aquesta valoració, com ho afirma Justel,⁽⁸⁾ està marcada per una història de proximitat en què el conflicte també ha tingut un gran significat. De fet, una part del currículum d'història de l'ESO explica algunes de les guerres entre els dos països. En aquest cas és possible que la proximitat i el major coneixement actuïn en dos sentits: aproximen i allunyen.

En funció de les variables, el que més destaca és la diferència entre nois i noies. Les noies tenen una actitud més favorable que els nois, sobretot pel grau d'hostilitat que els nostres veïns desperten en els nois. Entre l'alumnat dels centres privats i públics també hi ha diferència: al sector privat hi ha més proximitat, no gaire allunyada de l'alumnat de la xarxa pública, però també més rebutjat (un de cada quatre estudiants dels centres privats no vol cap contacte o només ocasional). Finalment, els qui votarien partits nacionalistes, tan favorables als holandesos, rebutgen els francesos molt més que la resta.

Els francesos són menys indiferents i generen una resposta més orientada cap als extrems. Aquests dos elements es donen en tots els grups en funció de la posició social, el lloc on estudien, etc.

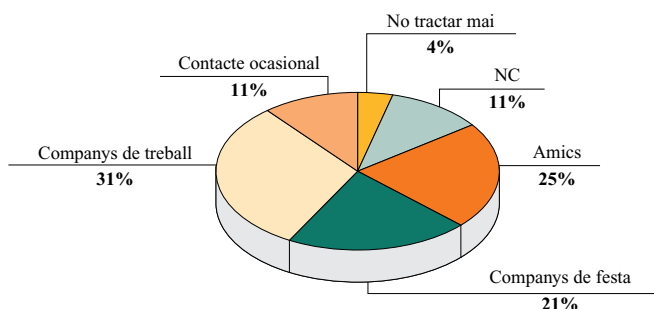
(8) Vegeu M. Justel. «Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente», a *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Núm. 35, 1986.

Els portuguesos

La valoració dels portuguesos es caracteritza per una relativa indiferència. Tres de cada deu joves manifesten que no els importaria treballar amb ells. Els qui es mostren desconfiats i llunyans són menys que en el cas dels francesos i una mica més que en el cas dels nord-americans. També són menys que en el cas dels francesos les posicions de proximitat (gràfic 5.10).

Gràfic 5.10

POSICIÓ EN UNA ESCALA DE DISTÀNCIA SOCIAL EN RELACIÓ AMB ELS PORTUGUESOS



Portugal té una evident proximitat geogràfica amb diverses regions espanyoles, no existeix una història de conflicte tan present com la francesa als llibres de text i les diferències culturals i lingüístiques són escasses. ¿Per què, doncs, mereixen els portuguesos una valoració més baixa que els francesos? Segurament per la imatge d'un grau de desenvolupament menor que l'espanyol. De fet, quan responen la pregunta relacionada amb el que més els ha agradat dels països pels quals han viatjat, apareixen referències expressives a l'economia portuguesa en la línia que s'assenyala.

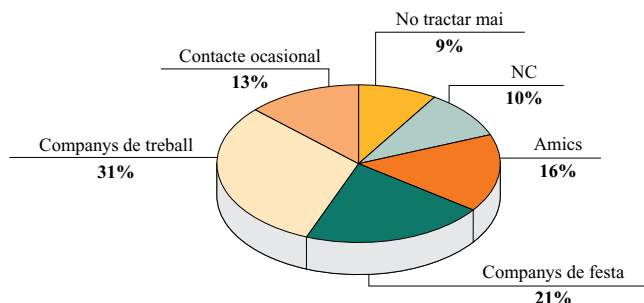
Les noies, com ha passat quan es posicionaven davant els marroquins, es mostren amb els portuguesos menys amistoses i confiades; la diferència amb els nois no és alta, però no deixa de ser significatiu que, dels sis països valorats, per a quatre són clarament les més favorables i, en els dos casos en què no ho són, concorren el fet de ser països amb immigració a Espanya i el fet que són considerats més endarrerits que el nostre país.

Els alemanys

La valoració dels alemanys és la més negativa dels ciutadans dels quatre països de la Unió que es van proposar en aquesta qüestió (gràfic 5.11). La posició més característica és que no els importaria treballar-hi: un de cada tres opina d'aquesta manera. Els qui mostren una actitud de proximitat són pocs més que els indiferents (36,8%); el percentatge dels qui es declaren amics és el més baix de tots els que reben els ciutadans de la Unió. Els qui voldrien només un tracte ocasional són molt pocs menys dels qui es declaren amics potencials, i el percentatge dels qui no els veuen amb hostilitat és del 9%. Clarament hi ha un component de distància i de relativa hostilitat difícil d'expressar. Altres elements de les proves indueixen a pensar que, potser, es pot tractar de raons sociohistòriques o de desconeixement.

Gràfic 5.11

POSICIÓ EN UNA ESCALA DE DISTÀNCIA SOCIAL EN RELACIÓ AMB ELS ALEMANYS



En aquest cas, no s'aprecia cap tret clar en l'orientació de la resposta per la posició social de les famílies. Les noies tornen a ser les qui manifesten més proximitat, i també els qui van als centres privats. Per la ideologia expressada, són els d'orientació nacionalista els qui es troben més allunyats d'aquest país, i els de centre esquerra els més propers, per bé que són, al seu torn, els més hostils. Els de centre dreta se situen al voltant de la mitjana en tot.

Del conjunt de dades obtingudes, es poden extreure diverses conclusions. **En primer lloc, no sembla existir pel que fa al Marroc la mateixa**

actitud que en relació amb els països de la Unió Europea i amb els Estats Units. En segon lloc, la major part dels joves veuen els Estats Units com un país de referència. En tercer lloc, cal destacar que l'actitud davant els ciutadans de la Unió presenta dos tipus de components que defineixen la posició: un de caràcter sociohistòric i un altre de tipus econòmic. I, finalment, es constata que les noies **valoren el component econòmics més que els nois. En canvi, els nois valoren més que les noies el component sociohistòric.**

5.4. Visió estereotipada dels europeus de la Unió

¿Perviuen els vells clixés? ¿Són vigents a Espanya les visions estereotipades dels altres europeus? Segurament si la qüestió que s'ha analitzat a l'epígraf anterior s'hagués formulat als holandesos i se'ls hagués demanat que es posicionessin en relació amb els espanyols, els resultats haurien estat molt diferents del que han donat els joves espanyols. Tot i que els canvis que s'han operat en els últims anys han retallat les distàncies entre els europeus, i tot i que s'han generalitzat comportaments culturals i s'han produït apropaments en els estils de vida, era probable esperar la supervivència dels estereotips, tant en les imatges positives com en les negatives.

La qüestió que es va plantejar consistia en demanar als joves que definissin mitjançant un o dos adjectius els ciutadans de diferents països d'una llista formada per quinze països, dels quals onze pertanyen a la Unió Europea. Es van excloure Grècia, Finlàndia, Àustria i Luxemburg, ja que a la prova pilot van obtenir un escàs nombre de respostes. Per raons que es desconeixen, però que són fàcils d'imaginar, no suscitaven opinions. Es van incloure quatre països no comunitaris: els Estats Units, el Marroc –per les raons que s'han indicat i per comprovar les respostes a la qüestió analitzada anteriorment–, Mèxic i Rússia. Mèxic es va oferir com a país llatinoamericà amb forta presència a Espanya, i Rússia per ser una gran potència. Es podia ampliar amb més països europeus no comunitaris, però la llista ja era massa llarga per aconseguir un bon nivell de resposta.

Per a l'anàlisi dels resultats, es va seleccionar una llista de vint-i-set adjectius procedents de la llarga llista proposada pels estudiants que van rea-

litzar la prova pilot. Els vint-i-set adjectius recollien correctament totes les posicions que s’havien manifestat. Per a l’anàlisi dels resultats, es va optar per un agrupament. Es van agrupar en quatre conjunts: al primer, els adjectius que incorporen elements negatius i que no tenen cap accepció positiva, com, per exemple, *racista, estúpid, fatxenda*, etc.; al segon, els adjectius que, tot i ser negatius, són una mica ambigus, com *rar, reservat, avorrit*, etc.; al tercer, els adjectius positius des d’una perspectiva moral o de responsabilitat, com *honrat, treballador, generós*, etc.; al quart, els adjectius que mostren una valoració positiva de l’àmbit afectiu i social, com, per exemple, *simpàtic, alegre, amable*, etc. El quadre 5.1 presenta les quatre agrupacions amb tots els adjectius. Un cop agrupats, es va prendre la decisió de sumar tots els percentatges, tant els de la primera opció com els de la segona. Per exemple, en el cas dels francesos, el 8,3% els va jutjar en primera opció de simpàtics i el 2,2% en segona opció. Per mesurar el resultat, s’ha pres el total de les dues opcions (10,5%) i s’ha dividit per dos per obtenir la mitjana de la mostra. També s’ha realitzat l’anàlisi del primer adjectiu sol, ja que l’índex d’absència de resposta per a la segona opció resulta majoritari. En la presentació de les dades s’evitarà oferir els innumerables petits aspectes que proporcionen i, per tant, l’anàlisi se centrarà en els trets més destacats.

Quadre 5.1

ADJECTIUS CLASSIFICATS PER GRUPS AMB ELS QUALS DEFINEIXEN ELS EUROPEUS DE LA UE ELS JOVES ADOLESCENTS

Grup 1	Desconfiats, estúpids, ganduls, violents, garrepes, egoistes, fatxendes, racistes, bevedors, antipàtics, manaires
Grup 2	Rars, seriosos, incultes, avorrits, reservats
Grup 3	Treballadors, honrats, cultes, tolerants, generosos
Grup 4	Simpàtics, amables, alegres, divertits, espontanis, oberts

En aquesta qüestió, té una rellevància especial el nivell de mobilització que assoleix la resposta, ja que, com més mobilització, més elevat és l’índex de percepció dels estereotips. En general, es pot afirmar que la resposta ha assolit un alt índex de mobilització i que, per tant, els escolars tenen una percepció estereotipada elevada dels ciutadans de la Unió. La mobilització de la resposta varia amb els països i en funció de la primera o de la sego-

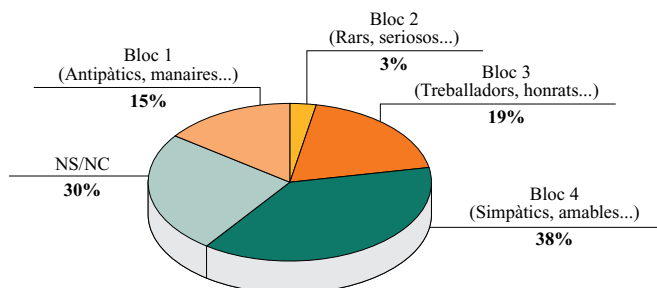
na resposta. La que obté més respostes és la que fa referència als francesos (81,5%) i la que menys, la que fa referència als danesos (62,2%). S'han agrupat els països pel major o menor nivell de mobilització en les respostes. Si s'analitzen aquestes dades amb deteniment i, a més a més, s'estudia l'índex de segona resposta, s'obté el següent: en primer lloc, Espanya i França són els països que obtenen un major nombre de respostes; en segon lloc, destaca un segon grup format per la Gran Bretanya, Itàlia i Alemanya; un tercer grup engloba els països que no són de la Unió (els Estats Units, Mèxic, Rússia i el Marroc) i Portugal; i, finalment, un quart grup està format per Dinamarca, Suècia, Bèlgica, Irlanda i Holanda, en què el nivell d'absència de segona resposta és majoritari.

5.4.1. Espanyols i francesos

Espanya és, lògicament, el país que més motiva a l'hora de contestar. Si es pren com a referència el primer adjectiu, que és el que registra una major freqüència de l'univers mostral, quatre de cada deu joves veuen els seus conciutadans com alegres, simpàtics, etc.; és a dir, els atribueixen els adjectius que apareixen al grup 4 i que tenen un caràcter amable en les relacions socials. Dos de cada deu els atribueixen adjectius del grup 3, una qualificació moralment bona i responsable. Si se sumen els dos percentatges, s'obté que el 70% dels adolescents tenen una visió molt positiva dels espanyols, la qual cosa significa el to optimista amb què s'autoperceben els joves. Ara bé, dos de cada deu tenen una visió negativa (gràfic 5.12).

Si s'analitza el segon adjectiu, els percentatges puguen fins a assolir tres quartes parts dels qui contesten amb visions positives. Les noies mantenen més aquesta visió. Els qui van a centres públics tenen una visió molt més optimista que els qui van a centres privats; d'una manera especial, cal destacar que els qui van a centres públics atribueixen una major qualitat moral als espanyols. Des del punt de vista de la identitat bàsica que configura els joves, el grup local-mundialista és el que pitjor concepte té dels seus conciutadans, ja que sosté una visió dels espanyols en què predominen els adjectius *desconfiats*, *ganduls*, *estúpids*, etc., que iguala la visió dels qui pensen que són *simpàtics*, *alegres*, etc.

VISIÓ ESTEREOTIPADA DELS ESPANYOLS PER PART DELS JOVES ADOLESCENTS



Els francesos són valorats molt positivament per un grup i molt negativament per un altre, de manera que el saldo entre estereotips negatius i positius està a favor dels negatius. Per tant, la percepció mitjana és més negativa que positiva. La visió negativa estereotipada la sostenen més els nois; segons la posició política, els nacionalistes i els de centre esquerra són els qui els valoren pitjor.

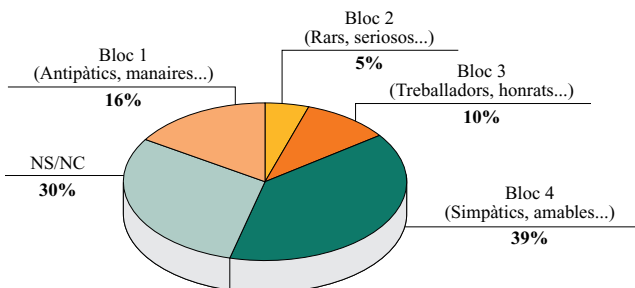
5.4.2. Italians, britànics i alemanys

La percepció estereotipada dels ciutadans d'aquests països resulta paradigmàtica del que poden significar les relacions que els joves adolescents espanyols mantenen amb la resta de conciutadans de la Unió. Els italians representen el model de ciutadà amb el qual més s'identifiquen. Sis de cada deu joves els qualifiquen molt positivament, quatre com a amables i simpàtics i només un de cada deu com a morals i responsables. Els italians gaudeixen dels mateixos adjectius que els espanyols (gràfic 5.13).

Britànics i alemanys són el pol oposat, ja que són vistos amb una forta càrrega negativa. La visió negativa absoluta –els adjectius del primer grup esmentat anteriorment– arriben a la meitat dels enquestats; en relació amb els britànics, el percentatge del primer grup és també alt (43,7%) i, a més a més, cal afegir-hi un estereotip de *rars*, *avorrits*, *reservats*, etc. (gràfics 5.14 i 5.15).

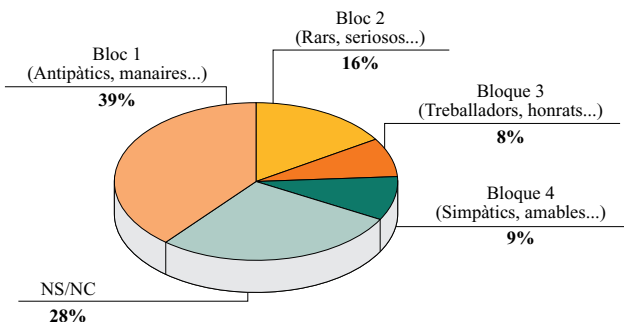
Gràfic 5.13

VISIÓ ESTEREOTIPADA DELS ITALIANS PELS JOVES ADOLESCENTS



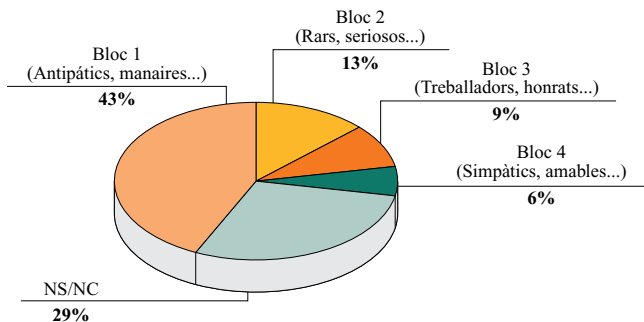
Gràfic 5.14

VISIÓ ESTEREOTIPADA DELS ANGELESOS PELS JOVES ADOLESCENTS



Gràfic 5.15

VISIÓ ESTEREOTIPADA DELS ALEMANYS PELS JOVES ADOLESCENTS



Analitzades totes les variables independents, probablement el més significatiu sigui la visió més positiva de les noies i l'adjectivació més matissada dels joves amb orientació política de centre dreta.

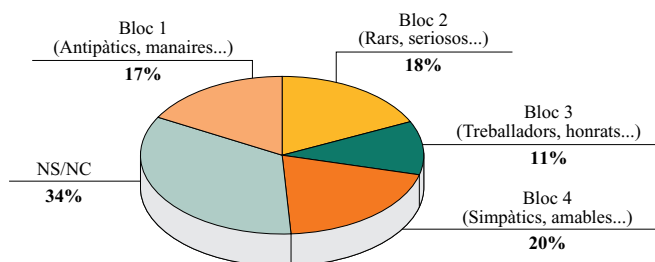
5.4.3. Portuguesos, «americans», russos, marroquins i mexicans

El cas de la percepció dels portuguesos presenta trets específics i característics. A l'anàlisi de les respostes, s'observa que els grups de valoració tendeixen a agrupar-se en tres sectors iguals: un terç de desmobilització (34,8%), un terç d'atributs negatius (34,4%) i un terç de positius (39,9%). També s'observa una relativa tendència a l'equilibri en l'adjectivació entre els diferents grups: dos de cada deu veuen els portuguesos com a hàbils socialment, dos els perceben com a rars i reservats, i alguns menys amb valors clarament negatius. Les dades indiquen que els portuguesos no estan connotats i que, tot i ser un país molt proper, es veu amb una gran indiferència i un grau de desconeixement considerable (gràfic 5.16). Les respostes de les noies coincideixen gairebé exactament amb l'actitud analitzada a l'apartat anterior: gran distància social i una relativa desconfiança, basada en una qualificació negativa amb adjectius com els explicats al segon grup.

Dels ciutadans dels altres quatre països, tres són valorats de manera gairebé idèntica. Els nord-americans, els russos i els marroquins són vistos

Gràfic 5.16

VISIÓ ESTEREOTIPADA DELS PORTUGUESOS PELS JOVES ADOLESCENTS



molt negativament. No obstant això, els mexicans reben la valoració positiva més alta, per damunt de l'atorgada als mateixos espanyols.

Els russos reben una valoració més negativa que els nord-americans i que els marroquins. Més de la meitat dels enquestats els qualifiquen molt negativament. Els nord-americans segueixen els russos en aquesta apreciació negativa i presenten el percentatge més alt d'adjectius del primer grup, tot i que tripliquen el percentatge de qualificació positiva que reben els russos. Els marroquins presenten també un saldo negatiu, tot i que menys que els dos anteriors.

Les raons d'aquestes valoracions negatives són diferents entre els tres països. **Als nord-americans els volen com a amics, com s'ha vist a l'apartat anterior, però consideren que, en ser més forts o dominants, produeixen una actitud d'estereotipació negativa, motiu pel qual els qualifiquen de «fatxendes» i «manaires».** El 25% dels joves els consideren així. No hi ha contradicció entre veure els Estats Units com una referència desitjable i, al mateix temps, considerar que el que són o el que perceben els molesta.

La percepció sobre els russos és diferent: s'aproximen al 30% els joves que els consideren «bevedors» i «seriosos». La seva actitud està més vinculada a la imatge que difonen els mitjans de comunicació. Sobre els marroquins és també diferent. Els adjectius més comuns pertanyen als grups segon i tercer: els consideren «incultes» i, al mateix temps, «treballadors». L'actitud està marcada per la distància que es va analitzar anteriorment i té un estereotipació molt definida.

Les noies fan una valoració menys negativa dels nord-americans i dels russos, però no dels marroquins. Els nois veuen més negativament els nord-americans, qualificats amb adjectius que indiquen prepotència. Els alumnes que s'orienten cap a posicions de centre esquerra han valorat menys negativament els marroquins i els russos i pitjor els «americans», al contrari del que manifesten els estudiants de centre dreta.

Els mexicans reben una valoració molt positiva. La majoria dóna una resposta amb els adjectius del quart grup. La visió moral i responsable és molt reduïda, ja que no arriba al 10% (7,9%). En termes de mitjana mostral, els mexicans són *alegres* per al 23,5% dels joves, *divertits* per al 16,5%

i *simpàtics* per al 16%. Els joves espanyols se senten propers als mexicans, afectivament vinculats, des d'una perspectiva fonamentalment social. La llengua i la història comuna són elements que actuen com a facilitadors d'aquesta percepció.

5.4.4. Entre la indiferència i el desconeixement: irlandesos, holandesos, belgues, suecs i danesos

La percepció dels ciutadans de la resta dels països de la Unió inclosos a la llista està marcada per la distància i la fredor, tot i que no per això molts escolars deixen de tenir-ne una visió estereotipada. El percentatge mitjà de desmobilització en termes mostrals va des del 40,8% dels holandesos al 47,7% dels danesos. Aquesta dada indica la falta d'informació i l'absència d'una actitud predeterminada. En tots els casos és un saldo qualificador negatiu, que va des del més reduït dels holandesos, amb el 2,1%, al més ampli dels irlandesos, amb el 12,6%. Al voltant d'un de cada tres escolars té una visió estereotipada d'aquests ciutadans, més intensa en el cas dels irlandesos (35,8%) i una mica menys d'aquesta proporció en el cas dels danesos (28,4%). Tres de cada deu tenen una visió positiva dels belgues i dels holandesos (30% i 31,2%) i una mica menys d'un de cada quatre dels irlandesos (23,2%), dels danesos (24,1%) i dels suecs (23,3%).

Els adjectius per grups tendeixen a equilibrar-se: els irlandesos són vistos més com a «*reservats*» i «*bevedors*» (11,9%), la resta d'adjectius apareixen amb percentatges molt més baixos. Els holandesos són vistos com «*bevedors*», «*avorrits*» i «*simpàtics*». Els suecs són «*seriosos*», «*avorrits*», «*rars*» i «*bevedors*». Danesos i belgues són molt poc qualificats, i els percentatges no són prou significatius.

5.5. Quins països de la Unió prefereixen i per què

Per completar la informació sobre la visió que tenen dels països i dels ciutadans de la Unió, es van redactar dues qüestions en què es demanava als joves que valoressin en condicions molt concretes. En una primera qüestió, se'ls demanava informació sobre els drets que tenen com a ciuta-

dans de la Unió i se'ls plantejava que, si en el futur fos necessari viure o treballar en un altre país, marquessin amb un 1 el que preferissin en primer lloc i amb un 2 el segon, i així successivament fins a arribar al desè d'una llista que se'ls oferia. Es van escollir deu països per facilitar el procés i generar claredat. Un cop establert l'ordre de preferència, en una segona qüestió se'ls va sol·licitar les raons de la seva tria en relació amb el primer país escollit i amb l'últim. La resposta a aquesta segona qüestió era oberta.

5.5.1. Quin país prefereixen per viure els joves espanyols

Itàlia i França són els països que més atreuen.⁽⁹⁾ A l'apartat anterior s'ha comprovat que els italians eren els europeus que es veien amb més simpatia i que rebien una valoració més positiva. En aquesta pregunta es confirma aquesta tendència. Resulta que Itàlia és escollida com la destinació més favorable. Tot seguit se situa França, que, tot i suscitar sentiments contradictoris, com s'ha vist a l'apartat anterior, és el país que resulta, amb Itàlia, el més proper i desitjable per canviar de residència. El tercer lloc l'ocupa la Gran Bretanya (amb una puntuació de 5,9), seguida d'Alemanya i de Portugal per sota de 5. Els països més propers, els que tenen referències més conegudes, són els més escollits (gràfic 5.17).

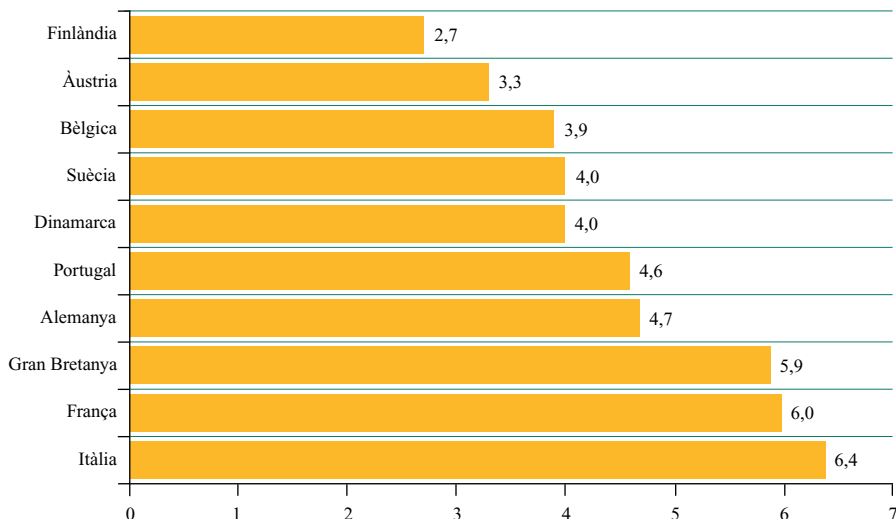
Amb menys de 4 punts se situen Bèlgica, Suècia i Dinamarca. Àustria, amb 3,3 punts, i Finlàndia, amb 2,7, tanquen la llista. La llunyania geogràfica i cultural i una menor visualitat d'aquests últims països fan que les valoracions dels estudiants siguin inferiors. No va contestar aquesta qüestió un percentatge que oscil·la entre l'11% (per a França) i el 13% (per a Àustria).

Tal com s'ha vist anteriorment, els resultats se situen en la mateixa línia i són coherents amb la visió que els joves manifesten quan jutgen els ciutadans dels països de la Unió. Hi ha una gran unanimitat en la tria dels països entre les diverses variables que s'han comentat. Les puntuacions mitjanes poden ser més o menys elevades, però les diferències són petites, de manera que no tenen gaire significació. Siguin de l'escola privada o de la

(9) Itàlia va obtenir 6,4 punts i França, 6. Cal recordar que la millor valoració seria de 10 i la pitjor de 0. Com més s'apropa la puntuació mitjana a deu, més alta és aquesta mitjana.

PUNTUACIÓ MITJANA QUE INDICA LA PREFERÈNCIA DE PAÍS DE RESIDÈNCIA I TREBALL

Puntuació d'1 a 10



pública, de grups socials alts o baixos, nois o noies, etc., tenen preferències similars amb algun canvi d'ordre poc rellevant.

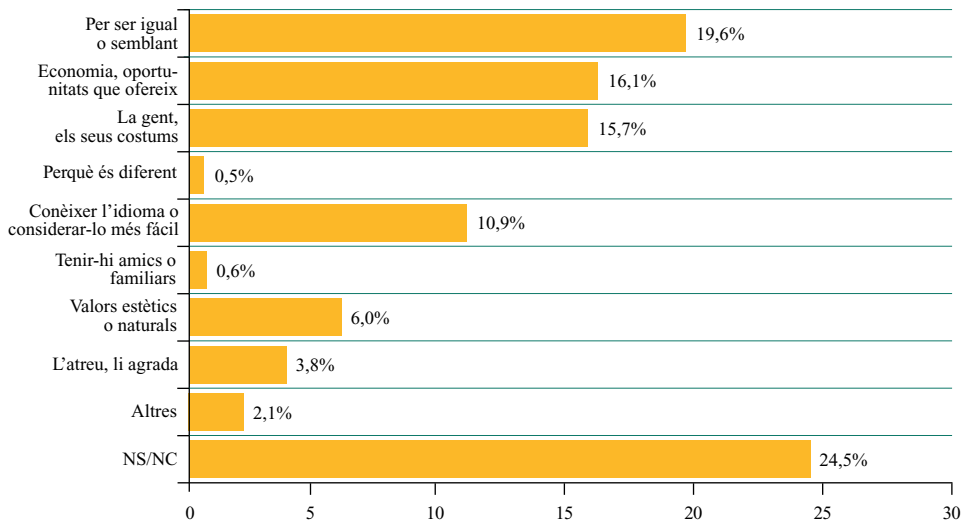
5.5.2. Les raons de la tria

Les raons que els estudiants van adduir per escollir un país en primer lloc van ser variades i abundants, tot i que un de cada quatre no va contestar aquesta qüestió. La major part dels qui responen argumenten que **els països més escollits s'assemblen més a Espanya i que, consegüentment, és més fàcil adaptar-s'hi. A més a més, estan prou a prop per poder viatjar a casa amb freqüència** (gràfic 5.18).

Tot seguit, hi ha un grup de joves que veuen en l'economia del país o en les oportunitats laborals o de qualsevol altre tipus l'atractiu fonamental per anar-hi a viure (16,1%). A continuació, amb un percentatge similar, se

Gràfic 5.18

RAONS PER ESCOLLIR UN PAÍS DE LA UE COM A RESIDÈNCIA



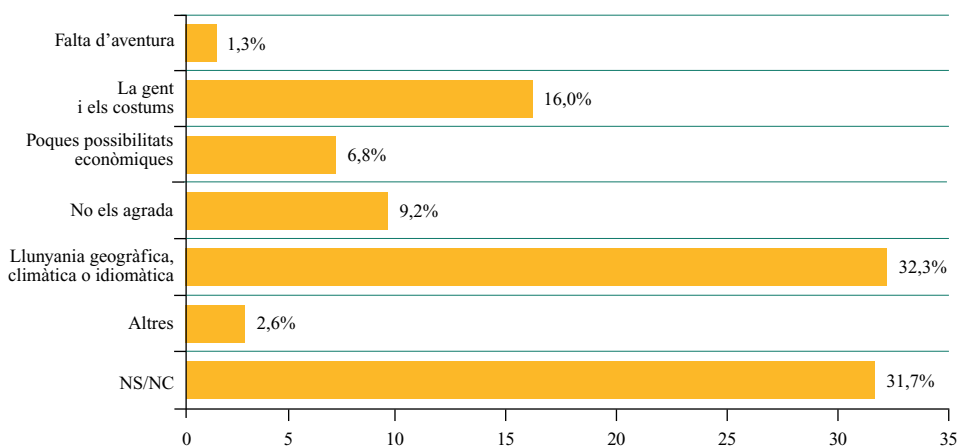
situa un altre grup constituït pels qui han valorat positivament les persones i els costums del país escollit. Hi ha un quart grup que diu que ha escollit el país perquè coneix l'idioma que s'hi parla o perquè li sembla que és fàcil aprendre'l. Un de cada deu joves creu que el tema de l'idioma és una qüestió decisiva per efectuar la tria. La resta de respostes tenen una significació petita: addueixen valors estètics, vinculats al seu gust per la naturalesa («*té els millors parcs naturals...*»), a l'atracció per un cert esperit d'aventura («*a Finlàndia hi ha el cap Nord...*»), etc.

Les diferències en funció de les variables explicatives són escasses. Els nois valoren sobretot, i més que les noies, l'economia i les facilitats de feina. Les noies valoren més el coneixement de l'idioma i els valors estètics i naturals. L'alumnat dels instituts públics i els joves dels grups socials més baixos escullen els països que s'assemblen més a Espanya i valoren el fet de tenir-hi amics i d'una certa dosi d'aventura. L'alumnat dels centres privats i els joves de les classes mitjanes-altes i altes trien el país pel seu nivell de desenvolupament econòmic o pel coneixement de l'idioma i dels costums.

Les raons per no escollir o situar en l'últim lloc un país són clarament dues: la llunyania geogràfica i la diferència en relació amb el propi (gràfic 5.19). A partir de les dues dades, s'observen dos percentatges que destaquen per damunt de la resta: el dels qui addueixen raons que indiquen distància i llunyania (32%) i, gairebé amb el mateix percentatge, el dels qui no contesten (31%). La llunyania és expressada en alguns casos per raons físiques («*està lluny d'Espanya...*», «*té un clima molt fred...*») i, en altres casos, expressen aspectes més socials i culturals («*la llengua és molt difícil...*», etc.). De la resta de respostes, destaquen els qui rebutgen les persones perquè els atribueixen trets que no els satisfan, perquè els costums no els resulten acceptables o perquè les perspectives que creuen que s'hi donen són dolentes.

Gràfic 5.19

RAONS PER NO ESCOLLIR UN PAÍS DE LA UNIÓ COM A RESIDÈNCIA



5.6. Recapitulació

Pel que fa al sentiment d'identitat, sobre el qual les noies i els qui pertanyen a famílies menys acomodades tendeixen a puntuar en l'escala amb més intensitat, els nostres joves se senten, abans que res, de la seva localitat; després, de la seva comunitat autònoma; després, d'Espanya i del món. Els

àmbits de referència UE i Occident queden, en aquest sentit, més allunyats. No obstant això, davant la pregunta «¿D'on ets?», sis de cada deu responen Espanya, amb un major pes de les noies i dels qui van a l'escola pública, i amb xifres per sota de la mitjana en els joves de les comunitats denominades històriques; el 10% fa referència a la seva localitat i un altre 10%, a la seva comunitat autònoma; només el 5,3% es declararia europeu, la qual cosa indica un baix índex de sentiment europeista. Si formem dos grups de la mostra, que podríem denominar local-mundialista (23%) i nacional, respectivament, el primer se sent més de la comunitat i de la localitat, també del món, i de la UE o d'Occident més que d'Espanya; el segon se sent força de la comunitat i de la localitat, però sobretot d'Espanya.

Pel que fa als ciutadans d'altres països, i, en concret, pel que fa als immigrants no comunitaris, cal destacar, tot i que sempre amb matisos, algunes apreciacions generals: es considera que cal algun tipus de restricció a la immigració, però majoritàriament es pensa també que els immigrants han de tenir igualtat de drets i deures. No obstant això, s'és més permissiu amb la immigració si es considera que no limitarà les possibilitats laborals; en canvi, s'és menys permissiu quan es veu un futur personal més problemàtic. Quant als ciutadans procedents de la UE, el 75% dels joves manifesten que, en cas d'estar més ben preparats, els donarien la feina abans que a un conciudadà, i s'entén majoritàriament que han de tenir els mateixos drets en tots els sentits que els espanyols.

D'altra banda, els nostres joves consideren els estrangers de manera molt diferent, basant-se sovint en estereotips, en raons de nivell econòmic o en aspectes culturals i també en prejudicis. Així, valoren molt més els nord-americans que els marroquins, cap als quals s'aprecia un lleuger rebuig: el 40% dels escolars els veuen amb actituds de no acceptació. En relació amb els ciutadans europeus, de quatre països considerats, els més ben valorats són els holandesos, seguits dels francesos. Els portuguesos, als quals s'estima menys desenvolupats, tot i la proximitat, són menys apreciats. Els més mal parats, potser per raons sociohistòriques o per desconeixement, són els alemanys. En l'apreciació general, sembla que les noies valoren més el component econòmic i els nois, en canvi, el sociohistòric. En tot cas, sembla que, pel que fa a la percepció i a la visió que tenim dels altres, funcionen encara

els estereotips i els clixés. Només cal recordar, per exemple, que els italians reben la mateixa adjectivació (positiva) que els espanyols. En clara relació amb la visió i la percepció que es tingui dels diferents ciutadans i dels diferents països europeus, es mostra preferència per residir-hi. Els escolars viurien abans a Itàlia i França, per exemple, entre altres coses perquè consideren que s'assemblen més a Espanya, que a Finlàndia, perquè consideren que s'assembla poc i està lluny.

Acaba aquí l'anàlisi detallada dels estereotips que tenen els joves adolescents espanyols en acabar la seva escolaritat obligatòria. La proximitat de l'anàlisi realitzada –currículums, llibres de text, sabers escolars reals sobre geografia i història europea, sentiments i percepcions sobre Europa i, finalment, estereotips– i les diverses variables considerades –xarxa escolar, nivell socioprofessional familiar, gènere, opció política, etc.– podrien, potser, entorpir la lenta i reflexiva mirada sobre la joventut que revelen les pàgines precedents. Per aquestes raons, els autors, abans d'acabar, es creuen en el deure d'establir les principals conclusions del seu estudi –tasca d'equip les afirmacions del qual assumeixen en la seva totalitat– i, així mateix, com a compromís personal, dirigir a les institucions pertinents i a la societat en general les recomanacions d'actuació pública que, segons el seu parer, es deriven del present treball. És el contingut del breu capítol que ve tot seguit.

VI. Conclusions i recomanacions

A partir de les dades i de les interpretacions suscitades pel present estudi, es poden enumerar una sèrie de conclusions, de les quals es destaquen tot seguit les principals. Atesa l'índole de l'estudi, també sembla oportú indicar algunes recomanacions o suggeriments d'actuació que es desprenen clarament dels seus resultats. Cal assenyalar, d'altra banda, que les principals conclusions d'aquesta investigació coincideixen, en els trets fonamentals, amb els estudis ressenyats al primer capítol.

6.1. Conclusions

Les conclusions s'han articulat en tres blocs. En primer lloc, es resumeixen les dades més rellevants sobre la identitat i els sentiments sobre Europa i la Unió Europea que manifesten els joves adolescents espanyols en l'últim any de l'Educació Secundària Obligatoria. En segon lloc, s'enuncien els principals trets que caracteritzen els seus coneixements sobre Europa i la seva relació amb el tractament sobre la matèria europea que fan els manuals escolars. En tercer lloc, es recapitulen les principals valoracions, expectatives i percepcions que Europa suscita entre els escolars espanyols.

6.1.1. Identitat i sentiments

Els joves espanyols, al final dels estudis obligatoris (ESO), se senten majoritàriament europeus (així ho manifesten tres de cada quatre, mentre

que només un no se sent europeu). Les noies són les qui, de manera més àmplia que els nois, manifesten aquest sentiment. Però aquesta afirmació general conté molts matisos. Les raons que esgrimeixen els joves a favor de la seva pertinença a Europa són de caràcter fonamentalment geogràfic, i hi ha pocs esments a altres tipus d'arguments vinculats a factors culturals, polítics o històrics. Quan afirmen que se senten europeus fan referència a una impressió molt general, en molts aspectes imprecisa i força ambigua en la seva definició.

Sentir-se europeu no implica necessàriament que els joves reconeixin en aquesta afiliació la seva identitat principal. Només ho han fet així el 5%. Com era d'esperar, el sentiment més fort d'identitat es produeix amb Espanya, compatibilitzat amb el del seu poble o ciutat, el de la seva comunitat autònoma o amb altres àmbits més propers. Resultats semblants s'han produït en els últims vint anys, tot i que el sentiment d'identitat espanyola ha baixat lleugerament en relació amb estudis precedents. Així, de cada deu, sis joves es declararien espanyols, un del seu poble o ciutat, un de la seva comunitat i un no contestaria; de la resta, la meitat (5,3%) es declararia de la Unió Europea. El que no es declari de la Unió no descarta que s'hi sentin vinculats, però es tracta d'una identitat força tènue i llunyana. Tot i que cal indicar que els joves espanyols esperen més canvis i influència en les seves vides de la pertinença a la Unió que la majoria dels altres joves europeus.

La concepció d'Europa que manifesten els nostres joves es basa en una visió que pren com a referència gairebé exclusivament la Unió Europea. Això no significa que no considerin que els països que no estan a la UE no siguin també Europa. El que significa és que, per a ells, principalment, Europa són els estats de la Unió i, entre aquests estats, els més pròxims. Així, doncs, es pot afirmar que no existeix en la majoria una percepció diferenciada entre el que és la Unió Europea i el que és Europa, i si existeix és molt fràgil. En el fons, l'Europa que compta és la que està unida i, dins d'aquesta Europa, l'Europa que més es coneix: la dels països veïns o culturalment més propers.

Tot i la importància que en la concepció d'Europa té la Unió Europea, el cert és que la informació que utilitzen és molt escassa. Així, per exemple, es dona un alt percentatge d'escolars que no saben distingir els estats que la formen. La majoria dels estudiants només reconeixen sis o set

estats com a integrants de la UE i confonen els països membres de la Unió amb els que no ho són. Igualment, hi ha països europeus que, sense formar part de la Unió, són considerats també com a membres, com és el cas de Suïssa, Eslovàquia, Romania i, fins i tot, Rússia. Malgrat tot, es percep un major grau de coneixement sobre els països que integren la Unió que a l'estudi realitzat el 1997 pel CIS. Es pot interpretar, doncs, a partir de les dades obtingudes en aquest estudi, que existeix un creixent interès per aquestes qüestions.

La Unió Europea és definida per una bona part de l'alumnat de quart d'ESO amb un grau d'encert força acceptable. Saben que es tracta d'una unió política, econòmica i social entre països europeus. Un alt percentatge creu que tenen més pes els aspectes econòmics que els socials o els polítics. Però, a l'hora d'explicar-la, demostren un coneixement molt deficient, tot i que aquesta qüestió està molt tractada i desenvolupada als manuals escolars. La ignorància del que significa, per exemple, la ciutadania europea és patent: més de dues terceres parts de l'alumnat no saben distingir els drets de residència o de lliure circulació dels ciutadans de la Unió en relació amb els drets que tenen reconeguts altres ciutadans de països europeus no comunitaris. I una cinquena part dels escolars no considera el sistema democràtic com a requisit per a la pertinença a la Unió Europea.

La forma com es percep la Unió Europea està marcada pel nivell econòmic i cultural, és a dir, pel nivell professional i d'estudis dels pares. S'observa que els qui tenen un major nivell en conjunt, és a dir, que acumulen més capital cultural i econòmic, tenen una major probabilitat d'oferir una visió més matisada i completa de la Unió, entesa com un procés de vertebració social, política i econòmica; així, una mica més d'un de cada tres sostindria aquesta visió, mentre que, als nivells socials més baixos, això passa en un cas de cada deu. Els estudiants amb un major nivell de coneixements en geografia, història i cultura europea es corresponen amb els qui mostren una percepció més correcta, matisada i complexa de la Unió Europea i del procés d'unificació. Així mateix, manifesten un sentiment europeista més potent i definit.

Els joves que han manifestat una intenció de vot definida presenten, en general, un major coneixement i una actitud més matisada i informada cap a la UE i Europa que els joves que no s'han definit políticament o que manifesten

estar lluny d'aquest món. Els qui han manifestat una intenció de vot favorable al centre dreta (inclosos CiU i el PNB) estan més informats, la seva actitud és més favorable i presenten un major grau d'identificació amb les posicions europeistes, gairebé sempre moguts pels aspectes més relacionats amb l'interès material que representa la pertinença a la Unió. Els qui opten per posicions de centre esquerra els segueixen en identificació; la seva adhesió està més centrada en els aspectes relacionats amb drets i llibertats. Els d'opció nacionalista (exclosos CiU i el PNB) són, dins el grup definit políticament, els qui presenten una actitud més matisada i complexa, pendent de determinats aspectes socials, però poc inclinada a defensar una posició europeista.

6.1.2. Els coneixements

El que diuen els llibres de text

Els llibres de text són el principal recurs didàctic utilitzat pel professorat espanyol. Per això es pot afirmar que la major part de la informació que reben els estudiants en el pla acadèmic hi està continguda. Aquesta raó els converteix en un valuós referent per conèixer el que han d'estudiar i saber els escolars que cursen l'Educació Secundària Obligatòria. La primera conclusió a la qual s'ha pogut arribar és que els llibres de ciències socials de l'etapa educativa secundària obligatòria (ESO) són, sens dubte, els que més espai i atenció han dedicat als temes europeus en la història de l'educació espanyola. També es constatable que els estereotips negatius sobre els països europeus han desaparegut dels manuals. Es pot afirmar, en aquest sentit, que els textos escolars espanyols són els més europeistes que han existit fins al present. Els temes geogràfics i històrics estan tractats àmpliament i tots incorporen una unitat específica dedicada a la Unió Europea.

Tot i aquesta presència de continguts europeus, els llibres ofereixen algunes incoherències, quan no errors o distorsions. La dificultat de definir amb prou precisió el concepte d'Europa fa que els manuals escolars reflexin aquesta situació i que no proposin realment cap definició correcta, ni gosin normalment plantejar el problema existent o les diverses possibilitats de definició. D'aquesta manera, la idea d'Europa queda, en la majoria dels casos, excessivament abstracte i poc precisa. A més a més, els llibres que

usen els estudiants d'ESO utilitzen el concepte d'Europa, en gairebé tots els casos, en el seu sentit més geogràfic, normalment fent referència a determinats fenòmens històrics que van passar *a Europa* o que es van difondre *per Europa*, sense més precisions. En altres ocasions, però, s'utilitza en un sentit històric i cultural. Es parla, per exemple, de l'Europa de la cristiandat o de l'Europa del Barroc i, fins i tot, del naixement d'Europa (a l'època medieval). Això representa un doble ús del concepte que introdueix alguns elements de confusió en l'alumnat.

A més de ser confusos a l'hora de delimitar què és Europa en els seus elements definidors (història, cultura, religió, etc.), els manuals escolars també ho són en altres aspectes més senzills, com, per exemple, en parlar dels límits geogràfics: podem comprovar que els límits orientals són molt ambigus i difereixen d'uns llibres als altres, sobretot pel que fa a la inclusió d'alguns dels antics països de la Unió Soviètica o d'altres països, com Turquia.

Un altre problema no menys important és que la major part dels llibres de text ofereixen una visió excessivament occidentalista dins de l'àmbit europeu. Sembla que no hi ha més Europa que l'occidental. Els percentatges de geografia i història de l'Europa de l'oest enfront de l'Europa de l'est indiquen que la de l'est rep molta menys atenció que la de l'oest. Dit d'una altra forma: als llibres perdura de manera molt patent un esquema d'Europa que privilegia obertament el seu àmbit occidental, considerat com l'espai europeu bàsic, i que arracona quantitativament i qualitativament l'orient europeu, que és vist com una Europa afegida a la que consideren fonamental, que és l'occidental.

El que saben els estudiants

¿Saben la majoria dels escolars espanyols què és Europa en els seus aspectes geogràfics, històrics i culturals? La resposta és molt clara: només una mica més de la meitat dels estudiants obtenen uns resultats acceptables. Els percentatges concreten més aquesta afirmació: el 59% aprovaria i el 41% suspèndria. I, dels qui aproven, cap obté una qualificació d'excel·lent. Tractant-se d'una avaluació de coneixements bàsics en una etapa obligatòria, considerada la principal base d'instrucció dels futurs ciutadans espanyols, el

resultat obtingut ha de ser valorat de poc satisfactori. Demostra un coneixement deficient de la història i de la geografia d'Europa en un grup molt nombrós de l'alumnat que acaba aquesta etapa educativa, i més si tenim en compte, com ja s'ha dit, que la prova que es va realitzar incloïa només continguts molt bàsics. Les conseqüències d'aquesta afirmació fan referència a l'eficàcia del sistema educatiu en les seves etapes bàsiques i indica que el nivell dels continguts sobre Europa que expliquen els llibres de text de l'ESO (els que prescriu l'ordenació curricular) està molt lluny del nivell mitjà de sabers que té l'alumnat en acabar aquesta etapa educativa.

Els alumnes dels centres privats concertats se situen gairebé un punt per damunt dels alumnes dels centres de titularitat pública. Però no és aquest el factor fonamental que determina el nivell de coneixements. El component familiar (socioprofessional i l'anomenat capital cultural) és, segons les conclusions d'aquest estudi, el factor més influent a l'hora d'explicar el major o menor rendiment acadèmic de l'alumnat, si més no en els temes que s'han estudiat. D'aquesta manera, els estudiants que obtenen una qualificació més destacada són els qui pertanyen a famílies de classe alta o de classe mitjana alta amb pares que tenen estudis superiors o secundaris. Dins aquesta tendència, pesa molt més el que s'anomena capital cultural que la pertinença a un determinat grup socioprofessional. El concret, el grau de coneixement sobre temes europeus (sobretot relacionats amb l'actualitat) guarda una relació molt directa amb el nivell d'estudis dels pares.

Com es demostra al present treball, hi ha un major nombre de pares amb estudis superiors i secundaris que duen els seus fills a l'escola privada que a la pública, la qual presenta una major heterogeneïtat de l'alumnat. Els resultats obtinguts indiquen que la menor puntuació que s'aprecia a l'escola pública no respon de manera determinant al tipus de centre. Els estudiants dels instituts que pertanyen a les famílies que tenen les característiques culturals esmentades (major nivell d'estudis dels pares) assoleixen, en general, les mateixes qualificacions que els qui, amb les mateixes característiques, van a l'escola privada. Tot i el que s'ha assenyalat, però, cal recordar que el nivell d'estudis dels pares no és un condicionant absolut i totalment determinant del nivell acadèmic assolit pels escolars. Hi ha un percentatge significatiu, tot i que petit, de fills de pares amb estudis primaris o dels

estrats socials baixos en l'escala social que aconseguixen l'excel·lència, tot i que la majoria dels qui l'obtenen pertanyen a un estatus social mitjà i alt i, com s'ha dit, a famílies amb més capital cultural.

En coneixements sobre Europa, la nota mitjana dels nois supera la de les noies en gairebé mig punt. Aquesta diferència és coincident amb altres estudis sobre el nivell d'aprenentatges que assolixen els nois i les noies de l'ESO en l'àrea de ciències socials. Al present estudi, aquesta diferència s'aprecia no solament en els coneixements, sinó també en el major grau d'interès que mostren els nois sobre altres aspectes més concrets, com la curiositat que tenen sobre les notícies relacionades amb la política europea, la valoració del procés que està seguint la Unió o qüestions vinculades a les possibilitats polítiques, econòmiques o de qualsevol altre tipus que representa la pertinença a la Unió Europea.

S'assoleixen millors resultats als temes de geografia que als d'història. Tot i que també cal precisar que, als temes geogràfics plantejats a la prova, hi ha un pes més substancial del que es pot considerar com a geografia descriptiva, tant en els aspectes físics com geopolítics. Aquests tipus de sabers són més senzills, exigeixen menys capacitat de formalització i d'anàlisi i, en alguns casos, ja han estat apresos en l'etapa de l'Educació Primària. Dins la geografia cal destacar que els estudiants manifesten un major grau de coneixement en la geografia física que en la humana i que sembla que la qualitat del seu saber es relaciona amb la proximitat geogràfica, estrictament espacial o simplement mediàtica.

Els coneixements de l'alumnat en història obtenen els resultats més negatius. El que saben un alt percentatge d'escolars sobre la història d'Europa és insuficient en relació amb els objectius curriculars que es marca el sistema educatiu o, simplement, amb el que contenen els llibres de text. Dista molt del que expliquen els manuals que han utilitzat els estudiants sobre aquests temes. Només la meitat de l'alumnat hauria aprovat la part d'història si s'hagués tractat d'un exercici d'avaluació. És especialment significativa la incompetència general en l'ús de les categories temporals cronològiques i de periodització i en l'expressió escrita en l'explicació causal. En canvi, és notori que es produeixen millors resultats en els aspectes relacionats amb el reconeixement d'imatges relacionades amb la cultura europea i en el tipus de

coneixements que exigeixen un baix nivell de formalització, com és la identificació de personatges o de fets.

Sobre la història del segle xx i, en concret, sobre la formació de la UE, els resultats reflecteixen una contraposició: es coneixen bé els aspectes generals (guerres mundials, períodes de pau, etc.) i, en canvi, es manifesta una evident ignorància de les dates i els fets concrets del procés de creació de la Unió Europea. Els estudiants d'ESO desconeixen, gairebé per complet, la història i els fets recents de la Unió Europea: els antecedents, les etapes, l'estructura o les qüestions més properes, com, per exemple, la data d'entrada d'Espanya o altres sabers relacionats amb les institucions, els tractats, etc.

6.1.3. Com valoren i què esperen de la Unió Europea

Tot i el desconeixement mitjà que s'aprecia en els temes relacionats amb Europa i, més en concret, amb la Unió Europea, els joves adolescents espanyols creuen que la pertinença d'Espanya a aquesta organització és positiva. Gairebé ningú no creu que l'ingrés d'Espanya a la UE hagi estat negatiu. A més a més, la majoria aprova el procés d'unió i pensa que aquest pas serà positiu. La pràctica totalitat dels enquestats no desitjaria que s'aturés o que es cancel·lés el procés d'unió i la majoria lamentaria que desaparegués la Unió Europea. Una altra cosa és quins límits imposen a les institucions que governin Europa en el futur. I, tot i que no apareix a priori una distància o un recel que posi límits a la Unió Europea tal com es presenta públicament, la majoria dels joves opinen que és millor que les responsabilitats importants les prengui el govern de cada país, és a dir, el seu propi govern, el d'Espanya. No obstant això, un de cada tres estaria d'acord amb l'existència d'un govern fort de la UE. Això reflecteix que els joves escolars estan més decididament a favor d'aquesta possibilitat que els adults (només dos de cada deu donarien suport a aquesta idea).

Els resultats demostren també que els joves creuen que és bo pertànyer a la UE perquè es poden obtenir beneficis de diversos tipus. És per aquesta visió interessada per la qual creuen que, per a Espanya, ha estat beneficiós pertànyer a la Unió. Per a molts adults, l'entrada a la Comunitat Europea va ser una forma d'assegurar-se que no es tornaria al passat i que això ens

homologaria amb els veïns europeus en manera de viure, costums, llibertats, etc. Però per als joves, que només han conegut l'espai polític i social democràtic, les motivacions cal buscar-les en altres raons, entre les quals, sens dubte, les d'interès hi són molt presents, tot i que no siguin les úniques.

Una part important dels joves adolescents espanyols (gairebé sis de cada deu) pensa que la pertinença a la Unió, en el futur, pot canviar les seves vides, però no saben com seran aquests canvis ni quins canvis seran. Per als joves els canvis més clars són els següents: més de la meitat són conscients que formar part de la Unió comportarà la necessitat d'aprendre idiomes. També creuen, tot i que amb poca convicció, que hi haurà més treball i que millorarà l'economia espanyola. I dos de cada tres creuen que augmentarà la llibertat.

Pel que fa al que s'espera de la Unió Europea, en tots els temes abordats, els nois estan més expectants que les noies, les quals expressen sempre una opinió més matisada. Entre els nois, els qui pensen estudiar batxillerat en acabar l'ESO són els qui esperen més canvis. Aquest grup confia que ser de la Unió els donarà més possibilitats personals i professionals.

Però els joves no creuen que, per pertànyer a la Unió, els seus costums hagin de canviar gaire, ja que només dos de cada deu joves espanyols esperen que hi hagi grans canvis en els costums (són els joves que ofereixen perfils de definició política més vinculats a les posicions de centre esquerra).

En tots els aspectes tractats, sembla que les opinions estan marcades pel nivell professional i d'estudis dels pares. S'observa que els qui tenen un major nivell en conjunt, és a dir, que acumulen major capital cultural i econòmic, esperen d'aquest procés canvis positius en tots els aspectes. En canvi, un percentatge ampli dels joves de famílies amb menys nivell socioprofessional i en què els pares tenen un nivell baix en els estudis creuen que, pertànyer a la Unió, no millorarà gaire la seva situació futura. Tot i que no se'ls va preguntar, els programes d'ajuda econòmica de la Unió que rep Espanya en el terreny de les infraestructures, els fons socials i altres àmbits no van ser considerats a les preguntes obertes, la qual cosa indica el desconeixement d'aquests programes per part dels estudiants.

6.1.4. Com perceben els països i els seus ciutadans

La identitat bàsica amb la qual s'autoreconeixen els joves adolescents és des d'on jutgen, valoren i expressen el seus sentiments sobre els altres europeus o els altres estrangers. La primera conclusió a la qual s'arriba en aquest estudi és que els joves adolescents tenen un sentiment d'identitat més fort que el que tenien els joves entre 15 i 29 anys el 1997. El perquè d'aquesta intensificació cal atribuir-lo a l'edat. En els propers anys, a mesura que acabin de socialitzar-se en diferents aspectes socials i que assolixin una major maduresa moral (en el sentit que s'ha esmentat al capítol corresponent), cal suposar que es produirà una caiguda o una pèrdua d'intensitat en la seva autopercepció de la identitat. Amb les dades obtingudes es poden determinar clarament dos nivells d'identitat sociogeogràfics, polítics i culturals: un més local i intens; i un altre més internacionalitzat, menys intens i menys extens; i els dos mitjançats per la identitat espanyola, que és la determinant, com ja s'ha recollit en la primera part d'aquestes conclusions.

Des d'aquesta identitat bàsica, en què perceben els seus compatriotes espanyols com els millors en molts aspectes, els joves valoren els altres europeus i els altres països. Per als joves adolescents, Itàlia i França són els països que més atreuen, i els italians són els europeus vistos amb més simpatia i els que reben una valoració més positiva. Després dels esmentats, la Gran Bretanya, Alemanya i Portugal serien països desitjables per viure-hi, independentment que els seus ciutadans no susciten, en un percentatge elevat, gaires simpaties, en especial els alemanys i els britànics, que són vistos amb recel i, fins i tot, amb una relativa hostilitat. Aquestes dades confirmen el que s'ha indicat de manera reiterada: l'Europa que més es coneix, que més es valora i la que suscita més sentiments (en ocasions oposats) és la més occidental, és a dir, els països més pròxims, dels quals tenen referències més conegudes, que consideren que s'assemblen més a Espanya, on creuen que els resultaria més fàcil adaptar-se i estan prou a la vora per tornar a casa amb freqüència. Aquests són els països més escollits si les circumstàncies els fessin canviar de residència. La resta de països europeus i els seus ciutadans reben valoracions més variades. Així, per exemple, els holandesos són valorats molt bé i els russos molt malament, tot i que també és cert que, com més lluny, el grau d'indefinició és molt més alt.

Com a valoració de contrast, els joves mostren una gran acceptació i identificació amb els nord-americans, tot i que els seus sentiments són contradictoris. En conjunt, els joves espanyols els atorguen una valoració més alta que a molts dels seus conciutadans europeus (alemanys, francesos, portuguesos i holandesos). Aquesta actitud contrasta amb la poca acceptació que els susciten els marroquins. Per als estudiants, els nord-americans són rics i poderosos; segurament aquestes característiques els fan més atractius. En canvi, els marroquins són percebuts com a pobres, tenen una llengua, una cultura i una religió molt diferents, i això, probablement, els fa menys desitjables; fins i tot, s'han apreciat alguns trets que recorden posicions hostils cap a aquests ciutadans, amb indicis d'una incipient xenofòbia. Els trets apuntats (per a nord-americans i marroquins) es donen amb més intensitat entre les noies que entre els nois, i més entre els joves de centre dreta que entre els de centre esquerra.

Pel que fa a l'acceptació de treballadors estrangers a Espanya, es pot interpretar que la política restrictiva a la immigració és una mesura que els joves no veuen gaire malament. És més, pensen que cal alguna restricció. Quatre conclusions es poden desprendre d'aquestes dades. La primera és que la major preocupació dels joves és el futur; per aquest motiu estarien d'acord en permetre l'arribada d'immigrants si perceben que la seva entrada no els restarà possibilitats laborals i socials. La segona és que estan menys d'acord que els adults en atribuir als immigrants comportaments socials negatius (delinqüència, marginació, etc.). En tercer lloc, cal indicar que els joves que veuen el futur de manera menys segura, per posició social o pels problemes que han vist a les seves famílies, donen suport a les mesures restrictives de la immigració. I, finalment, cal esmentar que veuen amb molta més normalitat l'arribada d'europeus de la Unió a ocupar llocs de treball que la d'altres estrangers no comunitaris; fins i tot accepten que un comunitari ocupi un treball per al qual hi ha ciutadans espanyols si està més preparat per fer-la.

Finalment, cal concloure que els joves espanyols no tenen recels destacables cap als europeus de la Unió en el terreny dels drets civils, polítics o d'altre tipus, i que se senten més propers als europeus de la Unió que a la resta d'estrangers, siguin o no europeus.

6.2. Recomanacions

No és possible oferir prescripcions inqüestionables derivades de les conclusions d'aquest estudi. L'abast i els resultats han de ser considerats com una dada més per conèixer millor l'actitud i els coneixements dels joves sobre la Unió Europea i sobre Europa. Els joves, com s'indica a la introducció, probablement constituïran la generació que veurà realitzats gran part dels projectes de convergència i unió política al Vell Continent. Per aquesta raó, és convenient conèixer bé les seves expectatives, els seus sentiments i el seu coneixement de la realitat europea. Però el fet de conèixer millor totes aquestes dades no representa que es puguin formular de manera indefectible les mesures que cal prendre per reforçar actituds, desfer incomprendiments o millorar coneixements. No obstant això, sí és possible orientar millor les possibles mesures que, segons els autors d'aquest estudi, seria convenient adoptar. Per aquest motiu, no es pretén oferir solucions «miraculoses» ni mesures inqüestionables, sinó indicar algunes recomanacions o, millor encara, suggeriments.

En el terreny educatiu, en especial pel que fa als aprenentatges escolars, les solucions per incrementar el rendiment escolar impliquen molts elements relacionats amb l'ordenació acadèmica, les estratègies didàctiques, l'organització escolar, la preparació del professorat, la qualitat dels materials didàctics, etc. Per tant, els baixos resultats assolits en el coneixement de la història i de la geografia d'Europa i de la Unió Europea no són un fet determinat que es pugui relacionar concretament amb l'especificitat d'aquests temes, sinó que formen part del nivell general dels aprenentatges, tal com es desprèn d'altres estudis esmentats en aquest treball sobre els coneixements que assoleix l'alumnat de l'ESO.

Malgrat tot, sí és possible enunciar idees per millorar els aprenentatges, però tenint en compte que les solucions pedagògiques necessàries per solucionar els problemes que presenta l'ESO són de caràcter general. Les més importants fan referència a qüestions vinculades a la necessària desregulació del deficient disseny curricular existent, al reforç dels mitjans i estratègies per al tractament de la diversitat, a millorar la gestió acadèmica dels centres i, sobretot, a la potenciació de la professionalitat dels col·lectius docents, principals actors i responsables de la millora de la qualitat educativa.

Val a dir que molts dels suggeriments que es proposen s'estan realitzant en l'actualitat, sobretot amb el suport de les institucions comunitàries, dels governs o d'altres entitats públiques i privades. Però les conclusions d'aquest treball demostren que és precís incrementar i aprofundir més en els programes i en les mesures que estimulin una millor formació en temes europeus. Els elements que cal millorar o potenciar són: els llibres de text i, en general, els materials didàctics; reforçar i orientar millor els continguts educatius relacionats amb Europa i l'àmbit europeu per superar els problemes i les deficiències que es detecten en les actuals formulacions; generar polítiques de millora de la qualitat educativa per mitjà de la innovació, l'ordenació curricular i l'actualització dels docents; fomentar i incrementar més la mobilitat i l'intercanvi entre estudiants i professorat europeus, i, finalment, millorar les polítiques de comunicació institucional amb campanyes dirigides especialment a la joventut. Tot seguit es concretaran, de manera breu, aquestes recomanacions.

6.2.1. Millorar els materials curriculars

Caldria contrarestar els problemes que s'han observat als llibres de text, principal recurs didàctic que s'utilitza als centres docents. Algunes de les qüestions que seria convenient corregir són les següents: atesa la dificultat d'ampliar els continguts informatius dels actuals manuals –ja que el seu increment normalment redunda en un menor aprofundiment i en una menor atenció a les preguntes i qüestions plantejades a l'alumnat–, sembla que és necessari equilibrar la presència dels diferents països i regions europeus, en especial en els temes històrics, ja que la desproporció és més gran que en els geogràfics. Una possible solució a aquest problema és ampliar l'enfocament paneuropeu dels temes històrics, de manera que hi aparegui més destacat l'europeisme dels fenòmens estudiats, tot i que comporti els evidents desfats temporals en què la qüestió analitzada arribi a ser una realitat a tota Europa. L'ús de conceptes com els de feudalisme o Antic Règim poden ser una bona mostra d'aquestes possibilitats, que, òbviament, poden ser millorades, però que ja contenen el germen d'un enfocament més europeu de la història estudiada.

Als manuals curriculars i, en especial, als llibres de text, les perspectives de futur d'una possible unitat europea no poden ser definides exclusivament des del passat, ja que també el present i les perspectives de futur han de ser tingudes en compte, amb totes les seves dificultats i limitacions, atès que repercuteixen, conscientment o inconscientment, en les significacions ja establertes o en període de definició dels conceptes que s'utilitzen.

Pel que fa a la presentació dels continguts més concrets, com mapes geogràfics, històrics o altres elements descriptius, seria convenient la revisió de moltes informacions que, tot i no ser incorrectes, distorsionen per la presentació o l'accent el conjunt del que és Europa, acceptant i explicant les dificultats que es troben en la fixació dels límits i la seva pròpia definició.

Seria interessant elaborar recursos didàctics específics utilitzant els formats més actuals de la comunicació i intentar aplicar-los a l'educació reglada: programes multimèdia, pàgines d'Internet, selecció de filmografia i elaboració de documentals per ser utilitzats a les escoles, etc.

6.2.2. Orientar els continguts dels ensenyaments per definir millor el que pot ser considerada la ciutadania europea i el concepte de civilització europea

Pel que fa a l'Europa del present i del futur immediat, seria convenient aprofundir, d'una banda, en els aspectes de la ciutadania europea impulsada per la Unió Europea i el seu significat en la vida quotidiana de l'alumnat per evitar que se'n tingui una comprensió restrictiva; i, de l'altra, en el significat, també cívic, de la Convenció Europea dels Drets de l'Home acceptada per tots els Estats europeus membres del Consell d'Europa i per tots els que desitgin incorporar-s'hi. Una qüestió tan important com l'abolició universal de la pena de mort, per posar un exemple molt significatiu, o l'exigència d'institucions democràtiques per poder formar part del Consell d'Europa són fonaments bàsics a l'hora de proposar una definició actual d'una cultura europea.

En aquest sentit, pel que fa referència als temps més recents, seria preferible utilitzar una distinció més històrica que l'existent entre la Unió Europea i la de la resta d'Europa, vistes com a integrants d'un procés obert de convergència. En el mateix sentit, caldria fer un ús molt mesurat i precís dels conceptes d'Orient i Occident i dels seus adjectius derivats, oriental i occidental, ja que s'hi projecten, d'una banda, una considerable quantitat de connotacions amb una forta càrrega desqualificadora per a l'àmbit oriental; i, de l'altra, una notable indefinició pel que fa al caràcter europeu d'Occident, en especial si aquest concepte és utilitzat en referència als àmbits més específicament culturals o de civilització.

6.2.3. Generar polítiques de millora de la qualitat educativa per mitjà de la innovació, l'ordenació curricular i l'actualització dels docents

S'haurien de potenciar els programes didàctics sobre el coneixement històric, geogràfic i cultural d'Europa i enriquir la reflexió sobre la dimensió europea al si del món acadèmic. Aquests programes, que ja existeixen i són finançats en gran part per mitjà de programes específics de la Comissió Europea, s'han de difondre millor i han de tenir més finançament.

És necessari fomentar els projectes d'innovació didàctica que tractin de l'ensenyament de la dimensió europea i que siguin elaborats per professorat de diversos països, tant de la Unió com no. Del treball conjunt s'hauria d'elaborar un catàleg de materials didàctics actualitzats i amb formats que incorporin la potència de les noves tecnologies, metodològicament avançats, i que ofereixin la possibilitat real i quotidiana de disposar de recursos nous elaborats des d'una perspectiva que contempli la dimensió europea de l'educació.

Caldria incloure explícitament temes d'història, geografia, cultura i pensament europeu als currículums de les etapes d'escolaritat obligatòria. No es tracta, en absolut, d'omplir de nous continguts els programes, sinó d'abordar molts dels ja existents de manera diferent. En aquest sentit, cal destacar moltes de les recomanacions que, des de fa anys, fa el Consell d'Europa per mitjà de les seves múltiples publicacions, sobretot les que fan referència al tractament escolar de la història d'Europa i dels països europeus.

És necessari millorar els coneixements que tenen els professors de la Unió mitjançant programes específics de formació permanent on puguin actualitzar el seu coneixement dels continguts relacionats amb la història, la geografia i la cultura europees, abordats en tota la seva diversitat i complexitat. Així mateix, s'hauria d'informar el professorat sobre les polítiques, programes i mesures que la Unió ofereix de manera específica als joves.

S'hauria d'incloure en la formació inicial del professorat la preparació en el desenvolupament de competències generals i específiques en el sentit del respecte al pluralisme i la diversitat cultural, base fonamental sobre la qual s'ha de basar la construcció de la identitat europea. Així mateix, la preparació en idiomes i l'adquisició d'habilitats didàctiques relacionades amb el tractament d'una realitat tan complexa i en contínua transformació com el coneixement passat i actual d'Europa.

Tot i que no és una qüestió específica de l'aprenentatge dels temes europeus, cal elaborar estratègies didàctiques i organitzatives que superin les diferències entre els diversos sectors de l'alumnat. El present estudi posa de manifest les imperfeccions del sistema educatiu, que, en temes d'importància per al futur, discrimina pel que fa a l'aprenentatge i les actituds. El sistema educatiu no serà adequat, ni just, mentre continuï pesant en els rendiments escolars l'origen familiar dels estudiants. Per aquest motiu cal establir polítiques de qualitat que garanteixin el dret a la igualtat d'oportunitats, entre les quals hi ha, sens dubte, el dret a educar-se i a formar-se i, conseqüentment, a estar preparat per als reptes que representa la integració europea.

I, finalment, cal destacar un element crucial de caràcter didàctic: s'ha de plantejar seriosament i sense prejudicis sectaris ni ideològics si és possible assolir rendiments acceptables d'aprenentatge en situacions d'excessiva heterogeneïtat de l'alumnat a partir dels 12 anys, tant pel que fa a les seves capacitats com als seus interessos i, fins i tot, en l'exercici del lliure albir a l'hora de decidir la seva actitud. No sembla que, ara om ara, s'hagi trobat la manera de resoldre un rendiment escolar eficient en els aprenentatges, fins i tot de les anomenades competències bàsiques, en un marc d'excessiva heterogeneïtat de capacitats, interessos i actituds a l'aula. Per bé que tot el món ha de tenir igualtat d'oportunitats, no sembla que sigui tan evident, segons es

desprèn dels resultats d'aquest estudi, que tots hagin d'obtenir i puguin obtenir igualtat de resultats.

6.2.4. Fomentar els intercanvis i la mobilitat dels professors i dels estudiants

És necessari millorar la mobilitat i l'intercanvi d'experiències de tota mena, especialment educatives, entre els joves de diversos països europeus i entre els professors. Els diversos programes, especialment el Comenius, han estat i són actualment un bon camí, però és precís generalitzar i intensificar les interrelacions entre els joves europeus. Només si els professors prenen consciència de la seva pròpia dimensió europea d'una forma pràctica, es podrà transmetre correctament aquesta orientació educativa.

Caldria establir revalidacions d'estudis per mesos, quadrimestres o cursos sencers per facilitar els intercanvis entre els estudiants d'Educació Secundària dels diversos països procurant que aquests intercanvis incloguin sistemes de residència en famílies.

Es podrien establir uns estàndards oficials de coneixements d'idiomes per a tota la Unió, per fer més efectiu l'aprenentatge d'idiomes entre els nostres joves, la qual cosa, sens dubte, facilitaria la mobilitat i l'aprofitament dels avantatges de pertànyer a la Unió.

Seria interessant facilitar i fomentar la trobada dels joves amb diferents formes culturals i recopilar informació i demandes que els joves adolescents manifestin en relació amb la Unió. Per això caldria realitzar investigacions i estudis específics per obtenir aquesta informació amb el màxim rigor i precisió.

6.2.5. Millorar les polítiques de comunicació institucional

De cara a la joventut, és convenient oferir una imatge del projecte europeu que incorpori totes les seves possibilitats, sense que, com fins ara, sembli que són els aspectes econòmics (potser per ser prioritaris en l'actual fase de construcció europea) els que marquen els principals trets que defineixen la futura configuració de la Unió.

És interessant promoure programes de coneixement de les institucions europees, no solament de les comunitàries, dirigits de manera específica a la joventut. Aquests programes haurien d'elaborar diverses estratègies comunicatives i organitzar visites, activitats extraescolars, trobades, etc.

Caldria implantar campanyes de coneixement de les diferents cultures i realitats europees utilitzant, fonamentalment, les noves tecnologies de la informació, per donar a conèixer la riquesa cultural d'Europa, la seva història i la seva realitat present.

* * *

I, a tall de denominador comú del conjunt de conclusions i recomanacions realitzades fins aquí, caldria destacar la necessitat urgent de reflexionar i experimentar sobre **dos dimensions educatives** avivades en els últims anys: si l'ensenyament de la geografia, de la història i de la cultura europees ha de bascular sobre l'**amplitud** temàtica o sobre la **profunditat**; i de quina manera s'han de pal·liar, sense marginalar ningú, especialment a l'escola pública de secundària, els dèficits d'aprenentatge propiciats per l'excessiu grau d'heterogeneïtat d'interessos i de capacitats a les aules.

Pel que fa a la primera de les dimensions esmentades, sembla clar que l'amplitud temàtica ha conduït fins ara, si més no en l'aprenentatge de la història i de la geografia, a una dispersió superficial dels aprenentatges i a l'incompliment crònic dels programes escolars. I no sembla que en el futur immediat s'hagi d'avançar gaire en aquest camí, ja que el nou Decret d'Ensenyaments Mínims aplicable a partir del 2002 ha optat per la via de l'amplitud. Si s'avancés pel camí de la profunditat, caldria assumir, una vegada per sempre, que si es consideren importants una sèrie de temes –com els relacionats amb Europa– això significa que s'hauria de renunciar a la programació d'altres.

Quant a l'excessiu nivell d'heterogeneïtat en la didàctica concreta diària de les disciplines socials, s'ha d'assenyalar que constitueix, ara com ara, una barrera seriosa als aprenentatges, segons l'opinió estesa entre els professionals que imparteixen la seva docència a l'ESO. I, per bé que el trac-

tament de la diversitat va trobant solucions en les matèries més instrumentals (matemàtiques i llengües) a base de reforçar determinats sectors de l'alumnat situant-los en nivells diferents, aquest procediment no es du a terme a les classes de geografia i història. Aquesta pot ser també una clau més que expliqui la deficiència de rendiment en aquestes disciplines.

Fins aquí, doncs, el que ha donat de si la radiografia d'intencions educatives, coneixements, identitats, percepcions i sentiments dels joves adolescents de quart curt d'ESO en el primer any del segle XXI. Se senten europeus i són el futur. Els autors d'aquest estudi esperen haver contribuït a conèixe'ls millor.

Bibliografia

- AJA, E. *et al.* *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació "la Caixa", 2000 (Col·lecció Estudis Socials, núm. 1).
- ANGVIK; MAGNE y BODO von BORRIES. *A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber Stiftung, 1997.
- BOURDIEU, P. *Questions*. París: Ed. de Minuit, 1980.
- CAMPICHE, R. J. (dir.). *Cultures jeunes et religions en Europe*. París: Les Éditions du CERF, 1997.
- CARDÚS, S. *El desconcert en l'educació*. Barcelona: La Campana, 2000.
- Communautés Européennes. *Les jeunes de l'Union européenne ou les âges de transition*. Luxemburg: Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.
- ELZO, J. (dir.). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María, 1999.
- Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (en línia), a URL <http://www.mec.es/estadística/Avance/RSC_09a.html> (Consulta, 15 gener de 2001).
- ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F. i PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001.
- Eurobarometer; L'Opinion publié dans l'union Européenne 1997* (en línia), a Internet <<http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb.html>> (Consulta 10 de juny de 2001).
- GARCÍA DE LEÓN, M. A.; DE LA FUENTE, G. i ORTEGA, F. (eds.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 1993.

- HUBER, D. *Une décennie pour l'histoire. Le conseil de l'Europe, 1989-1999*. Estrasburg: Éditions du Conseil de l'Europe, 1999.
- HUNTINGTON, S. P. *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós, 1997.
- JUSTEL, M. "Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente", en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 35. Madrid: CIS, 1986.
- KLEIN, S. B. *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: MacGrawHill, 1996.
- MATEOS, A.; MORAL, F. «Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes», en *Opiniones y Actitudes*, nº 28. Madrid: CIS, 2000.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1998.
- *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. 2000 Datos Básicos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: INCE, 2001.
- MORAL, F. *La opinión pública española ante Europa y los europeos*. Madrid: CIS, 1989.
- MORIN, E. *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C. i SÁNCHEZ FERRER, L. *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa", 2001 (Colección Estudios Sociales, nº 5).
- PINGEL, F. et al. *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Torí: Edizioni della Fondazione G. Agnelli, 1994.
- *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20e siècle dans les manuels d'histoire*. Estrasburg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2000.
- SARTORI, G. *Homo videns*. Barcelona: Crítica, 1999.
- SOLER, E. et al. *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1992.
- TARPY, R. M. *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: MacGraw Hill, 1999.
- TUSÓN, J. *Una imatge no val més que mil paraules. (Contra els tòpics)*. Barcelona: Empúries, 2001.
- TUTIAUX-GUILLON, N. *L'Europe entre project politique et objet scolaire*. París: Institut National de la Recherche Pédagogique, 2001.

Apèndix metodològic i annexos

A.1. Fitxa metodològica

A.1.1. Objectius generals de la investigació

En la present investigació, tal com s'ha presentat al primer capítol, s'ha tractat d'indagar en quatre aspectes fonamentals sobre com es viu la dimensió europea a les aules de l'ESO i quin pes té en aquestes vivències la instrucció rebuda i construïda per l'alumnat. Els quatre objectius de la investigació eren:

a) en primer lloc, obtenir una idea el més sistemàtica i rigorosa possible sobre els continguts que sobre Europa s'imparteixen a l'ESO, tenint com a referència fonamental les disposicions oficials i els llibres de text;

b) en segon lloc, saber quins coneixements bàsics sobre geografia i història d'Europa té l'alumnat espanyol al final de la seva Educació Secundària Obligatòria (ESO);

c) en tercer lloc, conèixer quina informació té l'alumnat sobre la Unió Europea i la seva història;

d) finalment, esbrinar quines actituds, percepcions i estereotips tenen els alumnes de quart curs de l'ESO sobre el procés d'unitat que s'està vivint, el seu possible «esperit europeista» i les seves expectatives davant la nova realitat europea.

A.1.2. Àmbit geogràfic

S'ha estudiat l'alumnat de totes les comunitats autònomes espanyoles (llevat de la ciutat autònoma de Ceuta). Totes les comunitats estan representades, tant pel que fa a l'alumnat com pel que fa a l'ús dels llibres de text, els quals, majoritàriament, estan homologats per les diferents administracions.

A.1.3. Àmbit poblacional

Tots els alumnes matriculats a quart curs d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) en el curs escolar 2000/2001. Només s'exclou l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE).

A.1.4. Tipus de mostreig

Seleccionats per conglomerats de centres educatius als estrats amb altes possibilitats de proporcionalitat pel que fa al nombre d'alumnes de la població segons cada col·legi o institut.

L'estratificació es va realitzar tenint en compte la proporcionalitat de la selecció dels centres en funció de:

- l'ubicació en les diferents comunitats autònomes;
- titularitat dels centres: privats i públics;
- localització dels centres: de zones centrals urbanes, de zones suburbials o de centres on es concentra població rural.

A.1.5. Dimensió i precisió mostral

La dimensió projectada inclou dues categories:

Centres: es va intervenir en 52 centres docents que imparteixen Educació Secundària Obligatòria (vegeu Annex II), dels quals 37 són públics (IES o assimilats) i 15 són centres de titularitat privada (14 concertats i 1 privat sense concert). Els centres es distribueixen amb un grau de proporcionalitat acceptable, tot i que no exacta, entre totes les comunitats autònomes.

Alumnat: van respondre la prova de coneixements i l'enquesta sobre actituds i expectatives sobre Europa un total de **2.304 alumnes**, dels quals:

- (67,6%) són alumnes matriculats en centres públics,
- (32,4%) són alumnes matriculats en centres privats (concertats o no).

No s'han considerat, per errors en el procés o per incoherències detectades en la correcció, 138 subjectes, de manera que la dimensió mostral aconseguida és de 2.166 estudiants, dels quals:

- 1.453 (67,08%) són alumnes de centres públics i
- 714 (32,92%) són alumnes de centres privats.

Com es pot veure, la fixació de la mostra és proporcional a la població de cada estrat en relació amb el nombre d'alumnes que cursen l'ESO a cadascun dels tipus de centres docents segons la titularitat, ja que la proporció per al conjunt de l'ESO a Espanya és de 66,1% per als centres de titularitat pública i del 33,9% per als de titularitat privada, segons les dades MECD de l'Avanç estadístic 1999-2000.⁽¹⁾

Pel que fa als tipus de centres (en funció de la seva ubicació) en què cursen els seus estudis els alumnes analitzats, els percentatges d'estudiants són els següents:

- Zones centrals urbanes: 54,4 de l'alumnat
- Zones suburbials: 32,0% de l'alumnat
- Zones amb població rural: 13,6% de l'alumnat

A.1.6. Precisió mostral

La dimensió mostral aconseguida en relació amb l'alumnat produeix estimacions de mitjanes i percentatges amb un coeficient de confiança aproximada del 95% i marges d'error del $\pm 2,5\%$.

(1) Estadístiques de l'Educació del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.
http://www.mec.es/estadistica/Avance/RSC_09a.html Consulta realitzada: 15-01-01.

A.2. Metodologia per a l'estudi dels llibres de text i disposicions oficials

La primera qüestió abordada en relació amb l'anàlisi dels llibres de text utilitzats en aquesta etapa educativa va ser la selecció dels manuals escolars (vegeu annex corresponent). La decisió presa es va fonamentar en el seu grau de presència a les aules de l'ESO, és a dir, en funció dels manuals més utilitzats per part de l'alumnat. Amb els manuals de les sis editorials triades, es va aconseguir disposar d'una mostra molt representativa, ja que representa un percentatge molt proper al 80% del conjunt del mercat editorial espanyol destinat a l'ESO i, com es pot constatar amb les dades que ofereix ANELE (Associació Nacional d'Editors de Llibres Escolars), les editorials seleccionades estan presents, de manera majoritària, a totes les comunitats autònomes espanyoles. En el cas de Catalunya, els llibres d'Anaya van ser substituïts pels de l'editorial Barcanova.

En l'anàlisi dels manuals, s'ha intentat trobar un equilibri adequat entre la seva avaluació quantitativa, la seva interpretació qualitativa o hermenèutica i una sèrie de cites textuais representatives que permetessin conèixer amb un cert detall les seves principals característiques.

Pel que fa als aspectes quantitatius, l'estudi s'ha centrat, d'una banda, en la quantificació de la presència d'Europa com a conjunt; i, de l'altra, en l'habitual divisió entre Europa occidental i Europa oriental. S'han inclòs a cada part les referències als països particulars que, tradicionalment, han estat considerats integrants d'aquestes parts i que, en una consideració bàsica, s'identifiquen amb els països de l'actual Unió Europea com a occidentals i amb els països del desaparegut bloc socialista europeu com a orientals.

En l'anàlisi qualitativa, s'ha dedicat un especial atenció als diferents usos i significats amb què el concepte d'Europa i els seus adjectius corresponents són utilitzats als manuals i a la cura amb què els autors han definit les possibles i diferents accepcions geogràfiques, polítiques, històriques o culturals. Idèntica atenció s'ha emprat en l'anàlisi de les preguntes, qüestions o activitats proposades als alumnes en els llibres de text.

S'ha analitzat també la presentació de la dimensió europea dels diferents temes geogràfics i històrics abordats, diferenciant si l'enfocament és prioritàriament general o, en canvi, es basa en una enumeració particularitzada de les característiques específiques d'alguns països; o si, com a tercera possibilitat, es presenta un país europeu, en una determinada època o circumstància, com a model prototípic, per després generalitzar aquestes característiques específiques, amb o sense variants, a una part o al conjunt d'Europa. Aquest tipus d'anàlisi també ha estat útil per precisar el concepte d'Europa predominant als manuals i el pes atorgat a les semblances i a les diferències entre els diferents països o regions d'Europa.

La notable similitud entre els manuals analitzats, tant a l'hora de seleccionar els continguts temàtics com de subministrar les informacions bàsiques o de plantejar activitats als alumnes, ha permès fer-ne un tractament generalment conjunt, al qual s'han afegit les pertinents excepcions en els casos en què algun manual presentava un enfocament poc habitual en relació amb la resta.

Pel que fa a l'anàlisi de les disposicions oficials actuals, s'ha utilitzat fonamentalment el Decret d'Ensenyaments Mínims promulgat pel MEC (Ministeri d'Educació i Ciència, BOE, 26-09-91), ja que incorpora els continguts bàsics i obligatoris per a tot el sistema educatiu. La seva anàlisi es va basar en l'estudi de la part referida als continguts i als anomenats criteris d'avaluació. Aquests criteris són punts d'especial importància, ja que fixen el nivell que és exigible a l'ESO. Com una part del currículum pot ser completada, segons l'ordenament legal vigent, per les administracions, s'han analitzat, a més a més, les disposicions legals de les comunitats autònomes en què s'ha percebut una major aportació d'elements diferenciadors o complementaris del currículum del MEC.

A.3. Prova i qüestionari

Els dos instruments d'anàlisi han estat clarament diferenciats: **una prova de coneixements acadèmics** i **un qüestionari sobre actituds, expectatives i percepcions** sobre Europa i la Unió Europea. Les dues proves es van editar en un quadern independent amb prou dades d'identificació perso-

nal que permetessin posteriorment tractar de forma conjunta la informació obtinguda per a cada estudiant. S'ha incorporat, a cada prova, una fitxa d'identificació social, cultural i política de l'alumnat i altres dades sobre el seu perfil sociològic. Cal recordar aquí que les proves eren anònimes i que no es presentaven com si es tractés d'un examen.

Per a la correcta elaboració d'aquests instruments, es van realitzar diverses proves pilot (o pretests), que van ser passades a diversos centres de Catalunya sobre un total de dos-cents individus. La correcció d'aquestes proves i l'observació directa de les reaccions, dubtes i problemes suscitats en el moment de realitzar-les van implicar un redisseny profund de la prova de coneixements i del qüestionari de temàtica sociològica. El resultat d'aquest treball va ser l'elaboració dels dos instruments esmentats.

A.3.1 La prova de coneixements

El saber i els seus graus

Als escrits periodístics i, fins i tot, a les converses entre professionals de la docència, solen sortir expressions com «els alumnes no saben x» o «ha baixat molt el nivell de coneixements sobre tal contingut». Generalment, en aquestes ocasions, no se sol explicar què s'entén per «saber» o per «nivell» i, encara menys, com es mesura i en comparació amb què. Així, doncs, si es pretén determinar, entre altres aspectes, quin és el tipus i el grau de coneixement bàsic que assoleixen realment els adolescents sobre les dimensions geogràfiques i històriques d'Europa en relació amb els objectius i els continguts dels currículums i dels llibres de text actuals, és absolutament necessari definir què s'entén per «saber alguna cosa» i com es pensa mesurar aquest «saber».

En aquest estudi s'entén per saber *el conjunt de coneixements obtinguts principalment per mitjà de l'ensenyament escolar i l'estudi*. Convé subratllar l'èmfasi que representa en aquesta definició l'adverbi «principalment», perquè, tot i que és cert que els coneixements sobre Europa dels adolescents poden procedir de fonts diferents a les de l'estudi i l'ensenyament escolar, partim de la base que la part substancial de les dimensions geo-històriques d'Europa s'assoleix a través de les accions dutes a terme a l'àmbit de l'escola. Resulta difícil suposar que els joves aprenen, per exemple, els

elements físics del continent europeu, els seus Estats i capitals, la periodització de la història, la identificació d'estils artístics o la formació de la Unió Europea per mitjà de vies que, si més no en el seu impuls inicial, no s'hagin generat en el marc de les activitats dels centres d'ensenyament.

Així, doncs, el saber sobre Europa que es pretén conèixer en aquesta investigació consisteix fonamentalment en **resultats acadèmics d'aprenentatge**. D'acord amb aquest punt de partida, s'entén per resultats acadèmics d'aprenentatge els canvis més o menys permanents de coneixement, habilitat i/o actitud –o d'aquests tres aspectes simultàniament– assolits per una persona arran de les experiències docents.⁽²⁾ En altres paraules, els resultats obtinguts a partir de la instrucció.⁽³⁾

Els coneixements o sabers de les persones se solen manifestar, a grans trets, perquè, a propòsit d'un contingut determinat –en el cas que ens ocupa, els aspectes bàsics de geografia i història d'Europa–, «saben dir» fets i conceptes o «saben fer» determinats exercicis d'aplicació d'aquests conceptes. S'entén també que, per mitjà de la manifestació del que ha après una persona, es pot analitzar el seu «grau», és a dir, la seva qualitat (el que col·loquialment se sol qualificar com a «nivell»). Per aconseguir una major operativitat, es poden establir cinc graus de qualitat progressivament complexa en el coneixement d'una persona sobre un contingut com a resultat de la instrucció (quadre A.1).

Quadre 1

GRAUS DE QUALITAT EN EL CONEIXEMENT

1. Informació
 2. Comprensió
 3. Aplicació
 4. Anàlisi i síntesi
 5. Avaluació (o interpretació)
-

(2) Així ho defineixen R.M. Tardy a *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: MacGrawHill, 1999 i S.B. Klein a *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: MacGrawHill, 1996. Aquest últim autor matisa que el canvi de conducta o de coneixement, per ser considerat com un aprenentatge pròpiament dit (és a dir, a conseqüència d'una experiència), no ha de ser explicable per un estat transitori de l'organisme, per la maduració o per tendències de respostes innates (p. 2).

(3) Així ho proposen E. Soler i altres a *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1992.

El primer estadi o nivell de coneixement, sense el qual resulta virtualment impossible saber res, s'anomena **coneixement-informació**. Es tracta de sabers singulars i aïllats, és a dir, de fets i dades, com, per exemple, que el vas campaniforme és una cultura del tercer mil·lenni o que la CECA, primer embrió de la Unió Europea, es va constituir el 1950. En geografia sembla que aquest primer nivell d'aprenentatge està constituït per la identificació d'elements físics, culturals i socioeconòmic en registres cartogràfics o en els seus enunciats simples (per exemple, situar els Alps o indicar quina llengua o llengües són oficials a la Unió Europea). En història, sembla que aquest primer nivell estaria representat per la capacitat de manifestar coneixement de la cronologia, la identificació i/o la localització de fets històrics i la identificació de noms i de terminologia en general. En tractar-se d'un nivell bàsic de coneixement, sense el qual, a més d'altres habilitats de caràcter procedimental (lectura de mapes, gràfiques, quadres estadístics, identificació d'idees principals en textos, etc.), no és possible assolir altres tipus de sabers més complexos, les proves que es proposen tindran un interès majoritari en verificar el grau i el tipus d'aquest «nivell» de coneixement sobre Europa.

En un segon estadi, l'aprenentatge es pot manifestar com a **coneixement-comprensíó**. Aquest coneixement es caracteritza i es manifesta per la capacitat de relacionar dues o més afirmacions. En alguns casos, pot ser que una de les explicacions sigui explicada, si més no parcialment, per l'altra. Així, per exemple, en el camp de la història, això podria significar la relació entre fets (un bifaç situat en un estrat concret significa que pertany al període acheulià) o bé la capacitat de situar els fets en un marc explicatiu (relació de causes i de conseqüències, com, per exemple, la situació estratègica de la segona guerra púnica com una de les causes de l'entrada dels romans a la península Ibèrica). També es podrien ubicar en aquest tipus de coneixement la identificació de canvis i la continuïtat al llarg del temps i fins i tot el contrast entre dues interpretacions historiogràfiques.

La possessió d'un aprenentatge més complet es manifesta en el **coneixement-aplicació** (tercer grau). En aquest punt, la persona és capaç de manifestar des d'identificacions de conceptes que té a fets concrets que se li presenten, passant per les diverses tècniques cognitives i motrius utilitzades per l'historiador considerades aïlladament (per exemple, quina informació

proporciona una font primària) fins al mètode d'investigació complet que utilitzen els professionals de la disciplina per produir coneixement històric.

Els aprenentatges arriben ja a un punt important de sofisticació quan les persones manifesten la capacitat d'**elaborar anàlisis i síntesis** personals i coherents a partir d'informacions disperses, ja que això indica que es té una xarxa interpretativa i procediments comunicatius en què es poden inferir els fets i conceptes que se li presenten o que coneix. Això implica la possessió de diverses estratègies d'interpretació i comunicació que organitzen amb sentit les observacions, les anàlisis i les classificacions prèvies a la informació que ara es processa.

Finalment, la majoria dels especialistes en didàctica consideren que s'arriba a l'estadi superior de l'aprenentatge quan, a partir de diverses informacions, s'és capaç d'elaborar una teoria i d'emetre, a partir d'aquesta teoria, **una avaluació i, per tant, una interpretació**, és a dir, un o diversos judicis de valor o valoracions fonamentades i argumentades sòlidament.

Els cinc graus del saber que aquí es proposen com a base teòrica de la mesura que s'ha de realitzar no són excloents. Ben al contrari, cada grau inclou el precedent, de manera que una persona que sigui capaç de realitzar judicis de valor sòlidament argumentats sobre un contingut històric manifesta, com és obvi, la capacitat d'identificar, aplicar, analitzar i sintetitzar el conjunt de coneixements als quals es fa referència en la seva avaluació.

La mesura del saber (I): el disseny de la prova

Per mesurar els coneixements que els joves tenen sobre les dimensions geogràfiques d'Europa, es va procedir a realitzar, en primer lloc, una relació de l'«univers de contingut» d'acord amb el que tenien en comú de més bàsic els currículums i els llibres de text (quadre A.2). Es concretaven així els enunciats genèrics inicials.

Tot seguit es van realitzar els dos «quadres d'especificacions». En aquests quadres es van concretar els resultats d'aprenentatge propis de la geografia o de la història en relació amb els cinc graus de la manifestació del coneixement. Per això va semblar oportú desenvolupar els objectius en

Quadre A.2

UNIVERS DE CONTINGUT

Geografia d'Europa	Història d'Europa
1. El relleu	1. Les etapes de la història europea
2. La hidrografia	• pel que fa a representacions cronològiques
3. Els límits	• pel que fa a fets, processos i períodes
4. Els països i els estats	• pel que fa a imatges
5. Nacions sense estat	• pel que fa a personatges
6. Estats de la Unió Europea	2. Les imatges artístiques europees
7. La demografia europea	3. Elements culturals europeus
8. La diversitat econòmica/nivell de renda	4. Les aportacions culturals d'Europa
9. Les religions	5. Història i institucions d'Europa en el s. XX
10. Llengües	• Pau/guerra
	• CECA
	• CEE
	• Maastricht

tres blocs: informació, comprensió-aplicació-anàlisi i, finalment, avaluació. Cadascun d'aquests tres blocs s'ha concretat en els objectius que s'especifiquen als quadres A.3 i A.4.

Tal com s'ha afirmat més amunt, per plantejar l'instrument de mitjana, va semblar convenient centrar-se sobretot en el primer grau dels sabers (coneixement-informació) i reduir els altres aspectes per poder valorar el tipus de coneixement en els aspectes bàsics.

Quadre A.3

OBJECTIUS DE GEOGRAFIA

Informació	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació de fets geogràfics • Localització de fets geogràfics • Identificació o enunciació de noms o topònims bàsics
Comprensió-Aplicació-Anàlisi	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació o explicació de causes i efectes o d'arguments
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació o explicació de diferents interpretacions o de diverses emissions de judicis de valor sobre fets, conjuntures o estructures geogràfiques

Quadre A.4

OBJECTIUS D'HISTÒRIA

Informació	<ul style="list-style-type: none"> • Cronologia • Identificació de fets històrics • Identificació, enunciació o definició de noms o topònims
Comprensió-Aplicació-Anàlisi	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació o explicació de causes i efectes o d'arguments • Establiment de relacions • Identificació d'idees principals en fonts (textuals, icòniques, estadístiques o cartogràfiques) establint relacions entre elles.
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> • Identificació o explicació de diferents interpretacions o de diverses emissions de judicis de valor sobre fets, conjuntures o estructures històrics

Quadre A.5

QUADRE D'ESPECIFICACIONS DE GEOGRAFIA D'EUROPA⁽⁴⁾

Univers de contingut	Coneixement-informació			Comprensió, aplicació i anàlisi	Avaluació
	Identificació de fets geogràfics	Localització de fets o fenòmens geogràfics	Identificació o enunciació de noms i topònims	Identificació o explicació de causes i efectes, o d'arguments	Identificació o explicació de diferents interpretacions o de diversos judicis de valor
Serralades, mars, hidrografies i illes	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4			
Límits del continent	5	5			
Països europeus	6, 16				
Nacions sense estat			7		
Europa i Unió Europea	8				
Demografia i economia			9	12	30, 31 i 32
Ciutadania europea				11	
Religions	13		14		
Llengües			15		

(4) Als requadres s'han situat les preguntes de la prova de coneixements que fan referència a l'univers de contingut i al grau del saber. No ha de sorprendre la seva repetició, ja que es considera que la pregunta permet mesurar dos objectius simultàniament.

Un cop relacionat l'univers de contingut amb els graus i els objectius, es va procedir a elaborar la prova de coneixements geohistòrics sobre Europa, la qual es va contrastar degudament a tres centres de secundària (desembre de l'any 2000) per verificar la comprensió dels enunciats i la durada de la realització de l'enquesta. Revisades les proves en funció de l'experiència, la relació entre el contingut, els graus de saber i els objectius va quedar definitivament establerta (vegeu quadres A.5 i A.6) i la prova, definitivament composta.

Quadre A.6

QUADRE D'ESPECIFICACIONS D'HISTÒRIA D'EUROPA

Univers de contingut	Coneixement-informació			Comprensió, aplicació i anàlisi		
	Cronologia	Identificació de fets històrics	Identificació o enunciació de noms o topònims	Identificació o explicació de causes i efectes i arguments	Establiment de relacions	Identificació d'idees principals en fonts
Etapes de la història	17, 18	17	20	19	17, 20	
L'art europeu	21	21				
Elements culturals europeus		21, 22			20	
Història i institucions del segle xx (pau/guerra, CECA, CEE, UE, Maastricht)		23		24		24

Tal com es dedueix de l'observació del quadre anterior, la major part de les preguntes de coneixements geogràfics giren al voltant del nivell bàsic de coneixement, l'anomenat coneixement-informació. Només dues preguntes fan referència a competències d'anàlisi i comprensió.

Les preguntes sobre aspectes bàsics de la història d'Europa s'han concentrat també en el grau més senzill de manifestació del coneixement. No obstant això, va semblar adequat situar alguna pregunta sobre les seqüències del temps històric que obligués l'alumnat a argumentar les raons de la seva

tria. D'altra banda, va semblar excessiu o poc significatiu per a les intencions de la prova de coneixements (mesurar competències molt bàsiques) situar preguntes d'emissió de judicis de valor referits al coneixement històric.

La mesura del saber (i II): els criteris de qualificació

Els resultats de la prova de coneixements s'han organitzat en cinc blocs (quadre A.7). Per transmetre'ls d'una manera tan comprensible com fos possible, es va aplicar als encerts i errors un criteri de qualificació igual o molt similar al que faria servir per valorar cada pregunta el professorat actual de secundària. Per aquest motiu es va valorar cada pregunta reduint les seves variables a deu punts (de 0 a 10), ja que és la forma habitual i tradicional de les qualificacions escolars a Espanya.

Quadre A.7

ARTICULACIÓ DELS CONTINGUTS

Bloc A	Grau de coneixement de la geografia física d'Europa (preguntes 1-5)
Bloc B	Grau de coneixement de la geografia política d'Europa (preguntes 6, 7, 8 i 16)
Bloc C	Grau de coneixement de geografia econòmica d'Europa (preguntes 9, 10 i 12)
Bloc D	Grau de coneixement de geografia cultural d'Europa (preguntes 13, 14, 15 i 22)
Bloc E	Grau de coneixement d'història europea (preguntes 17-24, exclosa la 22)

Cada pregunta es va presentar a diversos professors i professores per a la seva qualificació normal en l'actual nivell de 4t curs d'ESO. En moltes de les preguntes d'identificació, el criteri normal va ser considerar que el 50% d'encert en les respostes equivalia a 5 punts. En algunes preguntes més difícils, es van bonificar les respostes (com, per exemple, a la pregunta 19, en què l'alumnat havia de formular arguments per escrit). Tant els errors com les respostes en blanc s'han comptabilitzat, com és habitual en la pràctica de secundària, com a respostes incorrectes, però no s'han penalitzat en cap cas. Vegeu alguns exemples als quadres A.8 i A.9.

Com es pot observar, les preguntes 1 i 18 s'han qualificat per reducció exacta a base 10. En canvi, la pregunta 19, considerada més difícil, s'ha bonificat lleugerament, de manera que un únic encert s'ha valorat en 4 punts.

Quadre A.8

PREGUNTA 1 (BLOC A)

Pregunta 1	Nombre d'encerts	Nota corresponent [Base 10]
Identificació de serralades d'Europa (sobre mapa)	7	10
	6	8,5
	5	7
	4	6
	3	4,5
	2	3
	1	1,5
	0	0

Quadre A.9

PREGUNTES 18 I 19 (BLOC E)

Pregunta 18	Nombre d'encerts	Nota corresponent [Base 10]
Comprensió per relació d'imatges amb etapes històriques	4	10
	3	7,5
	2	5
	1	2
	0	0

Pregunta 19	Nombre d'encerts	Nota corresponent [Base 10]
Argumentació escrita de la identificació d'imatges en relació amb els seus períodes	4	10
	3	8
	2	6,5
	1	4
	0	0

Així, doncs, als criteris de valoració es distingiran només tres estrats i en altres s'afinarà el grau de coneixement amb la puntuació habitual i la qualificació utilitzades tradicionalment en la valoració i la comunicació de resultats acadèmics a l'ensenyament secundari (quadre A.10). S'ha adoptat aquest criteri per la seva indiscutible claredat i tradició acadèmica, ja que facilita una major comprensió del significat de l'estudi. D'aquesta manera s'obre el ventall del públic interessat en aquests tipus de treballs, ja que tots els qui han passat per l'escola entendran, per experiència i amb força exactitud, el que es pretén comunicar.

CRITERI DE TRES ESTRATS I DETALLAT

criteri de tres estrats	criteri detallat o acadèmic
Suspenen: 4,9 o menys	Molt deficient: 2,9 o menys
Aproven: 5 a 5,9	Insuficient: de 3 a 4,9
Destaquen: 6 o més	Aprovat: de 5 a 5,9
	Bé: de 6 a 6,9
	Notable: de 7 a 8,9
	Excel·lent: de 9 a 10

En resum, la prova de coneixements consta de 24 preguntes que mesuren el coneixement sobre nombroses qüestions referides a la geografia i la història d'Europa. L'amplitud de la informació que se sol·licita es pot quantificar en 195 enunciats sobre els quals se sol·licita identificació, reconeixement o comprensió. Això atorga a aquesta prova la condició de ser un ampli banc d'anàlisi de dades, ja que incorpora gairebé tots els sabers que poden ser considerats bàsics per a un coneixement acceptable d'Europa i de la Unió Europea. Per a la qualificació dels resultats d'aquesta prova, es van escollir, com s'ha indicat, els criteris de qualificació (de 0 a 10 punts per pregunta), els de titulació acadèmica dels pares i de les mares i, finalment, els de nivell socioeconòmic.

A.3.2. El qüestionari sociològic

En el moment de dissenyar els instruments per assolir els objectius de caràcter sociològic que s'han esmentat als capítols primer, quart i cinquè, va ser necessari tenir en compte l'existència de certs límits que els condicionaven. Cal no oblidar que l'objectiu general de la investigació no era realitzar específicament un estudi d'opinió. Aquest era un aspecte més, condicionat pel conjunt d'accions que la investigació posava en marxa. El qüestionari que s'elaborés acompanyava, com ja s'ha vist, una prova de continguts. Aquest fet imposava límits en diversos sentits. D'una banda, el temps que l'alumnat de quart d'ESO pot estar contestant aquest tipus de proves és limitat. De l'altra, els centres escolars tenen unes programacions que han de complir i que no poden veure's afectades de manera inesperada fent que s'hi introdueixin distorsions de cap tipus.

Un altre dels condicionants importants era el procediment de recollida de la informació, que obligava a renunciar a entrevistes personals. Es tractava de qüestionaris que s'havien d'administrar a les aules, el que obligava a redactar les qüestions de manera diferent, sobretot a l'hora de dir quines alternatives d'elecció es poden permetre. Calia recollir les dades en un temps reduït per evitar, en la mesura del possible, que els alumnes s'exposessin a la influència d'esdeveniments que distorsionessin les opinions dels uns per les dels altres.

Amb aquests límits i condicionants, es va elaborar un primer qüestionari que, de manera intencionada, va buscar la connexió amb treballs ja realitzats per facilitar comparacions i per confirmar o, si es donava el cas, rectificar tendències i pautes que s'haguessin apuntat sobre els joves. Es va realitzar el corresponent assaig de la prova mentre també es provaven els qüestionaris de coneixements. Després de buidar els qüestionaris i d'analitzar els resultats, es van observar alguns problemes i es va veure la necessitat d'introduir alguns canvis.

El qüestionari pilot va resultar massa ampli, la qual cosa va propiciar queixes dels centres públics i pèrdues de concentració en els alumnes. Les qüestions que obligaven els alumnes a projectar-se en el futur o a prendre decisions en escales amb caràcter percentual no eren enteses ni acceptades. El temps més remot al qual els alumnes estaven disposat a projectar-se era poc anys més enllà. Certes qüestions els resultaven intel·ligibles, tot i que els autors del present treball tenien la impressió que eren molt clares i fàcils d'entendre, com, per exemple, situar-se en una escala política d'esquerra-dreta. L'índex d'absència de resposta va ser tan aclaparador que va aconsellar-ne la retirada.

El qüestionari, en la seva forma definitiva, va quedar redactat amb trenta preguntes, més quatre qüestions que tractaven d'ubicar els escolars ideològicament i en la seva perspectiva vital futura d'estudi o treball. Completaven el qüestionari una sèrie de preguntes sobre les dades sociobiogràfiques bàsiques. Les preguntes es distribuïen de la manera següent:

- 12 preguntes de resposta múltiple tancades en ventall;
- 7 preguntes de resposta binària tancada;

- 6 preguntes de resposta oberta, és a dir, redactada per l'enquestat;
- 5 preguntes amb escales de valoració de diversa dimensió.

En total, es valoren els aspectes de caràcter actitudinal, identitari, d'expectativa i de percepció que tenen els joves que estan acabant els estudis obligatoris.

Els criteris de classificació social

Per a la interpretació d'algunes de les dades procedents de la prova de coneixements, s'han relacionat amb altres resultats que es desprenen de l'enquesta sociològica. En particular s'han creuat alguns dels resultats obtinguts amb el nivell d'estudis dels pares (primària, secundària, batxillerat, formació professional, títols superiors, etc.) i també amb la ubicació social de l'alumnat. La primera relació no ofereix gaires dificultats, ja que les titulacions dels pares solen ser inequívokes. La classificació de l'alumnat per grups socials, però, resulta molt més complicada, ja que no hi ha, com en el cas dels estudis consultats, un criteri únic i comunament acceptat.⁽⁵⁾

Amb la intenció d'assolir la major claredat possible, s'ha optat per classificar els estrats socials de l'alumnat de la mostra en **cinc grups** que recullen fins a 19 categories professionals.⁽⁶⁾ Són les següents: **classes capitalistes** (classes altes), **classes mitjanes patrimonials** (classes mitjanes tradicionals), **noves classes mitjanes supraordinades** (classes mitjanes altes), **nova classe mitjana supraordinada** (classes mitjanes baixes) i **classe obrera** (classes baixes). Per obtenir una major claredat, s'han substituït els enuncisats d'aquesta classificació pels que apareixen entre parèntesis.

S'entén en aquest estudi per **classes altes** les professions que comprenen empresaris amb assalariats tant agrícoles com de la indústria o dels serveis. Les **classes mitjanes tradicionals** estarien constituïdes pel sector que engloba des dels empresaris agrícoles sense assalariats als empresaris no agraris sense assalariats (botiguers...), passant per membres de cooperatives

(5) Les categories socioeconòmiques s'obtenen habitualment del cens utilitzant els següents criteris: el sector econòmic, la relació laboral, la qualificació i el poder dins l'empresa. Es distingeixen a banda les forces armades i un grup d'inclassificables.

(6) S'ha seguit aquí, amb modificacions, la classificació de Torres Mora, recollida, en part, a M.A. García de León, G. de la Fuente i F. Ortega (eds.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, 1993, p. 216.

agràries o no agràries. Les **classes mitjanes altes** estarien constituïdes per les persones que, dins el seu sector sociolaboral, gaudeixen de capacitat de decisió, com els professionals i tècnics per compte propi, directores d'explo-tacions agràries, directius d'empresa i de l'administració pública, etc. Les **classes mitjanes baixes** es distingirien de les anteriors per no disposar de poder de decisió dins el seu sector sociolaboral (personal administratiu i comercial en les categories anteriors, contramestre i capatàs no agrari, pro-fessionals de les forces armades...). Finalment, **la classe baixa** o treballadora comprendria la resta de treballadors agraris, operaris especialitzats agraris i no agraris i operaris sense especialitzar, aturats sense qualificar, etc.

La posició de l'alumnat en el ventall polític

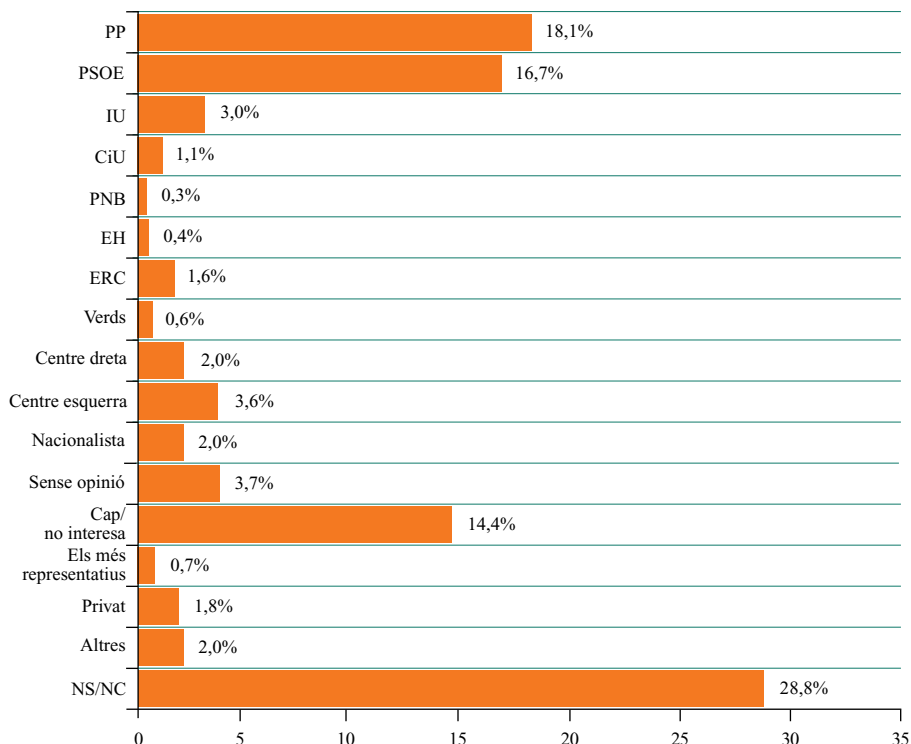
En el qüestionari, com ja s'ha indicat, es van incloure tres preguntes per poder conèixer la posició ideològica dels joves. Una pregunta tractava de constatar que percebien el fenomen; una altra els demanava la seva opció de vot, si poguessin votar; i la tercera era una pregunta oberta que els sol·licitava les raons que els havien dut a escollir aquesta opció.

El 96,2% dels enquestats van respondre la primera qüestió, *¿quin partit governa a Espanya?* L'escàs 4% que no la va contestar pot haver-ho fet per diverses raons, però respostes com *«d'això no se n'ha de parlar»* o *«¿per què ens pregunteu aquestes coses?»* ens fan pensar que es tracta més de distància davant el fet polític que no d'ignorància. Del vot vàlid, el 99% encerta la res-posta, el Partit Popular, i només un 1% s'equivoca. Alguns d'aquests errors són intencionats, perquè, en realitat, no volen que governi el partit que ho està fent. La resposta obtinguda era l'esperada atesa l'edat dels joves, ja que ten-deixen a identificar amb claredat la dimensió política de la vida social.

La segona qüestió va obtenir els resultats que apareixen al gràfic A.1. D'aquest conjunt de resultats, que no analitzarem amb detall, destaca:

a) El percentatge d'absència de resposta: 28,8%, gairebé un de cada quatre. Si s'hi afegeix el percentatge dels qui no tenen interès o no votarien i el dels qui no tenen opinió, tindriem que quatre de cada deu joves escolars són molt lluny de la política. Aquesta dada coincideix amb els resultats obtin-guts per altres treballs realitzats sobre els joves. Aquesta distància disminuirà

OPCIÓ DE VOT DELS JOVES ADOLESCENTS



en el moment en què assoleixin la majoria d'edat que els permetrà votar, però no deixa de sorprendre, en relació amb les dades obtingudes en altres treballs, que l'índex de llunyania i desinterès no pari de créixer any rere any.

b) Els resultats de la tria reproduïxen, més o menys, els resultats nacionals. El Partit Popular, seguit pel Partit Socialista, supera en intenció de vot tots els altres partits.

Per a l'anàlisi d'aquesta variable explicativa, s'han utilitzat tant les dades directes (partit per partit i altres opcions no partidistes) com una reducció a tres blocs d'intenció de vot (centre esquerra, centre dreta i nacionalistes). En l'opció nacionalista s'ha agrupat tot el vot nacionalista que

encara avui no és opció de govern a la seva comunitat; és a dir, tots menys el PNB i CiU, que s'han inclòs al centre dreta. El resultat és el següent: centre dreta, 48,2%; centre esquerra, 43,8%; i nacionalistes, 8,1%.

Les expectatives de futur

A totes les investigacions, tant d'àmbit nacional com internacional, s'ha constatat que les opinions dels joves estan marcades per la seva posició o el seu horitzó social. Els estudiants universitaris i els llicenciats universitaris es diferencien de la resta en diverses qüestions. També els qui tenen treball dels qui no en tenen, els qui busquen una primera feina o els aturats. En aquest estudi, tots són estudiants, però no tots ho seran en el futur i no tots estudiaran el mateix. Per això els vam preguntar què pensaven fer en acabar 4t d'ESO. Al començament es van dissenyar itineraris escolars i professionals molt diversos, però no es projectaven amb prou claredat. Per aquest motiu, se'ls va oferir només quatre opcions: «*buscar feina*», «*estudiar un mòdul professional de grau mitjà*», «*estudiar batxillerat*» i «*encara no ho he pensat*».

Com es pot observar, la majoria pensa estudiar batxillerat (68%), la qual cosa segurament serà veritat. Probablement alguns dels qui diuen que ho faran no ho faran, però el que és important és que es projectin en aquesta direcció. El 17% pensa aprovar 4t d'ESO, obtenir el títol i estudiar un mòdul professional de formació professional de grau mitjà. L'11% no ho ha pensat. Probablement veu difícil superar l'ESO; si és així, deixarà d'estudiar. I, finalment, el 4% buscarà feina. Aquestes projeccions, tot i ser coherents amb la realitat, són lleugerament optimistes. Es pot estimar que al voltant del 15% pensa que no superarà l'ESO, però segurament seran més.

A.3.3. Aplicació i tractament

L'elaboració de les proves pilot i la seva posterior aplicació per corregir errors i afinar l'observació i la recollida de dades es van fer durant els mesos de novembre i desembre només en tres centres docents de Catalunya: dos públics i un privat. Es van triar dos centres de la ciutat de Barcelona i un tercer d'un barri perifèric d'una de les poblacions suburbials del conjunt metropolità.

L'aplicació de la prova de coneixement i del qüestionari definitiu es va efectuar a la totalitat dels centres seleccionats entre l'1 de febrer del 2001 i el 20 d'abril del mateix any, llevat de dos centres de Navarra que la van realitzar cap al final de maig. Les dues proves van ser respostes en hores de classe amb la presència de persones de l'equip d'investigació o de professorat dels centres, amb els quals s'havia mantingut anteriorment una reunió per explicar el procediment i els temps d'aplicació de les proves. Als centres als quals no va assistir personalment cap membre de l'equip d'investigació, es van passar les proves amb un assessorament telefònic i telemàtic gairebé a temps real per evitar estils i situacions d'aplicació diverses. Així i tot, es van descartar els resultats de diversos centres, ja que no teníem prou garanties que els espais i els ambients en què es van fer les proves fossin els prescrits i asseguressin uns resultats fiables i homologables al conjunt de la mostra.

Per respondre cadascuna de les dues proves, es va proporcionar a l'alumnat un temps màxim de 50 minuts. Durant el procés es va comprovar que aquests 50 minuts per prova eren suficients, ja que el temps mitjà que van utilitzar els alumnes per respondre va oscil·lar entre els 30 i els 40 minuts. Per a la bona aplicació dels instruments, es van haver d'habilitar dos períodes de temps equivalents a una classe, per no exercir una pressió excessiva a l'hora de respondre les preguntes. Es van produir algunes excepcions. Quatre centres van passar en una única sessió els dos quaderns que contenien les proves. Així i tot, en aquests casos es va tenir prou temps.

El tractament de les dades de les dues proves va ser realitzat per dos equips que van treballar de forma coordinada. El primer equip estava format per personal del Centre de Procés de Dades de la Universitat d'Oviedo. El segon, per personal del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, amb l'assessorament del personal del Departament de Mètodes d'Investigació Educativa de la mateixa universitat. La matriu de dades obtinguda, amb 422 variables, va ser processada amb el paquet informàtic SPSS per a Windows (versió 10.0.6).

Annex I

Manuale escolars utilitzats en l'anàlisi dels continguts europeus als llibres de l'ESO

Editorial Santillana-Voramar

1. MASCARÓ FLORIT, JAUME i ENRIC JUAN REDAL (dirs.) *et al.*: *Geografía i Història. Primer curs (secundària). El món: grans paisatges. Europa fins a l'any mil. Comunitat Valenciana*. València, 1997, 240 p.
2. MASCARÓ FLORIT, JAUME (dir.) *et al.*: *Geografía e Historia. Segundo curso (secundaria). El mundo: gentes y países. Europa desde el año mil a las revoluciones. Comunidad Valenciana*. València, 1997, 247 p.
3. MASCARÓ FLORIT, JAUME i ENRIC JUAN REDAL (dirs.) *et al.*: *Geografía e Historia. Tercer curso (secundaria). El sistema mundo. Del Antiguo Régimen a 1914. Comunidad Valenciana*. València, 1995, 300 p.
4. MASCARÓ FLORIT, JAUME i ENRIC JUAN REDAL (dirs.) *et al.*: *Geografía e Historia. Cuarto curso (secundaria). El siglo XX: 1914-1989. El mundo actual. España, siglo XX. Comunidad Valenciana*. València, 1995, 300 p.

Editorial Anaya

1. GONZÁLEZ GALLEGO, I.; M. MAÑERO MONEDO; D. SÁNCHEZ ZURRO; J. VALDEÓN BARUQUE; S. GARRIDO RICO i I. MARTÍNEZ SALAS: *Geografía e Historia. Primer ciclo. 1. Comunidad Valenciana*. Madrid, 1997, 217 p.
2. GONZÁLEZ GALLEGO, I.; M. MAÑERO MONEDO; D. SÁNCHEZ ZURRO; J. VALDEÓN BARUQUE; S. GARRIDO RICO i I. MARTÍNEZ SALAS: *Geografía e Historia. Primer ciclo. 2. Comunidad Valenciana*. Madrid, 1997, 279 p.
3. PRATS, J.; J.E. CASTELLÓ; M^a C. GARCÍA; I. IZUZQUIZA i M^a A. LOSTE; (unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez): *Geografía. Segon cicle. C. Valenciana*. Madrid, 1998, 311 p.
4. PRATS, J.; J.E. CASTELLÓ; M^a C. GARCÍA; I. IZUZQUIZA; M^a A. LOSTE; M. PONGILUPPI; (unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez): *Història. Segon cicle. C. Valenciana*. Madrid, 1998, 319 p.

Editorial S.M.

1. SÁNCHEZ, J.; J. SANTACANA; G. ZARAGOZA i A. ZÁRATE: *Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 1. Comunidad Valenciana*. Madrid, 2000, 271 p.

2. SÁNCHEZ, J.; J. SANTACANA; G. ZARAGOZA i A. ZÁRATE: *Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 2. Comunidad Valenciana*. Madrid, 2000, 271 p.
3. SÁNCHEZ, J. i A. ZÁRATE: *Geografía. Ciencias Sociales. Segundo ciclo*. Madrid, 1996, 269 p.
4. SANTACANA, J. i G. ZARAGOZA: *Historia. Ciencias Sociales. Segundo ciclo*. Madrid, 1994, 269 p.

Editorial Vicens Vives

1. PONS GRANJA, J.; M. GARCÍA SEBASTIÁN; C. GATELL ARIMONT; J. ROIG OBIOL i F. MOLINERO BLANCO: *Tiempo 1. Educación Secundaria. Primer ciclo. Primer curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1997, 261 p.
2. GARCÍA SEBASTIÁN, M.; C. GATELL ARIMONT; M. LLORENS SERRANO; F. MOLINERO BLANCO; R. ORTEGA CANADELL; J. PONS GRANJA; J. ROIG OBIOL i C. VIVER PI-SUNYER: *Tiempo 2. Educación Secundaria. Primer ciclo. Segundo curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1997, 269 p.
3. FERNÁNDEZ, A.; M. LLORENS; F. MOLINERO; R. ORTEGA; J. PONS i J. ROIG: *Tiempo 3. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Tercer curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1998, 289 p.
4. FERNÁNDEZ, A.; M. GARCÍA; C. GATELL i J. PONS: *Tiempo 4. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Cuarto curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1999, 265 p.

Editorial ECIR

1. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón i R. Sebastián Vicent): *Saiti 1. Geografía. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana*. València, 2000, 263 p.
2. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón i R. Sebastián Vicent): *Saiti 2. Historia. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana*. València, 2000, 247 p.
3. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón i R. Sebastián Vicent): *Saiti 3. Geografía. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. València, 2000, 359 p.
4. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón i R. Sebastián Vicent): *Saiti 4. Historia. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. València, 2000, 349 p.

Editorial Barcanova

1. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Oceans i continents. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 143 p.
2. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Llegir els paisatges. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 142 p.
3. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Les arrels d'Occident. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 142 p.
4. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Els segles medievals. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
5. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Descobriments i revolucions. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
6. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Les arrels del món d'avui. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
7. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Els temps dels nostres dies. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
8. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS i E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Un món desigual. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.

Annex II

DISTRIBUCIÓ TERRITORIAL DELS CENTRES DOCENTS ON S'HAN REALITZAT LES PROVES ALS ALUMNES DE QUART CURS D'ESO

Comunitat autònoma	Nombre de centres	Públics	Privats
Andalusia	5	4	1
Aragó	1	1	–
Astúries	3	2	1
Canàries	3	3	–
Cantàbria	1	1	–
Castella i Lleó	2	2	–
Castella-la Manxa	2	1	1
Catalunya	10	6	4
Extremadura	1	1	–
Galícia	2	1	1
Illes Balears	3	1	2
Madrid	7	5	2
La Rioja	1	1	–
Melilla	1	1	–
Múrcia	1	1	–
Navarra	2	1	1
País Basc	2	1	1
València	5	4	1
Total	52	37	15