



**PONÈNCIES MARC
dels GRUPS de TREBALL**



**Ajuntament de
TARRAGONA**

ÍNDEX

Salutació	5
Presentació	7
Introducció	9
GRUP DE TREBALL 1: Valors, participació i civisme	11
Pròleg	13
Ponència marc	17
Ponent: <i>Dra. M. Isabel Miró Montoliu</i> Professora titular de l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	
GRUP DE TREBALL 2: Educació, cultura, oci i esports	39
Pròleg	41
Ponència marc	43
Ponent: <i>Dr. Jaume Trilla Bernet</i> Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona	
GRUP DE TREBALL 3: Salut, medi ambient i consum	61
Pròleg	63
Ponència marc	65
Ponent: <i>Dra. Rosa Maria Pujol i Vilallonga</i> Professora titular numerària del Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals Universitat Autònoma de Barcelona	
GRUP DE TREBALL 4: Patrimoni i urbanisme	87
Pròleg	89
Ponència marc	93
Ponent: <i>Dr. Eduald Carbonell Roura</i> Catedràtic de Prehistòria de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	
GRUP DE TREBALL 5: Convivència i diversitat	113
Pròleg	115
Ponència marc	117
Ponent: <i>Dr. Joan J. Pujadas</i> Catedràtic d'Antropologia Social de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona	
GRUP DE TREBALL 6: Món laboral, ocupacional i formació permanent	151
Pròleg	153
Ponència marc	157
Ponent: <i>Dr. Joaquín Gairín Sallán</i> Catedràtic de l'Àrea de Coneixement, Didàctica i Organització Escolar del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona	
GRUP DE TREBALL 7: Comunicació, informació i noves tecnologies	191
Pròleg	193
Ponència marc	195
Ponent: <i>Dr. Manuel Sanromà Lucia</i> Director de PUNTCAT Administració Oberta de Catalunya	

Salutació



La realitat social, econòmica i, evidentment, cultural de la nostra ciutat ha estat el motiu primordial pel qual, des de l'Ajuntament, s'ha posat fil a l'agulla amb la finalitat d'engegar un ambiciós Projecte Educatiu de Ciutat (PEC).

Tarragona és una ciutat dinàmica en tots els sentits. No en debades, és una de les ciutats que més han evolucionat i que més dinamisme, valgui la redundància, ha experimentat en els darrers anys respecte al conjunt de Catalunya.

Que Tarragona i el seu entorn és el segon epicentre de Catalunya és una realitat que ningú qüestiona. I aquest fet és el que ens obliga des de l'Ajuntament a atendre les necessitats de caràcter educatiu i cultural que exigeix la nostra societat canviant constantment a causa, especialment, de les noves tecnologies.

És, doncs, en aquest context, que el Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) ja està en marxa comptant amb tres grans eixos o motors: El Consell Consultiu, l'Assessor i els Grups de Treball, i en aquest entramat hi ha una nodrida representació social tarragonina.

Es tracta de fer una anàlisi exhaustiva de la situació actual i real per tal de promoure la màxima participació en els àmbits cívics, culturals, educatius, d'oci i d'esports, en medi ambient, salut i consum, urbanisme i patrimoni, món laboral, de formació permanent i ocupacional, etc.

El repte ja el tenim damunt la taula amb la publicació de les ponències marc que ja s'han elaborat a consciència.

Ara és l'hora del debat serè, responsable i constructiu per donar forma al contingut de les ponències.

Felicitats a tots els qui han fet possible posar en marxa el PEC.

Joan Miquel Nadal i Malé
Alcalde de Tarragona

Presentació



Benvinguts tarragonins i tarragonines,

Des de la Conselleria d'Ensenyament, mitjançant aquesta publicació, volem continuar donant a conèixer a tots els ciutadans i ciutadanes el Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) de Tarragona.

En aquest llibre es recullen set ponències marc. Cadascuna d'elles analitza les relacions entre l'educació i la ciutat i les potencialitats de la ciutat com a espai educatiu.

Cada ponència ha esdevingut un document inicial de reflexió que, partint de la filosofia que dóna sentit a aquest projecte, ha configurat el marc de referència per activar i orientar el procés de diagnosi inicial de les necessitats, potencialitats i actuacions a desenvolupar en el si del PEC de Tarragona.

Aquest és un projecte on, fins al moment, hi ha participat un nombrós grup de persones de l'àmbit educatiu, cultural i social que, bé a nivell individual, bé en nom de diferents entitats de la ciutat, han dipositat la seva il·lusió en aquest projecte convençuts de la necessitat que Tarragona esdevingui una ciutat educadora.

Una part del treball desenvolupat per totes aquestes persones ha estat sintetitzat en el pròleg amb què els coordinadors i coordinadores dels set grups de treball ens presenten les ponències.

Totes ens ajuden a entendre que la transmissió de valors, de pautes, de conducta, d'hàbits i comportaments... forma part fonamental de l'educació dels ciutadans i ciutadanes. És per aquest mateix motiu que aquest repte i compromís ha de ser assumit no solament per l'escola, sinó per tota la comunitat.

Des d'aquestes ratlles vull manifestar la meva felicitació i el meu suport a totes aquelles persones que han treballat amb entusiasme i amb ganes per tirar endavant aquest projecte, i els vull encoratjar a continuar la tasca iniciada en el marc del PEC, on de ben segur que s'hi afegiran altres institucions, associacions, entitats, etc. D'aquesta manera aconseguirem que entre tots i totes el PEC sigui un èxit.

Maria del Carme Duch Torrelles

Consellera delegada d'Ensenyament i Universitats

Introducció

Les ponències que es recullen en la present publicació són, si es vol, com les lliçons magistrals amb les quals s'inauguren els cursos acadèmics a les universitats. Lliçons magistrals en el sentit més positiu del terme.

Aquelles que no són impartides sinó compartides. Aquelles que analitzant la complexitat de les coses, les fan senzilles i entenedores. Aquelles que proposen i suggereixen vies de solució als problemes i preocupacions que compartim. Aquelles que esquerden certes i il·luminen dubtes. Aquelles que permeten a qui les gaudeix prendre el relleu. Reflexionar, actuar i seguir reflexionant i actuant. Aprenent a reconstruir les lliçons i compartir-ne de pròpies.

Les set persones que han escrit les ponències marc del PEC de Tarragona es caracteritzen, més enllà de ser de reconegut prestigi en els respectius àmbits d'estudi, per la seva capacitat d'integrar la perspectiva teòrica (teorètica, allò que hauria de ser, allò que podria esdevenir en situacions normals) amb la praxi (allò que succeeix en el món real, on la normalitat, per sort, no és res més que un constructe hipotètic).

Aquest fet queda clarament manifest des del moment que, després de configurar un marc teòric contextualitzador del seu discurs, ens van introduint de mica en mica en la perspectiva més concreta de la realitat de la nostra ciutat. Conduint-nos, així, del global al local.

Deslligant el cabdell de la història van concretant les seves reflexions en el passat, el present i el futur de la nostra ciutat. Fent possible, així, recordar el passat, conèixer el present i dibuixar el futur.

Un futur que alguns veuen complex i incert. I no els falta raó, segurament. Un futur que altres veuen amb il·lusió. I no els manquen motius, segurament.

El fet cert és que, sigui quin sigui aquest futur, és a les nostres mans la possibilitat de construir-lo conjuntament sobre la base del diàleg, la comunicació i, en definitiva, l'educació.

Finalment, només ens resta agrair a aquestes set persones la seva implicació activa en el desenvolupament del PEC, i la seva participació en algunes de les sessions dels grups de treball; grups formats per ciutadans i ciutadanes de Tarragona que, amb el seu esforç, dedicació i il·lusió, han configurat l'ànima d'aquest projecte en els seus primers passos. Passos que esperem que ens conduïxin cap a la ciutat que volem. Una ciutat on les administracions, escoles entitats i associacions, educadores i educadors, famílies, pares, mares, fills, filles, néts, nétes, avis i àvies... persones en definitiva, puguem ensenyar i aprendre, aprendre i ensenyar, a la ciutat, de la ciutat i per la ciutat...

Àngels Esquirol Solé
Tàrek Lutfi Gilabert

Coordiadors de l'Equip Tècnic del Projecte Educatiu de Ciutat de Tarragona



VALORS, PARTICIPACIÓ I CIVISME

- **Ponent:** *Dra. M. Isabel Miró Montoliu*
Professora titular de l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

VALORS, PARTICIPACIÓ I CIVISME

Una ciutat que educa

Més enllà del període i les etapes d'ensenyament-aprenentatge establerts per l'Administració estatal, avui més que mai sabem que el procés educatiu dura tota la vida i que l'entorn en el qual es mou l'ésser humà cada vegada es converteix en un entorn educatiu més important.

Les persones ens eduquem en ambients vitals saturats d'estímul intel·lectuals, emocionals, morals, estètics... Aquests ambients han de contenir models, experiències i aprenentatges que envoltin i es belluguin al voltant del subjecte que aprèn.

Cerquem la complicitat de la ciutat, que s'ofereix com un territori assequible, per aconseguir un territori llegible, que permet la comprensió i la interpretació dels seus significats físics, científics, biològics, econòmics, socials i polítics; un territori democràtic, que convidi tothom a participar-hi com a ciutadans.

L'escola no dona resposta en solitari a les nombroses necessitats educatives que planteja la societat d'avui i, malgrat que continua sent una de les institucions bàsicament educativa, demana vertebrar la seva acció amb altres agents educatius i culturals de la ciutat.

La col·laboració entre els agents educatius ciutadans i l'escola ha d'articular, en peu d'igualtat, la iniciativa dels agents educatius ciutadans, institucions, associacions i empreses, amb la iniciativa de les escoles, que han d'actuar com a agents culturals actius, obrint a la comunitat els resultats de les seves experiències i treballs. El professorat ha de mantenir el seu protagonisme en el disseny de l'activitat didàctica i és l'únic que pot garantir la coherència en el seu disseny i realització.

La ciutat és el medi on s'integren i complementen els diferents agents educatius, però ha de passar de ser un escenari a convertir-se en agent educador.

Caldria aprofitar les estructures que permet l'administració municipal per iniciar el plantejament propi de tota institució en democràcia i concretament les que tenen com a responsabilitat educar: la cultura de la participació en el teixit social de la ciutat.

Des dels infants, passant pels adolescents i joves com a protagonistes de l'educació, el col·lectiu del professorat, els pares i mares i els polítics municipals, necessiten espai, temps i mitjans per elaborar i discutir propostes de millores de la ciutat.

Un aspecte bàsic de l'educació és que els ciutadans aprenguem a viure junts i en corresponsabilitat en els projectes de la ciutat. I el govern de la ciutat ha de definir i dur a

terme una política educativa municipal, enlloc de convertir-se en un gestor dels problemes materials de les escoles estatals. Tots els infants, tots els joves, tots els professors, tots els pares i mares de la nostra ciutat, sense cap mena d'exclusió, són tarragonins i tarragonines.

La ponència vol ser una reflexió sobre els valors d'una ciutadania democràtica, que siguin instruments de participació ciutadana i de cohesió social.

Educar en valors

Els integrants del grup de treball i la mateixa ponent copsem immediatament l'agosament d'encapçalar el treball d'aquest grup amb el terme VALORS. A continuació topem amb la dificultat d'aïllar uns valors específics del nostre grup sense implicar-nos en el treball dels altres grups, que també treballaran els valors per educar des de l'educació, la cultura, l'esport, l'oci, el medi ambient, el consum, el patrimoni, la convivència, la diversitat, el món laboral i les noves tecnologies.

La reflexió se centra en la persona, que amb les actituds interiors i accions concretes és referent dels valors que vivim. Les persones som l'eix vertebrador de la ciutat, i per a la seva millora haurem de considerar allò que afavoreix el seu creixement, pel damunt d'altres interessos, potenciant sempre el seu desenvolupament harmònic, equilibrat i integral.

Els valors que ha de fomentar la ciutat han de ser compartits des del compromís en el camp de la justícia, de la solidaritat, del diàleg de la pau, del respecte, de la tolerància, de les tradicions... La ciutat es converteix així en l'àgora on la persona pot obrir-se a la riquesa de l'alteritat, i oferir la pròpia riquesa a l'altre.

Educar per la participació

El manteniment de la vida social i democràtica de les societats actuals està indistriablement associada a l'educació. Solament les persones educades poden anar més enllà un món saturat d'interessos i d'informació interessada. Solament les persones i els grups organitzats amb criteris racionals i convicció democràtica poden fer avançar les estructures i les relacions en un sentit integrador que multipliqui les oportunitats emprant models de desenvolupament sostenibles.

La ciutat i el govern local, conscient de la seva vocació eminentment social, poden i han de ser elements actius en la millora de l'articulació de la vida participativa. La seva proximitat a la realitat quotidiana, la naturalesa dels seus recursos i dels seus serveis, el millor coneixement de la situació dels ciutadans, de les seves dificultats i de les seves comandes, dels problemes d'aquells sectors més vulnerables, la major facilitat que ofereixen al control social, a la participació i a la cooperació amb les diferents organitzacions i grups que constitueixen la xarxa associativa local pel desenvolupament de la ciutadania.

La ponència marca cinc grans blocs en plantejar la participació ciutadana:

1. La ciutat avui ha de ser democràtica. L'educació ciutadana hauria de capacitar per participar activament i eficaç al millorament, reforç i protecció dels drets humans com a base moral de la societat i fonament de l'aplicació correcta de la llei cívica.
2. La ciutat avui ha d'estar socialitzada. Exercim els nostres drets i deures en la societat a la qual pertanyem.
3. La ciutat ha de ser paritària. No pot haver-hi prejudicis ni discriminacions per una societat participativa i democràtica.
4. La ciutat avui ha de ser intercultural. El diàleg intercultural possibilitarà una relació sinèrgica entre independència personal, autonomia comunitària i sentit de pertinença col·lectiva.
5. La ciutat avui ha de ser respectuosa amb l'ambient natural. La degradació del medi natural desvetlla una nova cultura de respecte al medi natural que ens envolta.

Educar des del civisme

En una societat on els referents sovint trontollen, ens és difícil educar en el respecte. La cultura de la protesta pels drets individuals ha ofegat el reconeixement dels deures que li són inherents, al mateix temps que emmascaraven el dret col·lectiu des del compromís social.

La ponent repassa els tres models principals que segons la UNESCO cal tenir en compte en el procés de formació d'un ciutadà: el model participatiu, el model cognitiu i el model representatiu.

Després d'un breu repàs per alguns períodes polítics de la història, analitzant la seva repercussió en la concepció d'educació per la ciutadania, acaba exposant els agents educadors que han d'intervenir en la reflexió d'aquest projecte educatiu de la nostra ciutat.

El professor Trilla Bernet identifica la capacitat educadora de la ciutat sota tres dimensions:

- a) La ciutat com a contenidor de recursos educatius. Aprendre a la ciutat.
- b) La ciutat com a agent d'educació. Aprendre de la ciutat.
- c) La ciutat com a contingut educatiu. Aprendre la ciutat.

Dimensions fonamentals perquè la ciutat esdevingui educadora.

Joan-Andreu Torres i Sabaté

Director del Col·legi Sagrat Cor de Tarragona
Coordinador del Grup 1 del Projecte Educatiu de Ciutat de Tarragona

VALORS, PARTICIPACIÓ I CIVISME

Els valors de la ciutat i la ciutat com a valor

Quin valor té avui en dia l'alfabetisme si no desenvolupa la nostra habilitat de comunicar-nos, de manera que a l'obrir la participació local, nacional i global a tots, també augmenti la nostra llibertat personal? Quin valor té avui en dia l'adquisició d'habilitats numèriques si no desenvolupa la nostra destresa d'analitzar i estructurar les dades relacionades amb les múltiples dimensions de les nostres vides i millorar la nostra capacitat per participar en la societat del coneixement? L'alfabetisme i les habilitats numèriques no són simples tecnicismes sinó que tenen una naturalesa social essencialment vinculada amb la nostra capacitat per desenvolupar la llibertat personal i l'acció social. I quin significat tenen avui en dia les habilitats per a la vida si no comprenen tant el desig com la destresa de viure junts en pau? L'expressió "habilitats essencials per a la vida" ha d'incloure l'habilitat de congeniar amb els altres, cooperar, comunicar-se, emprendre accions conjuntes, participar i desenvolupar la confiança mútua, així com la confiança en un mateix...¹

Aquestes planes no voldrien ser més que unes pautes que ajudessin a reflexionar sobre els valors d'una ciutadania democràtica i fossin instruments de participació ciutadana i de cohesió social. L'objectiu és revisar els punts forts i febles de la nostra ciutat a través del treball grupal, tot plantejant-nos interrogants que ens portin al diàleg obert i sincer per poder proposar les línies estratègiques més adients per tal de potenciar Tarragona com a ciutat educadora.

La persona com a eix de la ciutat

Parlar dels valors de la ciutat comporta el perill de quedar-se teoritzant en l'àmbit de l'abstracte o de la fantasia. Els valors no existeixen en si mateixos, sinó en el moment que marquen el pensament, les actituds interiors i accions de les *persones* concretes que els viuen. Això ens obliga a tenir sempre com a punt i marc de referència el subjecte d'aquests valors, que és el ciutadà com a *persona*. I aquesta consideració ens obre a una nova perspectiva, a la d'una certa relativitat en el mateix concepte de cada un dels valors, car una mateixa realitat és concebuda amb tants diversos matisos com són les persones que la viuen. Fent cas d'aquella antiga dita llatina; "quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur", podem ben dir que cada valor es concep i es viu segons el tarannà i la història de cada *persona*.

¹Fragment del discurs realitzat per Koïchiro Matsuura, director general de la UNESCO, en la Conferència Internacional d'Educació "Aprendre a viure junts", que es realitzà a Ginebra del 5 al 8 de setembre de 2001.

La relació que la persona viurà amb el seu entorn, com a ciutadà, serà un reflex de la relació que cada una visqui amb ella mateixa. Díficilment els valors, per exemple de pau, de tolerància, de diàleg..., podran viure's satisfactòriament, i actuar amb coherència si *la persona* no viu en pau amb ella mateixa, no és tolerant amb les seves fallides, no sap discernir i avaluar amb serenor els pros i els contres de la seva manera de pensar i de les seves pròpies actuacions.

Una part d'aquest equilibri personal depèn d'elements físics i biològics, però no podem menysprear la gran influència que hi té tot l'entorn (familiar – de les persones i de l'hàbitat -, veïnal, urbà, natural...) que envolta el creixement i la formació de *la persona*. En expressió de Ortega i Gasset podem dir que: “Yo soy yo y mis circunstancias”.

Si *la persona* és l'eix vertebrador de la ciutat, tots els qui tenen alguna responsabilitat en els diferents àmbits que structuren la formació i vida de la ciutat (ambiental, urbanístic, lúdic, sanitari, econòmic, social, cultural, educatiu, laboral, espiritual, informatiu... en qualsevol de les seves actuacions o decisions) hauran de considerar primerament allò que afavoreix el creixement de *la persona*, pel damunt d'altres interessos, potenciant sempre el seu desenvolupament harmònic, equilibrat i integral.

Per tal, doncs, que la tasca dels educadors no es quedi a meitat del camí, no s'ha de limitar a la formació dels ciutadans del carrer, sinó que ha d'atènyer també en la manera de pensar i d'actuar dels qui dirigeixen les ciutats, perquè al planificar urbanísticament la ciutat i organitzar les seves activitats de qualsevol tipus, pensin abans de tot en els interessos i valors fonamentals de *les persones*, dels ciutadans, per tal que tot allò que programin i facin motivi els ciutadans a adquirir els hàbits que afavoreixin el benestar i les bones relacions ciutadanes. Quan l'especulació, però, de qualsevol tipus, marca el creixement i planificació d'una ciutat, difícilment aquesta podrà fruit de les condicions mínimes d'un hàbitat que afavoreixi la convivència pacífica dels ciutadans. Pisos-gàbia, voreres estretes, manca de jardins i llocs lúdics, trànsit angoixant, sorolls pertorbadors, inseguretats...

A l'hora, doncs, de plantejar-se les actuacions formatives de cara a la ciutat, caldrà tenir molt en compte tots els factors exteriors positius que ajudaran els programes, però també tots els negatius, que incideixin en les persones a les quals van dirigides les actuacions. Sovint els ciutadans sofreixen les agressions anteriorment insinuades o bé, a través dels mitjans de comunicació, s'assabenten i són espectadors de situacions de violència, de marginació, d'injustícia, d'intolerància..., aprovades o, fins i tot, que compten amb el suport polític i dels seus governs, o socialment de grups de pressió, o fomentades pels mateixos mitjans de comunicació, contràries als valors que s'estan demanant a la ciutadania.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

Abans de posar fil a l'agulla hem de conèixer bé la nostra realitat. Parlem-ne.

- Quin és el teixit social de la nostra ciutat?
- Quines són les institucions ciutadanes que incideixen en aquest teixit social?
- Quins són els factors exteriors que poden ajudar a l'hora de posar en pràctica el PEC?
- Quins són els factors negatius que poden incidir en les persones a l'hora de fer un PEC?

Valors que pot fomentar la ciutat

*Ciutat, no seràs ciutat, si no tens el teu teatre per a l'art de les multituds, la teva àgora per a la policia dels estaments, el teu gimnàs per a l'educació col·lectiva (...). Has de posseir totes aquestes coses, podria afegir, i no sols en apariència sinó també l'esperit d'elles, perquè es produeixi la sensació pròpiament urbana de la vida civil*²

La ciutat interrelaciona les persones, a nivell d'espai, de feina, de necessitats, d'esplai... Ara bé, com que la persona busca instintivament allò que li és plaent i agradable, també intenta descobrir en aquesta interrelació aquelles actituds que possibilitin i facilitin el plaer i el benestar de la convivència. Sovint, però, dos interessos contraposats es posen en joc: l'interès individual, egoista i particular, i el benestar general de convivència.

l és aquí on la ciutat ha d'ajudar a descobrir la importància de l'obertura personal als valors compartits. L'ha de fer sortir d'un individualisme tancat en si mateix a l'obertura vers l'alteritat, a una alteritat sovint complexa i variada. A partir d'aquesta realitat nova, *la persona* és empesa a crear un teixit de relacions que la fan créixer i li desenvolupen les actituds interiors que marcaran el seu intercanvi amb l'entorn.

Un estudi sobre els valors, ha d'intentar descobrir les actituds positives que regulen les relacions personals dins una ciutat. Començant per aquelles que, des de la llibertat, estructurin més interiorment la persona, com poden ser la mateixa responsabilitat i la coherència personal, que faran possible el compromís en el camp de la justícia, de la solidaritat, del diàleg, de la pau, del respecte, de la tolerància per la diversa manera de concebre i viure la cultura, la religió, les tradicions... La ciutat es converteix així en l'àgora on la persona pot obrir-se a la riquesa de l'alteritat, i oferir la pròpia riquesa a l'altre.

² PIJOAN, Josep (1990): Política i cultura. Edicions de la Magrana. Barcelona. Pàg. 86-87.

Per altra banda, és evident que en una ciutat ben estructurada hom pot trobar-hi molts més mitjans per desenvolupar les qualitats intel·lectuals, s'afavoreixen les activitats lúdiques, s'amplien les relacions afectives, s'obre un extens ventall en el camp laboral i sanitari que fa que la persona pugui trobar satisfetes totes les seves necessitats bàsiques i llançar-se a noves conquestes.

La ciutat és com un cofre ple de tresors que per a molts pot restar tancat si ningú els en dóna les claus. Tresors d'històries particulars i col·lectives que han deixat petjades en les pedres i monuments, en els documents i en la memòria col·lectiva, en les dites i expressions populars, en les festes i en les tradicions multiseulars, en els balls, danses i folklore, en les romeries i processons, etc. Cada pedra, cada carrer, cada casa ens parla de temps de guerra i de pau, de victòries i d'opressió, de pestes i de prosperitat, de secades i d'abundància.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quins són els interessos que es poden contraposar entre allò individual i allò col·lectiu?
- Quines serien les actituds positives que han de regular les relacions personals dins una ciutat?
- Quins són els mitjans que la ciutat ofereix per a un creixement integral de la persona?

A més, la ciutat no és solament el passat. De poca cosa servirien unes profundes arrels si no fossin el suport d'un frondós brancatge. I aquest brancatge és el present, brancatge que es mou constantment per la força del vent, que es poda i s'asseca, i torna a brotar, és la vida que bull dins els murs i a l'entorn de la ciutat i la seva constant evolució. El present és fill del passat, però és pare del futur.

La mateixa història del desenvolupament de les ciutats al llarg dels segles ens està dient que les estructures i el que s'ha valorat com a important per part dels ciutadans no sempre ha estat el mateix; i que si féssim aquest mateix treball d'aquí a 50 o 100 anys, possiblement no coincidiríem amb la valoració de les actituds que ara creiem més importants; ni tampoc coincidiríem si ara mateix ho féssim de les ciutats del cor de l'Àfrica, o de l'Amazònia o dels esquimals. Això ens ha de fer ser molt cauts a l'hora de diagnosticar les característiques que ha de tenir una ciutat avui perquè sigui un valor per al ciutadà.

Creiem que la ciutat continuarà sent un valor avui, sempre que en les seves institucions,

polítiques, militars, socials, econòmiques, familiars, lúdiques, educatives, religioses,... o sigui en totes, des de la més important fins a la menys significativa, es respectin les característiques i desitjos que la societat d'avui reclama per a la vida ciutadana.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quins són els valors que el ciutadà d'avui creu com a fonamentals per a la bona convivència?

Aquestes característiques, alguns autors, les resumeixen en cinc grans blocs.

La ciutat avui ha de ser democràtica. Han de ser valorats, respectats i fomentats tots els drets humans a la llibertat, i a l'accés a la participació en tots els òrgans de decisió de les estructures cíviques que tenen el seu fonament en la persona i en el mateix poble, encara que després el poble confii el seu exercici a alguns dels ciutadans per ell escollits.

Uns drets humans que es fonamenten en el reconeixement que tots els éssers humans són iguals i tenen la mateixa dignitat. La cura dels drets cívics i polítics i el respecte pels drets econòmics, socials i culturals constitueixen prerequisits inseparables per la pau i l'autosatisfacció de les persones. L'educació ciutadana hauria de capacitar per participar activament i eficaçment al millorament, reforç i protecció dels drets humans com a base moral de la societat i fonament de l'aplicació correcta de la llei cívica.

Durant el segle XX i els pocs anys que té de vida l'actual, s'ha testificat diverses vegades, fins i tot dolorosament, que les conquestes de la democràcia, juntament amb la pràctica dels drets humans són fràgils. És necessari el compromís contínuament renovat dels governs, i particularment dels ciutadans, per mantenir l'Estat de dret i les seves institucions democràtiques, malgrat els entrebancs en la construcció social.

Si ens basem en el reconeixement filosòfic que la base del poder legítim recau damunt les persones, l'educació ciutadana ha de procurar capacitar els infants, joves i per què no, també adults perquè siguin conscients i s'involucrin activament en la vida cívica i política perquè es participi en l'elecció dels líders, en el poder polític i judicial (en un règim democràtic el ciutadà té dret – i el deure moral- d'exercir el control dels qui estan al poder; l'educació ciutadana hauria de considerar –a totes les edats- els aspectes claus del pensament crític i del control polític), així com a la presa de decisions relacionades amb el millorament individual i social de les condicions de vida.

Aquesta democratització ha d'abraçar tots els àmbits de la vida humana, començant per

la parella, la família, l'escola..., i continuant per l'activitat política, social, econòmica, religiosa, cultural...

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quins són els elements que obstaculitzen l'exercici de la nostra democràcia ciutadana?
- Quines accions s'haurien de portar a terme perquè els ciutadans s'involucrin més en el govern de les ciutats?

La ciutat avui ha d'estar socialitzada. Cada ciutadà ha de tenir consciència que viu en una societat, i exercir tots els seus drets com a persona i com a ciutadà, i també els seus deures envers els altres com a particulars i envers la societat a la qual pertany.

Tothom ha de fruit de les mateixes oportunitats en tots els àmbits, i la justícia social ha de ser la màxima garantia i protecció per als més febles. En aquesta àrea social entra també l'associacionisme, a nivell de tots els camps de la vida i de totes les activitats humanes, i una visió amplíssima de la solidaritat amb els de prop i amb els de més lluny.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quines són les causes de les diferències socials?
- En quines àrees de la societat s'ha d'afavorir l'associacionisme?

La ciutat avui ha de ser paritària. No pot haver-hi cap mena de prejudici ni discriminació per raó de sexe, de raça, d'edat, de procedència, d'estatus social o intel·lectual, de religió... Cal superar tots els prejudicis seculars que aixequen barreres entre els mateixos ciutadans, si volem que la nostra societat sigui autènticament democràtica, i no hi hagi ciutadans de primera i de segona.

Adam Smith deia: "Les diferències més grans que poden apreciar-se entre els éssers humans més distints no tenen res a veure amb la seva naturalesa o origen; es basen fonamentalment en valors, hàbits i educació".³

El reconeixement formal del valor de les diferències està globalment reconegut per la majoria dels països en els quals les minories ètniques, religioses, lingüístiques, així com moltes comunitats específiques –treballadors migrants, exiliats i refugiats, entre altres-

³ Projecte educatiu de ciutat de Barcelona, pàg.185

estan reclamant el dret de mantenir múltiples identitats, a la vegada que es garanteixi la plena ciutadania.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quins poden ser els motius de discriminació?
- Per què les diferències representen una riquesa per a la ciutat?

La ciutat avui ha de ser intercultural. La interculturalitat de les nostres ciutats és un fet irreversible. Vivim en un món cada vegada més obert i pluricultural, no solament per les persones que viuen a les ciutats, sinó també per la quantitat d'informació que constantment rebem a través dels mitjans de comunicació i que ens endinsen a noves concepcions de la vida i a una gran varietat de valors culturals diferents i fins i tot contraris als nostres.

Sembla cert que la democràcia és l'únic sistema polític que ofereix un marc de referència perquè el diàleg intercultural pugui produir una relació sinèrgica entre independència personal, autonomia comunitària i sentit de pertinença col·lectiva.

L'educació ciutadana hauria d'atendre les orientacions socials i morals, missatges i pràctiques que reforcin l'apreciació de les diferències, però al mateix temps emfatitzin un sentiment de pertinença global.

Si aquesta interculturalitat s'assumeix amb maduresa i com una realitat positiva, el coneixement d'aquestes diferents maneres de concebre la vida i les relacions humanes ens ajudarà a valorar més objectivament la nostra pròpia cultura, a relativitzar alguns dels seus aspectes, i ens encaminarà cap a una nova concepció de la pau, que no es fonamenti en el poder i en la imposició de les armes, sinó en el diàleg, en l'enriquiment mutu, en la comprensió i en la tolerància.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quines han de ser les actituds dels ciutadans per tal que la diversitat cultural sigui un motiu d'enriquiment i no d'enfrotament?
- Quines actituds poden provocar una ruptura social?

La ciutat, avui, ha de ser respectuosa amb l'ambient natural propi i el que l'envolta. L'ecologia és un dels nous valors de les societats modernes. La degradació ràpida i constant dels recursos naturals ha fet sonar les alarmes pel futur de la societat, i desvetlla moltes accions a favor de la preservació de l'ambient i de la naturalesa.

També cal tenir molt en compte, a l'hora de crear polígons o zones industrials, la perillositat dels seus productes i emanacions, i la proximitat a les zones urbanes. Mai no es podrà demanar als ciutadans que respectin el medi ambient si les autoritats competents permeten la instal·lació d'indústries perilloses en les proximitats de les ciutats. O bé la construcció de polígons o de grans infraestructures que per abaratir el cost no respecten zones ecològiques importants o que tallen infraestructures de comunicació humana secular.

Els recursos del nostre planeta són limitats, i una agressió sistemàtica en contra posa en perill el futur de la mateixa humanitat.

Una ciutat respectuosa amb el seu ambient natural, que no edifica en llocs de risc, que promou una recollida selectiva de les deixalles, que té cura dels seus carrers i les seves cases, les seves places i els seus jardins, la seva il·luminació i els seus sorolls, que en els seus projectes urbanístics té en compte les necessitats dels seus vells i dels seus infants, dels seus discapacitats i minusvàlids, que sap respectar les restes i monuments dels seus avantpassats i que recorda el seu viure de cada dia i les seves gestes, que té en compte les necessitats educatives, culturals, laborals, lúdiques, sanitàries, espirituals, artístiques, assistencials, una ciutat que sap fer festa, i que sap plorar quan la desgràcia l'atenalla... és una ciutat que té com a raó de ser i eix dels seus valors la persona, i que serà un valor per tots i cadascun dels ciutadans.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quins són els mitjans que el ciutadà té al seu abast per evitar la creació de zones de perillositat reconeguda a l'entorn de la seva ciutat?
- Què es pot fer per crear una consciència de respecte dels llocs i serveis públics?

L'OIE ens parla de dues característiques sobre les quals és bo reflexionar-hi, que són el desenvolupament i la pau.

El desenvolupament socioeconòmic és una dimensió necessària, no solament en la construcció d'una cultura de pau i democràcia. És difícil concebre una democràcia duradora sense una base real d'equitat socioeconòmica com a complement natural de l'equitat política. Una educació que no ofereixi als ciutadans destreses aplicables a les necessitats del desenvolupament els condemnarà, quasi inevitablement, a l'atur i d'aquí a l'exclusió.

L'educació ciutadana comparteix la responsabilitat de satisfer aquests desafiaments amb altres aspectes més instrumentals del procés educatiu, com són la ciència, la tecnologia i l'educació vocacional, així com altres institucions socials, i això comporta una

responsabilitat crucial: educar les persones en el sentit d'un desenvolupament èticament sostenible basat en una deontologia apropiada entre consumidor/productor i comprador/venedor, en els valors de la competitivitat econòmica, i en la preservació de la qualitat ambiental. Aquestes són, segons l'OIE, les condicions centrals de l'empresa humana.

D'altra banda, la pau és un procés i estat resultant i derivat de la pràctica d'una ciutadania democràtica i pluralista inspirada en els drets humans i amb l'objectiu d'un desenvolupament sostenible i de llarg termini. La democràcia és el millor senyal de pau nacional i internacional, ja que canalitza institucionalment els conflictes en benefici de la dinàmica social i d'un progrés compartit.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quines són les dificultats ètiques dins la competitivitat econòmica?
- Quins poden ser els elements pertorbadors de la pau ciutadana?

Com arribem a ser ciutadans?

Quan neix una persona, immediatament arriba a formar part d'un grup com a ésser humà i com a entitat legal, però per convertir-se en un membre integral de la seva societat necessita un llarg període d'aprenentatge, en què capta quines són les possibles i acceptables aspiracions i maneres de fer les coses en aquesta comunitat. Aquest aprenentatge és el que es coneix com a socialització, i com que les societats són dinàmiques i canviant, pot durar tota la vida.

També se sap que la socialització d'un individu per convertir-se en home, dona, ciutadà, ciutadana, té lloc principalment durant els primers 20/25 anys de vida, i que les orientacions i coneixements ciutadanes fonamentals s'adquireixen principalment entre la tardana adolescència i la pròxima etapa adulta.

Segons la UNESCO, els principals models o teories a tenir en compte en el procés de formació d'un ciutadà són tres:

Model participatiu, que suposa que les experiències de rol viscudes per un infant o jove en una situació social puntual (sigui en la llar, escola, carrer, cinema, etc.) poden transferir-se a altres situacions. A partir d'aquí les teories participatives, al prendre part de les decisions que afecten el dia a dia, ajuden que les persones desenvolupin valors i capacitats sociopolítiques adequades.

La llar, l'escola i la mateixa ciutat ha de traspuar uns valors que la participació de l'infant o jove a la vida comunitària li permeti desenvolupar actituds que més tard s'aplicaran a la vida cívica i política.

Model cognitiu evolucionista, que relaciona el raonament amb l'edat, la necessitat d'accedir a certs nivells de pensament per comprendre les complexitats de la vida sociopolítica.

Hi ha estudis que ens assenyalen que la comprensió del nen vers el món sociopolític evoluciona des de representacions en les quals l'autoritat apareix vinculada a situacions i persones concretes, fins a altres, a partir de l'adolescència, en què les imatges socials ja no es relacionen amb personalitats sinó amb institucions i funcions. Els joves poden percebre les interrelacions entre rols sociopolítics i institucions, i reaccionen davant d'aquests com a resultat d'haver interioritzat l'operació del sistema: noció de propietat pública, solidaritat social, etc.

Model representatiu, en el qual cada persona té imatges mentals (representacions) complexes de diferents situacions. Aquestes són espontànies i compartides amb determinades persones que s'uneixen en una interpretació comuna que, a la vegada, condiona les seves opinions i conductes. Totes aquestes imatges, com les ha representat, com les ha compartit i interpretat, formaran part integral dels fonaments del seu civisme.

Al llarg de la història, la idea de ciutadania ha anat evolucionant i modificant-se segons la idea política del govern, del temps històric i de la localització geogràfica. Però el factor primordial que feia plantejar-se nous models de ciutadania eren els valors que prevalien en la societat del moment. Creiem que oferir, encara que sigui amb unes pinzellades, un repàs de la idea de ciutadà en certs moments ens pot ajudar a centrar-nos en el present com a arrels humanes que han contribuït a la configuració de la societat actual:

Dues fonts, dues idees de ciutadania, es barregen al llarg de la història i apareixen avui en dia inspirant les visions de ciutadania en la majoria de països. La primera troba les seves arrels en les pràctiques ciutadanes de les clàssiques repúbliques de Grècia i Roma. Aquesta noció de "ciutadania republicana" dóna importància al caràcter de les persones com a membres d'una societat política en relació amb alguns principis essencials: *el sentiment de pertinença* a una comunitat política, de la qual la ciutadania s'entén com a participació en una vida civil comuna; *la lleialtat a la mare pàtria*, que suposa la lleialtat als fonaments legals de la societat, i *la predominança dels deures cívics* per damunt d'altres interessos individuals, que suposa que els drets personals són subordinats al compliment dels deures socials.

La segona font de ciutadania, més propera que l'anterior, és la tradició liberal, que té els seus orígens en els pensaments inicials de Locke i Jefferson; se centra en la llibertat i en els drets de les persones. Aquesta tradició ha donat origen a la noció dels drets humans i els consegüents instruments internacionals. La idea central és que tots els individus són iguals i, independentment de qualsevol deure o circumstància, dipositaris de drets inalienables, que no poden ser invalidats per cap institució ni, particularment, per l'Estat.

Des d'aquest punt de vista, es deriven conjunts de drets: els civils, els polítics i els econòmics, que avui es consideren de valor universal i que constitueixen l'essència de la Declaració universal sobre els drets humans de les Nacions Unides.

Els dos plantejaments sobre ciutadania són vàlids. La tradició liberal dóna importància als drets de les persones i la seva protecció contra la utilització arbitrària del poder; per a aquesta la base dinàmica de la societat és la persona, i la llibertat individual apareix com a condició per la creativitat i el canvi social. La tradició republicana prioritza la noció de pertinença i deures col·lectius.⁴

Continuant amb la història, tenim moments en què l'home s'ha plantejat la solució d'una bona ciutadania des de l'àmbit escolar, unint escola i societat i fent de l'escola l'instrument bàsic per una educació per la ciutadania. Tot el moviment de l'Escola Nova té com una de les seves característiques la formació d'un bon ciutadà i la idea de fer de l'escola una ciutat en petit, on cada infant tingui la seva responsabilitat per al bon funcionament, desenvolupament i organització d'aquesta microsocietat. I tornem a les teories anteriorment citades sobre els models de participació i representació, on l'infant després de les seves participacions i representacions transvasaria la seva experiència a la macrocomunitat que seria la seva ciutat, i el seu sentit democràtic, participatiu i cívic donaria un caire diferent a la nova societat ciutadana naixent.

John Dewey, en el seu llibre *Democràcia i escola* ens dóna el seu credo, del qual destaquem la imatge sobre l'educació com un procés d'integració a la consciència social: "la regulació de l'activitat individual sobre la base d'aquesta consciència social és l'únic mètode segur per a una reconstrucció social".⁵

A la Catalunya republicana es creia que la República solament es podia mantenir amb una sòlida base cultural. Aquesta idea era compartida per tots els capdavanters de la reforma educativa del primer bienni republicà i pel mateix govern de la Generalitat de Catalunya. La formació del futur ciutadà per a una nova democràcia ideal, de la qual el mestre era el primer ciutadà de la República, pren com a model la jove democràcia nord-americana.⁶ L'Escola del Mar, creada per l'Ajuntament de Barcelona el 1922, va ser

⁴ Butlletí *Información e Innovación en Educación* de l'Oficina Internacional d'Educació. Núm. 82.

⁵ DEWEY, John (1994): *Democràcia i escola*, Eumo editorial/ Diputació de Barcelona. Vic.

⁶ CARBONELL, Jaume (1994): "Dewey i la Segona República" a *Democràcia i escola*, Eumo editorial/Diputació de Barcelona. Vic

l'ànima on Pere Vergés va anar conformant la seva pedagogia, aquella seva "fórmula específica" adreçada a ser eficaç agent de transformació social. Allà féu de la vida social el pilar fonamental de la tasca educativa. Vergés converteix l'escola en una societat ideal on cada membre de la comunitat escolar té com a ciutadà o ciutadana els seus drets i deures que es regulen entre ell o ella i la col·lectivitat –reproduint el sistema de govern democràtic. Dins de la república escolar, els alumnes actuen com a partits i en equip competeixen entre ells. La vida social de l'Escola del Mar feia que els nois i noies, a través d'aquest autogovern, obtinguessin la seva pròpia experiència i anessin prenent les decisions adequades. El fet de debatre diferents solucions dins el grup els ajudava a modificar, si calia, les pròpies decisions, els millorava personalment i els preparava per fer front als possibles problemes amb què es trobessin a la vida.⁷

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Creieu que aquestes idees que ens aporta l'Escola Nova poden continuar sent vàlides en el nostre sistema educatiu i en la nostra societat actual?

La història ens dona punts per reflexionar, models a tenir en compte, però ara és l'hora de posar fil a l'agulla i replantejar-nos la nostra qüestió: quin ciutadà volem?, quina educació?, per a quina ciutadania? L'escola és un gran puntal per a aquesta educació, però és hora de replantejar-nos què hem de fer des de la ciutat i com i quan ho hem de fer.

Totes les institucions democràtiques d'una ciutat han d'unir els seus esforços per aconseguir una ciutat educadora, on no sols algunes institucions prepare ciutadans, ans bé tota la ciutat sigui educadora, traspuï educació. Com ens diu el proper document del Projecte Educatiu de Sabadell, "l'escola ja no pot donar resposta en solitari a les nombroses necessitats educatives que planteja avui una societat tan complexa com la nostra. L'escola continua sent la institució educativa més important, però necessita vertebrar la seva acció amb la dels altres agents educatius i culturals de la ciutat".

El professor Jaume Trilla, de la Universitat de Barcelona, a l'hora de pensar en una bibliografia sobre la temàtica realitza tota una reflexió molt suggerent sobre el que és i que representa la ciutat educadora:

Ciudad educativa / educadora más que un tema es un lema, más que un concepto científico es una idea, más que un significante para designar un objeto mínimamente

⁷ GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (1996): "Un apunt sobre la pedagogia de Pere Vergés" a *Centenari Pere Vergés (1896-1996)*. Edicions 62. Barcelona.

acotado es la expresión de un mundo de sugerencias. Sugerencias descriptivas como, por ejemplo: que la ciudad es, a la vez, un entorno, un medio y un contenido de educación (aprender de la ciudad, aprender en la ciudad, aprender la ciudad), que la ciudad es un conglomerado de educaciones distintas (formales, no formales e informales); o que la riqueza educativa de la ciudad es un compendio de situaciones azarosas o intervenciones planificadas. Y también encierra sugerencias desiderativas como: la conveniencia de optimizar la dimensión educativa de los muchos recursos culturales, recreativos, comerciales, etc. de la ciudad, la necesidad de armonizar en un planteamiento integrado las heterogéneas ofertas educativas, o el imperativo de que la educación en la ciudad sea tarea no solo de quienes ejercen de educadores profesionales (maestros, animadores, etc.), sino también de la ciudadanía toda y, en especial, de aquellos que tienen responsabilidades de gobierno y de gestión. En otras palabras, “ciudad educativa” expresa cosas tan variadas como que en el medio urbano no solo educan, bien o mal, sus escuelas, sino también sus cines, museos, escaparates, edificios, medios de transporte...; que no solo ejercen de educadores los maestros y los padres, sino también los transeúntes, el guardia urbano, el comerciante y el alcalde, que la escuela debe abrirse a su entorno urbano y que el mismo debe convertirse en objeto de conocimiento escolar, etc.⁸

A les portes del nou mil·lenni, la UNESCO i en concret la seva Oficina Internacional d'Educació (OIE) reflexionaven sobre un tema, encara avui candent: “Una cultura de la pau”. Donava una sèrie de principis dintre d'un marc en el qual es concebia l'escola com a transmissora de valors universals. Creiem que el marc escolar és petit, com hem insinuat abans, no el menyspreem, però és un element més del gran trencaclosques que configura una ciutat, i és per això que aquests principis és necessari vessar-los fora de les parets de l'escola: en concret a la ciutat. Els principis als quals ens referim són els següents:

1. Cada membre de la societat ha de respectar els valors relacionats amb el benestar de l'ésser humà, com són la justícia, la llibertat, la responsabilitat, la igualtat, la dignitat, la seguretat, la democràcia i la solidaritat.
2. Cada membre de la societat pot ser participant actiu en la comunitat local i, a la vegada, ha d'estar compromès amb l'harmonia en una escala global, així com accepta la diversitat de la humanitat.
3. Cada membre de la societat ha d'actuar individualment i comunitàriament per protegir el nostre món, garantint el dret a un futur sostenible per a les futures generacions.⁹

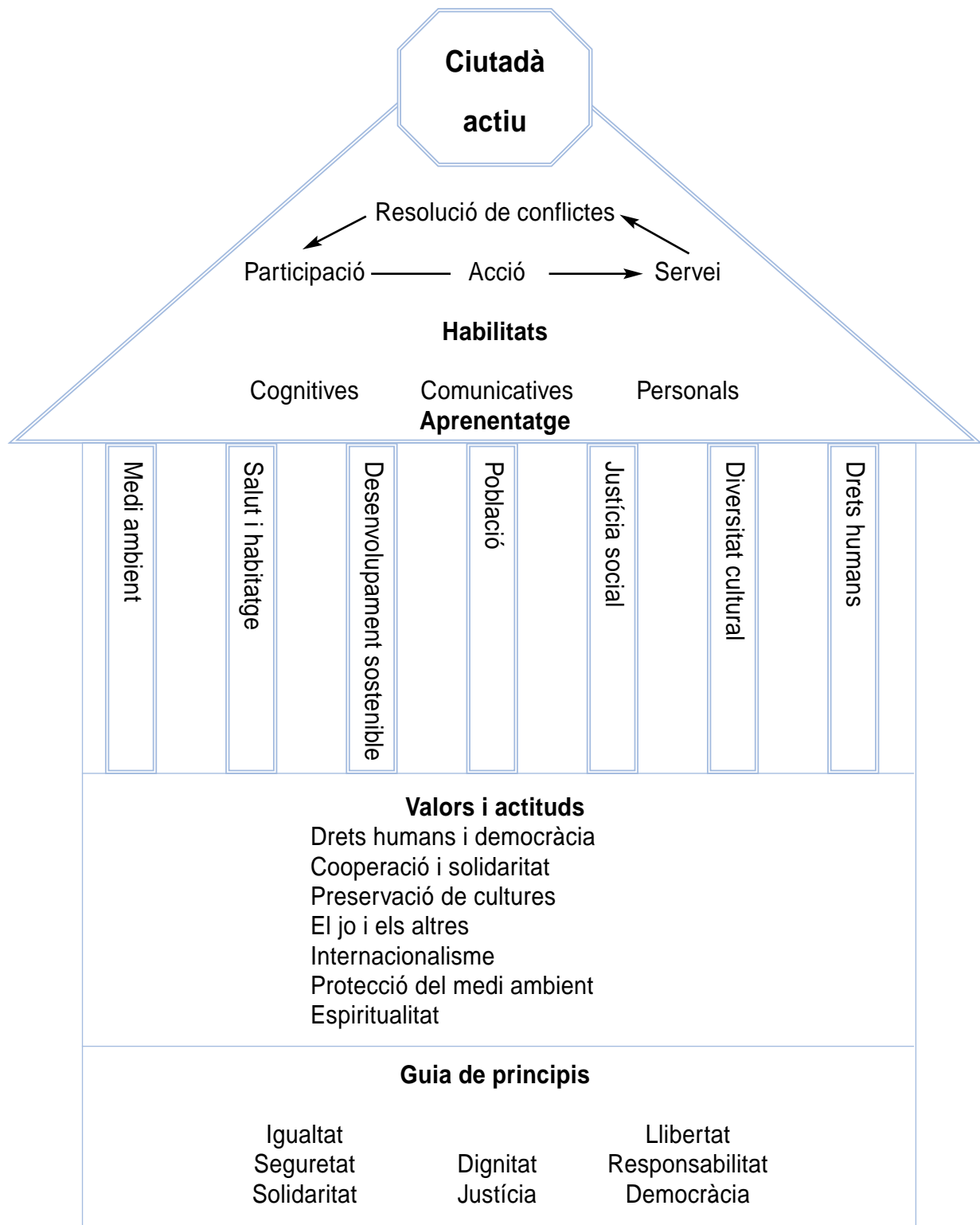
Per aplicar aquests principis, l'OIE afirma que són primordials les relacions pacífiques en tots els àmbits: personal, familiar, comunitari, intercultural i global.

⁸ TRILLA, J. (1991). “La ciudad educativa” a *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 192.

⁹ Butlletí *Información e innovación en Educación* de l'Oficina Internacional de Educació. Núm. 100

L'educació ciutadana no és una nova i parcial modalitat que es desenvolupa per si mateixa, aïllada de les pràctiques educatives generals. És una dimensió necessària del procés formatiu total, i és també en aquest sentit que hauria de reflectir-se en el currículum de totes les matèries d'estudis socials i humanístics, però també en les programacions socials de les institucions d'oci, dels programes cívics, etc. Aquests enfocaments integrats i totalitzadors implicaran que l'educació ciutadana es preocupi de la formació integrada de valors, coneixements i habilitats reclamats per la pau, la promoció dels drets humans o la democràcia.

Davant els anteriors principis i amb la mirada en el passat, present i futur, ens cal dibuixar el perfil del ciutadà que encaixi en uns valors i actituds dintre la societat en què viu. Aquesta persona haurà d'aprendre i interessar-se per una sèrie d'actituds socials per poder conviure i, alhora, ser un ciutadà actiu i crític que, amb la seva participació i servei, sàpiga resoldre els conflictes que es trobi per arribar a una plena ciutadania.



10

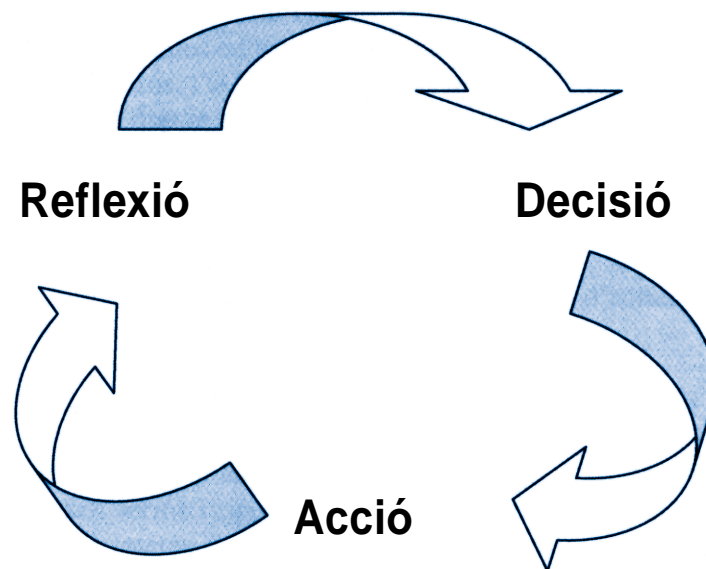
¹⁰ Butlletí *Información e Innovación en Educación*, de l'Oficina Internacional de Educació. Núm. 100

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- En línies generals, creieu que és vàlid aquest esquema?
- Hi afegiríeu algun nou concepte o en trauríeu algun?

La solució de conflictes implica una sèrie d'habilitats i coneixements, però també la capacitat i la voluntat d'actuar.

Tots els ciutadans del món participen en les comunitats on viuen, i el servei comunitari abraça tant les petites com les grans accions. Aquesta acció comporta una constant reflexió sobre la situació i una posterior decisió. Aquest moviment no és longitudinal, sinó que realitza un *feed-back*:



Aquest esquema dinàmic de participació cívica s'hauria de tenir present en qualsevol de les accions que es vulgui realitzar en la ciutat. Naturalment, en el nostre cas en concret se centraria en el camp educatiu, en totes les accions que des de la mateixa ciutat donessin una formació en els valors per aconseguir una ciutat educadora.

Les reflexions sobre educació per al segle XXI que realitzà la Comissió Internacional d'Educació, presidida per Jacques Delors, construïren els quatre pilars on tota ciutat s'hauria d'aixecar:

- Aprendre a ser
- Aprendre a conèixer
- Aprendre a fer
- Aprendre a conviure junts.¹¹

¹¹ Butlletí *Información e Innovación en Educación* de l'Oficina Internacional de Educació. Núm. 106.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quins instruments es podrien oferir als ciutadans per construir els pilars d'aquest aprenentatge social?

El Projecte Educatiu de Ciutat

Des de fa una sèrie d'anys, aquests plantejaments que ens estem fent ara s'han portat a terme en moltes ciutats arreu del món; és un pensar la ciutat des de l'educació. Avui en dia existeix una xarxa de ciutats educadores, unes 126 ciutats, de 20 països diferents, que treballen juntes en projectes i activitats educadores per millorar la qualitat de vida dels seus ciutadans. L'AICE (Associació Internacional de Ciutats Educadores) va néixer de la necessitat que té qualsevol ciutat educadora per relacionar-se, reflexionar, dialogar i col·laborar en projectes i accions concretes.

Definició

A l'hora de marcar uns objectius i unes línies prioritàries d'actuació, caldrà definir ben clarament què s'entén per projecte educatiu d'una ciutat.

Tot projecte educatiu de ciutat ha de configurar-se com un instrument de progrés i de garantia d'igualtat i de cohesió social en tots els àmbits de la vida ciutadana. Ara bé, si el PEC ha d'abraçar tota la ciutat i ser realment operatiu, ha de basar-se en un estudi seriós i rigorós de la situació real de la ciutat (per tant, un estudi sense cap pressió ni interès polític, social, econòmic, ni cap mena d'altres interessos particulars) i ha d'incloure totes les estructures que influeixen sobre els ciutadans, ja que és tot aquest conjunt d'estructures el que interrelaciona la multitud de factors educatius que van més enllà de l'escola i dels anys d'escolaritat.

A partir d'aquesta realitat, i comptant amb els mitjans humans, tècnics i econòmics de què es disposa –per ser realista i no fer un projecte molt bonic però utòpic-, s'han de marcar les prioritats d'actuació segons els objectius que es pretenen aconseguir.

Si pretenem que tota la ciutat sigui la que educa i al mateix temps subjecte de l'educació, aquests objectius han d'orientar-se en una doble direcció: d'una banda, l'àmbit ciutadà - l'urbanisme, la seguretat, el trànsit, la neteja, la il·luminació...-, de l'altra, l'àmbit personal de la formació integral de cada persona i de la seva relació amb la comunitat en la qual viu.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quines són les prioritats d'actuació en l'àmbit ciutadà perquè una ciutat sigui educadora?
- Quines són les prioritats d'actuació en l'àmbit personal per ajudar a la relació de la persona amb la comunitat en la qual viu?

En l'elaboració del projecte han d'intervenir-hi no solament els tècnics i polítics, sinó també totes les institucions que d'alguna manera formen el teixit social de la ciutat; s'ha de donar veu a tots els ciutadans, no oblidant els qui viuen marginats o automarginats de la mateixa societat. Ha de ser un projecte el màxim consensuat possible -no solament per les forces polítiques, sinó per tots els estaments socials-, ja que el barret ha de correspondre a la mida del cap del qui el porta. Hem de pensar que gran part de l'èxit depèn de l'acceptació dels ciutadans.

Aquests agents educadors poden ser, entre altres:

Les **administracions públiques** amb el seu deure de vetllar pel desenvolupament cultural i per la millora de la formació individual i col·lectiva de la ciutadania.

La **universitat**, com a agent de primer ordre en matèria de formació, que projecta constantment elements de crítica social. La comunitat universitària té el deure de revisar, criticar i reflexionar els models de cultura, de ciència i de sociologia amb què la ciutat alimenta els seus actes, i de proposar de repensar-los.

Els **educadors i educadores**, o sigui totes aquelles persones que han escollit per professió l'educació: mestres, professorat de secundària, professorat universitari, educadors socials, etc. Els seus coneixements i percepció d'aquest àmbit poden ajudar a la programació de recursos formatius per a la col·lectivitat. També entrarien aquí com educadors naturals tots els pares i mares dels alumnes, que exerceixen una responsabilitat de suport a les activitats educatives de la ciutat. Les entitats d'ensenyament, des de les escoles, instituts i altres entitats privades d'ensenyament que participen de ple en l'esforç educatiu de ciutat, des de la seva diversitat i dels seus propis objectius i ofertes. Les entitats socials de caràcter educatiu cultural, així com les fundacions i les ONGD que actuen d'una manera decidida en l'educació de la sensibilitat pels fets artístics, socials, ètics o altres.

Els **col·legis professionals, gremis, patronals, sindicats**, com a col·lectius interessats en les necessitats formatives en l'àmbit dels perfils i capacitats professionals, en la mesura que agrupen els diversos interessos de la població

productiva. Les **empreses**, com a entitats empresarials, constitueixen o poden constituir un puntal importantíssim, orientant la ciutadania que vol accedir a un lloc de treball i facilitant-ne la formació en la mesura del recursos disponibles, així com sent exemple de respecte al medi ambient natural de la ciutat.

Els **mitjans de comunicació**, que amb la seva pluralitat i neutralitat en el tractament de la informació, la seva extensió empresarial i la seva capacitat de transformació de consciències són aliats imprescindibles de l'educació de la sensibilitat social dels homes i dones de la ciutat.

Les **associacions de veïns i veïnes**, que amb la seva acció social conformen la consciència política dels ciutadans i ciutadanes i els obren canals directes de participació en els afers de la comunitat a la qual pertanyen. Les **entitats de promoció de salut i l'ecologia**, que en les seves prevencions de les patologies i de promoció de salut pública col·laboren per a una educació integral de la ciutadania.

Els **partits polítics**, que en la seva acció i testimoniatge cobren una especial rellevància en els processos d'educació de masses. Els **artistes**, que actuen en l'univers de la sensibilitat de la societat.

Les **comunitats religioses**, que es manifesten en les ciutats com a agents d'acció educativa i col·laboren a construir des de la diversitat i des de la pluralitat dels valors una ciutat educadora.

Molts altres agents ens vindran a la ment, i no els hem anomenat aquí, però el que sí és cert és que la responsabilitat és de tot ciutadà i ciutadana. Tots tenim quelcom a dir i a fer. La ciutat l'hem de fer entre tots.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Quins altres agents educadors de la ciutat podem afegir als anteriorment anomenats?

Marginació i exclusió social

És un fet inqüestionable i una realitat punyent la divisió de la societat entre rics i pobres, privilegiats i marginats. Aquesta fractura social es fa més evident a la ciutat, on al costat de grans avingudes i luxoses botigues i restaurants hi trobem el pobre captaire, el sense papers, l'alcoholitzat, el marcat per la sida..., i on es manifesta clarament l'avenç, cada

vegada més profund, entre els qui dominen les noves tècniques i els qui mai no podran accedir-hi.

En una mateixa ciutat es marquen els barris rics i els barris pobres o marginals, o els mateixos barris dels nuclis antics de les ciutats que es van convertint en refugis per als nous, o per als menys afavorits econòmicament.

La pobresa no ve marcada només per la carència dels béns materials o fins i tot per la degradació moral; sovint comporta l'exclusió total de la societat.

Cal ser molt conscients que els que necessiten immigrar no són les persones benestants dels llocs o països d'origen sinó les necessitades, les més pobres i carents de tot recurs econòmic. Això fa que aquesta immigració vagi engrandint les bosses de pobresa i els barris marginals de les nostres ciutats, i fa que aquesta situació sovint arriba a límits extrems d'exclusió profunda que dificulta la integració o regeneració.

No és fàcil avui, amb la gran mobilitat existent i amb una immigració creixent, trobar solucions satisfactòries. L'altra banda, la nostra societat ha anat perdent aquell entrellat que tradicionalment promovien la família, les escoles, les esglésies, les associacions de barri, o associacions cíviques, culturals, artístiques, recreatives... i que asseguraven aquella cohesió que seria necessària per tal d'afrontar amb èxit les noves realitats, que no són noves en si mateixes, però sí per la seva magnitud.

El pobre, l'immigrant, el marginat, el discapacitat, l'ancià... es veu submergit en una societat on el sistema econòmic i competitiu va minant tots els valors altruistes i institucions socialitzadores i el va enfonsant cada vegada més en una exclusió sense retorn.

Els esforços de molts grups particulars, d'entitats benèfiques, d'ONG solidàries, no són suficients per combatre i eradicar de les ciutats l'exclusió, la marginació, la pobresa... És del tot necessària la decidida intervenció de les entitats públiques per tal de mentalitzar realísticament i en positiu els ciutadans, i de crear o donar suport econòmic, i tècnic si cal, a les infraestructures d'acolliment, d'informació, de regulació de situacions, d'habitatge, de recerca o oferta de treball, d'integració a la nova realitat... i en general d'educació i de formació.

Reflexionem sobre la nostra ciutat:

- Amb quina mentalitat i en quins mitjans les institucions cíviques han d'afrontar el repte de la pobresa i la marginació?

La convivència, la participació, la tolerància, el medi ambient, la pau... aquests són els valors del futur, del segle XXI. Són els valors contraposats al neoliberalisme en què estem immersos i que ens vol convertir en consumidors i consumidoras, en una mera estadística de mercat i de consum. Això significa que els nostres drets com a persones, com a mestres, com a veïns i veïnes, en general estan amenaçats. Aquesta amenaça ens duu al conflicte, a la ruptura de les possibilitats de convivència, de la tolerància, de solidaritat i de participació. Vivim en una democràcia buida. Per afrontar el nou segle ens cal ser ecològics, feminitzar la societat, ser creatius i participar activament en la vida social i política.¹²

Bibliografia

Barcelona Educació. Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació. Barcelona.

Información e Innovación en Educación. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

Centenari Pere Vergés (1896-1996). Edicions 62. Barcelona. 1996.

Dewey, John. **Democràcia i escola.** Eumo Editorial. Diputació de Barcelona. Vic. 1994.

Pere Vergés. **Una educació per a la ciutadania.** Edicions 62. Barcelona. 1997.

Pijoan, Josep. **Política i cultura.** Edicions de la Magrana. Barcelona. 1990.

Trilla, Jaume. **“La ciudad educativa” en Cuadernos de Pedagogía. Núm. 192.** 1991.

Valors per viure. Federació Catalana de Voluntariat Social. Barcelona. 1995.

¹² MENDILUCE, Josep M. (1998): “Els valors de la solidaritat” a *Barcelona Educació*. Ajuntament de Barcelona/Institut d'Educació. Barcelona. Pàg. 17.



EDUCACIÓ, CULTURA, OCI I ESPORTS

- **Ponent:** *Dr. Jaume Trilla Bernet*
Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona

EDUCACIÓ, CULTURA, OCI I ESPORTS

Les ciutats han de generar un sentiment de pertinença. És difícil mantenir una vida emocional satisfactòria si l'individu s'exclou de la comunitat. A les ciutats del segle XXI els costa trobar una fórmula capaç d'impulsar aquesta xarxa comunitària des de les seves institucions. La democràcia i la política han perdut credibilitat, i hi ajuda poc veure el creixement desordenat de les nostres ciutats, la colonització del paisatge i el territori, la proliferació dels *barris brossa*, la contaminació visual de l'arquitectura de masses, l'especulació immobiliària, la cobdícia hipotecada, etc.

Des de fa temps es parla al nostre país dels projectes educatius de ciutat. Barcelona va abanderar aquesta iniciativa i a hores d'ara ja s'ha constituït una xarxa de ciutats educadores europees. Els projectes educatius de ciutat representen una fórmula més perquè els ciutadans s'identifiquin amb la seva polis. Alhora, doten de nous significats la gestió política i l'organització de la societat.

El disseny de les ciutats no respon a una intenció innocent. Els barris dormitori, les zones d'oci, els parcs públics, els districtes comercials i de negocis, etc. els confereixen una estructura determinada i els ciutadans hi busquen els seus itineraris per integrar-s'hi. Molts en queden fora.

Indiscutiblement hem de partir del món del consum. Les nostres ciutats han posat en marxa les seves estratègies de seducció. Si volen mantenir-se vives i dinàmiques han de generar els ambients idonis per induir la societat a l'hedonisme. D'aquí que ens vegem envoltats d'aparadors, productes, imatges i serveis. La mateixa ciutat s'ha convertit en un aparador més, en un producte de consum. Però la ciutadania no es conforma a ser tractada com una massa passiva. Reclama el dret a la diversitat i per això ha de sentir que a la ciutat cadascú pot escollir com ha de compondre a la carta els elements de la seva existència. Si s'aconsegueix, l'individu reforçarà el seu vincle amb la ciutat.

Jaume Trilla apunta en el seu document de treball la necessitat de posar més èmfasi en la dimensió de l'educació i la cultura com a font de gaudi i d'experimentació personal. En aquest sentit, els projectes educatius de ciutat plantegen la idea de la "ciutat com a pedagogia", de tal manera que es pugui generar en els diferents agents –empreses, equipaments culturals, mitjans de comunicació, urbanistes, planificadors, etc.- la necessitat d'assumir la seva responsabilitat educativa.

Al llarg del procés de treball del grup 2 s'ha parlat molt de l'educació i la cultura com a factors claus per millorar la qualitat de vida de les persones. No ha passat per alt una altra

tendència inqüestionable: l'entrada a la societat de la informació i el coneixement a escala global. En aquest sentit, la nostra ciutat ja ha començat a canviar el seu perfil estrictament industrial. Aquesta modificació obliga també a replantejar el significat de la cultura i l'educació.

En una societat globalitzada i interconnectada on el bé més preuat és el coneixement, cal capacitar les persones perquè sàpiguen buscar, seleccionar, classificar i ordenar la informació i els productes culturals rellevants per convertir-los en coneixement. Aquestes capacitats seran imprescindibles per viure satisfactòriament i incorporar-se al món del treball. Un títol no serà suficient per obtenir un treball i mantenir-lo; caldrà renovar i acreditar constantment els coneixements precisos per una professió. Formar les persones perquè puguin aprendre contínuament serà la més important, així que caldrà que augmentin les iniciatives en aquest sentit. Caldrà una formació orientada a l'obtenció de títols reglats i al desenvolupament de capacitats per conservar el lloc de treball o per incorporar-s'hi; però també, caldrà posar més èmfasi en la capacitació intel·lectual de la ciutadania en qüestions humanístiques, socials, científiques o artístiques, en el foment de "l'actitud d'aprendre" i d'entendre que el coneixement és un valor necessari i canviant.

Els agents educatius i culturals es multipliquen. Per aquesta raó Jaume Trilla ens adverteix que la concepció del fet educatiu ha d'anar molt més enllà del que és estrictament escolar, i aquest fet implica tota la ciutat. En aquest document trobarem algunes de les propostes que el mateix autor formula per tal de definir les línies estratègiques més oportunes al disseny del Projecte Educatiu de la ciutat de Tarragona. Ara bé, cal aconseguir un objectiu prioritari: la implicació de la ciutadania.

Jordi Solé Blanch

Professor de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la URV
Coordinador del Grup 2 del Projecte Educatiu de Ciutat de Tarragona

EDUCACIÓ, CULTURA, OCI I ESPORTS

Presentació

Aquest text intenta respondre a l'encàrrec fet al seu autor per mitjà de l'ICE de la Universitat Rovira i Virgili d'elaborar un document que serveixi de base per a la reflexió del grup de treball sobre "Educació, cultura i oci" en el marc de l'elaboració del Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) de Tarragona.

Les línies bàsiques del contingut d'aquest document han estat acordades entre l'autor i la persona encarregada de l'ICE, prenent com a referència l'apartat que, en el document "Proposta de concreció del projecte educatiu de ciutat", es dedica a l'esmentat grup de treball. Concretament, l'epígraf sobre els continguts d'aquest grup de treball estipula els aspectes següents:

"Conceptualització i concreció de l'àmbit de treball i estudi: a què ens referim en parlar d'educació (formal, no formal, informal), cultura, i oci.

"Definició de les possibles relacions i interrelacions existents entre educació-cultura-oci.

"L'oferta educativa de Tarragona en l'àmbit de l'educació no formal: situació actual i perspectives.

"Serveis, recursos i activitats."

D'acord amb les indicacions rebudes en el sentit que aquest document calia referir-lo fonamentalment al primer, segon i quart d'aquests ítems, n'hem estructurat el contingut de la manera següent. El primer capítol el dedicarem als conceptes que pretenen especificar l'àmbit d'aquest grup de treball: educació (particularment, educació no formal)¹ cultura i oci. En el segon capítol intentarem posar de relleu les relacions entre aquests conceptes que permetin anar delimitant l'abast de l'àmbit corresponent al grup de treball. Seguidament farem una proposta d'enumeració i sistematització dels principals serveis, institucions, ofertes, recursos i mitjans que podrien ser considerats en l'àmbit. I, per últim, formularem algunes propostes projectives que puguin ajudar a la definir de línies estratègiques i accions.

1. Els conceptes

1.1 Educació formal, no formal i informal

Els conceptes d'*educació formal*, *no formal* i *informal* apareixen en el discurs pedagògic ara fa poc més de trenta anys. Des de llavors, el seu ús s'ha anat expandint i en l'actualitat ja formen part del llenguatge normalitzat de les ciències de l'educació.

El naixement obeeix, entre altres factors, a la necessitat de legitimar conceptualment i teòricament una colla de noves institucions, recursos i mitjans educatius que anaven

¹ En el document esmentat abans "Proposta de concreció del projecte educatiu de ciutat" es diu que la finalitat d'aquest grup de treball és "reflexionar respecte a les relacions educació-Projecte Educatiu de Ciutat incidint explícitament en l'àmbit de l'educació no formal ..."

sorgint i, en certa manera, a una nova concepció sobre el mateix fet educatiu. Una nova concepció que ja no identificava, com s'havia fet anteriorment, l'educació només amb l'escola i la família. La institució escolar seguia i segueix ocupant un lloc privilegiat en l'univers educatiu, però ja no és possible admetre'n cap classe de monopoli. D'aquesta manera, sembla cada cop més clar i assumit que:

1. L'escola és una institució històrica; és a dir, que no ha existit sempre. Ha esdevingut funcional i necessària a un determinat tipus de societat, però no hi ha res que permeti assegurar-ne la perennitat. Allò que és essencial a qualsevol societat és l'educació; l'escola és només una de les formes històriques que aquella ha adoptat i, a més a més, mai de manera exclusiva.

2. Àdhuc en les societats escolaritzades, l'escola és sempre només un moment del procés educatiu global dels individus i de les col·lectivitats. Amb l'escola coexisteixen molts altres mecanismes educatius. Alguns d'ells són instàncies que, com l'escola, han estat també expressament configurats per educar, i molts d'altres són processos que generen directament efectes d'educació sense mediacions pedagògiques específiques.

Això implica que comprendre el procés educatiu global vol dir entendre la interacció dinàmica entre tots els factors educatius que actuen sobre els individus. Fins i tot, ni l'acció de l'escola es pot entendre independentment dels factors i de les intervencions educatives no escolars, perquè aquests contínuament interfereixen (a vegades per reforçar i a vegades per contradir) els efectes escolars. No caldrà estendre'ns, per exemple, en el fet que l'èxit o el fracàs escolar no depenen únicament de la qualitat de l'escola sinó d'un conjunt de factors en principi aliens a ella mateixa ("herència cultural", etc.). L'impacte dels mitjans de comunicació de masses o de les noves tecnologies que obliguen necessàriament a replantejar el lloc i el sentit dels aprenentatges escolars actuals és un altre exemple obvi. És a dir, no ja per optimitzar el procés educatiu global, sinó també per optimitzar l'acció pròpiament escolar, actualment ja no es pot deixar de reconèixer i d'atendre els processos i mitjans educatius que es generen fora de l'escola.

3. El marc institucional i metodològic de l'escola no és necessàriament sempre el més idoni per atendre totes les demandes i necessitats educatives que es vagin presentant. L'estructura escolar imposa uns límits que cal reconèixer. És més, hi pot haver determinats objectius educatius que, per la seva mateixa naturalesa, refusin el context escolar. És a dir, l'escola no solament no és apta per a qualsevol de les comeses educatives possibles, sinó que per a algunes la institució escolar clàssica pot resultar particularment gens apropiada.

5. Del punt anterior se'n deriva que juntament amb l'escola cal adequar i utilitzar altres mitjans i contextos d'educació que s'han de considerar no com a contradictoris amb aquella institució, sinó com funcionalment complementaris. Molts d'aquests mitjans ja existeixen, d'altres només cal potenciar-los o reconduir-los educativament i uns altres s'han de crear de nou. Per a tot això és necessari actualitzar una certa imaginació pedagògica que sigui capaç de defugir de la rutina mental de pensar intervencions educatives únicament des de l'estructura escolar.

Aquest és el context en què apareix la proposta de distingir tres tipus d'educació: la formal, la no formal i la informal². L'educació formal és la que està integrada en el sistema educatiu reglat; és a dir, la que inclou des del preescolar fins als estudis superiors, amb totes les branques i variants del sistema. La informal és la que s'adquireix en el curs ordinari de la vida sense mitjans o recursos específicament creats per generar efectes educatius. I entremig hi ha l'educació no formal, que podríem definir com aquella que comprèn el conjunt de processos, mitjans i institucions específicament dissenyats en funció d'objectius de formació o d'instrucció explícits, que no estan directament orientats a la provisió dels graus propis del sistema educatiu reglat.

No ens és possible aquí entrar en massa disquisicions conceptuals, però sí que ens interessa assenyalar un parell de qüestions³. La primera és que aquesta classificació voldria ser exhaustiva, en el sentit que pretén incloure l'univers sencer de l'educació; dit d'una altra manera, qualsevol fet educatiu hauria de poder-se ubicar en un dels tres sectors educatius. La segona precisió és que aquests tres sectors no són pas compartiments estancs, sinó que entre ells hi ha múltiples i variades interrelacions.

Pel que fa a l'educació no formal, que és la que ens interessa especialment aquí, no cal dir que comprèn un gamma molt àmplia i heterogènia d'institucions, mitjans i recursos educatius. En una primera aproximació que ens servirà per anar delimitant l'objecte del grup de treball al qual s'adreça aquest document, podríem distingir dins del sector no formal el quatre subsectors següents:

El subsector del treball

Les noves necessitats derivades de les transformacions esdevingudes en el món laboral han anat generant mitjans i processos formatius al marge de la formació professional reglada: formació ocupacional, formació en l'empresa, formació per a la primera feina, etc.

El subsector de l'oci i la cultura

El temps lliure i la voluntat d'accedir a la cultura i fruit-ne en un sentit no acadèmic ni utilitarista han generat també una oferta educativa no formal que té com a usuaris persones de totes les edats. Pedagogia del lleure, animació sociocultural, pedagogia de la tercera edat, etc. són denominacions ja acreditades que es refereixen a una amplíssima varietat d'institucions i activitats.

El subsector de l'educació especial i especialitzada

Un altre món educatiu no formal és el que acull a les institucions programes i recursos específics per a persones o col·lectius amb necessitats educatives especials, bé sigui per factors de tipus social, físic, sensorial o psíquic: centres d'acollida, centres oberts,

² Aquesta distinció la va formular inicialment P. H. Coombs: *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Ed. Península, 1971; *La lucha contra la pobreza rural. Aporte de la educación no formal*, Madrid, Ed. Tecnos, 1975; *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Ed. Santillana, Col. Aula XXI, 1985.

³ Per a més precisions sobre la història i la delimitació precisa d'aquests conceptes: Trilla, J., *La educación informal*, Barcelona, P.P.U., 1986; Trilla, J., *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ed. Ariel, 1998.

educadors de carrer, programes pedagògics en centres penitenciaris, centres d'educació especial, etc.

El subsector de la mateixa escola

També hi ha un subsector de l'educació no formal que està relacionat directament amb la formal, bé sigui pel fet que, a vegades, s'organitza dins de la mateixa escola (activitats extracurriculars) o bé perquè serveix de reforç a la seva actuació tot i procedir d'instàncies no formals o informals (programes educatius oferts per empreses, institucions culturals, etc.).

1.2 Cultura

Pocs conceptes hi ha més rics i plens de matisos i d'accepcions que el de *cultura*, i també pocs n'hi ha que travessin tantes disciplines i ciències.⁴ Per tant, la nostra intenció aquí no podrà ser pas ni la de estendre'ns en la multitud d'accepcions i conceptes diferents de cultura ni la d'aprofundir-hi. Pretendrem únicament exposar, amb brevetat, algunes concepcions sobre la cultura que ens permetin elucidar les seves relacions amb l'educació i delimitar el que podria ser l'objecte concret d'aquest grup de treball.

D'entrada convé distingir entre dues nocions de cultura. La primera entén la cultura com el conjunt de productes i destreses de caire intel·lectual o artístic socialment prestigiats. És la cultura "cultura" o acadèmica, la que es trafica en els "temples de la cultura" (museus, sales d'art, biblioteques, conferències, etc.), la que intenten compendiar els currículums de les institucions educatives en forma de les assignatures convencionals (literatura, història, ciències, etc.). La que en el grau inferior es coneix com *cultura general* (saber llegir i escriure, nocions científiques i d'humanitats, etc.), i que en nivells més elevats coneixem com *erudició* o com una característica exquisida, elaborada i refinada, que es reconeix en la persona que ha desenvolupat una sensibilitat especial per apreciar una obra d'art, que es mou amb agilitat pel món de les idees i de la ciència i que és capaç, també, de generar productes culturals prestigiats. Quan en el llenguatge ordinari diem "aquest és molt culte" o "aquell té molta cultura", usem el mot *cultura* en aquest sentit.

La segona noció de cultura que no es pot deixar d'esmentar és la que procedeix de l'antropologia cultural. Un concepte molt més ampli que l'anterior i que encara el podem trobar molt ben expressat en la definició que va proposar, l'any 1871, l'antropòleg britànic Edward B. Tylor: cultura és "aquell tot complex que inclou coneixements, creences, art, lleis, moral, costums i qualsevol altra capacitat i hàbits adquirits per l'home en tant que membre d'una societat". La idea de cultura, d'acord amb aquesta concepció antropològica, es refereix, doncs, a tot allò coneixements, valors, procediments, costums, normes i formes de relació ... que es transmet i s'adquireix per mitjà de l'aprenentatge. És la informació que es transfereix socialment i no genèticament. Per aquí apareixeria una altra de les formes usals de caracteritzar allò *cultural* (cultura per oposició a natura), en la qual no insistirem per no desviar-nos del nostre objectiu.

⁴ Mosterín, J., *Filosofia de la cultura*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 11.

En qualsevol de les dues nocions, la cultura, està relacionada de forma molt íntima amb l'educació, s'entengui també aquesta com s'entengui (formal, no formal o informal). Educació i cultura són dos conceptes diferents però inseparables. De fet, són dos significants per expressar sengles aspectes d'una mateixa realitat: l'educació és el procés d'adquisició de cultura. L'educació sense la cultura no és res, no existeix, no te cap sentit, és un mitjà sense ni objecte ni objectiu. I, per la seva banda, la cultura sense l'educació no dura ni dos minuts, ni es conserva, ni es desenvolupa, ni evoluciona.

I això, com dèiem, és veritat s'utilitzin els conceptes d'educació i de cultura que es vulguin utilitzar. Prenguem per exemple, un concepte d'educació que, com s'ha fet a vegades, en limiti l'abast a allò que s'esdevé a l'escola; és a dir, un concepte formalista o institucionalista d'educació. Doncs bé, també en aquest cas l'educació és inseparable de la cultura: o és que les escoles i la universitat no són institucions culturals?, què fan les escoles sinó traficar amb la cultura?, on hi ha més densitat de tràfic cultural que en els centres anomenats educatius?, que són els plans d'estudis, programes, els llibres de text, etc. sinó formes condensades de cultura? Es podrà discutir sobre la forma d'aquest tràfic, però no sobre el contingut cultural. De fet, podríem dir que el sistema educatiu és el més gran i important "mercat" de la cultura; un mercat, però, que sortosament encara no es regeix del tot (i esperem que això duri) per les *lleis del mercat*.

Si, en canvi, prenem un concepte restringit de cultura (el primer que hem assenyalat més amunt: cultura "cultura", etc.) succeeix exactament el mateix. Fixem-nos que precisament una de les accepcions d'aquesta manera d'entendre la cultura és la que es bateja com "acadèmica"; és a dir, la cultura que s'adquireix i es conrea a les instàncies "acadèmiques".

I si per comptes de remetre'ns a aquests conceptes restringits d'educació i cultura, prenem els conceptes més amplis, la vinculació entre ambdós fenòmens encara es fa més evident. Com vèiem, el concepte antropològic de cultura entén que és constituïda per tot allò que està en disposició de ser après; és a dir, que es defineix la cultura en termes inequívocament de transmissió; en definitiva, en termes educatius. I no cal dir que si fem servir un concepte ampli d'educació (que inclogui els processos informals d'aprenentatge), passa exactament el mateix, només que contemplat des de l'altre angle.

És, doncs, molt difícil definir l'educació sense que, implícitament o explícitament, se'ns aparegui la cultura i viceversa. De fet, només hi ha un àmbit en què educació i cultura es volen presentar com a realitats separades. És l'àmbit de l'administració i de la burocràcia (conselleries, departaments, àrees, funcionaris, etc.d'una cosa o de l'altra). Educació i cultura apareixen (burocràticament, que no realment) escindides quan administracions, institucions i gremis pretenen quedar-se amb l'exclusivitat de les respectives paraules. Quan l'educació pretén convertir-se només en tasca de mestres i la cultura en tasca d'artistes i intel·lectuals. Quan es vol tancar l'educació a les escoles i la cultura als museus i biblioteques.

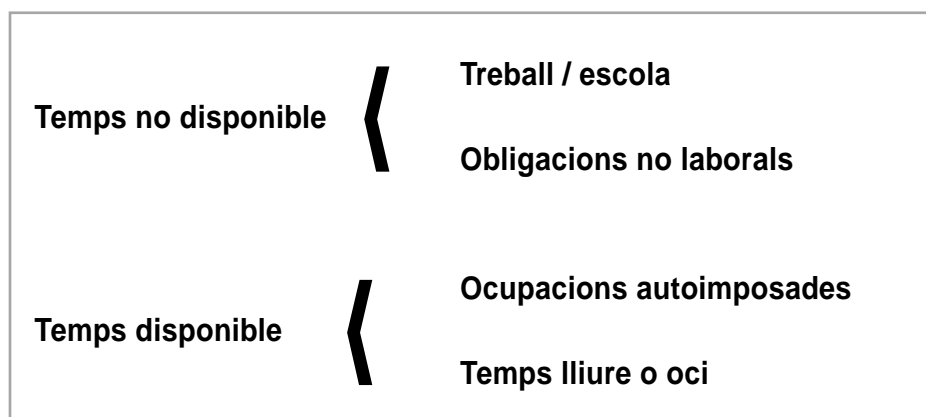
Però, repetim-ho, això només és fruit d'una decisió administrativa o d'etiquetatge ben poc fonamentada conceptualment i realment. Perquè totes les institucions dites educatives

són, pel mateix fet de ser-ho, institucions culturals; i també les institucions dites culturals són, pel mateix fet de ser-ho, institucions educatives. I el mateix podríem dir de les anomenades polítiques educatives i polítiques culturals.

Si de cas, la diferència entre unes i altres institucions i polítiques, a més a més de la segregació administrativa, és només una diferència d'èmfasi: les anomenades educatives posen l'accent en la transmissió o l'adquisició de la cultura, i les anomenades culturals en la conservació (material), creació i ús directe de la cultura. Però això és només un èmfasi, ja que en les institucions educatives no només hi ha transmissió sinó que també hi ha elaboració i us de la cultura. I, per altra banda, ningú no negarà que en les institucions culturals hi ha també transmissió i aprenentatge. Es tracta, doncs, només de diferències d'èmfasi o de prioritjació, però no de substància. Les institucions dites culturals es fixen més en uns moments del procés cultural i les educatives se centren en altres moments, però l'objecte amb què ambdues treballen és exactament el mateix.

1.3 Oci, temps lliure i temps disponible

El tercer terme que apareix en la denominació del grup de treball és el d'*oci*. Es tracta, com els anteriors, d'una paraula amb usos diferents i, per tant, no gaire fàcil d'elaborar conceptualment. D'altra banda, tampoc estem del tot segurs que sigui la més apropiada per ajudar a delimitar l'àmbit que, segons intuïm, correspondria a aquest grup de treball. És per això que, per comptes de limitar-nos a oferir una definició d'*oci* en sentit estricte, introduïrem també altres conceptes pròxims que ens permetran elucidar millor el contingut de l'àmbit. Ho farem a partir del següent esquema que situa els conceptes d'*oci* i temps lliure en un marc més ampli.⁵



⁵ Un desenvolupament més ampli de l'esquema es pot trobar a TRILLA, J., *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Ed. Anthropos, 1993.

En aquest esquema partim de dues categories generals que anomenem *temps disponible* i *temps no disponible*. Aquest darrer és el que omplen totes aquelles ocupacions a les quals l'individu difícilment pot substreure's. Són les activitats que ens resulten econòmicament, socialment o biològicament obligatòries o imprescindibles.

En aquest temps *no disponible* hi hauria, per un costat, el temps de treball (o l'escolar, en el cas de la infància), en el qual s'inclouria no solament el treball remunerat, sinó també totes aquelles ocupacions directament relacionades (desplaçaments, fer els deures, etc.), així com la feina domèstica. Per altra banda, igualment formarien part del temps no disponible el conjunt d'obligacions *no laborals* com poden ser les destinades a la satisfacció de les necessitats biològiques bàsiques (menjar, dormir ocupacions terapèutiques, etc.), les obligacions familiars (tenir cura dels fills, etc.) i certes obligacions socials o burocràtiques (fer la declaració de la renda, etc.).

L'altra gran categoria de l'esquema és la que hem anomenat temps *disponible*, és a dir, el que ens resta un cop hem cobert les necessitats o obligacions anteriors. Cal dir que moltes de les conceptualitzacions fetes del temps lliure i de l'oci l'identifiquen amb el que aquí nosaltres anomenem temps disponible. Però això, segons com, ens sembla una mena d'abús de llenguatge o una imprecisió excessiva. De fet, hi ha un conjunt d'activitats que fem durant el temps sobre el qual tenim disponibilitat que, malgrat realitzar-les de forma voluntària, no solem viure encara com a temps pròpiament lliure i, encara menys, com a oci o lleure. Són les que per etiquetar-les d'alguna manera denominem aquí *ocupacions autoimposades*. Es tracta d'aquelles activitats que voluntàriament decidim realitzar però amb les quals ens comprometem amb alguna instància aliena a nosaltres mateixos. Són, per exemple, les activitats de voluntariat social, la militància política o sindical no professional o, fins i tot, certes activitats institucionalitzades de formació (fer un curs d'anglès, etc.).

Certament, la diferència entre aquestes ocupacions autoimposades i el que seria pròpiament temps lliure o oci és, en determinats casos, molt lleu, ja que en aquestes darreres també podem adquirir compromisos o ens les podem autoimposar. La diferència radica en el tipus de compromís que adquirim en totes dues classes d'activitat. En el temps lliure és un compromís amb nosaltres mateixos o, si de cas, amb amics, etc., però, sigui com sigui, es tracta d'un compromís que podem desfer amb relativa facilitat. En canvi, en les que anomenem activitats autoimposades, el compromís, tot i voluntari, pren una dimensió institucional. Si hom decideix que cada dia dedicarà una hora a passejar, el dia que no ho faci no haurà de donar comptes a ningú; si quedes amb els amics per anar al cinema i quan arriba el moment no en tens ganes, només caldrà que els diguis això mateix. Però si hom ha decidit dedicar-se voluntàriament a fer de monitor en un esplai, el compromís adquirit és de naturalesa diferent (ho és amb els altres companys monitors, amb els nens i nenes del grup i amb la institució); en aquests sentit, complir o no amb les responsabilitats assumides no podrà dependre ja del fet que ocasionalment en tingui ganes o no.

Finalment, el quart tipus d'activitat de l'esquema és l'oci o *temps lliure*. Es podria fer

alguna distinció entre ambdós, però, per no allargar-nos massa ni complicar excessivament l'esquema, aquí els considerarem, com sovint es fa en el llenguatge corrent, com a sinònims. L'oci o el lleure es pot definir a partir de tres trets; són les tres condicions que demanem a una activitat per poder-la etiquetar d'aquella manera.

La primera condició és la de l'autonomia: l'activitat d'oci és lliure, autònoma, voluntària, o com se li vulgui dir. No obstant això, sobre aquesta condició cal explicitar algunes matisacions. L'activitat de lleure és fruit d'una decisió o elecció personal dins del conjunt de possibilitats que cadascú té al seu abast. Òbviament, dir que en el lleure hom fa el que vol és una imprecisió o una ingenuïtat majúscula: hom fa el que vol en un marc d'alternatives possibles determinat per factors econòmics, socials, culturals, ambientals, educogènics, biològics, etc. Una altra matisació és que l'autonomia en el lleure és, en certa manera, doble. És autonomia en el què i en el com: hom decideix l'activitat (anar al cinema) i també –dins de les característiques pròpies de l'activitat decidida el contingut i la forma de realitzar-la (anar a veure aquesta pel·lícula o l'altra, sol o acompanyat, etc.).

La segona condició o característica del lleure és que es tracta d'una activitat amb la qual hom persegueix el gaudi. L'activitat que no és generadora d'alguna mena de plaer no és oci, o si de cas, és un oci fracassat o frustrat. No cal dir que aquest gaudi ni s'ha d'entendre necessàriament com a simple diversió, en el sentit més elemental i prosaic de la paraula, ni està obligadament renyit amb l'esforç: practicar l'alpinisme o jugar a escacs requereixen dosis considerables d'esforç (mental i/o físic), però són també activitats d'oci en tant que l'individu s'hi troba bé realitzant-les.

La tercera i darrera condició està relacionada amb això que acabem de dir i és potser la més essencial per definir l'oci i també la que permet precisar la particularitat més clara d'aquesta activitat respecte a les altres de l'esquema. L'activitat d'oci té la seva finalitat en si mateixa, és una activitat autotèlica. Hom la duu a terme per la satisfacció intrínseca que li produeix realitzar-la i no pel rendiment que posteriorment en pugui treure. És clar que hi ha força activitats de lleure de les quals es se'n desprenen productes desitjables: anar a buscar bolets o a pescar, practicar l'esport que proporciona bona forma física o tenir com a afició el bricolatge. Però aquestes i moltes d'altres són viscudes com a lleure quan la motivació principal que porta a realitzar-les és la satisfacció inherent que genera practicar-les, més que allò que se'n deriva després.

En aquesta qualitat autotèlica, com avançàvem, radica una altra possibilitat de diferenciar l'oci d'altres classes d'activitat de l'esquema. Evidentment que en el cas del treball, la diferència és òbvia: la producció i la remuneració i no el gaudi intrínsec del treballador és el que li dóna sentit. I també en el cas de les que anomenàvem ocupacions autoimposades, és l'autotelisme el que pot marcar una de les diferències amb les activitats que són específicament de lleure: les feines de voluntariat social, la militància política o determinades activitats formatives o instructives que es realitzen durant el temps disponible tenen unes finalitats que molt clarament van més enllà del fet de proporcionar un gaudi a qui les realitza, tot i que una cosa no és necessàriament incompatible amb l'altra. És, en definitiva, una qüestió de prioritat: en el lleure l'èmfasi radica en la

satisfacció que intrínsecament ha de produir encara que pugui generar també altres rendiments desitjables. Mentre que en la resta d'activitats l'èmfasi es troba en el servei, producte o rendiment que es persegueix, tot i que també en el seu decurs puguin ser generadores de gaudi.

2. Relació entre els conceptes i proposta de delimitació de l'àmbit

Havent passat revista als conceptes que formen la denominació del grup de treball, en el present apartat intentarem elaborar una proposta que permeti delimitar mínimament l'àmbit que podria ser objecte d'estudi.

Ho farem combinant tres tipus de consideracions. En primer lloc, a partir de l'anàlisi de les relacions entre els conceptes. Pel fet que, com hem vist, els termes que entren en joc són molt complexos i polisèmics, prendrem en consideració només aquelles relacions conceptuals que ens semblen més significatives de cara a l'objectiu proposat. En segon lloc, tindrem com a referència les indicacions que, respecte al nostre grup de treball, conté el document Proposta de concreció del projecte educatiu de ciutat. I, en tercer lloc, tindrem també en compte els continguts dels altres grups de treball per tal d'evitar el màxim possible les reiteracions.

No obstant això, cal advertir també que la proposta difícilment podrà ser molt tancada i precisa. La polivalència dels conceptes emprats, la roturació i regulació escasses de l'àmbit i l'heterogeneïtat d'institucions, mitjans o ofertes existents, faran difícil, per una banda, poder marcar molt estrictament les fronteres exteriors del àmbit i, per una altra, establir al seu interior taxonomies molt rigoroses.

Començarem per una primera proposta de concreció respecte als tres termes que apareixen el títol.

Pel que fa al d'educació, sembla clar –perquè, a més a més, així s'explicita en el document de la Proposta de concreció del projecte educatiu de ciutat que ens hem de referir específicament a l'educació no formal. No obstant això, a aquesta primera estipulació cal afegir-hi un parell de matisacions. La primera és que no necessàriament cal tractar del conjunt complet de l'educació no formal. És a dir, que tractarem de l'educació no formal, però no de tota. Concretament, tenint en compte els quatre subsectors de l'educació no formal explicats abans, creiem que cal excloure de la consideració del nostre grup de treball els directament relacionats amb el treball i els que són molt específics de l'educació especial i especialitzada. En tots dos casos perquè sembla que aquests àmbits seran tractats més específicament en altres grups de treball, i en el cas de l'educació no formal relacionada amb el treball, també pel fet que la referència a l'oci en el nom del nostre grup, sembla que així ho indiqui.

La segona matisació és que el fet de limitar-nos a l'educació no formal no vol dir que no s'hagin de prendre en consideració determinats aspectes de la formal i de la informal, ja que aquests tres tipus d'educació, com dèiem, no són pas compartiments estancs. Per exemple, dins d'institucions educatives formals hi ha activitats no formals (activitats extraescolars organitzades pels mateixos centres) que creiem que han de ser incloses en

l'objecte del grup de treball. D'altra banda, també hi ha ofertes educatives no formals procedents d'institucions informals que igualment caldrà considerar.

En relació amb el concepte de cultura, cal dir que, per tot el que hem vist en l'apartat corresponent, ens serveix només molt relativament per delimitar l'objecte de treball. El concepte antropològic de cultura és tan omnicomprensiu que, d'una manera o altra, se'l pot relacionar amb qualsevol fenomen educatiu. Difícilment podríem excloure aquesta idea de la cultura dels objectes respectius de la resta de grups de treball i, per tant, tampoc ens serveix gaire per establir diferencialment l'objecte del nostre grup. D'altra banda, un concepte més restringit i elitista de cultura (cultura acadèmica, alta cultura, cultura "cultura", etc.) ens portaria a excloure del nostre objecte un ampli i important subsector de l'educació no formal (institucions d'educació en el temps lliure, per exemple) que, pel que veiem, tampoc seria objecte d'estudi en altres grups de treball. Si de cas, podem interpretar la presència del terme *cultura* en el títol del grup de treball com una indicació explícita que cal tenir presents les aportacions en forma d'educació no formal de les institucions convencionalment anomenades culturals (museus, biblioteques, etc.). D'altra banda, la contigüitat amb el terme *oci* en el nom del grup sembla que suggereixi que cal fer èmfasi més en la dimensió de la cultura com a font de gaudi que en el seu aspecte més instrumental.

I pel que fa al terme d'*oci*, tenint en compte el que hem explicat en l'apartat corresponent i l'estipulació feta més amunt en el sentit de limitar-nos a l'educació no formal, pensem que potser seria més operatiu i ajustat a l'objecte de treball prendre com a referència allò que anomenàvem "temps disponible". Concretament, es podria convenir que forma part de l'objecte d'estudi del grup la part de temps disponible ocupat amb activitats educatives organitzades (no formals). És a dir, que, d'una banda, s'inclourien algunes activitats no formals que, tot i realitzar-se en el temps disponible, només un abús del llenguatge podria considerar com a activitats pròpiament d'*oci* (certes activitats extraescolars, per exemple). I d'altra banda, no s'inclourien, però, en l'objecte d'estudi del grup de treball les activitats informals de lleure; és a dir, les no educativament organitzades. No cal dir que el lleure informal pot tenir importants efectes educatius, però el fet de considerar-lo dins l'objecte del grup de treball a part de que això suposaria saltar-se l'estipulació de limitar-nos a l'educació no formal obligaria a replantejar-se tal objecte i a ampliar-lo desmesuradament.

Resumint, i tenint en compte totes les matisacions fetes, la proposta seria que l'objecte del grup de treball hauria de comprendre tots aquells recursos, institucions, programes o activitats d'educació no formal que es realitzen durant el temps disponible de les persones, excloent-ne, però, els directament relacionats amb el món del treball i els molt específics de l'educació especial i especialitzada.

3. Continguts de l'àmbit

A partir de la proposta de delimitació conceptual de l'àmbit que acabem de fer, tot seguit presentarem una relació dels tipus d'activitats, ofertes i institucions que es podrien

considerar. Cal advertir que, tot i que intentarem que sigui al més amplia i ordenada possible, atesa la quantitat d'activitats potencialment inventariades i la considerable dispersió existent, no podem pas pretendre que la relació sigui exhaustiva ni que la sistematització eviti certes interseccions.

Afegirem també que, pel fet que hi ha un altre grup de treball que té per objectiu tractar l'educació permanent, ací ens referirem fonamentalment al sector de la població en la infància i adolescència.

Considerarem els tipus d'institucions, ofertes o activitats que tot seguit enumerem i que després explicarem i exemplificarem:

1. Activitats extracurriculars organitzades pels mateixos centres educatius formals
2. Activitats educatives no formals sobre continguts específics
3. Institucions d'educació en el temps lliure i activitats de vacances
4. Programes educatius oferts per institucions culturals i altres
5. Activitats associatives i participatives amb una clara projecció educativa

1. Activitats extracurriculars organitzades pels propis centres educatius formals

En aquest apartat s'inclou l'oferta d'activitats voluntàries i no lectives, generalment organitzades per les AMPA, que fan els centres educatius formals per als seus alumnes.

Exemples:

- Tallers cursos de continguts diversos
- Activitats organitzades de migdia
- Casals d'estiu (organitzats per les AMPA)
- Colònies escolars, viatges de fi de curs
- etc.

2. Activitats educatives no formals sobre continguts específics

S'hi inclou el conjunt d'ofertes de cursos, cursets, classes, tallers, etc. organitzades per entitats educatives no formals en horari no escolar i sobre coneixements o especialitats concretes. Per la varietat present en aquest apartat, potser és convenient distingir alguns subapartats, ja que també el sentit i les funcions de les diverses ofertes difereix notablement. Diferenciem tres subapartats:

2.1 Activitats no formals predominantment instructives

Serien les ofertes d'ensinistrament en un tipus de continguts propers als escolars, o fins i tot propis d'aquesta institució, però no sempre atesos per aquesta de forma eficient. Es tracta de continguts als quals se suposa un valor de canvi important per al futur acadèmic i professional dels infants i joves, la qual cosa genera una oferta, feta des d'institucions privades o públiques, quantitativament força considerable.

Exemples:

- Cursos i classes d'idiomes
- Cursos i classes d'informàtica
- etc.

2.2 Activitats no formals de caire artístic

Solen ser menys instructivistes que les anteriors. Les motivacions per realitzar-les generalment són també menys instrumentals i atenen més els interessos i preferències de les persones. El ventall d'especialitats és divers, com també ho són els formats (cursos, cursets, tallers, classes particulars, etc.).

Exemples:

- Tallers d'arts plàstiques
- Escoles de música, dansa
- etc.

2.3 Activitats esportives no formals

Com les anteriors, però d'educació física o esportiva. Les posen en un apartat especial, ja que el volum és molt elevat. Del conjunt d'activitats extraescolars o no formals per a infants i joves, aquest és el grup que segurament compta amb més participació.

Exemples:

- Jocs esportius escolars
- Escoles de les diverses especialitats esportives
- Activitats ofertes per poliesportius públics i gimnasos privats
- etc.

3. Institucions d'educació en el temps lliure i activitats de vacances

En aquest apartat ens referim, per una banda, a institucions com esplais o agrupaments escoltes. És a dir, es tracta d'institucions o moviments estables que funcionen al llarg de l'any, amb una clara i assumida projecció educativa, que actuen en el temps lliure infantil i, generalment, a partir d'activitats pròpies del lleure sense limitar-se a una determinada classe. Pretenen una acció educativa més global que les ofertes formatives especialitzades que apareixen en altres apartats.

D'una altra banda, també inclouríem aquí totes aquelles activitats que es realitzen de manera puntual en determinades èpoques de l'any que normalment coincideixen amb les vacances escolars. Moltes les organitzen de les esmentades institucions estables de lleure i constitueixen "moments forts" del seu ritme anual de funcionament. Altres són organitzades puntualment per diverses instàncies (administracions locals i autonòmica, empreses de serveis, etc.).

Exemples:

- Esplais
- Ludoteques
- Agrupaments escoltes
- Colònies d'estiu
- Campaments
- Camps de treball
- Rutes
- Casals d'estiu
- Intercanvis internacionals
- Festivals i fires infantils
- etc.

4. Programes educatius oferts per institucions culturals i altres

En aquest apartat hi localitzem l'oferta educativa, cada cop més nodrida, que generen institucions molt variades en forma de programes o activitats, generalment de curta durada, sobre temàtiques concretes. En molts casos adrecen l'oferta directament a les escoles, però també solen estar obertes a altres institucions educatives (esplais, etc.) i al públic en general.

Exemples:

- Programes educatius de museus
- Activitats organitzades per biblioteques
- Centres d'educació ambiental
- Itineraris de la natura
- Activitats culturals i artístiques promogudes per fundacions
- Visites organitzades a empreses privades i a llocs d'especial interès cultural
- etc.

5. Activitats associatives i participatives amb una projecció educativa clara

En aquest apartat incloem aquelles entitats creades per conrear, normalment de forma desinteressada, alguna especialitat artística, cultural o també esportiva durant el temps lliure. Tenen una dimensió educativa indubtable, generalment assumida de manera intencional, si bé la desenvolupen d'una forma diferent a com ho fan altres propostes educatives de contingut similar que hem situat en apartats anteriors. En les d'aquest apartat el que és fonamental és la participació i la pràctica de l'activitat de què es tracti, mentre que l'aprenentatge resta subordinat a aquesta pràctica. En els casos anteriors generalment passava al revés: a una escola de música s'hi va primordialment a aprendre música; en canvi, hom s'apunta a una coral fonamentalment per cantar, malgrat que per a això també haurà d'aprendre música. És una diferència d'èmfasi o de prioritat que marca de manera significativa la forma de viure les activitats. De fet, aquest apartat estaria en la frontera entre el sector educatiu no formal i l'informal.

Exemples:

- Corals
- Esbarts
- Grups de teatre amateur
- Associacions de cultura popular
- Centres excursionistes
- Clubs d'escacs
- Amics de ...
- etc.

4. Criteris per definir de línies estratègiques i accions concretes

En aquest darrer apartat presentarem algunes propostes que, al nostre parer, podrien contribuir a optimitzar la realitat de l'àmbit al qual es refereix aquest grup de treball. Abans d'entrar-hi convé afegir un parell de consideracions prèvies.

La primera és que seran propostes generals, en el sentit que consideren la globalitat de l'àmbit sense entrar en la particularitat dels diferents subsectors o tipus d'activitats i institucions que abans hem esmentat. La notable heterogeneïtat que hi ha recomanaria la concreció i ampliació posterior d'aquestes propostes a cada un dels subsectors esmentats, tenint en compte l'estat de la qüestió a la ciutat de Tarragona.

La segona consideració és que són propostes que fonamentalment es refereixen a accions que podrien correspondre a l'administració municipal. Això no vol dir, però, que totes les accions hagin o puguin ser realitzades directament des de tal administració. Un projecte educatiu de ciutat no es limita a allò que és realitzable de forma directa per l'Ajuntament, però el fet que sigui aquesta instància la que lidera l'elaboració del projecte educatiu de ciutat l'obliga a responsabilitzar-se, si més no, d'estimular i impulsar la realització de les accions que el projecte proposa i col·laborar-hi..

Mesures per incrementar el coneixement sobre l'àmbit i per facilitar l'accés a la informació

Pel fet que es tracta d'un àmbit educatiu escassament regulat i, com hem anat repetint, molt heterogeni, la informació disponible sol ser bastant insuficient. Qualsevol política que s'hi vulgui adreçar requereix el diagnòstic previ de la situació. Per tant, caldria impulsar la realització de treballs de recerca i la creació de mecanismes estables per recollir i elaborar la informació pertinent.

D'altra banda, això també posaria les bases per satisfer una altra de les necessitats perceptibles en aquest àmbit. Ens referim a la necessitat de posar a la disposició dels possibles usuaris la informació adient sobre l'oferta d'activitats, institucions i recursos. Això implicaria: 1. Disposar d'inventaris ben sistematitzats i constantment actualitzats de les activitats que s'ofereixen, amb totes les dades necessàries i les indicacions oportunes de la forma de participar-hi, inscriure-s'hi, etc.. 2. Adequar els mitjans pertinents de manera que tothom que hi estigui interessat tingui fàcil accés a aquesta informació: punts

d'informació descentralitzats, telèfons, etc. 3. Donar a conèixer al ciutadà que existeix aquesta informació i que és al seu abast.

Augmentar i diversificar l'oferta existent

La densitat d'ofertes educatives no formals presents a la ciutat és, sens dubte, un indicador d'educativitat. Aquest criteri que es refereix a la quantitat relativa de recursos s'ha de completar, però, amb un altre de diversitat. La mateixa particularitat de l'àmbit –un àmbit lligat principalment al temps disponible i a la cultura com a forma de gaudi obliga a defugir una oferta uniforme. Obliga a facilitar l'existència d'una gamma d'activitats variada com sigui possible perquè cadascú, segons les seves necessitats i interessos, pugui confeccionar els propis itineraris d'ús.

Tant la multiplicació com la diversificació de les ofertes poden promoure's des de l'administració municipal per diverses vies complementàries, unes directament actives i altres de proactives. En primer lloc, catalitzant, impulsant i facilitant el sorgiment de noves ofertes d'educació no formal per part de la societat civil. En segon lloc, donant suport a les institucions ja existents sobretot a aquelles que no tenen ànim de lucre per tal que puguin mantenir i millorar la seva oferta. I, en tercer lloc, desenvolupant polítiques pròpies d'intervenció creant infraestructures i equipaments, i, també, de forma subsidiària, generant noves activitats.

Millorar la qualitat de les ofertes

La qualitat de les ofertes educatives no formals és, perceptiblement, molt desigual. Juntament amb ofertes de molta qualitat se'n troben unes altres que constitueixen veritables frauds als usuaris. En aquest sentit, possiblement caldria, almenys en certs sectors, més regulació que l'actual i disposar d'alguns mecanismes de supervisió.

També caldria, per part de l'administració, implementar mesures de signe positiu per millorar la qualitat de l'educació no formal. Per exemple, creant dispositius per facilitar suport tècnic i de formació. Sovint la precarietat amb què funcionen algunes institucions no formals els dificulta disposar dels mecanismes necessaris per optimitzar-ne el funcionament (mètodes, tecnologies, formes d'organització, gestió econòmica, difusió, formació i reciclatge dels educadors, etc.). En aquesta línia també caldria estimular la innovació per mitjà d'expedients diversos: ajudant a crear de plataformes i xarxes per intercanviar experiències i per donar a conèixer realitzacions innovadores, premis, experiències pilot, etc.

Facilitar la coordinació

Gairebé per definició, el sector educatiu no formal constitueix un conjunt divers i dispers d'ofertes entre les quals no existeixen relacions orgànicament establertes i regulades, o si n'hi ha són molt febles i canviants. A diferència de l'educació formal, la no formal no constitueix un sistema estructurat, sinó que es presenta com una mena d'amalgama d'institucions i activitats. En aquest sentit, es fa ben palesa la manca de coordinació entre les agències oferents, privades i públiques: cadascuna es planteja el seu paper al marge de les altres, amb la qual cosa es generen contradiccions i/o duplicitats innecessàries, a

la vegada que es desaprofiten les sinèrgies segures i els reforçaments mutus que es produirien a partir de la coordinació i cooperació entre elles. D'altra banda, si ens ho mirem des de la perspectiva dels destinataris, pateixen el que podríem anomenar una *atomització* de la seves diverses experiències educatives, juntament amb una sobreocupació del temps amb horaris sovint prou disfuncionals.

És per tot això que caldria impulsar la creació de plataformes de coordinació entre els diferents sectors implicats. Amb relació al disseny de les polítiques generals, caldria que les directrius fossin concertades per les administracions públiques (Generalitat, ajuntaments, Diputació) i les àrees implicades, els representants dels destinataris (federacions de les AMPA, associacions ciutadanes, etc) i els oferidors de serveis i activitats (moviments d'educació en el lleure, etc). Pel que fa als territoris concrets, caldria promoure la creació de xarxes que abastessin el districte i el barri.

Prioritzar criteris compensatoris

La igualtat d'oportunitats, com un dels objectius primordials de les polítiques educatives, ha de fer referència també a l'educació no formal. Deixar que aquesta es reguli simplement per les lleis del mercat significa perpetuar i incrementar la desigualtat d'oportunitats educatives existent. És per això que cal tenir en compte els diversos factors que operen discriminatòriament amb relació a l'accés a l'oferta no formal, detectar els col·lectius i territoris que en resulten discriminats i engegar les polítiques i accions compensatòries necessàries. Tenint en compte que una bona part de les activitats d'aquest àmbit són fortament territorialitzades, en el sentit que la possibilitat real d'accedir-hi depèn de que es puguin realitzar a prop del lloc de residència, cal que aquelles polítiques i accions tendeixin a equilibrar territorialment els equipaments i les ofertes.

5. Bibliografia

AAVV, **La ciutat educadora. The educating City**. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. 1990.

AAVV, **Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre**. Madrid. Ed. Narcea. 1994.

AAVV, **Pensar la ciutat des de l'educació**. Barcelona. Temes d'Educació, 12, Diputació de Barcelona. 1998.

AAVV, **Per una ciutat compromesa amb l'educació**. (2 vols.) Barcelona. Ajuntament de Barcelona. 1999.

AAVV, **Projecte educatiu de ciutat. L'educació, clau per al coneixement i la convivència**. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. 1999.

Ajuntament de Barcelona. **1er Congreso Internacional de ciudades educadoras. Documentos finales**. Barcelona. Ajuntament de Barcelona. 1991.

- Alfieri, F. "**Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles**" a AAVV, **Volver a pensar la educación**. Madrid. Morata (pàgs.172-187). 1995
- Coombs, P. H. **La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales**. Madrid. Santillana. Col. Aula XXI. 1985.
- Cuenca, M. **Temas de Pedagogía del Ocio**. Bilbao. Universidad de Deusto. 1996.
- Cuenca, M. (Ed.). **Ocio y desarrollo humano**. Bilbao. Universidad de Deusto. 2000.
- Delors, J. **L'educació, aquest tresor amagat**. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya. 1996.
- Domènch, J. "**El mapa educatiu d'una ciutat**", a TRILLA, J. (coord.), **Ciutats que eduquen i que s'eduquen**. Barcelona. Diputació de Barcelona. 1999.
- Domènch, J. **Guia per elaborar un projecte educatiu de ciutat**. Barcelona. Diputació de Barcelona. 1997.
- Franch, J. **El lleure com a projecte**. Barcelona. Generalitat de Catalunya. 1985.
- Franch, J. Martinell, A. **Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre**. Barcelona. Paidós. 1994.
- Henry, J.P. **Un lloc per a l'esplai**. Barcelona. Pleniluni. 1994.
- Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. **Joves i Participació a Catalunya**. Barcelona. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya. 1999.
- Garcia, Manuel. **Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España**. Madrid. INJUVE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 1993.
- Gennari, M. **Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad**. Barcelona. Ed. Herder. 1998.
- Hart, Roger. **Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care**. London. Earthscan-Unicef. 1997.
- Injuve. **Juventud española, 2000: estudio cuatrianual de la juventud española**. Madrid. Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2000.
- Mosterín, J. **Filosofía de la cultura**. Madrid. Alianza Editorial. 1993.
- Munne, F. **Psicosociología del tiempo libre**. México. Trillas. 1980.
- Puig, J. M^a, Trilla, J. **Pedagogía del ocio**. Barcelona. Laertes. 1996.
- Sureda, J.; Trilla, J. "**Education in Urban Settings. The educating City**". International Bureau of Education Bulletin. Ginebra, núm. 266/267, 67 th year. (pàg.124). 1993.
- Tonucci, F. **La ciutat dels infants**. Barcelona. Barcanova. 1997.

Trilla, J. **Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.** Barcelona. 1993.

Trilla, J. "La escuela y el entorno. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar" a AAVV. Volver a pensar la educación. Madrid. Ed. Morata (pàgs. 217-231). 1995.

Trilla, J. **La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.** Barcelona. Ariel. 1996.

Trilla, J. **Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos.** Barcelona. Ariel. 1997.

Trilla, J. (coord.) "Tres pedagogies del lleure i una més", **Educació social**, núm. 11 (pàgs. 54-72). 1999.

Trilla, J. "Un marc teòric: La idea de la ciutat educadora", a **Les ciutats que s'eduquen. Temes d'educació**, núm. 13. Diputació de Barcelona (pàgs. 11-52). 1999.

Trilla, J. "La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos" a **Cuadernos de Pedagogía**, núm. 278. Marzo (pàgs. 44-50). 1999.

Trilla, J. "La cultura y sus mediaciones pedagógicas" a García Garrido, J. L. (dtor.). **La sociedad educadora.** Madrid. Fundación Independiente (pàgs. 125-144). 2000.

Trilla, J. Novella, A. "Educación y participación social de la infancia". *Revista Iberoamericana de Educación.*

Vila, Ignasi (coord.) **El uso del tiempo de la infancia y la adolescencia de 1 a 17 años de la ciudad de Barcelona.** Barcelona. Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Ajuntament de Barcelona. 1998.



SALUT, MEDI AMBIENT I CONSUM

- **Ponent:** ***Dra. Rosa Maria Pujol i Vilallonga***
Professora titular numerària del Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals UAB

SALUT, MEDI AMBIENT I CONSUM

“Aprendre no és quelcom semblant a la salut, és la salut mateixa”

Ferguson M.

El grup de salut, medi ambient i consum considera que hi ha tres punts bàsics per iniciar el seu treball com a analistes i experts en la matèria: la Conferència de Rio en referència al medi ambient, les directives de la Carta d'Ottawa i de Jakarta per a la promoció de la salut i finalment, però no en darrer lloc, les aportacions de les nostres ponents, Carme Tomàs i Martorell i Rosa Maria Pujol i Vilallonga, on des d'aquí volem agrair àmpliament les seves paraules i el seminari il·lustrador que ens van oferir.

A partir d'aquests tres pilars fonamentals la nostra tasca en el projecte educatiu de ciutat (PEC) de Tarragona ha estat reflexionar i debatre sobre l'estat de la qüestió a la nostra ciutat de tal forma que es plantegi un pla estratègic per assolir la ciutat educadora que es vol.

La ciutat educadora, que va ser el vell ideal d'Atenes, és encara una utopia possible des de la nostra humil perspectiva, que considerem que la ciutat ens dona gran experiències de vida, experiències de col·lectivitat que ben gestionades es poden convertir en una autèntica mina de recursos didàctics.

La tasca del grup ha estat identificar possibles mines didàctiques per plantejar projectes educatius que potenciïn aquesta promoció de la salut i el concepte de convivència sostenible amb el medi ambient a través d'un consum respectuós dels recursos naturals.

S'ha de partir de l'aspecte positiu que cada vegada la societat està més i més conscienciada dels problemes ambientals que ha causat la nostra societat consumista, orientada a la producció de béns de consum per generar riquesa i esgotar sense escrúpols els recursos naturals limitats.

Aquesta conscienciació ha de ser la base per aprendre a prendre decisions conseqüents amb un sistema de valors més proper i respectuós amb la natura, tendint cap al concepte de *ciutat sostenible*.

Igualment, la promoció de la salut comença i acaba en aquest mateix procés d'introspecció dedicat a concebre la salut d'una manera holística “com un estat de complet benestar físic, mental i social, i no solament d'absència de malalties”.

Així, el paper que hi ha de jugar l'educació és com un dels instruments fonamentals per transmetre a les noves generacions aquells béns que al llarg del desenvolupament de les civilitzacions s'han anat considerant com a elements valuosos per a la supervivència dels homes i les dones. Béns de caràcter cultural, científic, social i moral que configuren una societat en perpetu canvi i millora. Per viure en aquesta societat, es fa necessari que la col·lectivitat esmerci esforços per entendre-la, estimar-la i defensar-la.

Aquesta reivindicació d'una societat saludable, aquest ecosistema urbà interrelacionat, considerem que s'ha de treballar des d'una perspectiva local. Així ho mostren les propostes que ha fet el grup, que en petita escala representen uns valors universals acceptats de manera global.

El que volem expressar, ja per concloure, és que el petit treball al qual hem arribat com a grup i aplicat a la nostra ciutat no és altre que les línies mundials, de concepció de salut, medi ambient i consum, i que la contribució del PEC de Tarragona és una contribució al món i que des de la nostra petita franja d'acció l'efecte sempre serà multiplicador.

Rosa Queral Casanova

Professora de l'Escola d'Infermeria de Tarragona, Doctora en Pedagogia i
Coordinadora del Grup 3 del Projecte Educatiu de la Ciutat de Tarragona

Àngels Esquirol Solé i Tarek Lufti Gilabert

Membres de l'equip tècnic del Projecte Educatiu de la Ciutat de Tarragona

SALUT, MEDI AMBIENT I CONSUM

“Tenir cura de la ciutadania és tenir cura del seu entorn”

Preàmbul

Aquesta ponència és tant sols un inici de reflexió, bastant general en els seus termes, que per portar-se endavant requereix una àmplia representació dels sectors socials tarragonins dels camps de l'educació formal (de la universitat a l'escola bressol), de l'educació no formal, del medi ambient (aigües, residus, energia, etc.), de l'urbanisme, de la salut, de l'esport, de la indústria, etc., tant pel que fa a les administracions responsables com a la societat civil (col·legis professionals, ONG, associacions veïnals, entitats culturals, empreses, comerciants, etc.).

Un objectiu com el que ens ocupa requereix la participació plural de tots els implicats i el major nivell de representativitat possible.

Aquest plantejament general s'ha de concretar en la situació real de Tarragona i en les expectatives dels tarragonins. Sols així podrà convertir-se en una proposta de treball que ofereixi camins transitables, encara que costeruts, cap a la Tarragona ciutat educadora que es vol.

1. La ciutat educadora

1.1 Introducció

Avui el món se'ns ha fet urbà; més de la meitat de la població mundial habita en urbs o ciutats i fins i tot amb percentatges més elevats en els països desenvolupats, on d'alguna manera les poblacions de pocs habitants es veuen també vinculades o adscrites a un sistema urbà. Més dels 75% de la població d'Europa i dels Estats Units viu en àrees urbanes i convé recordar que avui l'índex de creixement urbà és molt superior en els països empobrits que en els opulents (a Xile i l'Uruguai la població urbana ja sobrepassa el 85%).

Està en discussió la definició de ciutat, especialment si no ens limitem als aspectes estructurals i tenim en compte les funcions de la ciutat. I també està en crisi el concepte d'*entorn* referit a la ciutat a causa de la indefinició epistemològica del mateix terme. L'entorn de la persona subjecte d'educació, el seu vertader entorn, el constitueixen no sols el medi físic circumdant sinó també l'imaginari, les representacions de tot allò exòtic, la informació dels mitjans o dels canals telemàtics. Tot això ho pot comprendre, abraçar, incloure, la *ciutat*.

Podem veure la ciutat des de la perspectiva d'un sistema de ciutats, d'una xarxa urbana regional, integrada en el territori, on el rural es va fer urbà i condiona els comportaments demogràfics i connectada a les xarxes telemàtiques...

L'ampliació dels espais i la mundialització dels temes i dels problemes posa en primer lloc de la reflexió pedagògica la dualitat local global, proper llunyà. Cal preguntar-se: Llunyà? Llunyania, referida a què? Distàncies, temps?

La ciutat avui constitueix un marc primari de vida social i d'interrelació, i per tant de solidaritat, de trobada de cultures, races, religions, etc. Hi emergeixen i es generalitzen noves formes familiars. L'educació haurà de preparar els ciutadans per a una àmplia gamma de situacions i tasques imprevistes. Ja no ens és possible pensar en la ciutat compartimentada en apartats; ens cal pensar en termes de complexitat, d'interacció, de processos, etc. En definitiva, d'ecosistema urbà.

Cal afrontar la formació en totes les etapes de la vida humana, cada vegada més llarga; també la dels adults. El desenvolupament del "talent" humà és un repte de la nostra societat.

La ciutat ha d'oferir als nens la millor escola propera, de qualitat, amb uns ciutadans dedicats a ells, a la seva formació: els mestres. Però també formació als joves, als professionals i als adults en general. El canvi social accelerat obliga a ensenyar a aprendre durant tota la vida. Però no n'hi ha prou. L'educació ha de donar-se en molts i variats fronts; cal implicar molts col·lectius més en aquest objectiu humà tan ampli i general.

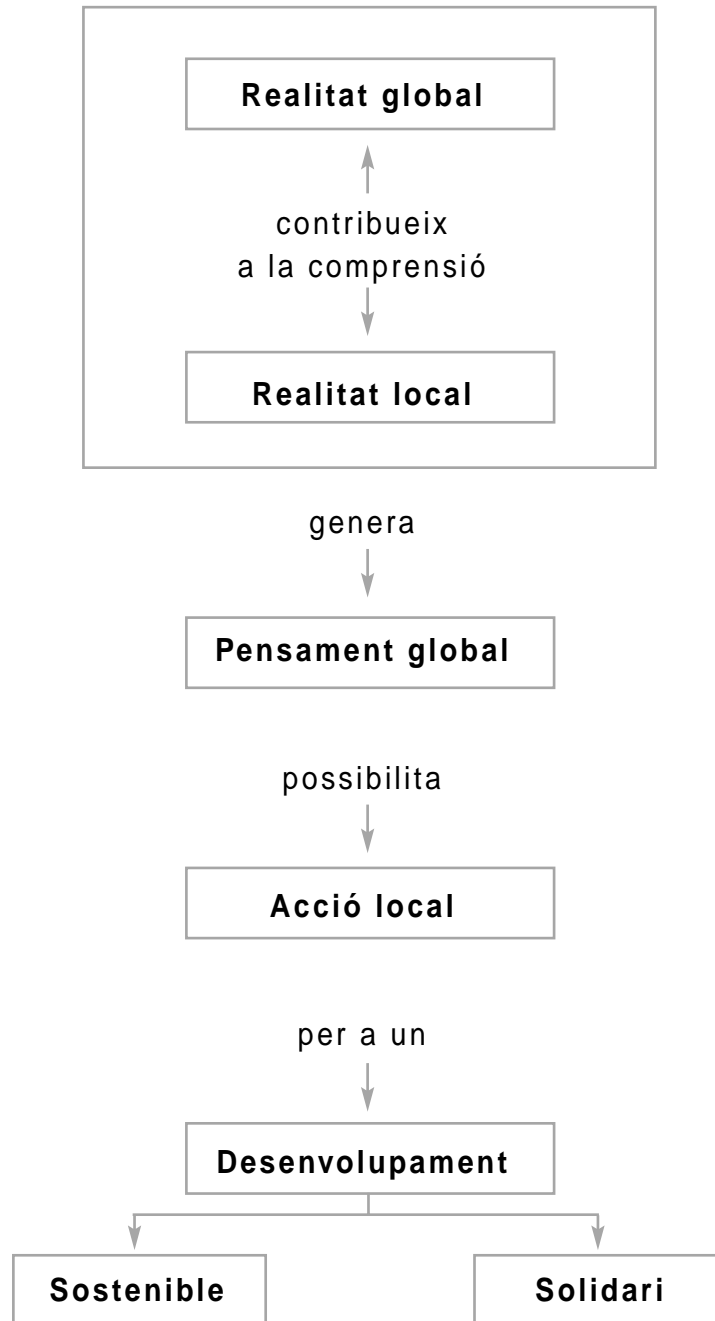
Així neix el concepte de *ciutat educadora* i, en aquest marc, les relacions entre l'escola i la ciutat adquireixen una nova dimensió.

1.2 El paper de la ciutat en l'educació

La vocació educadora de la ciutat s'adreça a tots els ciutadans i ciutadanes sigui quina sigui la seva edat: s'aprèn tota la vida. La ciutat ens dona grans experiències de vida: experiències de col·lectivitat.

Ens referim a una educació global, que partint de la comprensió local ens porti a la projecció àmplia, interrelacionada en l'espai, on les problemàtiques prioritàries que es planteja el món d'avui són tingudes en compte. No es tracta, doncs, d'un enfocament localista estret de mires i poc solidari. Es tractaria d'un procés educatiu que va i torna de la ciutat al món.

Gràfic 1



Avançar cap a la ciutat educadora suposa complir tres condicions que configuren un procés:

- a) La presa de consciència de cadascun dels agents educatius respecte a la intencionalitat de la seva acció educativa.
- b) La participació de cadascun dels agents en el PEC.
- c) La qualitat progressiva de cadascuna de les intervencions educatives, en la seva especificitat.

1.3 La ciutat, context educatiu

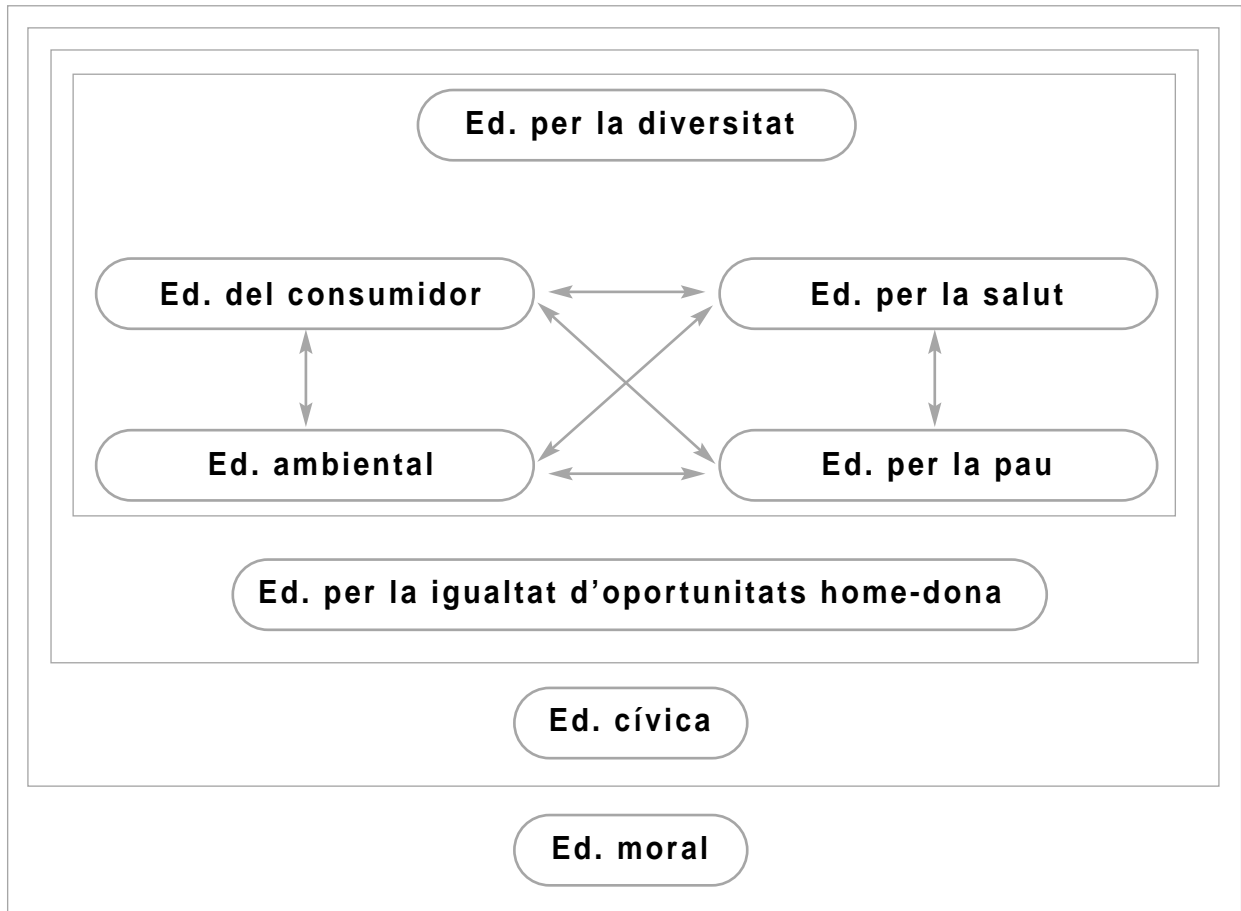
Tot i la mundialització que vivim, la ciutat constitueix un sistema, un petit univers en què es desenvolupen les activitats i manifestacions dels habitants. En general, les ciutats inciten una adscripció sentimental, en ocasions de gran potència com a definidores de les identitats col·lectives. Tot això té una gran transcendència educativa, ja que provoca percepcions subjectives que configuren punts de mira i comprensions del món. La ciutat és un referent abastable per la seva imatge concreta i la vinculació racional i afectiva.

Així la ciutat pot convertir-se en una autèntica mina de recursos didàctics (no necessàriament escolars), en un camp d'observació que permetrà matisar conceptes, construir coneixements i fins i tot ser escola de convivència i tolerància.

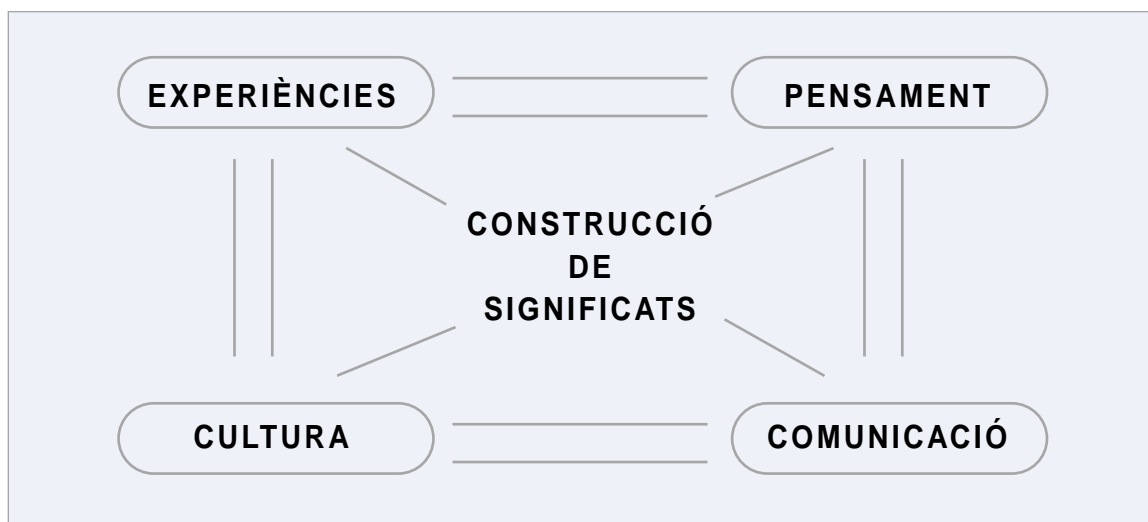
Amb aquesta finalitat, cal:

- Aconseguir que la ciutat sigui assequible, és a dir, que es deixi recórrer, observar i interrogar
- Que sigui de "fàcil lectura", de forma que es pugui comprendre i interpretar en els seus significats físics, històrics, econòmics i culturals
- Que permeti la participació i acció de la ciutadania, també de la més jove, en la construcció del present i el futur.

Gràfic 2



Gràfic 3

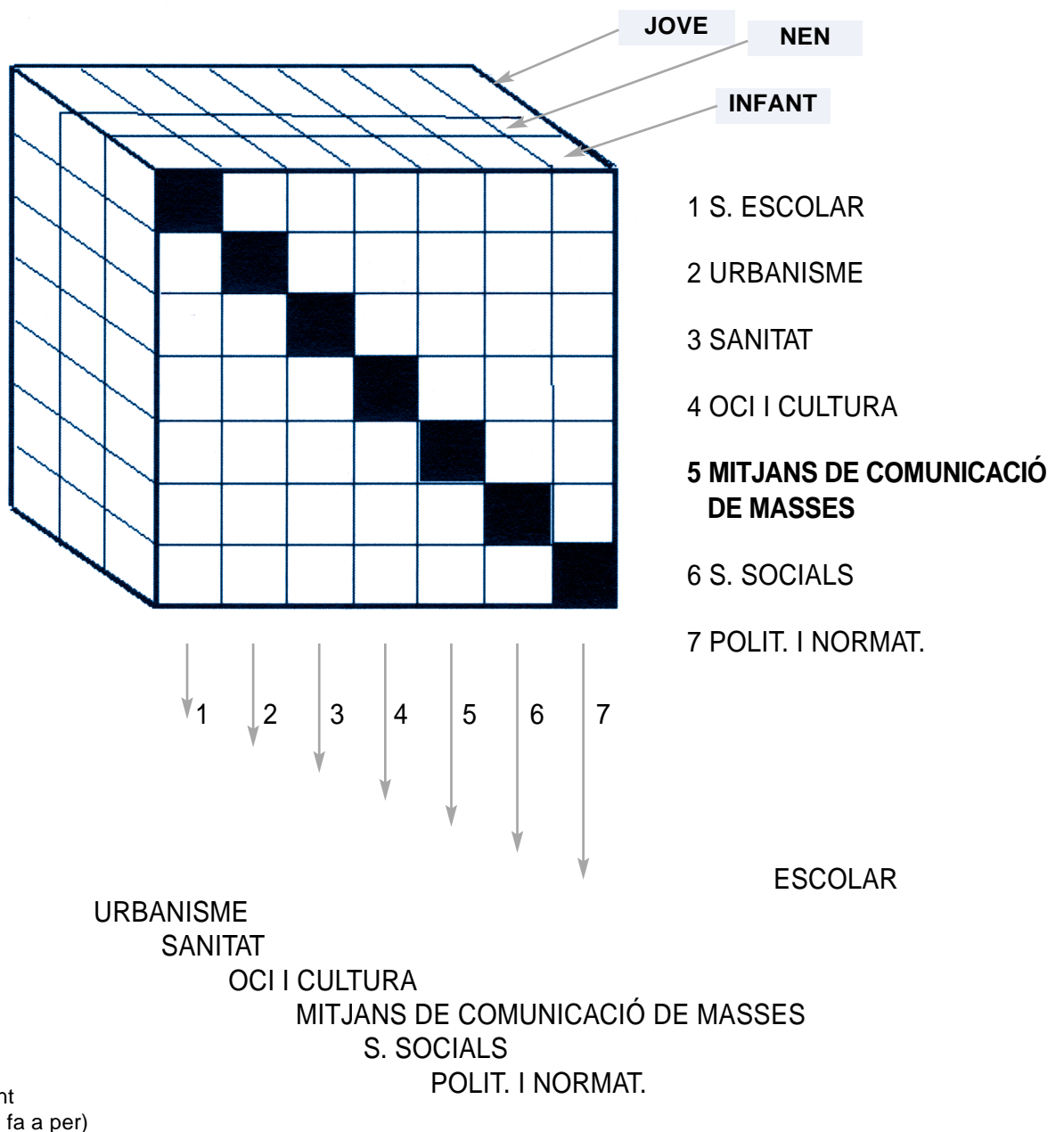


Fons de la construcció del coneixement (Guidoni, 1990)

2. Interacció educativa dels diversos sistemes ciutadans

Per això cal caminar cap a un sistema integrat i interrelacionat d'instàncies educatives, formant una xarxa educativa territorial que contribueixi a dotar la ciutat d'un estatus d'espai educador, amb una intencionalitat educativa explícita i compartida. El PEC, elaborat a partir d'una dinàmica de consens i interacció, tot construint un llenguatge comú, cal que permeti avançar cap als objectius, explicitats en la carta de ciutats educadores.

Gràfic 4



Així, a títol d'exemple les diverses caselles representen:

- 1.1 Els serveis d'escoles i l'ensenyament reglat
- 2.2 Com es planteja en un pla d'urbanisme l'autonomia de circulació dels nens en l'espai dissenyat
- 3.3 L'educació sanitària que fan els pediatres als ambulatoris
- 4.4 Les colònies d'estiu organitzades pel servei de vacances
- 2.1 Tot allò que es fa des de l'urbanisme perquè el sistema escolar sigui educatiu. Com es dissenyen les escoles
- 2.3 Tot allò que es fa a l'urbanisme perquè el sistema sanitari sigui educatiu. Com es dissenyen els hospitals infantils
- 6.4 Tot allò que es fa als serveis socials perquè l'oci i la cultura siguin educatius. Els programes d'integració que utilitzen els centres
- 7.5 Tot allò que es fa al sistema normatiu i polític perquè els mitjans de comunicació siguin educatius. La legislació sobre publicitat dirigida a nens

I, per exemple, algunes columnes significarien:

Columna 1: Tot allò que el sistema escolar fa per conèixer l'urbanisme, la sanitat, l'oci i la cultura, els mitjans de comunicació, els serveis socials i el sistema normatiu i polític.

Columna 5: Tot allò que els mitjans de comunicació fan per donar una dimensió educativa al sistema escolar, l'urbanisme, la sanitat, l'oci i la cultura, els mitjans de comunicació, els serveis socials i el sistema normatiu i polític.

Filera 1: Tot allò que rep el sistema escolar de urbanisme, la sanitat, l'oci i la cultura, els mitjans de comunicació, els serveis socials i el sistema normatiu i polític.

Filera 5: Tot allò que reben els mitjans de comunicació del sistema educatiu, l'urbanisme, la sanitat, l'oci i la cultura, els mitjans de comunicació, els serveis socials i el sistema normatiu i polític per millorar la seva dimensió educativa.

3. Projecte Educatiu de Tarragona

Tarragona, ciutat ubicada en una àrea metropolitana extensa, en ple procés dinàmic canviant acceleradament, gresol d'una gran diversitat cultural, vol encarrilar la seva situació de turbulència i concretar un projecte educatiu, en el qual els aspectes de *Medi ambient, salut i consum* es reuneixen en un apartat explícit per desenvolupar i impulsar des del grup 3.

La ciutat educadora, que va ser el vell ideal d'Atenes, és encara una utopia vàlida. I no sols una utopia vàlida, sinó que l'àmbit local ha d'assolir un indispensable protagonisme en el tema que ens ocupa.

Des de la Cimera de Rio, celebrada l'any 1992, nombrosos convenis entre ciutats (Carta d'Alborg de les ciutats i pobles d'Europa per a la sostenibilitat, Ciutats per la protecció del clima, Ciutats lliures de cotxes, xarxa Energie-Cités, etc.) han presentat la inscripció explícita dels problemes locals en el marc de les pertorbacions ambientals globals. Potser d'una manera més tàcita també significa el reconeixement de la contribució dels nuclis urbans als trastorns planetaris.

Les dades relatives a la distribució de la població ens permeten mesurar fins a quin punt l'activitat de les ciutats pot ser clau per afrontar els grans reptes globals. Més enllà de les xifres, sabem que els nuclis urbans concentren densament l'activitat de la nostra espècie tant pel que fa al consum de recursos i la producció material i cultural, com pel que fa als problemes derivats: la contaminació química (residus sòlids, líquids i gasosos), acústica o visual, la sobresaturació del trànsit, la massificació, l'estrès o la soledat, i també l'amuntegament de la població, la insalubritat i la misèria.

Les millores en l'àmbit local, així com la implicació dels ciutadans en la transformació de la seva realitat quotidiana, són indispensables perquè els problemes globals puguin tenir esperança de solució.

3.1 No es enganyem

El nostre medi urbà habitual, a part d'aïllar-nos del medi natural i protegir-nos de les inclemències, condiona d'una manera molt forta la nostra percepció i crea una màgica il·lusió de suficiència. Aparentment l'aigua neix a les aixetes i mor al desguàs. De la mateixa manera, els aliments neixen al supermercat i desapareixen a la galleda de les escombraries, la gasolina raja de les estacions de servei i s'evapora en el motor i el tub d'escapament, els llums s'encenen amb la clau del gas. Les nostres necessitats vitals es resolen en el context quotidià d'una manera clara, sembla que sense cap mena de dependència de l'exterior. La natura és allà a fora, lluny. En tot cas, serveix fonamentalment perquè ens esbargim i en puguem gaudir en el temps lliure.

Ens adonem que la nostra vida està determinada pel context social i cultural en què vivim, incloent-hi la tecnologia, però per a la majoria de les persones el marc físic resulta ben irrellevant en la seva vida.

L'entorn artificios i virtual que hem creat ens aïlla tan eficaçment de la natura i ens en fa semblar tan independents, que correm el risc d'arribar a creure que efectivament ho som.

L'assumpció d'aquesta aparent autonomia condueix a la ignorància de la nostra dependència vital dels sistemes naturals i a la inconsciència dels efectes que la nostra activitat els provoca. Ignorància i inconsciència que estan profundament arrelades en les nostres maneres de pensar i de fer, i que s'expressen en la fe cega en la possibilitat del creixement il·limitat i en la total confiança en la tecnologia i la ciència com a instruments totpoderosos capaços de resoldre tots els nostres problemes.

Sovint sentim a dir que la solució dels problemes ambientals es troba en l'educació. Els problemes ambientals no són només atacables per la via de l'educació. En matèria ambiental, com tants altres camps de l'Administració, de primer el que cal és saber on som i on volem arribar, després aplicar-hi unes mesures que vagin en la direcció adequada durant el temps convenient. Però es cert que l'educació pot jugar un paper molt important i decisiu. Per què l'educació? Certament, per adequar els comportaments col·lectius a favor de les necessitats ambientals de la millora. Això inclou una consciència clara dels perills i dels drets de cadascú, és a dir, la formació d'una capacitat de reacció i exigència, així com el coneixement dels problemes.

3.2 On hem anat a parar

Qualsevol intent de progrés cap a un món més sostenible passa obligatòriament per la primera necessitat d'evidenciar la insostenibilitat. No és tan fàcil reconèixer que estem fent les coses malament fins al punt de comprometre la nostra pròpia salut, la nostra dignitat o, fins i tot, la nostra existència. No és fàcil acceptar que hem de fer canvis molt profunds en un estil de vida que, a primera vista, sembla fàcil i ben resolt.

Posats a emprendre aquesta tasca, la ciutat ens ofereix un marc adequat per constatar els símptomes dels problemes, ja que concreta molts efectes de les nostres intervencions poc afortunades en un espai reduït. L'acumulació de residus, la mala qualitat de l'aigua o la crispació, es poden convertir en indicadors que ens permetin iniciar una reflexió sobre les nostres dependències vitals.

També pot resultar senzill percebre la transformació radical i irreversible del paisatge de les perifèries urbanes. I fins i tot en cas que no ens n'adonéssim, sovint els habitants del pobles veïns ens recorden els problemes que tenen com a resultat del metabolisme de

l'urbs: abocadors i incineradores, pèrdues de terres agrícoles, ocupació d'espai amb infraestructures, etc. Pot ser útil partir d'aquestes constatacions per detectar influències menys identificables de relacions entre la nostra realitat quotidiana a la ciutat i els efectes d'aquesta quotidianitat, que repercuteixen en realitats més llunyanes en l'espai o el temps.

Reconèixer que les nostres ciutats són poc habitables i identificar enllaços vitals amb els sistemes naturals és un primer pas per acceptar que la nostra relació amb el medi és rellevant, que val la pena analitzar-ne les característiques i replantejar-la, si cal. Un primer pas, doncs, en el procés d'educació ambiental per al qual la ciutat subministra molt de material i suscita prou motivacions.

Sobre què, aquesta educació? Sobre el funcionament mateix de la ciutat, el seu metabolisme, les arrels dels problemes que es plantegen i les seves conseqüències de caràcter ecològic, sociològic o psicològic.

La relació entre educació i ciutat és certament complicat. El primer concepte incideix en el sistema biològic més complex que coneixem: la ment humana; el segon és el sistema social la realització més complexa que ha desenvolupat l'espècie humana.

Els sistemes naturals funcionen amb una lògica circular, mentre que l'espècie humana ha aplicat, per resoldre els seus problemes amb l'entorn, una lògica lineal. És una lògica perillosa quan s'aplica de manera massiva per resoldre els problemes més minsos i ho és molt més quan s'utilitza tecnologia amb tant de poder transformador com l'actual i genera un seguit d'incertituds sobre el futur que han permès que la idea d'insostenibilitat s'estengui fins als confins de la terra. Els sistemes urbans són els que en aquests moments projecten més pressió sobre els ecosistemes del planeta.

La nostra civilització ha descansat, des de la Revolució Industrial, sobre els supòsits següents:

1. nosaltres contra l'ambient
2. nosaltres contra altres persones
3. nosaltres podem tenir un control unilateral de l'ambient
4. la tecnologia i l'especialització ho arreglaran tot
5. el determinisme econòmic és de sentit comú
6. l'important és l'individu, l'empresa, la nació...
7. el determinisme psicològic ens permet conservar la resta de propòsits.

Adoptant una altra lògica i prenent la unitat sistema entorn com a base de la diagnosi i de la transformació de la realitat, els enunciats alternatius són:

1. nosaltres som part de l'ambient
2. nosaltres amb els altres
3. l'ús de lògiques circulars més d'acord amb el funcionament de la natura
4. la tecnologia és una eina
5. superar la societat comptable
6. el valor està, també, en la pluralitat,
7. tenim la possibilitat de millorar.

Pel que fa a l'educació, proposem que s'abordi la realitat amb la unitat esmentada, on tan important és el sistema com l'entorn, cosa que ens aproxima al funcionament de la natura i també al sentit comú, entès com aquell que té en compte el conjunt de variables implicades en la resolució de qualsevol problema. Si bé l'educació ha de tenir un paper clau en la modificació de la consciència, també hem vist que la dificultat es troba en el fet que canviar-la només és possible si de manera paral·lela es modifiquen els missatges que des de l'exterior arriben a l'individu.

Dirigida a qui? Queda clar que l'acció ha de fer-se en tots els àmbits, des de les escoles fins al públic adult, els tècnics, els experts i investigadors, els que prenen les decisions.

4. Consum, medi ambient i salut

El consum és quelcom estretament unit al concepte de necessitat, però les necessitats de les persones no són innates i invariables, sinó culturals i canviants. El consum és per tant, un acte individual i a la vegada un fet social; és individual, perquè afecta cada individu i és social donat perquè comporta l'existència d'una organització col·lectiva que el fa possible. Qualsevol persona, amb independència dels orígens, ideologia, nivell adquisitiu, cultura o tendència política, és un consumidor en major o menor grau de béns i serveis. Tot consumidor cobreix les seves necessitats a partir del que el mercat ofereix. El mercat, però, té característiques que canvien amb el temps i en l'actualitat respon clarament a un model econòmic capitalista: si bé tots els ciutadans hi són consumidors, no tothom té les mateixes possibilitats d'accedir al consum dels productes i serveis que s'ofereixen.

La història de la humanitat mostra com al llarg del temps l'espècie humana ha anat augmentant el seu control sobre la natura, amb l'ajut indiscutible d'una tecnologia cada cop més desenvolupada: També mostra com els canvis produïts en el control de la natura han comportat canvis en l'organització social i en les persones. El desenvolupament humà ha estat sempre lligat al desenvolupament de noves tecnologies, que han permès noves formes de control de la natura i han facilitat noves formes de treball i de consum. Cada etapa històrica ha implicat canvis en l'organització econòmica que han incidit sobre l'organització social i política de la col·lectivitat, han afectat la vida dels individus i han transformat la relació entre la espècie humana i la natura.

L'esforç humà per controlar el que la natura ofereix en bé del seu propi benefici ha comportat, des del mateix naixement de la humanitat, el desenvolupament d'organitzacions econòmiques, polítiques i socials diferenciades. Al llarg de la història, el binomi producció - consum es va imposar sobre el de recol·lecció - consum i va ser substituït, amb la implantació industrial, pel trinomi producció – comercialització – consum. En tot aquest procés els individus van passar de ser recol·lectors a ser productors, per convertir-se posteriorment en consumidors. Així mateix, el valor donat als productes de consum ha anat variant de forma paral·lela va deixar de tenir un valor de necessitat primària per passar a tenir un valor d'ús i convertir-se finalment en un valor de canvi.

A principis del segle XX, la implantació d'un model econòmic inspirat en les idees de Keynes va originar el naixement de la denominada societat de consum, que es desenvolupà plenament en els anys 50 –70. Naixia un nou model econòmic que associava l'increment de la producció amb l'increment del consum i desenvolupat en el marc d'una política intervencionista, va possibilitar el naixement i l'expansió de la classe mitjana; un model que facilitava a una àmplia capa de població l'accés a més nivell de vida i a més confort i garantia de la pau social.

En el desenvolupament de la societat de consum, els mitjans de comunicació i la publicitat van jugar-hi un paper important. Utilitzats per la producció, orientaven sobre què, com i quan consumir i incitaven els nous consumidors al consum constant. En aquest context els consumidors passaven a ser els agents de l'últim esllaó de la cadena econòmica, una baula necessària per no parar la producció i per generar noves necessitats.

Amb la crisi econòmica sorgida als anys 70, el model econòmic, polític i social establert al llarg de la primera meitat del segle XX en els països desenvolupats i que havia propiciat el naixement de la societat de consum, va trontollar. La crisi del petroli dels 70 va posar sobre la taula la crisi del model de creixement econòmic establert, la crisi del pacte social que havia possibilitat l'expansió de la societat de consum i va destapar l'existència d'una nova crisi, l'ecològica. Les noves economies i polítiques neoliberals que es van emprendre per superar l'esmentada crisi, han anat aguditzant un món polaritzat entre rics i pobres, han situat la utilització humana del planeta al límit i han expandit cultures homogènies que ressalten l'individualisme i el consumisme.

Actualment, mentre un ampli sector social valora positivament el model de desenvolupament establert, argumentant que condueix a l'abundància, la igualtat, el progrés i la llibertat, altres sectors minoritaris el consideren la causa fonamental de les diferències cada cop més agreujades entre els ciutadans del món, l'origen de la destrucció de la biosfera i de la implantació d'estils de vida homogeneïtzats i hedonistes.

Injustícia i, insostenibilitat ecològica constitueixen dos dels reptes fonamentals que la humanitat se planteja i que reclamen una resposta, en un futur immediat, que dignifiqui l'espècie humana i en possibiliti la supervivència.

La realitat actual es mostra molt allunyada de la pressuposada igualtat i de l'augment de la qualitat de vida que establia el model de desenvolupament nascut a principis del segle XX. Presenta un contrast, cada cop més gran, entre rics i pobres, entre abundància i manca, cada cop són més notables els desequilibris econòmics entre països i entre persones; aquesta situació és a la vegada creadora de fortes tensions socials. Des de postures dominants s'argumenta que els desequilibris són tan sols la conseqüència d'una insuficient o deficient implantació de les normes que estableix el model de desenvolupament actual; es defensa que la pobresa i el subdesenvolupament tan sols es poden superar mitjançant l'extensió del model econòmic – polític – cultural dominant i mitjançant la modernització dels països pobres, els quals han de transformar les seves estructures econòmiques, polítiques i culturals. Per contra, des d'altres sectors socials, la dualitat Nord – Sud és fruit del poder constant que els països rics han exercit i exerceixen sobre els pobres a través primer de la colonització i després de l'imperialisme capitalista establert; s'analitza també que la pobresa creixent dins dels mateixos països rics és conseqüència d'un model que prioritza el creixement econòmic i en el qual els beneficis tan sols repercuteixen en una minoria. Aquest anàlisi també posa de manifest que els principals problemes ambientals presents al món d'avui estan íntimament lligats a la pobresa i al subdesenvolupament.

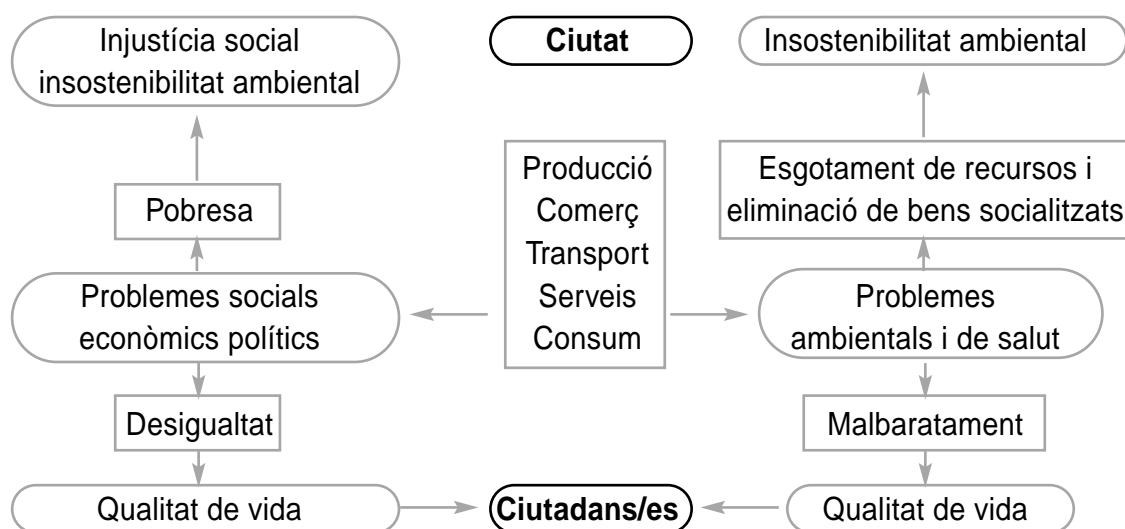
L'actualitat planteja també l'existència d'una important problemàtica ecològica que qüestiona la sostenibilitat de l'explotació que la humanitat fa actualment de la natura. De fet, la problemàtica ambiental neix amb la mateixa existència de la societat i constitueix un índex que permet valorar la relació que cada tipus de societat estableix amb la natura. Durant el segle XX, l'accelerat avenç tecnològic i les necessitats humanes que s'han anat creant han trencat l'equilibri entre la humanitat i la natura i han afectat profundament la dinàmica dels sistemes ecològics. L'actual crisi ecològica està estretament vinculada al model de desenvolupament creat per la humanitat al llarg del segle XX. És un model que ha comportat l'aparició de problemes ambientals locals, de problemàtiques ambientals que traspassen fronteres i es generalitzen a tot el planeta; un model que simultàniament desplaça els problemes ambientals cap als països pobres, els quals es veuen abocats a acollir les indústries contaminants, a explotar els seus territoris eliminant els mitjans per a la subsistència de la població local i estenent la pobresa i produint danys ecològics irreparables.

Al llarg del segle XX la consciència de la problemàtica ambiental ha anat en augment. Des de les bases socials s'ha passat de tenir una visió conservacionista a una visió ambientalista i als anys 90 va sorgir una nova visió ecològica en què naturalesa i societat

constitueixen dos subsistemes interrelacionats i indissociables que obliguen a la humanitat a replantejar-se les actuals formes de mesurar la riquesa i el creixement econòmic, les tecnologies utilitzades i la redistribució de la riquesa mundial. L'extensió de la consciència ambiental a partir dels anys 70 ha estat també el motor de polítiques ambientalistes que, sense abandonar la finalitat que continuï el creixement econòmic amb els termes establerts, busquen corregir els problemes ambientals que se'n deriven.

El conjunt d'injustícies socials i de problemes ambientals presents en el nostre món reclama que, partint de les diferents postures i de les diverses realitats, es consideri la necessitat de construir nous paràmetres d'anàlisi de la realitat, noves propostes d'actuació política i nous models d'actuació de la ciutadania. A principis del segle XXI cal cercar amb urgència mesures encaminades a considerar, negociar i assumir accions encaminades a respectar la indissociable relació entre la natura i la societat, la participació equitativa de països i persones, el desenvolupament de tecnologies més respectuoses amb l'entorn, l'extensió de la cultura del reciclatge, la reutilització i la minimització. Cal també replantejar el concepte de qualitat de vida, mesurat en termes purament econòmics, introduint altres tipus de paràmetres. Així mateix, és necessari replantejar el model de desenvolupament establert a fi que no es sustenti tan sols en un model de creixement econòmic indefinit.

Gràfic 5



MITJANS DE COMUNICACIÓ DE MASSES
S. SOCIALS
POLÍT. I NORMAT.

Eix agent
(Què es fa a per)

Les institucions i la ciutadania actual en aquests moments tenen l'obligació d'allunyar-se del fet de “pensar i actuar localment” per passar a “actuar localment, pensant globalment, i simultàniament, pensar localment per actuar globalment”.

Es tracta d'un procés de construcció d'una nova cultura col·lectiva que tingui en compte l'ecodependència, l'equitat, l'alteritat, l'autonomia i la solidaritat. Comporta també construir un nou estil col·lectiu de pensament, que no es quedi tan sols en l'anàlisi dels efectes per corregir-los, sinó que n'analitzi simultàniament les causes; un nou estil de pensament sota el que analitzar els fets amb tota la seva complexitat, integrant els aspectes socials i naturals; un estil de pensament que afavoreixi l'anàlisi sistèmica de la realitat integrant les parts en el tot i el tot en les parts; un estil de pensament que contempli els antagonismes com a complementaris. Comporta així mateix un procés de construcció d'una nova acció col·lectiva que mogui les accions individuals, locals i globals.

En tot aquest procés de repensar la vida ciutadana per construir un món més just i més sostenible per a les generacions actuals i per a les futures, cal tenir molt present que hi ha una responsabilitat multidimensional que afecta els individus i les col·lectivitats, els polítics i els gestors.

5. Conèixer per avançar. Diagnosticar la situació actual

5.1 Cap ciutat és sostenible per ella mateixa. L'ecologia urbana

Les ciutats són sistemes heterotròfics. Cap ciutat és, per ella mateixa, sostenible, en un sentit absolut. S'entén per *sostenible* un sistema en què els processos d'ús dels recursos actuals es puguin mantenir durant les generacions futures. Però les ciutats no empen només recursos propis i per jutjar la seva sostenibilitat cal incloure-s'hi sistemes més amplis, tots els que serveixen per produir recursos a la ciutat o per allotjar-ne els residus o rebre'n els productes. Tanmateix, avui és usual que es parli de l'objectiu la ciutat sostenible. Cal entendre aquesta expressió en un sentit relatiu, és a dir, que es tractarà sempre, es reconegui o no, de fer el sistema més durable i no pas de fer-lo indefinidament sostenible. Qualsevol estratègia d'augment de la sostenibilitat així entesa hauria d'implicar la diagnosi del metabolisme actual del sistema urbà, les dependències i els impactes que provoca, i un procés de correcció d'aquest metabolisme per fer-lo més suportable en el sistema més gran en què la ciutat s'insereix. Al cap i a la fi, només l'organització de tota la població humana en el conjunt del planeta pot arribar a un equilibri relativament durable. Però això serà tant més factible com més esforços locals es dirigeixin a la sostenibilitat.

Ni l'ecologia urbana ni l'ecologia en general no han estat encara plenament incorporades en els plantejaments habituals que presideixen la planificació urbanística, territorial econòmica. Les Agendes 21, el desenvolupament de les quals fou proposat a la Conferència de Rio el 1992 pretenen reconciliar els objectius de creixement econòmic

amb les demandes ambientals, són una oportunitat per facilitar-ne la integració. El pes de la tradició, els gremialismes o l'escassa permeabilitat d'alguns col·lectius a la qüestió ambiental, els interessos concrets i les situacions de fet amb relació al poder i també les mateixes insuficiències de l'ecologia urbana, fan encara francament difícil, però no per això menys urgent, incorporar l'ecologia urbana, associada a l'economia i altres ciències, als àmbits del plantejament i de decisió.

El camí cap a una major sostenibilitat ha de suposar polítiques innovadores pel que fa a les institucions i l'organització, canvis en el comportament individual i col·lectiu i una estratègia relativa a l'estructura, morfologia, demografia i funcionament de l'ecosistema urbà. És evident que, per orientar aquest procés, calen referències quantitatives, variables que es puguin emprar com a indicadors. Les Agendes 21 fan esforços considerables per establir aquests indicadors, però les dificultats són considerables.

5.2 Tarragona, coneix-te a tu mateixa

Es fa necessari buscar, recollir i estudiar els treballs de recerca i estudis ambientals que s'hagin pogut fer de Tarragona ciutat i del territori en què es troba enclavada:

- Estudis geogràfics i mediambientals de Tarragona fets en els darrers anys, com per exemple *Tàrraco. Quaderns de Geografia*. El volum 6, de 1990, que recull les aportacions de les II Jornades de Medi Ambient, celebrades el 1988.
- Informes realitzats amb motiu dels plans d'ordenació del territori o urbanístics (pla general, parcials, etc.)
- Auditories ambientals
- Auditoria epidemiològica de Tarragona
- Agenda 21 de Tarragona
- Estudis i propostes fetes des d'ONG (GEPEC, etc.) i altres entitats locals

Segurament, una vegada es conegui el treball ja fet de que es disposa, caldrà promoure algun estudi concret del tipus

Mapa ecològic de Tarragona,

L'ecosistema urbà de Tarragona,

Llibre blanc de consum, medi ambient i salut a Tarragona, etc.

6. Propostes per millorar

6.1 Protegir la qualitat ambiental

Un objectiu prioritari de les polítiques territorials metropolitanas haurà de ser la recuperació i preservació de la qualitat ambiental. En aquest sentit, la defensa del caràcter compacte (la ciutat intensa, segons O. Nel-lo), complex i integrat del creixement urbà, beneficiós per ell mateix, haurà d'anar acompanyada d'una aposta decidida per la valoració dels espais oberts a la regió metropolitana. Espais oberts que compleixen una funció compensatòria de les activitats urbanes, que contenen encara algun patrimoni

paisatgístic, que relliguen entre si espais d'especial interès natural i que permeten el desenvolupar activitats agràries productives. L'espai obert ha de deixar, doncs, de ser concebut més aviat com un element residual, disponible per a successius creixements urbans, per esdevenir element essencial del territori, tant pel que fa a la funció ambiental i paisatgística com també pel caràcter definidor de la forma i l'estructura urbanes.

6.2 L'educació per millorar

Com s'ha de fer aquesta educació? El procés educatiu ha de començar per la comunicació i l'intercanvi entre administradors i administrats, aprofundint en el coneixement i la recerca. En definitiva, millorar els sistemes d'adquisició de dades, atreure i promoure la recerca sobre el medi i connectar amb la població que ha de participar en la detecció dels problemes, a fi de cercar alternatives i fer possible, per la seva actitud, l'obtenció de bons resultats amb les mesures adoptades.

En essència, les eines són conegudes:

- La promoció de projectes de recerca interdisciplinària sobre la ciutat, d'estudis destinats a incrementar el coneixement sobre com funciona l'ecosistema urbà o sobre els diversos aspectes del metabolisme de la ciutat.
- Una acció dirigida al públic en general (campanyes integrades, exposicions, ús dels mitjans de comunicació, iniciatives de promoció ambiental als barris, etc.)
- Una acció específica adreçada a les escoles (preparació de materials de treball apropiats, ús coherent dels museus, facilitació de recorreguts i visites amb objectius clars de pedagogia ambiental, formació de professorat, etc.)

Un bon sistema educatiu integrat i interrelacionat requereix especialment racionalitzar horaris i els períodes lectius i no lectius i que les intervencions extraescolars garanteixin la seva funcionalitat específica i no la suplència de l'escola.

6.3 Tots i cadascun

No obstant això, encara que comencem a conèixer els problemes i les causes que els provoquen hem de tenir clar que ningú no té la recepta de les solucions. Per tot això, són essencials l'aprenentatge i l'entrenament en el procés d'elaboració de respostes, que s'hauran de traçar a partir del coneixement d'alternatives possibles, tant pel que fa a recursos tècnics com pel que fa a canvis socioeconòmics. Aquest procés configura tot un pla de treball en educació ambiental.

Es tracta, en primer lloc, d'un procés d'experimentació i d'assaig / error on cal la participació activa i la imaginació creadora de tots i cadascun de nosaltres. Serà, per tant, un aprenentatge en què tots haurem de ser alumnes i mestres alhora.

En segon lloc, es tracta d'un procés de confrontació i consens, ja que l'elaboració de propostes passa per discutir els conflictes existents en la gestió del medi i dels recursos,

que són bàsicament conflictes entre els humans i els interessos a curt i llarg termini. En conseqüència, parlem d'un aprenentatge per al diàleg i la negociació.

En tercer lloc, d'un procés democràtic, que construeixi solucions basades en la igualtat de drets de tots els individus de l'espècie humana per compartir els recursos del planeta. Això comporta aprendre a prendre decisions amb el respecte profund de les regles de joc democràtiques.

Es tracta, finalment, d'un procés col·lectiu en què cadascú ha de fer la seva part, de manera que les accions individuals tinguin sentit dintre d'un projecte de transformació social. L'aprenentatge per a la intervenció, doncs, no pot centrar-se només en l'acció personal, sinó que hauria de facilitar l'experimentació de solucions col·lectives, encara que siguin a petita escala.

Tot això és molt complicat i afecta molts sectors diferents de l'organització i de la gestió. Per això convé partir d'un nucli dinàmic i amb una autonomia suficient a l'hora d'establir programes.

Medi Ambient, Joventut, Cultura i molts àmbits i sectors més de l'ajuntament i de fora miren de realitzar activitats d'educació i difusió relacionades amb el medi urbà, l'educació ambiental i l'educació per la salut. Una possibilitat excel·lent de coordinar i millorar aquesta tasca la podria tenir una proposta promoguda per Tarragona, ciutat educadora, que podríem anomenar Institut del Medi Urbà, per exemple. Hauria de ser alhora escola, centre cultural, nucli de trobada entre ciutadans i polítics, entre tècnics i investigadors, nucli de radiació d'iniciatives cap a les escoles i els barris; podria ser l'estructura bàsica des d'on encarrilar el desenvolupament de l'estratègia educativa que necessitem.

6.4 Ecosistema urbà i qualitat de vida

6.4.1 Alguns elements fonamentals per a la descripció, anàlisi i diagnosi

La ciutat és un sistema ecològic, amb persones que hi viuen, animals, plantes, edificis, carrers, transports, etc. És una estructura oberta i complexa: circulació de matèria i energia, les persones i l'entorn, i la informació. Té connexions amb l'exterior més proper i més llunyà. La ciutat és un entramat de persones de diferents cultures que tenen les mateixes necessitats però fan interpretacions de la realitat diferents.

6.4.2 Factors que incideixen en la qualitat de vida

- qualitat de l'aigua
- contaminació acústica
- excés d'escombraries i deixalles
- moltes vies per a transport i excessiu trànsit de cotxes

- degradació de la perifèria
- estrès dels ciutadans pel desplaçament entre casa seva i la feina (autobusos de trajectes lentíssims pels barris)
- habitatges petits i de pobres condicions per a famílies
- pocs espais verds
- estat de platges i del Francolí
- sedentarisme, estrès
- contaminació acústica
- contaminació atmosfèrica industrial
- hàbits alimentaris i trastorns derivats
- renda mitjana, distribució de la renda

6.4.3 Proposta d'algunes actuacions

- Fer campanyes per sensibilitzar la gent per participar activament, fent propostes, educant els més petits, etc.
- Fer més zones de vianants i per a bicicletes.
- Fer més espais adaptats per a la gent gran, per als infants de 0-3 anys i per als minusvàlids.
- Exigir el compliment de les condicions externes i internes dels edificis.
- Facilitar la trobada de gent diversa.
- Avançar en espais oberts, externs i amb mobiliari urbà adequat per als infants de 0-3 anys
- Adequar l'estructura vial i del transport a la gent gran.
- Adaptar la ciutat a les dones, principals responsables de l'habitatge familiar, de la compra i de la cura d'infants i gent gran.
- Organitzar els espais i transports per als que pateixen algun tipus de minusvalidesa.
- Educar els pares i infants sobre alimentació equilibrada (atenció a l'increment de càries dentals i els ús d'ulleres), com utilitzar mitjans de trasllat per ciutat que no sigui el cotxe propi i com no crear noves addiccions iniciades en l'ús desmesurat d'ordinador, TV, consoles, vídeos, etc.,.....
- Potenciar l'esport com a activitat física pot compensar tendències poc saludables físicament i anímicament i alhora facilitar la trobada de gent diversa en una activitat social; l'esport pot combatre el sedentarisme i l'estrès .
- Impulsar una concepció educativa de l'esport per compensar l'impacte dels mitjans de comunicació que ens presenten l'esport d'alt nivell.
- Preparar els professionals que han d'ensenyar l'esport des d'una perspectiva educadora.
- Promoure campanyes de conscienciació de l'oci actiu i no el passiu. Extremar les mesures de control.
- Organitzar jornades de participació esportiva ciutadana.

-
- Impulsar esports no convencionals en centres públics.
 - Incloure preparació psico-socio-pedagògica, en els currículums dels ensenyants / entrenadors de l'esport.
 - Aprofitar tot tipus d'instal·lacions esportives.
 - Millorar molt el "mur verd " entre la zona industrial i la zona d'habitatges.

4.4 Institucions, entitats i organismes, públics i privats que s'han d'implicar

Ajuntament

Associacions de mares i pares

Associacions de comerciants

Associacions empresarials

Associacions de veïns

Associacions culturals

Casals de joves

Centres educatius: escoles, instituts, escoles bressol

Conselleries d'Ensenyament, Medi Ambient i Sanitat

Col·legi d'Arquitectes

Col·legi de Metges i de Farmacèutics

Diputació de Tarragona

Direcció General de l'Esport

Federacions esportives

Indústria

Mitjans de comunicació

Sector industrial

Moviments de joventut

Sectors de serveis: aigua, electricitat, gas, mercats, etc.

Universitats, etc.

Bibliografia

Terradas, J. **La qüestió ambiental i la ciutat educativa.**

Capítol del llibre. **Un pacte de futur.** Ramón Trias Fargas

ISBN 84-300-8560-2. 1983.

Pares, M., Pou, G., Terradas, J. **Ecologia d'una ciutat: Barcelona.**

Ajuntament de Barcelona. Col·lecció el Medi Urbà 2. 1985.

Naredo, J.M., Frias, J.

Flujos de energía, materiales e información en la Comunidad de Madrid.

Consejería de Economía. Comunidad Autónoma de Madrid. 1988.

Ajuntament de Barcelona. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores.

La Ciutat Educadora. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1990.

Ajuntament de Barcelona. **Documents finals 1er Congrés Internacional**

de Ciutats Educadores. Ajuntament de Barcelona. 1991.

Rueda, S. **Ecología urbana.** Beta. Barcelona. 1995.

Figueras, P., Tomás, C., Vilarrasa, A. **La Escola y la Ciudad Educadora.**

Iber monográfico: La Ciudad: Didáctica del Medio Urbano. Graó. Barcelona. 1995.

Tomàs Martorell, C. **Escola i Ciutat. CEM Girona Informa** (pàg 22-27).

Ajuntament de Girona. 1997.

Franquesa, T. **Ciutat sostenible i educació. Barcelona educació núm. 9** (pàgs. 21-25).

Institut d'Educació del Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1998.

Diputació de Barcelona. **Pensar la ciutat des de l'educació.**

Document del Seminari Projecte Educatiu de ciutat.

Diputació de Barcelona. Col·lecció Temes d'Educació. Barcelona. 1998.

Diputació de Barcelona. **Les ciutats que s'eduquen.**

Diputació de Barcelona Àrea d'Educació. Barcelona. 1999.

Barracó, H., Parés, M., Part, A., Terradas, J.

Barcelona 1985-1999, Ecologia d'una ciutat.

Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 1999.

Diputació de Barcelona. **El paisatge de les metròpolis i la ciutat del coneixement**

Àrea, revista de debats territorials 2000; núm. 8 (pàgs. 51-138)

Diputació de Barcelona. Barcelona.

Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació del Ajuntament de Barcelona.

Per una ciutat compromesa amb l'educació. Volum 2.

Ajuntament de Barcelona. 1999.

Nel-lo, O. **Ciutat de ciutat. Ampuries.**

Editorial Ampuries. Barcelona. 2001.

Acción Educativa 1er Encuentro "**La ciudad de los niños**".

Papeles de Acción Educativa. Madrid

Terradas, J. **Ecologia urbana.**

Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya.

Rubes. Barcelona. 2001.



PATRIMONI I URBANISME

- **Ponent:** *Dr. Eudald Carbonell Roura*
Catedràtic de Prehistòria
de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona

PATRIMONI I URBANISME

Tarragona ciutat educadora des del punt de vista Patrimonial.

Tarragona és fruit de l'evolució i transformació d'una sèrie de impactes que han afectat la ciutat al llarg de la seva dilatada història. Des de la fundació el 218 A.C. fins avui en dia, la ciutat ha rebut tota una sèrie de moviments sincrònics i diacrònics que influenciats per realitats diferencials (social, política, cultural, ideològica, econòmica, etc.) han conduït a la ciutat actual.

El gran potencial d'aquest ric patrimoni resideix en si mateix, es converteix en un vehicle transmissor de cultura i, per tant, té capacitat de servir de referent social a través d'eines com són el coneixement i l'aprenentatge. Aquest factor educacional no s'ha d'entendre com un factor unidireccional, sinó més aviat com un element d'anada i tornada. La conscienciació social del nostre patrimoni repercuteix directament en la seva protecció, la revaloració i augment.

En aquesta dinàmica pluridireccional estan obligades a interactuar realitats socials diferenciades, des de pedagogs fins a gestors del patrimoni, passar per les diferents persones que representen i configuren la nostra realitat urbana. L'objectiu de tothom hauria de ser intentar transformar la dinàmica actual de treball individualitzat o sectorial mitjançant la creació d'un marc educatiu, el Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) que permeti emetre unes estratègies d'actuació comunes, detectant els problemes que hi ha a la ciutat i creant dinàmiques que permetin transformar aquest panorama diversificat en un eix vertebrador unificat capacitat per actuar horitzontalment i vertical. Solament des d'aquesta estabilització i autoreflexió és possible començar a crear i a créixer.

Avui en dia, una persona per si mateixa, per molt capacitada que sigui, és impossible que pugui abastar les múltiples perspectives i realitats que genera qualsevol àrea de coneixement, i més encara quan aquest camp interactua socialment d'una forma directa. Inicialment aquest camí passa inescrutablement per una diagnosi i un coneixement de la realitat patrimonial existent i de com aquesta realitat es transmet i arriba a les diferents capes de la societat. Aquest seria el primer objectiu a assumir. En aquesta tasca han de participar els diferents interlocutors socials i educatius.

Ara bé, en principi hem de tenir en compte que aquesta valoració global passa per una fixació de les pautes positives i negatives de cadascun dels grups interlocutors per tal d'establir les bases concretes sobre les quals s'hauria d'actuar en un futur.

L'objectiu final és sense cap dubte dotar Tarragona i els tarragonins dels mitjans que permetin obtenir una millor educació patrimonial i que aquesta, juntament amb altres realitats urbanes, contribueixi a una formació millor i a un equilibri social amb igualtat de

coneixements i oportunitats que ajudi no solament a un desenvolupament cultural i social sinó també econòmic, obrint noves perspectives de mercat i noves ofertes laborals d'una forma dinàmica.

És cert que actualment existeix una fractura més o menys important entre les administracions i organismes que gestionen el patrimoni i la societat. Ara també és important destacar que la fragmentació de l'acció patrimonial i la participació d'ens de gestió en diferents àmbits (internacional, nacional, regional, local) dificulta la capacitat efectiva de gestió i d'actuació, especialment en els àmbits formatius.

Des d'aquest punt de vista, han de ser els organismes que actuen en l'àmbit local, ja siguin municipals o no, els que han de vehicular els mitjans educatius a fi que es puguin enllaçar els objectius, valors i projectes que es generen en un context internacional i nacional amb la realitat ciutadana de cada nucli urbà, una realitat fruit de la seva transformació històrica i del seu arrelament a una cultura i a un territori.

Lògicament, aquest lligam institució-ciudadà és en alguns casos directe i, per tant, incideix d'una forma individualitzada i en certa mesura elitista sobre el receptor. Ara bé, hi ha una altra via que passa necessàriament per un eix vertebrador intermedi fonamentat en els centres educatius que actuen com a filtre i permeten convertir un element individualitzador en un factor social i, per tant, globalitzador i molt més igualitari.

Així doncs, és important una anàlisi objectiva de la realitat educacional global a la nostra ciutat. Saber quins centres reglats i no reglats actuen com a eixos educadors, quin impacte social tenen i amb quins interlocutors socials interactuen. Detectar quines són les accions i disfuncions comunes pot servir per obtenir una visió realista del sector, bàsica per establir el lligam entre institucions i ciutadans.

Per aquest mitjà el patrimoni pot esdevenir en el futur un element constructor social, econòmic i cultural que permeti generar un nou producte capaç d'incidir en el ciudadà i alhora ser la base per desenvolupar un espai turístic modern.

Per altra banda, el patrimoni a Tarragona forma part d'un paisatge urbà ric i diversificat. Aquest és un dels seus grans problemes i també un dels seus grans avantatges, ja que si la ciutat és capaç d'articular una dinàmica positiva d'interacció amb els ens gestors urbanístic, les possibilitats de creixement augmenten d'una forma espectacular així com la incidència del patrimoni en la trama social del nucli urbà.

En conclusió, és la confluència en un mateix discurs de diferents camps (patrimonial, cultural, educatiu, turístic i urbanístic) el que pot conduir Tarragona a convertir-se aquest aspecte en un model educatiu de ciutat. El paper del PEC és, per tant, important i la seva actuació ha de tenir com a objectius:

- Articular els diferents interlocutors.
- Supervisar el treball en els àmbits horitzontal i vertical.
- Establir els llaços que permetin l'arribada de la informació al ciutadà i al visitant.

Lluís Piñol Masgoret

Director del Museu d'Història de Tarragona
Coordinador del Grup 4 del Projecte Educatiu de la Ciutat de Tarragona

PATRIMONI I URBANISME

1. Introducció

Els registres materials constitueixen expressions de les formes de viure que els diferents col·lectius humans han desenvolupat històricament. El patrimoni, per tant, s'ha d'entendre com un objecte articulador de realitats humanes a nivell sincrònic i diacrònic; es tracta de l'expressió material més consistent dels projectes d'humanització. Temps i espai material vinculen la vida dels ciutadans en els diferents moments del seu constructor econòmic i social.

Una visió holística de la realitat urbana ens permet copsar la ciutat com una gran xarxa d'informació diacrònica: estructures amortitzades, reciclades, reutilitzades, valors arquitectònics híbrids, tot es mou dins d'una dialèctica implacable de construcció i de destrucció. A Tarragona, el paisatge urbà és la conseqüència dels impactes culturals més emergents de cada període. El concepte de ciutat amb història permet seqüenciar totes les actuacions que s'han portat a terme en l'espai. Construccions que obeeixen a diverses necessitats històriques i constitueixen vertaders contenidors d'informació susceptible de ser potenciada per convertir-se en vector educador i, per tant, transformador de la realitat social.

Viure integrat en el creixement i desenvolupament de l'espai urbà és un projecte pedagògic de gran abast i de molta responsabilitat. La generació d'un intel·lectual col·lectiu que ens faci capaços de transmetre valors culturals ha de ser un dels objectius dels dissenyadors de projectes educatius per mitjà de l'ús social del marc urbà.

Així doncs, canviar l'àmbit d'acció de la cultura ciutadana tradicional per una proposta crítica és un dels objectius fonamentals de les estratègies plantejades. Educar-nos per conèixer i conèixer per poder educar, estructurar una proposta organitzativa de coneixement seriosa i consistent que ens permeti una aproximació a l'aprehensió de les realitats materials existents des d'una perspectiva emancipadora (Benjamin, 1988).

Per tirar endavant aquest projecte és fonamental canviar els valors descriptius existents per seqüències de valors explicatius que siguin contingents i permetin sempre una articulació de temps i espais històrics. Una recerca de les nostres identitats socials a partir de propostes empíriques ben contrastades obtingudes amb una bona metodologia. La proposta principal per construir una plantilla de treball implica el dimensionament analític de la realitat seguint una metodologia rigorosa i carregada d'intencionalitat formadora.

Conèixer i dimensionar la realitat patrimonial de Tarragona és l'objectiu fonamental per disposar de la informació que faciliti les actuacions i implicacions necessàries per convertir-la en combustible intel·ligent de fàcil consum constructiu. La crida a la ciutadania per incorporar-se a un projecte autoeducador s'ha de fer des de la certesa que els nous paradigmes de coneixement ens donen pautes de transformació positiva de la nostra realitat social i ens ajuden a desenvolupar una societat més estructurada. El compromís dels treballadors del coneixement neix, doncs, com a resultat d'un plantejament consensuat que permet afegir valor a propietats de tipus cultural que, ara per ara, solament les han explotat superficialment unes elits d'especialistes reduïdes o majories desinformades.

És difícil començar la tasca que ens plantejem, tot i que el Projecte Educatiu de Ciutat (PEC) ja ha fet explícits els objectius. La reflexió sobre una proposta de ciutat patrimonial culturalment interactiva és un repte important, tal com es diu en els objectius del PEC. Ara bé, hem de ser capaços d'incorporar estratègies de coneixement que facin viable la readaptació de l'espai urbà patrimonial a les construccions socials del futur. En aquest sentit, cal generar una xarxa de coneixement interdisciplinari que planifiqui com s'ha de mostrar el patrimoni de forma científica i històrica sense caure en plantejaments mecànics i tecnicistes. Les administracions municipals han d'actuar com a atractors coherents dels projectes educatius que es formulin en l'àmbit de la societat civil, sobretot procurant la incorporació sistemàtica del teixit universitari al disseny i al funcionament del projecte.

L'opció educativa per la qual hem pres partit és l'opció participativa; es fa impossible realitzar cap tasca sense la coevolució dels conceptes enunciats. El valor operatiu d'aquestes disposicions es farà viable seguint els objectius del PEC, de tal manera que les entitats i institucions vertebrin i coordinen les accions educatives i culturals de la proposta que estem desenvolupant sempre que hi incorporin els ciutadans.

En la meua opinió, com que treballem en espais històrics en ràpida transformació, les propostes més dinamitzadores s'han de fer intentant adequar-les a aquests canvis i transformacions. La noció d'educació transcultural pot ser el concepte pont per a un objectiu bàsic: donar oportunitat de coneixement patrimonial a tots els ciutadans, a la vegada que es fa servir el patrimoni com a factor d'integració de la diversitat ciutadana. Fomentar la igualtat de coneixement i educació ciutadana és fomentar la igualtat d'oportunitats.

El teixit social està implantat sobre el teixit urbà i aquest pot ser definit com un espai patrimonial en construcció. Aquest espai té un valor productiu importantíssim, l'hem de posar a funcionar sense cap demora. No podem deixar de banda que l'espai patrimonial també té un valor productiu atesa la capacitat d'atreure l'atenció de diferents professionals implicats en la dinàmica ciutadana constructiva. És en aquest sentit que la inversió

educadora pot tenir una correspondència econòmica i pot ser motor de propostes de creació d'empreses i cooperatives que consolidin les demandes del teixit educatiu i que articulin els plantejaments educatius patrimonials a la ciutat de manera dinàmica.

La ciutat, com a àmbit on es produeixen i reproduïxen les relacions socials, l'hem d'entendre com un espai viu educativament parlant però també com un espai per viure-hi i per gaudir-ne. És des d'aquesta perspectiva que es pot desenvolupar una estratègia ecosocial que faci sostenible el progrés i la renovació d'infraestructures urbanes de tota mena. Les intervencions sobre el patrimoni en forma d'excavacions, rehabilitacions i restauracions també dinamitzen la imatge de ciutat que s'autoeduca preservant de forma sistemàtica el seu passat per poder-lo viure amb plenitud històrica (Capitel, 1988). Una visió feixuga i conservadora de ciutat patrimoni ens portaria a la desarticulació de l'objectiu principal, el de la ciutat educadora i de l'oci (Castro & Bellido, 1988).

Per tant, les propostes que fem han de ser il·lustrades i concretades, només així serem capaços d'avançar en el projecte educatiu. De tota manera, l'objecte d'aquest treball és analitzar l'estratègia que cal dur a terme per fer realitat un treball pràctic adequat als objectius que es plantegen.

2. Definició de patrimoni i educació

Necessitem redefinir la noció de patrimoni si volem que tingui una factualitat educadora i educativa. La fragmentació i sobreposició de la normativa sobre patrimoni cultural dels organismes internacionals, nacionals i locals com la Unesco, l'Icomos, el Consell d'Europa i la Comunitat Europea, així com la normativa pròpia de cada administració estatal o autonòmica, impossibilita una capacitat d'actuació efectiva en àmbits formatius ja que pel que fa a la investigació i a la preservació, no hi ha les estructures que fan possible una acció científica i cultural ben organitzada. Aquesta circumstància atura qualsevol altre tipus d'acció que pugui beneficiar els ciutadans.

Abunden les normatives no vinculants, i les que ho són, estan deslligades moltes vegades de la realitat històrica concreta. Sovint es tracta de normes amb voluntat de controlar en lloc d'estructurar i facilitar el treball de recerca i de formació. Una excessiva burocratització trenca la cadena lògica que va de la recerca a la formació social i cultural.

La definició de patrimoni feta des d'una perspectiva crítica i moderna ajudaria a posicionar-nos en els àmbits més contingents d'aquesta problemàtica. És per això que proposem una simplificació adaptada a les noves realitats que, en definitiva, són noves necessitats degudes als canvis i a les transformacions pròpies d'una societat en expansió que necessita noves formes d'integració cultural i vies de participació sobre la seva realitat històrica.

Tota mena d'informació material, escrita o oral, que aporti informació contingent en un moment històric determinat ha de ser considerada patrimoni; una definició holística per estalviar redefinicions parcials que moltes vegades són feixugues i escasses de contingut. Patrimoni és tot el llegat que els humans hem construït al llarg del temps i que és susceptible de ser recuperat, analitzat i socialitzat.

3. Apunt teòric sobre patrimoni i educació ciutadana

La base de la nostra proposta té una perspectiva essencialment constructiva i un objectiu diàfan: socialitzar el coneixement mitjançant el patrimoni com a revulsiu cultural. Incorporar el ciutadà a realitats urbanes patrimonials no és un exercici especulatiu i mecànic, hi ha una necessitat que hem d'escometre si no volem que continuï i s'acceleri el procés d'alienació i de degradació del coneixement històric en les nostres comunitats. Cal avançar en la construcció d'un cos teòric que permeti transformar el concepte de patrimoni en una estructura explicativa per si mateixa. No es pot plantejar seriosament la socialització educativa del patrimoni sense tenir ben formulat el marc estratègic i metodològic.

El patrimoni urbà és una singularitat en ell mateix. A banda de la història escrita, només tenim les restes d'una realitat social passada. Els edificis i les construccions que ens han deixat els nostres avantpassats, malgrat que de forma fragmentada, ens mostren les realitats pretèrites així com les transformacions. És en aquest sentit que podem construir una teoria educativa, si transformem l'arquitectura en història i en complementem el contingut sumant-hi els textos quan existeixin. Això implica una valoració objectiva i integradora del nostre entorn, valoració que, segons la nostra opinió, a Tarragona mai s'ha fet des d'una perspectiva educadora i crítica.

Educar en el patrimoni, per tant, és incorporar la realitat cultural de la nostra societat al procés de coneixement del passat i, gràcies en aquesta acció, ser capaços de projectar-nos al futur. Una teoria sobre el patrimoni només pot ser consistent quan és explicativa per ella mateixa; en aquest sentit, el patrimoni com la articulació històrica de coneixement representa una teoria sobre la història.

Per tant, limitar el patrimoni a una expressió artística i urbanística és una capitulació davant de la nostra realitat social material més quotidiana. Estructurar el coneixement educatiu com un eix de coneixement que impliqui el coneixement històric, ens permet capgirar de forma organitzada els plantejaments poc atractius de les teories descriptives i fetixistes que es fan utilitzant com a excusa les construccions amortitzades.

Els posicionaments davant la proposta d'una teoria sobre l'educació patrimonial són variades i controvertides. Pensar que els objectes poden explicar el paper de la societat com a subjecte històric és una realitat inqüestionable. En el mateix cor de la teoria hi ha el

principi de factualitat: entendre els humans i les seves realitzacions com un tot integrat que passa a formar part de la nostra subjectivitat mitjançant la qual eduquem. És, per tant, una perspectiva educativa com a proposta per a una lectura contemporània del patrimoni que necessita una infraestructura teòrica que avaluï la seva disposició a ser considerada com a constructor social i referent per a l'anticipació històrica i cultural.

De la mateixa manera que hi ha una teoria sobre la història en què el motor són les estructuracions econòmiques, pel que fa al patrimoni, s'ha d'entendre com una realització del constructor econòmic i social de l'època. Cal transgredir la noció d'espai urbà *stricto sensu* per no esgotar la proposta d'articulació de les societats. La globalitat constructiva dels humans, representada en les civilitzacions, ens proporciona la cobertura suficient per estructurar propostes que tinguin un valor explicatiu universal i no solament una visió provinciana i tancada de la marxa d'una comunitat.

No es pot construir una teoria sobre el patrimoni com a finalitat educadora lluny d'una estratègia de socialització del seu coneixement; seria una impostura en un moment que volem mundialitzar la consciència de la nostra espècie perquè es construeixi un món globalitzat i capaç de respondre a la multiculturalitat de forma dinàmica i integradora.

Les societats actuals, igual que les pretèrites, estan organitzades en sistemes econòmics que els permeten desenvolupar-se i estructurar-se en un territori; cal, doncs, trobar els elements que en configuren l'estratègia. Això només és possible si es fa una planificació intel·lectual per construir una teoria sobre la realitat material i la seva transmissió. El referent, però, continua sent com els humans obtenim energia de l'entorn i com la regulem gràcies al coneixement i la tecnologia; així neix la ciutat que nosaltres volem transformar en objecte educador.

Un cos teòric que defugui de l'anàlisi social no pot aportar coneixement coherent sobre el projecte de patrimoni com a estructura educativa en una societat. Mentrestant, l'economia, els edificis, les construccions mostren la seva factualitat històrica i social, reflecteixen les substitucions dels ritmes de les civilitzacions i les diferents articulacions dels moviments migratoris i les aculturacions. El patrimoni és una fotografia de l'època i cada època queda caracteritzada per la commensurabilitat de les propostes constructives, no hi ha volta de full.

La dialèctica implacable del canvi social ens porta la dinàmica, construcció i destrucció, en un bucle retroalimentat per l'evolució del gènere humà. Només des d'aquesta perspectiva de canvi i transformació de l'organització humana podem entendre el patrimoni en clau formadora. És obvi doncs que cal estintolar totes les reflexions que fem sobre el paisatge patrimonial a la noció de societat canviant en el decurs de l'espai i del temps (Sanz Gallego, 1997).

És essencial que en aquest discurs teòric el paper del coneixement històric sigui la pròpia crítica a la nostra capacitat d'interpretació. Hi ha una raó fonamental en tot el discurs, es l'afirmació de la nostra consciència històrica i la seva transmissió pels projectes culturals i culturalitzants sense els quals seria impossible tenir cap certesa sobre l'evolució com a projecte explicatiu. La pèrdua de referents del passat ens projectaria cap a la ignorància del present; una pèrdua d'energia que no ens podem permetre.

Biocultura i construcció racional esquematitzarien el projecte educatiu articulats sobre les realitats contingents del patrimoni. La metamorfosi del que és mort i la conversió en producte nou, en nova gènesi, ens la proporciona l'actitud crítica davant del nostre passat i ens dóna la capacitat de decidir el nostre futur utilitzant tots els mecanismes de la nostra cultura i del desenvolupament social i econòmic secular.

La lògica històrica pot ser un instrument, un vehicle pràctic, per discriminar el que és contingent del que no ho és i per oferir-nos la capacitat per construir un discurs formatiu que transmeti els valors de la història i la factualitat com a mecanisme conscient i recolzador dels projectes formatius i de transmissió de coneixement.

El projecte educatiu és consubstancial al projecte d'humanització, de construcció d'un coneixement per a l'autoanàlisi del creixement i organització de les societats en què vivim; un referent que faci contingent la capacitat de creació d'un espai per integrar el que volem fer.

És per això què hi ha una necessitat seriosa de reflexió teòrica sobre el fet educacional lligat a fruit del passat com a consciència col·lectiva que ens ha de transcendir. No perdre el fil conductor de la nostra història ens permet flexibilitzar les pautes i les actuacions que tenim en les comunitats on vivim.

És per tot el que hem dit que una teoria sobre el patrimoni com a factor educatiu ha de tenir també un cos tècnic per concretar i analitzar tot el que cal conservar, per estructurar les polítiques i les actuacions sobre els registres del nostre passat i la integració en les dinàmiques educatives. Hi ha una feina a fer ingent per a aquells que s'ocupin de desenvolupar la Tarragona educadora des de la perspectiva patrimonial perquè Tarragona és una ciutat amb molta història. No és possible plantejar una política d'actuacions sobre el patrimoni si no hi ha elements de discriminació crítica que parteixin d'uns bons treballs analítics desenvolupats per equips implicats en esquemes constructius crítics i no mecanicistes. Si no partim d'aquesta actitud, caurem en el mateix error on s'ha caigut fins ara: un comportament espontani que no tant sols ha perjudicat la conservació material del nostre passat, sinó que també ha condicionat negativament el passat perquè no ha estat explicat des de la perspectiva educadora.

La necessitat d'explicar-nos el que som i fem és a la base del desenvolupament de tot el que estem plantejant. Se'ns fa difícil transgredir la nostra pròpia anàlisi perquè estem aviciats pels comportaments atomitzats de societats que han tractat el patrimoni com una activitat metafísica i, quan han volgut activar-la, no han disposat de recursos seriosos per actualitzar-la. D'alguna manera la mentalitat col·leccionista es va introduir en la concepció de les realitats urbanes patrimonials deixant de banda la seva potència com realitat històrica complementària a d'altres tipus d'informació.

L'esquelet de la teoria és la mateixa praxi en el coneixement i la integració del patrimoni al creixement urbà, no tan sols des del punt de vista arquitectònic sinó des del punt de vista dels recursos humans. La ciutat patrimonial com un recurs humà viu i transcendent que dóna continuïtat a tot tipus d'articulacions del passat, però que també dóna una impressionant capacitat per construir comportament educatiu i capacitat de gestió dels nostres recursos.

El reciclatge històric es fa contingent quan tenim la capacitat de sotmetre una realitat material al discurs constructiu de les necessitats de coneixement del present. En aquest procés no es pot prescindir de cap plantejament que sigui adequat per donar consistència al projecte pràctic, ja que aquest és la gran realització i deixa de ser teòric quan la praxi desencadena i concreta tant els aspectes organitzatius com els intel·lectuals del procés. Així doncs, el projecte de praxi educativa desferma les forces que faran possible la transmissió del coneixement i l'aprehensió; és per tot això que podem il·lustrar el fet educatiu des d'un vessant patrimonial quan el projecte es porti a terme.

És en el mateix discurs on podem trobar la forma d'acostar-nos al que volem fer. És en el discurs crític de l'anàlisi del passat on podem trobar les solucions que busquem per construir d'una crítica social formadora. Cal defugir de plantejaments essencialment tècnics ja ho hem formulat anteriorment que no disposin d'un aparell teòric crític i que no tinguin capacitat explicativa; ens hem d'afermar en l'autèntic constructor, el de l'articulació de la realitat i de la seva transformació.

La consistència d'aquesta proposta i la viabilitat rau en l'interès de les administracions i en la capacitat d'il·lusionar la societat civil; no hi ha cap altra fórmula per tirar endavant.

És en aquest sentit que podem adonar-nos que la teoria del patrimoni té un fort component pràctic i explicatiu, ja que la teoria d'un patrimoni com a font educativa no es pot limitar a un discurs abstracte sinó que, com hem dit abans, necessita la consistència de les realitzacions. Amb els elements que hem explicat, podem assolir una pràctica educacional amb una gran base estratègica. Convertir el teixit urbà en una xarxa de coneixement històric és una proposta que permet convergir d'interessos de diversos tipus. Bàsicament, la viabilitat i la productivitat de la proposta de la socialització del patrimoni

per la via educacional i la transformació en intel·lectual col·lectiu de tota la societat que vulgui incorporar-se críticament al procés.

En aquest sentit, Tarragona, gràcies a la seva realitat patrimonial, és un objecte idoni per a aplicar els esquemes teòrics que hem plantejat. La ciutat és també Patrimoni de la Humanitat des del 2001, la qual cosa vol dir que és un lloc ideal per desenvolupar un quadre formatiu com el que hem plantejat en la proposició teòrica. El territori i les seves especificitats ens donen la dimensió del projecte, els impactes socials diferenciats ens permeten discriminar la importància de les transformacions i la seva conservació

Sovint veiem que la història d'una ciutat no es reflecteix en el seu patrimoni material, per tant, cal una gran complementarietat amb les fonts escrites per tal de reproduir tot el que no existeix i donar continuïtat al projecte històric de ciutat. Allunyar-nos de comportaments jeràrquics mentre deixem de banda la discriminació de períodes històrics en poden facilitar una visió i comprensió històrica més correctes.

El fet educacional no està deslligat dels diferents corrents que hi ha en la societat que interpreta; és per això que moltes vegades ens trobem atrapats per plantejaments condicionats per una mala interpretació o per desconeixement del passat. Ningú negarà que hi ha una tendència espontània que sobrevalora sistemàticament el patrimoni de les civilitzacions que tenen un grau més alt de cultura i de suposada civilitat i oblida el de les comunitats que no han tingut una incidència patrimonial tan sostinguda. Fer aquest tipus d'anàlisi demostra una manca de consistència perquè malinterpretem el rastre del que ha estat el substracte que estudiem; limitem sistemàticament així la nostra capacitat per articular el projecte educatiu i, a més, comprometem la nostra objectivitat. Cal que canviem de mentalitat i també de mètode d'anàlisi si volem fer realitat el projecte educador del futur.

4. Patrimoni reducatiu i recurs turístic

El precedent de patrimoni com a estructura educadora pertany al segle XVIII i es deu a la formació acadèmica, majoritàriament, de fills i filles de l'aristocràcia i de la burgesia. Els viatges a altres països on es podien admirar les runes i els edificis històrics i contemplar la magnificència d'un passat perdut permetia que els turistes culturals comprenguessin la gran obra universal d'una humanitat que amb la seva forma de ser havia marcat per sempre el devenir.

Els viatges als països que disposaven d'una gran quantitat de registre arquitectònic i escultòric eren els clàssics que havien fet famosos els gravats de Piranesi i Canaletto, entre d'altres. En aquest sentit, el viatge era una travessia cultural que proporcionava a qui el portava a terme una experiència única amb la realitat i suposava que quedava empeltat del allò que havia estat l'origen de les societats modernes (Lledó, 1995).

Whinckhemann, en la seva *Historia del arte de la antigüedad*, descobreix de nou i articula teòricament el passat històric per mitjà de l'arqueologia influenciant l'arquitectura de l'època i construint nous paradigmes de la visió de l'art i de l'arquitectura gràcies als models del passat. En aquest sentit, contribueix a generar per primera vegada una dinàmica educadora del patrimoni.

Els segles XVIII i XIX ens ofereixen, doncs, una visió monumental del passat que ha perdurat fins ara. Una visió que va servir per a una educació fetitxista i elitista. La monumentalitat era sinònim de grandesa i no importava la vida quotidiana d'aquells pobladors, només la seva capacitat constructiva i estètica. Va ser, doncs, l'inici d'una història patrimonial que introduïa plantejaments descriptius i voluntàriament fragmentaris que, en essència, reposaven sobre els idealismes que governaven les ideologies d'aquells temps.

Encara ara l'espai turístic modern està marcat per la forma fragmentària de veure l'espai urbà patrimonial, espai on les grans construccions, moltes vegades perquè han resistit el pas del temps, d'altres perquè s'adreça l'atenció únicament a aquesta mena de monuments, continuen dominant l'interès del viatger cultural (Chambres, 1997; Cuvier, Torres & Gradey, 1994).

La nostra proposta passa per donar contingut concret al que hem exposat intentant tenir una visió del patrimoni que contribueixi a la formació històrica dels ciutadans i bàsicament a la seva implicació com a actiu social. No ens podem allunyar dels projectes econòmics que potenciant activitats com les turístiques puguin contribuir a nodrir sistemàticament de recursos les estratègies programàtiques que es volen realitzar. La retroalimentació dels projectes ha d'estar basada en el funcionament dels projectes educadors i, com a conseqüència, proposem la sostenibilitat de qualsevol de les propostes.

El problema és com aquesta definició pot ser normativitzada i aprofitada críticament en les construccions històriques amb una finalitat educadora però també turística.

Obrir la perspectiva patrimonial a la realitat social present necessita un esforç de redefinició d'actuacions sobre el nostre passat en sentit ampli, i també és necessari construir formes que siguin més idònies per oferir respostes articulars a les problemàtiques que s'obren quan es fan plantejaments que neixen en les successives etapes del desenvolupament.

Promoure el valor social del patrimoni és una necessitat que les administracions actuals, empeses per l'interès dels seus ciutadans, han d'empènyer endavant. És per això que les definicions conceptuals en l'interior dels marcs teòrics establerts es fan dia a dia més imprescindibles, si no volem continuar amb polítiques científiques i socials deslligades de les necessitats que sorgeixen del creixement històric. Aprofitar el contingut del patrimoni

per generar recursos nous i també per obrir noves possibilitats d'entendre la ciutat com un marc educatiu, és una dinàmica en què no es poden improvisar els resultats; una acció d'aquest tipus ens portaria a un desastre. Cal evitar l'espontaneïtat i treballar en una perspectiva més global tenint en compte totes les necessitats; les estructures ens ofereixen la possibilitat de trobar una forma de tractament que pot proporcionar-nos més beneficis.

De fet, aquestes propostes teòriques ja les trobem en l'esperit de l'article 44 de la nostra Constitució. També es reforcen en el preàmbul de la Llei de patrimoni Històric espanyol, malgrat que l'eficàcia normativa deixi molt a desitjar. Encara ara es té la impressió que el patrimoni, com a estructura educadora, no queda previst en cap de les definicions que es fan sobre els registres. Hi ha una visió descriptiva, que ja hem criticat i que des de la nostra perspectiva arrossega un llastre antiquat, romàntic i poc operatiu. Les noves necessitats que apareixen en un món on s'integra la informació encara no estan reflectides en totes aquestes normatives que nosaltres considerem prehistòriques i que no responen a cap dialèctica actual.

La mundialització i la forma de funcionament de les activitats en els territoris, a causa de la mobilitat, han canviat el concepte de vacances i de viatge, de manera que *viatge* s'entén com la descoberta de realitats històriques, socials i temporals que poden ser apreheses quan canvies de territori. Malgrat que molts dels comportaments humans són universals, tots nosaltres hi volem veure les especificitats, allò que fa especial un territori i la gent que el va poblar, tot el que permet mostrar clarament i diàfanament com s'ha fet per treure la més gran rendibilitat d'un territori mitjançant la intel·ligència operativa.

El nou concepte de societat del coneixement pot ser recolzat en el de la societat de la informació i, per tant, des de la perspectiva del patrimoni com a realitat social es pot educar en la construcció pràctica de tots aquests conceptes transversals.

Coneixement, automanteniment, retroalimentació, moviments socials, estratègies culturals, etc. es troben en la dinàmica de les noves propostes de visió crítica del futur i de la seva construcció. Per tot això, cal un replantejament sobre les polítiques i les actuacions en àmbits que depassen la mateixa acció científica sobre el patrimoni i la funció educadora.

Cal, doncs, que les noves formulacions tinguin en compte totes les transformacions que estan succeint i també calen nous criteris a l'hora de dissenyar les noves estratègies si no volem, com sempre, anar darrere de la realitat. És obvi que les formulacions que ja han estat fetes fa molt temps necessiten ser reformades i socialitzades en la perspectiva de construcció de societats amb democràcies progressives i més ben estructurades.

Sens dubte, el paper que ha de jugar el patrimoni en el nou disseny social és bàsic. Els ciutadans d'un planeta globalitzat críticament han de trobar mitjans perquè sempre que vulguin es puguin moure en espais culturals diversos i formatius. És per això que projectes com el de Tarragona Educativa necessiten estructures internacionals i que es creïn xarxes teòriques i pràctiques que desenvolupin criteris assumits per les societats intercontinentals. La visió d'un patrimoni i de l'usdefruit a càrrec del humans multidimensionals ens ha de permetre uns desenvolupaments creatius alternatius a una visió metafísica de ciutat en els temps del compromís urbanísticotècnic.

5. Esquema explicatiu

Històricament han existit una sèrie d'impactes que permeten lligar una seqüència ocupacional de la ciutat, representativa dels canvis i de les transformacions de la relació de les comunitats que ocupen el territori, amb la resta. Aquest és el fil conductor de la realitat que ha arribat fins als nostres dies. És, doncs, la realitat que s'ha de fer explicativa per sobre de qualsevol altre tipus d'esquema. En la seqüència d'esdeveniments de les diferents comunitats i civilitzacions que ocupen el territori i conformen l'estructura diacrònica de la ciutat, trobem els arguments que n'expliquen l'articulació. Aquests elements han de ser explicats i, per tant, incorporats al discurs patrimonial de manera que, per ells mateixos, es compregui millor l'evolució urbana i de la seva dimensió humana.

És per tot això que proposem una explicació seqüencial que, com és lògic, està marcada per dinàmiques de tipus general. No tenim en compte només el registre monumental i artístic sinó la necessitat d'objectivar el territori mitjançant les dinàmiques socials fruit de l'ocupació fluctuant. L'esquema explicatiu no s'ha de moure determinat per la mateixa estructuració i reestructuració urbana com a únic element socialitzant sinó que el *continuum* històric ens ha de donar les pautes de les discontinuïtats que després poden ser empíricament contrastades amb tot el registre existent, sinó amb la restitució museística. A més de la conversió de l'espai patrimonial en museu, cal que el concepte de museu com instrument dinàmic es trobi en la mateixa formulació d'espai històric diacrònic.

Una Tarragona educadora ha d'estar enfocada en la perspectiva programàtica de l'ensenyament de la història i de totes les seves contingències i ha de fugir tal com ja hem repetit nombroses vegades del fetitxisme mecànic de les estructures formals i descriptives. Utilitzar les recreacions en espais prèviament pensats per a aquesta funció pot ajudar a millorar l'observació de la quotidianitat de les comunitats que poblen un territori.

El patrimoni com a tal és una visió fragmentària que desgraciadament encara preval. S'entén el procés de restauració com el de suspensió criogènica de l'espai o la del viatge cap al passat a través dels esquelets de les construccions. Una Tarragona explicativa en

l'àmbit educatiu ha de desplaçar les temptacions de les mentalitats col·leccionistes i de les visions desfasades. Per contribuir a la lectura d'una ciutat, on l'educació sigui la transmissió crítica de la forma d'educar en la comprensió del patrimoni, s'han de trencar motllos, cal dissenyar la Tarragona explicativa.

6. Desenvolupament i estratègia

La via correcta per iniciar seriosament el projecte rau a trobar la manera d'analitzar la ciutat com una estructura social i biològica, desmarcant-nos dels conceptes obsolets i que no impliquen els ciutadans en els processos de construcció i d'integració de civilització.

És imprescindible, doncs, trencar les dicotomies que uniformitzen visions i que, com a resultat, creen una perspectiva distorsionada del nostre passat social. El patrimoni, articulador de l'estructura, i l'estructura com a representació del sistema és la finalitat de l'estratègia que proposem.

Hi ha formes de plantejar com podem explicar el pas social del temps fent-ho des d'una posició gens metafísica. A banda de la proposta teòrica, ens hem d'implicar en el disseny empíric de la forma de conèixer-la, també reconstruir-la, a partir dels trets civilitzadors amb períodes emergents i d'esplendor però també en la seva discontinuïtat.

Es poden desenvolupar formes d'avaluació a partir del coneixement empíric que ja tenim i d'una organització epistemològica dels conceptes que volem fer funcionar. Espais sícrònics-espais diacrònics, una dialèctica que ja hem anunciat, però que cal assegurar que està estintolada per una bona discriminació dels elements que formen els processos contingents en l'organització històrica del territori.

Encara que la història que s'expressa en un territori, sovint és la conseqüència de dinàmiques molt més complexes, hem d'intentar entendre el territori patrimonial com l'espai on s'ha enregistrat una part d'aquest fet històric general.

És per això que la proposta d'espais en forma de períodes ens ha de permetre donar les claus de les subseqüents estratègies d'articulació i avaluació de les contingències passades. A cada període li ha de correspondre una determinació temporal i espacial, a la vegada que s'ha d'il·lustrar amb material empíric, tant escrit com de registre, de tipus arqueològic a manera de taula empírica.

La proposta que formulem per als blocs periòdics de Tarragona és la següent:

1. Tarragona preurbana	Abans primer mil·leni aC
2. Tarragona ibèrica	Segle V aC
3. Tarragona romana I	Segle III aC-IdC
4. Tarragona romana II	Segles I-II
5. Tarragona romana III	Segles III
6. Tarragona paleocristiana	Segles V-VIII
7. Tarragona islàmica	Segles VIII-XI
8. Tarragona medieval cristiana	Segles XI-XIV
9. Tarragona renaixentista	Segles XV-XVI
10. Tarragona moderna	Segles XVI-XVIII
11. Tarragona contemporània	Segles XIX-XX

La base de la concreció del programa de la Tarragona Educadora des de la perspectiva del patrimoni ha de tenir en compte una sèrie de factors estructurals que en reguli el plantejament teòric. Per més tard, cal buscar en el territori el material, tant el del registre en tres dimensions (arquitectura i objectes) com en el de dues dimensions (escriptura), la seva factualitat.

Els elements que portaran la centralitat explicativa es basen en el paper que juga la ciutat en el decurs de la seva història. D'aquesta manera, hi ha una sèrie de factemes, que enunciarem tot seguit, que han de servir per desenvolupar empíricament aquesta proposta feta des de la perspectiva d'una possible historicitat educativa.

- a) L'espai, generador d'estructures que responen a organitzacions de les comunitats humanes en el territori.
- b) L'espai, estratègia de poder i de control del territori per crear una xarxa econòmica.
- c) L'espai constructiu, símbol del poder polític i de l'acció de govern de les comunitats humanes en moments històrics determinats.
- d) L'espai, singularitat de cultures que expressen la seva organització en xarxes particulars.

La relació de la ciutat amb el funcionament de les estructures de més abast i de com la ciutat expressa en els seus continguts els canvis i les transformacions. La ciutat com a pretext per poder trobar recorreguts de l'adaptació i acció dels humans sobre el territori en l'espai temporal. Amb especial atenció, hem de ser capaços d'analitzar i treure les conseqüències de les grans transformacions i, sobretot, d'identificar els temps de crisi que redimensionen l'espai ocupat i les reorganitzacions socials i econòmiques.

Cadascun dels blocs pot ser subdividit i sotmès a l'ull crític de l'anàlisi. Cal documentar-se de forma adequada sobre aquests períodes i, una vegada obtinguda la documentació, cal sotmetre l'esquema històric a una dialèctica implacable que permeti que la ciutat pugui ser abordada amb tota la factualitat possible.

L'aprofitament de recursos empírics, que a Tarragona ens facilita el paper que va jugar la ciutat com una de les capitals del l'Imperi romà, ens pot ajudar a comprendre com es produeixen els grans canvis i com es reflecteixen en espais urbans ben determinats. De la mateixa manera que podem parlar d'una Tarragona paradigmàtica i universal, també podem parlar de la Tarragona més aïllada i continguda sobre si mateixa, sens dubte també paradigma de les transformacions i de les fluctuacions socials i econòmiques.

Per tant, un dels esforços més grans ha de venir de la capacitat d'historiar el passat i també de l'estratègia que ens capaci per donar connectivitat real als esquemes interpretatius.

7. Conclusions

La necessitat d'explicar el patrimoni com una activitat educadora després de l'esquema esmentat necessita una renovació de continguts i plantejaments que evitin la socialització d'una història fetixista i dosificada.

En moltes ocasions els espais patrimonials son assumits per criteris i ideologies que no afavoreixen l'objectivitat del coneixement històric; una justificació intencionada de les idees dominants porta a uns plantejaments subjectius i sense capacitat de fer participar els ciutadans en la construcció del coneixement del seu patrimoni. En el cas que els incorporin, ho fan des de l'alienació d'una història acrítica i discriminant.

L'objectiu d'integració espaciotemporal entre allò que és el paisatge patrimonial concret i la universalitat del coneixement és lícit si volem continuar un discurs en què es pugui articular coneixement escrit, arquitectura, art i tot tipus de manifestacions que poden abraçar l'àmplia gamma de les activitats humanes.

És, per tant, el marc d'una recerca objectiva que fusioni coneixement escrit i registre arqueològic el que ha de prevaler per articular un discurs que tingui capacitat d'inquietar i de formar el ciutadà en la comprensió dels fenòmens en els quals ha estat immers el procés evolutiu de la ciutat.

Tots sabem que han existit polítiques que ens han portat a esborrar determinats episodis de la nostra història en una clara voluntat de trencar la continuïtat constructiva de la nostra dinàmica social. Aquest tipus de plantejament es pot constatar en les destrosses i mutil·lacions que s'han produït al llarg de la història sobre el nostre espai patrimonial. Els

canvis de poder, les guerres, les confrontacions polítiques i religioses s'han anat expressant en l'espai i, gradualment o violentament, han transformat les articulacions territorials.

A cada pèrdua d'informació del tipus que abans hem esmentat hi ha hagut un guany, però moltes vegades és molt costós de descabdellar si no es disposa d'informació i de capacitat analítica crítica. Per tant, en la rectitud dialèctica de l'aplicació d'un esquema històric que prevegi objectivament el canvi, hem de buscar l'estratègia que faciliti crear els àmbits constructius i divulgadors de la nostra història patrimonial; aquesta vegada, però, sota la perspectiva d'una història que vol ser apreheua i transmesa per articular realitats cada vegada més complexes, universals i crítiques. Una filosofia pràctica pot ser la guia: comprensibilitat, veracitat, veritat i correcció (Habermas, 1986).

Construir una xarxa de coneixement és un deure ciutadà i, com hem explicat a l'inici d'aquest document i com prevenen les bases de "Tarragona una ciutat educadora", hem de tirar endavant al més aviat possible.

Els diferents períodes que hem establert són moltes vegades construccions teòriques però amb un alt valor resolutiu pràctic. L'esquema de les "Onze Tarragones" és tant sols un esquema reduccionista per entendre el contingent i per organitzar d'aquesta manera la integració de dades empíriques en una dialèctica del coneixement pràctic de la història de la nostra ciutat.

Hi ha en aquesta proposta d'educació històrica una pretensió holística, la mateixa que ha de governar les praxis quotidianes de coneixement per incorporar al coneixement tots els ciutadans i trencar així els elitismes de les pràctiques divulgadores més vulgars i mecàniques. La pretensió del coneixement patrimonial com a constructor social necessita bones argumentacions crítiques i fórmules que s'adaptin sistemàticament a la tasca de coneixement estructural i estructurat.

La realitat de la ciutat de Tarragona, i també la seva forma de ser historiada, ha facilitat la fragmentació del coneixement. La mateixa pràctica arqueològica des del punt de vista històric ha estat influïda per un ric patrimoni que es manifesta en el registre d'època romana; només modernament s'ha entès que el concepte d'excavació per fer reconstrucció històrica ha de respectar tant les infraestructures arquitectòniques com les altres restes.

La necessitat de contemplar Tarragona com un gran jaciment històric i tractar-lo com a realitat social i econòmica ha de permetre que en un futur es porti a terme una investigació amb perspectives que, si bé ja s'albiren, encara cal treballar-les amb més profunditat (Stanley Price, 1984).

La dificultat de generar una nova Tarragona sobre la Tarragona amortitzada és una necessitat econòmica i social de primer ordre i cal saber-ho fer amb criteris que s'avancin a les necessitats més immediates. Aquesta manera d'actuar ha de formar part dels plantejaments i dels objectius que s'assenyalen en aquest document. Aquesta nova Tarragona ha de ser dissenyada teòricament d'acord amb la pràctica d'una ciutat que vol donar de si mateixa una visió holística i integrada en l'àmbit històric, com ja hem formulat sistemàticament. És per això que és imprescindible que construïm unes estratègies i uns mètodes adequats per a aquesta nova realitat.

L'oblit de períodes històrics, si es fa des d'una posició educadora, és l'oblit del passat. La jerarquització de períodes històrics que tenen una gran transcendència per a la ciutat engradeix el concepte d'història d'un espai construït. Ara bé, la jerarquització s'ha de fer des de la perspectiva educadora i de l'aprofitament de recursos materials. Mai aquesta forma de discriminar ha de ser plantejada com una forma acrítica de conèixer, ben al contrari, ha de ser entesa com una capacitat de reconeixement de l'impacte desigual de l'evolució social i humana en un espai determinat.

Des de la nostra perspectiva, més que comissions d'experts en el sentit estricte, cal organitzar un grup de treballadors culturals i científics que siguin capaços de desenvolupar aquesta forma d'aprehensió; ja ho explicarem més endavant. Ha de ser així necessàriament perquè els interessos econòmics, polítics i socials de la ciutat moltes vegades no poden actuar críticament a causa de les pressions de sectors que tracten l'espai ciutadà no com una forma d'organització urbana destinada al confort social si no com un espai de negoci on el patrimoni, sinó és evident, fa nosa i desarticula les seves polítiques d'especulació i d'apropiació urbana.

Cal, doncs, que per anar a la construcció de la Tarragona com a ciutat educadora s'incorpori tot el que és teixit actiu i se'n creï de nou. Efectivament, hem de trobar la manera que els pensaments prehistòrics d'usdefruit del territori siguin substituïts per mecanismes d'integració dels interessos econòmics a les noves realitats emergents.

La necessitat d'obrir una via de discussió però també de diàleg ha d'estar per sobre de les necessitats més immediates si no volem lamentar-ho més endavant. Per la seva riquesa patrimonial, Tarragona ha patit i patirà moltes transformacions en el futur. El sol fet de ser declarada Patrimoni de la Humanitat ja ens permet desplegar una estratègia nova que assegurí que aquestes vies que proposem siguin aplicables.

Les transformacions que la nostra ciutat ha tingut en el transcurs de la història mai s'han realitzat en moments en els quals hi hagués una capacitat operativa sobre el patrimoni com la que hi ha ara. No hi havia una intencionalitat científica i cultural com la que avui plantejem. Parlem d'una política de cara al tercer mil·lenni amb una participació de tots els

qui han d'intervenir però que inclou també tots els que viuen o visiten l'espai patrimonial.

Tarragona, un laboratori experimental de patrimoni educador i un vector que permeti un canvi davant del nostre passat històric i que treballi per una nova concepció dels espais protegits per a la societat que els habita i sobretot per a aquells que els habitaran en el futur.

La capacitat de conservació de la nostra història, així com la nostra contribució conscient a l'adequació dels espais patrimonials, posen de relleu la tremenda importància que tenen els nostres plans. És obvi que tot això no es pot tirar endavant sense una voluntat que s'ha de fer explícita des de les diferents administracions: la concreció de la política educadora s'ha de fer com a realitat present i no com una fórmula estètica sense capacitat vinculant.

Les línies d'actuació organitzativa que resumeixen la nostra proposta són les següents:

1. Construir un marc teòric sobre l'espai patrimonial i l'educació com a marc històric i contingent de les realitats humanes en un territori determinat. Aquesta construcció haurà d'abordar la dialèctica espai urbà-espai rural com una realitat econòmica i, per tant, com una realitat social tan pretèrita com present i futura.
2. Discutir el marc teòric en un comitè de coordinació, pràctic i vinculant, del qual formin part les forces polítiques, culturals, científiques i econòmiques del territori que serà intervingut per desenvolupar el projecte educador.
3. Formar en el si del comitè unes comissions de treball específic que permetin entendre el desenvolupament històric des de la perspectiva històrica documental i arquitectònica integrada.
4. Crear una comissió cívica en la qual els educadors i els interessats puguin plantejar problemes socials i culturals que facin referència al tractament del patrimoni sota la perspectiva educadora i mitjançant un procés interactiu amb participació ciutadana..
5. Garantir que el comitè serà un organisme que prengui decisions que vinculen; haurà de portar a terme un referèndum periòdicament en un temps determinat perquè els ciutadans es puguin manifestar sobre els grans problemes que planteja la ciutat de Tarragona com a ciutat educadora.
6. Garantir que els partits polítics i les associacions ciutadanes tinguin representació en un organisme de coordinació que explicitarà el funcionament dels treballs de cara al control i seguiment dels plantejaments.
7. Coordinar-se entre les diferents comissions, de manera que tots els grups de treball del projecte "Tarragona ciutat educadora" estiguin en contacte permanent.

8. Corol·lari

La nostra ciutat disposa d'una infraestructura econòmica important que sustenta en tres

grans instal·lacions: el port, les empreses químiques i Universal-Port Aventura, i tampoc hem d'oblidar que Tarragona s'està transformant en ciutat comercial. La incorporació econòmica d'aquestes grans realitats socials i econòmiques al projecte ens pot donar el marc internacional de xarxa que necessita aquest projecte. Sens dubte, però, també cal incorporar-hi els mecanismes socials més propers com són els sindicats, les associacions, el comerç, etc. que, en molts casos, tenen la realitat urbana com a realitat quotidiana.

Tarragona s'hauria de convertir en procés director que orienti d'altres ciutats. Havent estat declarada Patrimoni de la Humanitat, gaudeix d'un prestigi important dins de la comunitat de ciutadans del nostre país i d'arreu del món que no es pot desaproveitar. La nostra ciutat pot esdevenir una ciutat educadora sostenible i, d'aquesta manera, es pot afegir als processos de modernització dels espais urbans, sobretot si sabem convergir-la cap a les polítiques de conservació i condicionament que facin adient el projecte de coneixement (González Vallvé, 1998).

Les noves tecnologies al servei de l'educació poden convertir Tarragona en una xarxa educadora *on line*. Els serveis de terminal al carrer i a les institucions han de permetre que el ciutadà s'autoeduqui sense haver de desplegar una gran quantitat d'energia que probablement li cal per a d'altres activitats. Les noves tecnologies poden ajudar de forma clara a aquestes realitzacions pràctiques. La creació virtual, així com la utilització de suports de tot tipus, poden conferir al projecte una morfologia actual i avantguardista (Bettetini & Colombo, 1995).

Liderar sistemes educatius utilitzant el teixit urbà i, per tant, el nostre patrimoni pot ser una de les propostes més agitadores que s'han fet fins ara. La nostra ciutat, situada a la Mediterrània, també està situada en un dels eixos de comunicació més articulars del territori peninsular, de manera que, com a zona de pas per a l'entrada de grans contingents humans, té una gran capacitat de contacte i de plasticitat per emetre missatges patrimonials educadors i estacionals (Walsh, 1997).

Gràcies a la posició de la ciutat en el centre d'una zona d'alt valor turístic i cultural, Tarragona rep una elevada afluència de visitants de diferents països; és, per tant, un atractiu cultural i patrimonial i es pot ubicar en un nou model d'explotació crítica de les realitats històriques contingents; malgrat això, no s'ha deixat de banda el propi creixement intel·lectual dels ciutadans que hi viuen si volem que el programa de ciutat educadora sigui consistent.

9. Bibliografia

Benjamin, W. 1988. **El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán**. Península. Barcelona.

Bettetini, G & Colombo, F. **La nuevas tecnologías de la comunicación**. Paidós. Barcelona. 1995.

Capite, A. **Metamorfosis de monumentos y teorías derestauración**. Alianza Forma, Alianza Editorial. Madrid. 1988.

Castro, M & Bellido, M. L, editores. **Patrimonio museos y turismo cultural: claves para la gestión de un nuevo concepto de ocio**. Actas del curso celebrado en el marco de los seminarios "Fons Mellaria 1997". Federico Castro y editores. Fuente Obejuna. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Córdoba. 1988.

Cuvier, P., Torres, E & Gadrey, J. **Patrimoine modèles de tourisme et développement local**. Ed. Lharmattan. Paris. 1994.

Chambers, W. **Tourisme local and culture**. State University of New York Press, Albany. 1997.

González Vallvé. **"Políticas europeas de conservación del Patrimonio Histórico"**, en la conservación como factor de desarrollo en el siglo XXI. Simposio Internacional. Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León. Valladolid. 1998.

Habermas, J. **La reconstrucción del materialismo histórico**. Taurus. Madrid. 1986.

Lledó J. **"El Grand Tour: el viaje durante la ilustración y el Romanticismo"**, en Grand Tour. Viaje por Italia. Colección Ilustrada. Album Letras Artes, SL., Madrid. 1995.

Sanz Gallego, N. **"Para un concepto integral del Patrimonio"**, en la cristalización del pasado: génesis y desarrollo del marco institucional de la arqueología en España. Universidad de Málaga 1997 (págs. 647-656). 1997.

Stanley Price, N. P. **"Excavación y conservación"**, en La conservación en excavaciones arqueológicas, con particular referencia al Area del Mediterráneo. ICCROM Roma (págs.13-22).

Whals, K. **The representation of the past. Museums and heritage in the post-modern world**. Routledge, London. 1995.



CONVIVÈNCIA I DIVERSITAT

- **Ponent:** *Dr. Joan J. Pujadas*
Catedràtic d'Antropologia Social de la
Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

CONVIVÈNCIA I DIVERSITAT

El components del grup de treball del Projecte Educatiu de Ciutat de Convivència i Diversitat ens enfrontàvem –ens enfrontem – a les dificultats inherents al treballar en l'àmbit d'una realitat actual i molt complicada, que té múltiples maneres de concebre's i alhora múltiples maneres d'interpretar-se.

Els conceptes de convivència i de diversitat són, en si mateixos, prou complexos de definir per poder decantar-se per cap en concret, però en l'àmbit de la ciutat on els col·loquem en el nostre treball hem de poder acotar-los de manera prou entenedora.

La ciutat és un lloc de **convivència** (les persones tendim a reunir-nos per diversos motius que ens beneficien i compartim). No crec que hi hagi grans discussions sobre això, però en el nostre cas hi afegim el concepte de **diversitat**, i aquí sí que entrem en raons.

Les definicions no ens ajuden gaire (“*diversitat: Qualitat de divers*”; “*diversitat: Multitud de coses diverses*”; “*diversitat: Paràmetre ecològic que assenyala la riquesa relativa en espècies o altres elements d'un ecosistema o d'un conjunt d'organismes*”)- , la diversitat a què ens referim i la que ens mou en la nostra tasca és més que un concepte abstracte, un fet de la realitat quotidiana que ens envolta.

Massa sovint l'entendem com una realitat diferenciadora, com quelcom que ens fa diferents dels altres i alhora ens permet judicar i habitualment menystenir els qui considerem “diferents” de “nosaltres i dels nostres”.

I així anem fent. I així ens va. Si poguéssim mirar els qui ens envolten sense menystenir-los, fàcilment ens adonaríem que *diversos* ho som tots. Cadascú en la seva quotidianitat, cada col·lectiu, cada comunitat, cada país en la seva existència pròpia... Definitivament, el concepte de diversitat és d'aplicació individual i universal alhora, i per tant, difícilment utilitzable com una eina de diferenciació, sinó al contrari, d'enriquiment i de comunió (entesa la paraula com participació d'allò que ens és comú).

Al començar els treballs de la comissió de “Convivència i diversitat”, dintre del Projecte de Tarragona Ciutat Educadora, ens vàrem fer moltes preguntes: què hi podríem aportar el grup de treball?, com podríem engrescar a algú en aquesta feina? i, encara, què en sabem de la diversitat?

Aquestes qüestions ens portaren a algunes reflexions inicials sobre els mateixos conceptes que treballàvem, i veírem la necessitat de treure'ns del davant les idees tòpiques i d'alguna manera repensar-los.

Cal, moltes vegades, repensar els conceptes que ens són propers, i actualment la paraula diversitat està massa de moda. Tots en parlem, tots en llegim pàgines i pàgines: als diaris, (cada dia), als llibres i les revistes, a la televisió i a la ràdio, i, significativament interessant, als diaris oficials.

Però, llevat de poques excepcions, tot allò que fa referència a la diversitat, usualment, és per dir-nos, de la manera que sigui, més o menys subtil, com de diferents som els uns dels altres.

Sempre existeixen “els uns” i “els altres”. I, nosaltres, evidentment som “els uns”.

Doncs no, de cap manera. Quan parlem de diversitat, ho hauríem de fer amb mires més amples, generalitzant el concepte i intentant posar-se en la pell de tothom que l’empri, i després, aterrar a casa nostra i veure la realitat des de perspectives molt menys “educades” de les que generalment tenim.

Diversitat no és sinònim d’estranger, ni de marginal, ni de barri, ni de pobre, ni d’ètnia, ni de tendència sexual o religiosa, ni de llengua, ni de cultura, ni de tants altres...

La diversitat està en un mateix i, alhora, en totes les relacions que mantenim amb l’entorn, i també està en el propi entorn, forma part de “nosaltres” i dels “altres”. Hem d’aprendre a conviure en ella i no amb ella.

En la ponència, el Dr. Pujades ens recrea un enriquidor viatge antropològic per diverses realitats urbanes constatant finalment la necessitat que tenim de construir uns ciutadans que tinguin “actituds, sensibilitats i valors que els capacitin per contribuir a la construcció d’una societat més lliure, igualitària i justa” (Ponència 5:25).

Aquest ciutadà utòpic ha de ser l’objectiu de les ciutats educadores. Esperem que l’esforç de tota la gent que ha participat tant en els grups de treball com en totes les feines d’aquest projecte ens hi condueixin cap a ell.

Jordi Morron Estradé

Pedagog-terapeuta de l’Escola Solc
Coordinador del Grup 5 del Projecte Educatiu de Ciutat de Tarragona

CONVIVÈNCIA I DIVERSITAT

L'home que viatja i no coneix encara la ciutat que l'espera al llarg del camí es pregunta com serà el palau reial, la caserna, el molí, el teatre, el basar. A cada ciutat de l'imperi cada edifici és diferent i està disposat en un ordre diferent: però tot just el foraster arriba a la ciutat desconeguda i llança l'esguard enmig d'aquella pinya de pagodes i claraboies i herberes, tot seguint l'embull de canals, horts, femers, de sobte distingeix quins són els palaus dels prínceps, quins els temples dels grans sacerdots, l'hostal, la presó, el barri dels bordells. Així -diu algú- es confirma la hipòtesi que cada home porta a la ment una ciutat feta només de diferències, una ciutat sense figures i sense forma, i les ciutats particulars la tornen a omplir (Ítalo Calvino, *Les ciutats invisibles*, p. 37).

En altres temps, fins la Revolució Francesa, si ho voleu, la ciutat era un objecte perfectament diferenciat del camp que l'envoltava. N'estava separada físicament per les muralles i jurídicament els seus habitants tenien un estatut divers dels camperols. Les ciutats, per dir-ho amb una imatge que m'agrada, eren com esculls que sorgien en un món de ruralitat. Però la Revolució Francesa (i els seus corol·laris) va acabar amb la diferència jurídica. Paral·lelament, la industrialització va comportar el creixement demogràfic i l'enderrocament de les muralles (Nello, 1998: 60).

La ciutat, al llarg de la història, ha estat sempre un lloc de trobada i d'interacció. El *forum* de les ciutats romanes era l'espai concret on els ciutadans anaven a cercar o a transmetre informació, on es definien estats d'opinió sobre els afers públics, on es prenen decisions i, en fi, on s'intercanviaven idees. Però, juntament amb aquesta funció d'integració, el *forum*, com a plaça pública, ens mostra també el seu cantó segregacionista. Només els ciutadans lliures hi tenien accés; en canvi, els servidors i els esclaus, en quedaven exclosos. A les formes de participació ciutadana restringida de la tradició cultural grecollatina succeí a Europa una llarga època de crisi dels sistemes urbans.

La societat medieval substituï les ciutats cosmopolites -com Roma o Tarraco- per petits nuclis emmurallats i circumscrits, presidits pels emblemes del poder polític i religiós: el castell i la catedral. La ciutat tancada era ocupada només pel senyor i d'altres nobles, el bisbe i la comunitat religiosa, els soldats que guardaven el recinte, els servidors i alguns artesans i comerciants. L'edat mitjana és un paradigma de fragmentació social, política i cultural, on les influències externes i el cosmopolitisme tenien esclertes molt reduïdes per introduir-se. La institució del vassallatge, com a forma de dominació, s'estenia cap a les àrees de domini dels senyors, constituïdes per petits nuclis de població rural, sotmesa a una condició servil i allunyada de qualsevol forma d'educació o de medi per sortir o millorar la seva situació econòmica i social. Els segles dels absolutismes monàrquics europeus donaren peu a la constitució de les capitals cortesanes, que van esdevenir centres administratius,

rituals i culturals, però que no varen representar cap mena de modificació en l'estatut social dels servidors urbans o de les capes pageses, escampades pels territoris.

La industrialització i les revolucions socials que es varen produir a Europa, des de finals del segle XVIII fins a inicis del segle XX, van suposar l'aparició d'un nou estatut igualitari per a les persones, la ciutadania, que substituïa la condició de súbdits que els individus tenien durant l'Antic Règim. Aquest atribut de la ciutadania es concep com a inherent de tots els membres de l'estat nació i, per tant, queda deslligat de qualsevol referència restringida als habitants lliures de la ciutat, com havia succeït en períodes anteriors.

1. LES CIUTATS INDUSTRIALS

La ciutat és, sobretot, un estat d'ànim, un conjunt de costums i tradicions, d'actituds i de sentiments organitzats d'aquests costums transmesos mitjançant aquesta tradició. En d'altres paraules, la ciutat no és simplement un mecanisme físic i una construcció artificial: està implicada en el procés vital de les persones que la formen; és un producte de la naturalesa i, en particular, de la naturalesa humana (Robert Park, *The City*, p. 5).

La ciutat industrial constitueix una de les expressions més característiques de la societat occidental, sorgida de les revolucions industrials i de la constitució de les democràcies liberals. La sociologia de tombants de segle va orientar els seus esforços a caracteritzar-la, bé com a escenari de la lluita de classes (Marx i Engels, 1970; Engels, 1965; Engels, 1977), bé com a context de la individualització de la persona (Simmel, 1986; Tönnies, 1979; Durkheim, 1985), com a nucli dels processos de burocratització i d'organització de la societat (Weber, 1964, 1987), però també com a context d'aparició de patologies socials i de desarrelament (Durkheim, 1976; Simmel, 1986).

L'experiència nord-americana: la urbanització de Chicago

La sociologia empírica de la primera meitat del segle XX, encapçalada pels *etnògrafs de Chicago*, com els va anomenar Ulf Hannerz (1986), va posar l'èmfasi a caracteritzar la ciutat industrial occidental com un espai de conflictes, que calia analitzar per poder contribuir a la seva solució. Els estudis urbans, en aquest sentit, han tendit sempre a ser una forma de coneixement per a la intervenció. Per a Robert Park (1974) i Louis Wirth (1964), els líders de l'Escola de Chicago, el model de ciutat moderna es caracteritza per ser un *melting pot* (gresol), és a dir, una acumulació d'agents i grups socials heterogenis i amb interessos divergents, que creix de manera accelerada fins a assolir unes dimensions gegantines que atempten contra el seu caràcter unitari i contra la seva identitat. El canvi, més que no pas l'equilibri, és el tret definidor d'aquesta forma d'organització social, que es troba permanentment en una situació d'inestabilitat o d'equilibri precari.

La ciutat industrial americana és plena de paradoxes i de contrastos: d'una banda, es caracteritza per una cultura emancipadora, ja que al seu interior es protegeix l'anonimat i

la privacitat; però, al mateix temps, aquesta llibertat pot derivar fàcilment en aïllament, anomia, desarrelament i en diferents formes de desviació de la conducta, que els autors de Chicago van tractar com a patologies socials. Nels Anderson (1961), per exemple, va publicar l'any 1923 un incisiu estudi sobre les trajectòries vitals dels *hobo*, caracteritzats com a treballadors temporers i nòmades, que feien tot tipus de feina a la construcció, en granges, als boscos o a la pesca. Es traslladaven normalment d'un lloc a l'altre com a polissons del ferrocarril i, malgrat que el seu territori natural se situava més cap a l'oest, Chicago, com a gran nus ferroviari, era sens dubte la seva capital, el seu punt de referència. Aquest nomadisme era essencialment masculí i suposava una vida sense lligams familiars, personals o materials. Anderson calcula que cada any passaven per Chicago entre tres-cents i cinc-cents mil d'aquests homes sense llar, que ocupaven un districte de la ciutat ple de pensions barates o que s'instal·laven en assentaments il·legals, anomenats *jungles* (selves). El seu pas per la ciutat tenia diferents finalitats: passar l'hivern, cercar una nova feina, descansar i relacionar-se.

En els sectors urbans de Chicago, descrits per Anderson com la *hobohemia*, trobem altres tipus humans, diferents del *hobo*, però que es troben en una significativa relació de proximitat, com a gent desarrelada i "diferent". En primer lloc hi ha el *treballador temporer*, que segueix un cicle estacional, vinculat normalment al treball agrícola; en segon lloc hi ha el *hobo*, que no segueix cap itinerari regular; en tercer lloc, el *tramp* (vagabund), que du una vida nòmada i que viu de la mendicitat i del robatori; en quart lloc, hi ha la *home guard* (guarnició local), que treballa de manera discontinua a la mateixa ciutat en ocupacions poc qualificades i, finalment, el *bum* (gandul), que ni treballa ni emigra, que constitueix l'esglaó més baix d'aquesta escala i viu de la caritat. Es tracta de tipus humans amb perfils ben diferenciats, però que representen també diferents fases dins un mateix procés cap a la marginalitat més radical. L'edat, el desarrelament familiar i l'alcohol fan que la majoria dels quatre tipus anteriors acabin derivant en la categoria de *bum*, com una mena de destí inexorable.

Altres treballs dedicats a l'estudi de la desviació social ens mostren trajectòries delinqüencials, com la d'Stanley (Shaw, 1966), mitjançant l'anàlisi de l'autobiografia escrita per aquest jove delinqüent. Els factors que ajuden a comprendre la desviació són, essencialment, quatre: (1) la feble escolarització i la influència de les bandes de carrer, (2) la desorganització i conflictivitat de l'entorn veïnal, (3) la desestructuració familiar i la seva incapacitat de contrarestar les influències del carrer i (4) la importància del conflicte cultural intergeneracional en la vida del jove.

Un altre llibre clàssic, *The Gang*, va ser un estudi de Frederic Thrasher sobre les bandes de carrer a Chicago. Per aquest autor, "La banda pot ser vista com un element intersticial en el marc de la societat, i el *gangland* (territori de les bandes) com una regió intersticial dins del traçat de la ciutat" (Thrasher, 1963: 20). Aquestes àrees perilloses de la ciutat,

situades en el cinturó pobre, al voltant del centre de Chicago, concentren una multiplicitat d'elements humans, caracteritzats per la seva actitud antisistema. És la zona on es concentren les minories ètniques: el gueto jueu, China Town, Little Sicily i, entre d'altres, els carrers de la *hobohemia*. Es tracta, doncs, d'un espai caòtic, transicional, sense regles aparents, on la gent es confronta amb l'autoritat establerta, que vol imposar l'ordre convencional de la societat. És també un espai on la gent cerca la supervivència al carrer, tot partint de situacions socialment molt desavantajoses, i on impera la llei del més fort.

Aquest context de desorganització i de confrontació entre minories marginals, moltes d'elles constituïdes per immigrants acabats d'arribar, constitueix el marc on es desenvolupa la vida de les bandes juvenils. Aquestes, més que no pas la família o l'escola, acaben sent els elements centrals al voltant dels quals es va forjant la personalitat d'una part dels joves marginals de la ciutat. La banda, per molts d'ells, acaba sent el principal agent socialitzador, ja que "ofereix un substitut del que la societat no és capaç de donar" (Thrasher, 1963: 33). Aquesta adscripció social "primordial" es veia fragmentada per la mobilitat de les famílies, que es traslladaven de lloc de residència, però en molts casos aquestes relacions alimentaven el faccionalisme polític i les organitzacions del crim organitzat.

Malgrat l'aparença de desordre i caos que els envolta, el joves de les bandes lluiten per crear un ordre social alternatiu: "Les bandes representen l'esforç espontani dels nois per crear una societat per ells mateixos, allà on no n'existeix cap adequada a les seves necessitats" (Thrasher, 1963: 32). Anys més tard, William F. Whyte (1972) faria molt més explícita aquesta conclusió, tot afirmant que els barris baixos tenen una organització social pròpia, encara que aquesta no coincideixi amb la de la resta de la societat.

L'experiència europea: migració, habitatge i formació de barris marginals

Cal recordar el caràcter aplicat de la trajectòria dels investigadors que acabem de mencionar, és a dir, la seva voluntat d'intervenció en els conflictes urbans. Per això els seus estudis es concentren en els marges de la societat, en aquells reductes socials i territorials on els processos d'inserció social són problemàtics o es troben en una fase incipient.

A diferència del cas europeu, la urbanització de les grans ciutats industrials nord-americanes de finals del segle XIX i inicis del segle XX pressuposen l'arribada d'un fort corrent immigratori, procedent principalment d'Europa (Alemanya, Irlanda, Itàlia i Polònia, com a casos més destacats), però també de Xina, Filipines, Japó i dels països caribenys. El cas europeu és ben diferent, ja que el procés industrialitzador no posseeix el dinamisme del cas americà. D'altra banda, la forta demografia europea (que permet, entre d'altres coses, una emigració de molts milions de persones cap al continent americà) fa que el creixement de les ciutats, es pugui garantir amb la transferència de contingents

d'origen rural procedents dels mateixos estats nacionals. Urbanització i industrialització a Europa, doncs, no són sinònims de multiculturalisme, com a mínim fins després de la II Guerra Mundial.

Fora, però, un greu error pensar que aquesta absència d'immigració estrangera en l'experiència europea del creixement de les ciutats fins a mitjans del segle XX pressuposa l'existència d'un model urbà homogeni i aliè als conflictes i als problemes de convivència. Les ciutats europees han estat sempre exemples de diversitat, cosmopolitisme, heterogeneïtat i segregació. Si, com ens recorda Castells (1981: 21), tot procés d'urbanització pressuposa no només una qüestió de concentració espacial, sinó de difusió d'un sistema de valors, actituds i comportaments, al que anomenem cultura urbana, podem reconèixer que la irrupció constant d'obrers d'origen rural posa en qüestió els equilibris preexistents, tot generant una problemàtica constant d'adequació de l'espai urbà a les noves necessitats productives i residencials, així com tot un seguit de serveis que requereixen els nous urbanites: escoles, equipaments sanitaris, comercials i culturals, així com adequació i millora de les infraestructures urbanístiques i de transport col·lectiu.

El ritme d'urbanització que va experimentar Europa entre 1920 i 1960, malgrat els efectes devastadors de la II Guerra Mundial, va suposar quasi doblar el percentatge de població urbana. La capacitat de resposta de les administracions locals davant dels dèficits d'habitatge, equipaments i infraestructura va anar sempre per darrere de les necessitats dels nous urbanites. Totes les ciutats europees van experimentar el fenomen de l'infraurbanisme, igual que els països menys desenvolupats. Les ciutats europees, en aquest sentit, van ser molt poc acollidores pels contingents d'origen pagès, que es van veure obligats, almenys durant els primers anys després de l'arribada, a viure en habitatges deficients, especialment desintegrats dels centres urbans i, sobretot, patint les deficiències dels sistemes de transport públic, per tal de traslladar-se des del seu habitatge al lloc de treball.

L'Europa mediterrània ens proporciona alguns exemples excel·lents per il·lustrar els problemes urbanístics i habitacionals derivats dels processos migratoris cap a les ciutats. El sociòleg portuguès Luís Baptista (1999) ha analitzat amb profunditat els problemes de l'habitatge a la regió metropolitana de Lisboa durant el període de l'Estado Novo. Una de les característiques dels estats autoritaris, com el salazarista a Portugal, el franquista a Espanya i el de Mussolini a Itàlia, va ser la retòrica de defensa dels valors de la societat agrària tradicional, combinada amb polítiques de control de les migracions cap a les ciutats. Les ciutats són vistes amb recel, com a espais de desordre i proclius al relaxament moral.

La ideologia conservadora i corporativista del règim de Salazar orienta les seves polítiques d'accés als habitatges socials de les ciutats a partir del model de la família rural

de petits propietaris. Així, com assenyala Baptista (1999: 52), tots els futurs beneficiaris d'una *casa econòmica* havien de formar una família legalment i canònicament constituïda, així com garantir la transmissió hereditària de la propietat als descendents legals. Es tractava, doncs, de fixar la població a les ciutats, de la mateixa manera que es feia a les zones rurals. Fins i tot la tipologia arquitectònica d'aquestes *casas econòmiques* tendeix a reproduir la morfologia de la casa rural: habitatges unifamiliars d'una sola planta. Cal dir, però, que ni els intents per aplicar polítiques de control territorial de la població (*colonização interna*), ni la pretensió que l'Estat retenís el monopoli de les polítiques d'habitatge social, van poder aturar la lògica empresarial i de mercat, ni els fluxos de població cap a les dues grans àrees metropolitanes portugueses, on avui en dia es concentra més del 50% de la població continental.

Si considerem el cas de la ciutat de Tarragona, podem trobar significatius paral·lelismes amb el cas portuguès. El corporativisme polític i eclesiàstic es manifesta a nivell urbanístic en les actuacions derivades, tant de la precarietat de l'habitatge sorgida de la Guerra Civil, com dels primers corrents migratoris dels anys 50 i inicis dels 60. Quan va ser construït el conjunt de casetes "Agustín Sandoval", que formen el nucli original del barri de Torreforta, la condició per a poder adquirir la propietat d'aquests habitatges va ser demostrar la residència ininterrompuda al municipi de Tarragona durant els cinc anys anteriors. Tot i que la justificació d'aquesta iniciativa era resoldre el problema de barraquisme als enclavaments com la platja del Miracle, Entrevies i la zona de Loreto, "aquestes van anar a parar majoritàriament a parelles de joves recent casats de Tarragona, fills de Tarragona, que vivien al Casc Antic o en cases semiderruïdes pels efectes de la guerra" (Pujadas i Bardají, 1987: 95).

A mig camí entre els barris de barraques i l'urbanisme formal dels barris de *casas barates* es troben els barris anomenats *corees*. Es tracta, ni més ni menys, que de barris autoconstruïts, fets amb les mans dels seus propis habitants. Es tracta, per un cantó, de barris d'urbanisme informal, ja que l'ocupació del sòl o és il·legal o no respon a un pla urbanístic; però, per l'altre, la informalitat prové del fet que les cases són fetes a mida de les necessitats del grup familiar que l'ha d'habitar. Dos exemples que em vénen a la ment per il·lustrar aquest tipus de procés d'urbanització són el del Pozo del Tío Raimundo a Madrid (Molina, 1984) i el del barri de Bonavista a Tarragona (Pujadas, 1989, 1990; Pujadas i Comas d'Argemir, 1984, 1991; Pujadas i Bardají, 1987).

En tots dos casos es tracta d'un subproletariat arribat a la ciutat durant els anys 50, que es troba amb una absència absoluta d'habitatges i en situacions de precarietat sociolaboral molt aguda. Curiosament, la majoria dels primers pobladors d'ambdós barris habitaven en barraques dins uns polígons que tenien el mateix nom, Entrevies: el de Madrid situat en el nus ferroviari de la línia Madrid-Barcelona, el de Tarragona situat a la sortida sud de la línia cap a València. Esperanza Molina, l'etnògrafa d'El Pozo, no només

investigà aquesta comunitat humana, sinó que s'hi quedà a viure durant nou anys (1956-1965) com a voluntària. Rescatem unes línies del seu testimoni, corresponent al seu diari de camp durant els primers mesos d'estada:

Una vez dentro del barrio, pudimos comprobar que la primera impresión deprimente de miseria desaparecía poco a poco. El aire era muy limpio y muy claro. Se veía el Cerro de los Ángeles; y, más abajo que el Pozo, Madrid, envuelto en una neblina gris. Hierbajos muy altos cubrían el suelo (me dijeron que eran garbanzos) y las chabolas se levantaban alineándose en rudimentarias calles (Pingarrón, Santanderina, Glorieta). Un barracón prefabricado servía de escuela y biblioteca de T.B.O.S.; una chabola más amplia que las demás servía de escuela y vivienda de los maestros, dos hermanos de Segovia, y en otra chabola de la calle Santanderina estaba instalada la Iglesia, decorada por los niños del barrio. En la casa de al lado vivía una familia que se encargaba de hacer la comida a los curas, los practicantes, médicos y amigos, hasta que cada una fue teniendo su propia vivienda. Allí tenían lugar interminables tertulias en las que nos íbamos conociendo todos. Se hablaba del pasado, al principio con reservas, después abiertamente, se contaban anécdotas del pueblo, y se pasaban ratos de intimidad que sirvieron para ir estrechando los lazos más y más y estableciendo una confianza mutua que sería la base fuerte sobre la que se asentaría la comunidad. En torno a este núcleo inicial se iba concentrando el interés y la vida del barrio, que fue tomando conciencia de que tenía que cambiar y de que “había que hacer algo” (Molina, 1984: 31).

El cas de Bonavista a Tarragona ens mostra una experiència similar a la d'El Pozo, ja que es tractava també d'antics barraquistes que, gràcies a la seva vinculació professional amb la construcció, anaven fent les seves cases al barri durant els caps de setmana, adquirint els materials d'edificació, també, setmana a setmana. A diferència del cas madrileny, on els habitants van fer una ocupació espontània dels terrenys, a Bonavista hi va haver uns promotors, que van parcel·lar il·legalment terrenys rústics del terme de la Canonja i les van començar a vendre a inicis dels anys 60 a una o dues pessetes el pam quadrat. Com que l'augment de la demanda va arribar de seguida, el preu va anar pujant vertiginosament fins a arribar a les 200 pessetes l'any 1968. La primera de les cases autoconstruïdes, tal com ens relatava un dels pioners del barri, “no tenían ni planos ni permisos, nadie se metía con nadie y la gente trabajaba sábados, domingos y festivos, incluso de noche, y así se fueron haciendo”. Les persones es posaven a viure a les seves cases, quan aquestes encara estaven a mig fer. En molts casos, a més, la gent estava realment amuntegada, com és el cas d'un habitatge a mig construir que, durant el primer any d'ocupació de Bonavista, el 1964, va aplegar vint-i-vuit persones, entre familiars i paisans.

Les imatges comunitàries d'El Pozo es reproduïxen també al barri tarragoní, com ens relatava una informant: “Antes comíamos todos en el mismo plato, todos en una fuente grande que se ponía en mitad de la mesa (...), pero cada uno tenía su propia cuchara, su

propia señal”. Les cases de Bonavista dels primers temps (de les que encara queden uns pocs exemples) reproduïxen una tipologia constructiva rural, molt similar a la de la casa andalusa, de planta baixa i pati o corral a la banda de darrere. Tots els habitatges, però, van ser construïts per fer front a les necessitats (i a les possibilitats econòmiques) dels primers moments.

L'urbanisme informal dels barris de corees té el gran avantatge que està fet a mida de les persones, més que no pas a mida dels especuladors del sòl urbà. Dins d'aquesta mateixa lògica, les cases han anat evolucionant al llarg del temps, per adaptar-se a les noves necessitats familiars, que han tendit a augmentar al llarg dels anys. Ens deia un informant, fa ja quasi vint anys: Al principio, esta casa era más pequeña, más corta y la ampliación fue alargándola. Amb el temps, d'aquelles casetes de vuit metres de façana s'han fet edificis de tres i quatre plantes, de vegades ajuntant dues parcel·les contigües.

En molts d'aquests edificis trobem encara unitats domèstiques formades per parents consanguinis de diverses generacions que, com diria João de Pina Cabral (1991) a propòsit de la ciutat de Porto, són una mostra d'estratègies familistes i comunitaristes al bell mig de la ciutat, impersonal i poc acollidora. Els records dels mals temps, aquells anys posteriors a l'arribada, que rememoren una vida plena de privacions, d'incomprensió i d'estigmatització, segueixen alimentant actituds i complicitats que hom podria anomenar metafòricament “clàniques”. Les joves generacions, en canvi, mostren una plena adaptació a la seva condició de ciutadans plens, ja que no han viscut els anys en què el barri era denominat “Bonavista, ciudad sin ley”. Una època difícil en què la gent evitava, quan cercava feina o es relacionava fora de la comunitat, dir en quin barri vivia, per tal d'evitar la seva segregació social.

L'estudi que Amalia Signorelli (1999) va realitzar a la *borgata* (suburbi) de Pietralata, annexada a la ciutat de Roma durant els anys 30, constitueix una altra mostra dels processos de mobilització social al voltant del problema de l'habitatge, com a medi per poder gaudir d'una ciutadania plena. Un dels trets caracteritzadors de la identitat, diguem, local de Pietralata era que encara els anys 80, quan es va realitzar la recerca, la gent deia frases com aquestes: “demà al matí vaig a Roma per un certificat”, “ma germana viu a Roma” o “vostès venen de Roma?”:

Des de la seva fundació Pietralata, com les altres *borgatas*, va ser inclosa administrativament a l'Ajuntament de Roma; però els seus residents evidentment no s'identificaven amb la ciutat ni es consideraven habitants d'aquesta (Signorelli, 1999: 123).

Durant la dictadura de Mussolini es va voler buidar el centre històric de Roma de la seva població proletària i se la va traslladar a una sèrie d'enclavaments periurbans, lluny fins i tot de la perifèria de la ciutat, en indrets malsans d'aigües estancades, situats a prop de

les antigues calçades imperials. Aquestes *borgatas* estaven constituïdes per barraques de diferents tipus:

Les més simples no tenien ni paviment, tenien murs de plafons premsats i un sostre de planxa sense bigues; les més “boniques” eren fetes de maçoneria amb pis i golfes. Es tractava d'allotjaments unifamiliars sense serveis higiènics; d'una sola cambra amb cuina o de dues cambres per a les famílies més nombroses. Els serveis higiènics eren col·lectius, situats en barraques, distribuïts cada tres o cinc habitatges. Mancats fins al final de la guerra, no només d'estructures col·lectives, sinó quasi de tots els serveis socials, i a l'inici fins i tot de clavegueram, de línies regulars d'autobusos que les connectessin amb Roma, les borgatas no eren camps de concentració només perquè no estaven emmurallades (Signorelli, 1999: 126).

Aquest procés traumàtic de constitució de les *borgatas*, nascut d'una deportació en tota regla dels seus primers habitants, té molt a veure amb aquella forta identitat local de què parlàvem, però també constitueix la base d'una identitat de classe molt forta. Pietralata, per exemple, ha constituït sempre un dels baluards del PCI, a partir de l'actitud visceral antifeixista dels seus veïns. No es tractava només d'un trauma col·lectiu que generés noves actituds socials o polítiques, sinó d'un procés de mutació del mapa cognitiu i dels valors culturals. La desidentificació dels habitants de la *borgata* amb el nou espai i amb uns habitatges que mai reconegueren com a cases, sinó com a “estables”, conduí a la gent de llocs com Pietralata a fer de la lluita per un habitatge digne l'objectiu vital de tota la comunitat. Aquesta lluita col·lectiva va servir, a més, per forjar una consciència de ciutadania entre persones que havien estat segregades i expulsades dels vincles socials i territorials que havien posseït com a veïns de la capital. En aquest sentit, com assenyala Signorelli (1999: 131), el PCI va dur a terme una tasca pedagògica, tot convertint en ciutadans els potencials bandits socials de la *borgata*.

Els casos esmentats de Lisboa, Madrid, Tarragona o Roma ens mostren situacions d'exclusió social i territorial, de segmentació i de diferenciació. La manca de convivència i d'integració a les ciutats no l'hem de cercar, només, en causes culturals, ètniques o de nacionalitat diferenciada entre les poblacions urbanes. Les diferències de classe, la segregació laboral, la dualització dels mercats de treball són, en si mateixes, causes molt fortes i primordials d'exclusió social i, també en la majoria de casos, d'exclusió residencial i territorial. Tanmateix el cas de Tarragona, com he tingut l'oportunitat de mostrar en molts dels meus treballs, ens mostra com els processos d'exclusió social de la població immigrada dels anys 50 als 70 no estava exempta de motius etnoculturals, encara que l'"altre" socialment construït tingués ciutadania civil espanyola.

La difícil tasca de viure en societat es veu recursivament obstaculitzada per ruptures i discontinuïtats socials de tota mena: culturals, ètniques, classistes o territorials, entre d'altres. En el cas de les ciutats i de les seves regions metropolitanes, a més, els

processos iteratius de creixement –els processos d'urbanització, en sentit estricte– generen constants desequilibris entre “autòctons” i “novinguts”. Davant l'arribada de nous veïns, la reacció “territorialista” dels ja assentats és una constant, encara que aquests darrers, en la majoria dels casos, van experimentar la mateixa experiència migratòria o de mobilitat en un moment o altre de les seves vides. Moure's, canviar de residència, a les ciutats contemporànies, ja no és l'excepció, sinó que gairebé constitueix la nova norma. No podem afirmar, doncs, que les ciutats siguin acollidores per als nous ciutadans que s'instal·len. El cert, però, és que a uns els costa molt més que a d'altres trobar el seu lloc dins l'entramat urbà. Anem a explorar, doncs, quines són les causes d'aquestes diferències.

2. LES CIUTATS MULTICULTURALS

Ha mort la ciutat? És en crisi? La ciutat del carrer i de la plaça, de l'espai públic i cívic, la ciutat oberta, de barreges i contactes, és un residu del passat objecte de melangia d'urbanites madurs? Es fàcil argumentar que la història de les ciutats ha viscut canvis si més no tan espectaculars com els actuals. O fins i tot més. Per exemple, el pas de la ciutat emmurallada als eixamples moderns. O la ciutat metropolitana, amb suburbis i estructura política plurimunicipal, estimulada pel desenvolupament del transport massiu i de l'ús de l'automòbil. Fins i tot es pot aduir que simplement estem presenciant una nova fase del creixement metropolità (Borja, 1998: 24).

No són només les muralles físiques les que han caigut a la ciutat contemporània, també ha desaparegut quasi la possibilitat mateixa d'establir els límits de les noves realitats metropolitanes, més enllà de les convencionals delimitacions administratives. La vida urbana ha experimentat una modificació essencial, ja que s'han trencat les barreres preexistents d'espai i temps, no només pel fet que la tecnologia del transport ens permet estalviar molt de temps en els desplaçaments a llarga distància, sinó especialment perquè no hi ha barreres espacials per a la finestra virtual de la tecnologia informacional i, a més, en temps real (Castells, 1998; Wallman, 1993).

Avui en dia, per exemple, si mirem la línia de costa des d'Hospitalet de l'Infant o Cambrils fins a Blanes, trobarem que hi ha pràcticament un continu urbà. L'àrea metropolitana de Barcelona s'estén des de Blanes (al nord) fins el Vendrell (al sud), mentre que l'àrea metropolitana de Tarragona va des d'Hospitalet de l'Infant fins al mateix el Vendrell o una mica més al nord. Els fluxos quotidians de població són tan importants que els desplaçaments d'un nucli municipal a l'altre constitueixen una activitat diària, que s'ha anomenat *commuting*. Això mostra que cada vegada hi ha més distància entre el lloc de residència i el lloc de treball. Fins i tot, molts pobles pagesos de l'interior, en què l'activitat agrícola ha declinat de manera quasi total, han aconseguit mantenir la seva població resident, gràcies al fenomen del *commuting*. Diàriament, amb mitjans de transport privat o públic, tot un allau d'obers, empleats i estudiants es desplaça des dels seus pobles als centres comarcals o metropolitans a realitzar les seves tasques.

Les ciutats cosmopolites com a ciutats hospitalàries

Els nuclis principals de les regions metropolitanes (les ciutats centrals o capitals) tendeixen a mantenir la seva població o a perdre'n, com és el cas de Barcelona, que des del padró de 1975 fins el 2001 ha perdut més de 200.000 habitants. Perdre població resident, però, no vol dir en absolut perdre activitat, com es pot comprovar en el cas de la mateixa Barcelona, que cada dia es veu més congestionada en les hores feineres. També es cert que, de nit, parts importants del centre i de l'Eixample es veuen molt desertes, ja que els antics residents o els seus descendents han marxat a viure, en molt casos, a perifèries residencials molt allunyades de la capital. Al mateix temps, la ciutat cosmopolita es va omplint de *commuters*, visitants i usuaris urbans, que omplen els carrers i equipaments creats per ells en determinats indrets de la ciutat: es tracta dels turistes, dels agents de negocis d'empreses nacionals i transnacionals, així com tot un seguit de personatges de l'art i de la cultura, que Hannerz va anomenar especialistes en *activitats expressives* (Hannerz, 1998; Martinotti, 1996; Pujadas i Baptista, 2001).

Les ciutats cosmopolites es caracteritzen també per ser pols d'atracció d'un altre tipus de població, que va creixent de manera molt significativa durant els darrers decennis: els immigrants procedents de diferents països de l'anomenat Tercer Món. El seu paper és fonamental per al funcionament de les noves ciutats postindustrials, que s'orienten als serveis. Són ells els que nodreixen de manera creixent la mà d'obra per a la construcció i les obres públiques, els serveis de neteja empresarial i domiciliària, molts serveis d'hostaleria i, en el cas de les dones, els serveis personals, és a dir, la cura d'infants, malalts i gent gran.

Grans ciutats del nostre entorn, com Barcelona, Lisboa o Madrid, competeixen a nivell internacional, davant d'altres moltes ciutats, per tal de donar imatges mediàtiques d'hospitalitat, obertura i acolliment i mostrar que estan disposades a rebre tothom. Les administracions públiques i la iniciativa privada duen a terme de manera regular grans operacions urbanístiques, per tal de reforçar les infraestructures i ampliar els equipaments financers, culturals i hotelers, amb la disculpa de la realització d'esdeveniments de caràcter internacional. Pensem en les Expo de Sevilla i Lisboa, en la capitalitat cultural de Madrid o en els jocs Olímpics de Barcelona com el punt d'arrencada d'espectaculars transformacions urbanístiques, que han tingut un gran impacte econòmic i social a les respectives ciutats. La vinculació directa entre el Forum 2004 amb les transformacions de l'àrea del Besòs a Barcelona, pocs anys després dels jocs, reforça la idea que aquestes grans intervencions urbanes a les grans ciutats no són puntuals, sinó de caràcter iteratiu i estructural.

Les ciutats, segons Borja i Castells, són les grans protagonistes de la nostra època. La seva dinàmica sorgeix d'una articulació complexa i multidimensional, que és el resultat de la confluència de governs locals, agents econòmics (públics i privats), organitzacions

socials i cíviques, sectors professionals i intel·lectuals i dels mitjans de comunicació de masses (Borja i Castells, 1997: 139). Les ciutats guanyen centralitat com a escenaris privilegiats de la globalització econòmica i cultural, són els nòduls principals pels que transiten els fluxos mercantils, financers, científics, culturals i turístics. Darrere de cadascun d'aquests tipus de fluxos hi ha un sector empresarial o institucional interessat a reforçar les seves posicions en el context transnacional. Les administracions públiques són les seves grans aliades en la recerca d'un lloc de privilegi en aquesta cursa imparabile i sense fronteres de la globalització.

Aquestes transformacions decisives de les ciutats no afecten de manera homogènia ni totes les àrees de la ciutat ni tots els ciutadans, ja que les alteracions físiques i funcionals dels espais urbans es produeixen a ritmes i en direccions diferents. A Barcelona i a Lisboa es va procedir durant els anys 90 a una redefinició funcional i simbòlica d'espais urbans envellits i marginals com el Poble Nou o Os Olivais-Chelas, que s'han convertit, des d'aleshores, en llocs emblemàtics per mostrar la imatge de ciutat cosmopolita. En tots dos casos, a més, s'ha intentat reforçar la imatge del caràcter socialment consensuat del procés, la qual cosa ha generat expectació i curiositat per part d'operadors i agents internacionals, interessats, per exemple, a conèixer i eventualment adaptar a les seves ciutats el que s'ha anomenat *model urbà* de Barcelona. En aquest sentit, només cal veure els paral·lelismes existents entre els criteris d'intervenció que es van dur a terme a Lisboa, amb motiu de l'Expo de l'any 1998, i el procés de la Barcelona preolímpica. Les actuacions de l'Ajuntament de Barcelona al barri del Raval i la imatge municipal de concertació i concòrdia que s'ha difós en tot el procés de remodelació volen formar part també d'aquest paradigma de ciutat que vol ser Barcelona. Ja tornarem sobre aquest tema.

Juntament amb aquesta explosió cap a fora de les ciutats, que cerquen el seu lloc precís en el context global, existeix una mena d'implosió cap a dins, ja que els ordres i els fluxos que caracteritzen la vida quotidiana dels urbanites es veuen seriosament alterats. Tant les formes de percepció dels canvis, com els mecanismes d'adaptació a les noves situacions, generen reaccions crítiques, inseguretats i desconcert entre els ciutadans. Al mateix temps que es produeix l'alteració dels espais físics, els residents de les ciutats es veuen sotmesos a noves formes de convivència amb nous actors socials que apareixen a l'escena urbana, tot acompanyant les innovacions urbanístiques. Es genera, així, un sentiment de pèrdua de referents: vells edificis veïnals són substituïts per bancs o agències d'assegurances, antics espais públics – que eren llocs de trobada i de sociabilitat veïnal – sucumbeixen davant el traçat d'una nova via de circulació ràpida. D'igual manera, les tradicionals formes de relació dels compradors d'un barri amb els botiguers i venedors del petit comerç van declinant a favor d'un nou estil de compra en grans superfícies. L'extraordinària diversitat de microuniversos que s'amaga en qualsevol ciutat està sentenciada amb aquestes noves dinàmiques urbanes, que fomenten la impersonalitat, l'individualisme i el desarrelament.

Les ciutats multiculturals com a escenaris del conflicte social

Canvien les modes i les tendències, és a dir, els estils de vida a un ritme similar a com es modifiquen morfològicament les ciutats. Una cosa porta a l'altra. No obstant això, les transformacions no són homogènies, ni posseeixen un ritme constant i generalitzat. Les ciutats amaguen al seu interior enclavaments discontinus, autocontinguts i amb graus diversos de participació en els fluxos i xarxes que componen els sistemes urbans. Aquests enclavaments posseeixen formes d'identificació col·lectiva variable, així com mecanismes d'articulació interna molt diferents entre ells: formes específiques de sociabilitat i de control social, formes d'associació i de cooperació, determinats mecanismes d'integració i de mobilització, llocs de trobada específics per a cada subgrup.

Les alteracions urbanístiques, igual que les mutacions dels mercats de treball i dels estils de vida i dels patrons de residència, han generat un greu problema per a la integració social de la majoria d'enclavaments i llocs urbans: qui viu en un indret de la ciutat no hi treballa i qui treballa en un lloc viu en un altre. Residència i treball constitueixen dues realitats segregades espacialment. A més l'estil de vida mòbil, les sortides del cap de setmana i altres pràctiques culturals, incloses les hores diàries dedicades a la televisió, han fet morir a poc a poc la sociabilitat dels barris i àrees residencials. La gent, cada vegada més, no coneix els seus veïns, ni els importen. La identitat de lloc, que en general es reivindica per part del ciutadans, no inclou l'experiència de viure en comunitat real. La comunitat local és cada vegada més, com va dir Anderson (1991), referint-se a les nacions, una *comunitat imaginada*, virtual.

En aquest procés d'individualització i de desvinculació respecte a la vida dels altres, s'hi suma la problemàtica de la relació entre vells i nous residents (Sennett, 1975: 101). Aquesta relació és a la majoria de les grans ciutats una relació conflictiva: resulta incòmoda per als vells residents, ja que trenca els (precaris) equilibris preexistents i els nous residents es converteixen en els caps de turc de la nova situació. Els canvis urbanístics i socioeconòmics que són a la base d'aquesta (conflictiva) convivència forçada es perceben de manera inespecífica i difusa, però els nous residents són una realitat material, definida i palpable i, per tant, es tendeix a projectar sobre ells l'agressivitat produïda per la impotència per no saber llegir o no poder situar-se davant un present que trenca amb unes regles, amb un ordre preestablert, que servia per regular les interaccions i que produïa seguretat entre els ciutadans.

El cas de Rio de Janeiro ens pot servir d'exemple per il·lustrar el que vull dir. Les imatges del barri de Copacabana en l'època immediatament anterior al boom turístic massiu ens el mostren com un lloc pacífic, luxós, confortable i ple d'atractius ambientals i urbanístics. La mitificació d'aquesta àrea de platges, hotels, restaurants i luxoses residències no és, només, el resultat dels reclams turístics internacionals. Els mateixos subjectes residents i els ciutadans de Rio han contribuït, dia a dia, en aquest procés de construcció simbòlica. No obstant això, la realitat contemporània del barri és ben diferent.

L'antic barri residencial, ocupat els anys 40 per elits i capes mitjanes professionals i funcionaries, va omplint-se a partir dels anys 60 de grans hotels, edificis comercials, bancs i botigues amb articles de luxe. Al mateix temps, gràcies al seu creixent atractiu pels turistes internacionals, Copacabana s'omple de bars, restaurants i locals nocturns, que atreuen una gornació de clients de tota mena, fins a arribar al col·lapse. Copacabana esdevé el paradigma de la voluptuositat, la transgressió i la tolerància: cossos joves, exposats a la mirada de tothom, bé a la platja o bé als locals nocturns, el culte a la bellesa física, la permissivitat sexual i l'acceptació explícita de l'homosexualitat. A poc a poc, al costat dels hotels de luxe i de les àrees residencials exclusives, com els de l'avinguda Atlântica, van aixecant-se edificis d'apartaments minúsculs i hotels senzills, per poder satisfer la demanda creixent dels empleats que treballen al barri i dels turistes amb un nivell adquisitiu baix.

A les faltes de les *montanyes* (morros) limítrofes es van constituint *bairros de favelas*, on s'ubiquen els sectors més pobres de la ciutat, constituïts per immigrants de l'interior del país i per tot un subproletariat marginal, que residia en d'altres indrets de Rio de Janeiro. Aquests sectors arriben a Copacabana amb la il·lusió de trobar un treball que els pugui fer sortir de la misèria que pateixen. Però el mercat de treball existent els condemna a feines discontinües i mal pagades.

Aquesta extrema heterogeneïtat social del barri fa esclatar la violència, especialment com a resultat de les evidents desigualtats socials que es contrasten a diari. Les xarxes organitzades de delinqüents, orientades al comerç de la droga i a la prostitució, s'instal·la al barri i els joves marginats són una presa fàcil. Molts d'aquests formen bandes extraordinàriament violentes, que practiquen les arts marcials i es dediquen al robatori i als assalts de residències, així com a d'altres activitats vinculades a la droga (Velho, 1999).

Aquesta nova morfologia social ha suposat, a poc a poc, la decadència simbòlica i demogràfica del barri, que és paral·lela a l'emergència de noves centralitats a la capital carioca: Ipanema, Leblon, São Conrado o Barra de Tijuca, on tendeixen a reproduir-se processos similars als experimentats per Copacabana en dècades anteriors. Aquestes ruptures i discontinuïtats, morfològiques i funcionals, es relacionen estretament amb les transformacions en la composició de la població de Copacabana i amb les percepcions dels actors socials sobre els esmentats processos. La població "originària" del barri, és a dir, aquella que s'hi va instal·lar entre els anys 40 i 60, ha anat envellint, fins al punt que el 25% de la població actual té més de 60 anys. L'envelliment de la població és un símptoma que les noves famílies que es formen fugen de Copacabana, tot cercant llocs més segurs i tranquils. La població envellida, menys procliu a la mobilitat, resisteix a les seves residències, malgrat la por a sortir de casa a la nit, per no ser assaltats i amb un record nostàlgic per la pèrdua dels espais de convivència i de sociabilitat que havien existit fins fa unes dècades. Ara només hi ha espai per a la resistència i per la melangia.

Lins de Barros (1999) ens aporta el testimoni d'un matrimoni que va viure al barri i que rememora l'ambient de l'avinguda Atlàntica dels anys 40, quan la mirada entre els passejants era el mecanisme mitjançant el qual els residents exercien el seu control social i, al mateix temps, constituïa la manera d'aproximació galant entre homes i dones. Ara ja no queda res de tot això:

Els canvis a la ciutat es confirmen mitjançant les transformacions dels espais i els costums captats per una mirada que no aconsegueix reconèixer la ciutat com a pròpia, tot generant no només estranyament, sinó inseguretat. La gent es pregunta "qui sóc en aquesta ciutat?" o "quin lloc és aquest, que no el reconec?" Com que els marcs espacials serveixen de suport als records amb què es construeix la memòria col·lectiva, les identitats construïdes per referències a aquelles acaben perdent el seu significat (Lins de Barros, 1999: 49-50).

Sens dubte, els processos de mobilitat creixent de les poblacions, depenents del policentrisme i del dinamisme econòmics, generen unes dinàmiques de recreació urbana o de metamorfosi que són iteratives i que serveixen de contrast o contrapunt als imaginaris urbans fixats, estàtics, que van ser construïts pel sector social que hem anomenat "antics residents". L'intent d'apropiació simbòlica de la ciutat per part dels seus residents no compta amb aquest dinamisme social i econòmic que introdueix constantment nous actors socials dins l'arena urbana. Aquests nous actors, òbviament, també despleguen (o ho intenten) els seus propis mecanismes d'apropiació i d'ús dels espais (públics) urbans. Vells barris obrers amb població envellida, per exemple, van modificant la seva configuració social. Aquest procés, a diferència del de Copacabana, pot ser no violent i assumible pels vells residents, encara que la seva imatge construïda de la realitat ja no s'adigui amb la nova realitat, dinàmicament produïda.

El barri de Gràcia a Barcelona és un cas de barri obrer on els antics edificis fabrils del sector tèxtil van caient a mans dels *bulldozers* dels àvids especuladors urbans del sòl i van sent substituïts per moderns edificis residencials que són ocupats per parelles joves de classe mitjana, atretes per la personalitat i la bona "premsa" del barri. Igual succeeix amb el barri de Sants a la mateixa ciutat, o amb els barris lisboetes de Madragoa o Mouraria. En canvi, al barri del Raval la vella població obrera va sent desplaçada, a poc a poc, per nous veïns provinents d'altres continents: magribins, paquistanesos, indis, filipins, dominicans o equatorians. Aquells vells residents marginals, que han anat envellint i degradant-se socialment juntament amb la degradació i l'estigmatització del barri, des dels temps de postguerra, veuen ara com el seu barri esdevé la punta de llança de la nova Barcelona multicultural. El Raval constituïria, doncs, un exemple del que el sociòleg francès Pierre Bourdieu (1993) qualifica com els "submergits en la misèria del món".

Crisi de valors i desordre moral a les ciutats multiculturals

L'essència de l'actitud blasé consisteix en la insensibilitat cap a tota distinció, però això no significa, com en el cas de la insuficiència mental, que no es puguin percebre els objectes, sinó més aviat

que el significat i valor divers de les coses, i per tant les coses mateixes, es perceben com a no essencials. L'individu blasé es fonamenta en un pla uniforme i de tonalitat opaca; cap objecte mereix preferència en relació a d'altres; aquest estat d'ànim és un fidel reflex subjectiu d'una completa interiorització de l'economia dels diners (Simmel, 1971: 451).

L'habitant de la gran ciutat per Simmel ve marcada per la racionalitat i el càlcul, més que per l'emotivitat. L'actitud blasé dels urbanites suposa l'absència de reaccions emotives i la indiferència davant les novetats i la diversitat. L'experiència de la vida urbana, especialment en aquells contextos marcats per la multiculturalitat, exposa l'individu a tal quantitat d'estímul nous, que aquest tendeix a neutralitzar-los, convertint-se en insensible a la diversitat. A més, en un món dominat pel mercantilisme i els diners, es produeix una neutralització ètica de la consciència. L'individu tendeix, fent ús de la seva llibertat, a tancar-se en la seva individualitat, en els seus interessos, i esdevé un ésser antisocial. No oblidem que la sociologia simmeliana proclama que la llibertat individual consisteix, abans de tot, en llibertat per seleccionar i per discriminar.

Una de les plasmacions d'aquesta lògica de la selecció i discriminació la podem trobar en la manera com es configuren els barris i àrees residencials de les ciutats i de les regions metropolitanes. Malgrat el caos generat per l'especulació urbanística i la desenfrenada construcció d'habitatges que no responen a cap planificació preestablerta i consensuada, hi ha un cert tipus d'ordre. A la ciutat industrial trobàvem un ordre urbanístic basat en un criteri d'estratificació social. A la ciutat multicultural veiem com, a més dels criteris de classe social, actuen principis d'afinitat ètnica o cultural en la conformació dels espais residencials. Grans ciutats com Londres o Nova York mostren un mosaic de barris i guetos ocupats per immigrants i els seus descendents, que segueixen alineaments clarament ètnics. A Londres podem trobar barris i districtes ocupats per ciutadans, classificats pel seu país de procedència: paquistanesos, indis, srilankesos o antillans. A Nova York, com a d'altres ciutats nord-americanes, mai falten barris anomenats Little Italy o Chinatown, igual que a tots ells trobem el barri irlandès o el barri llatí. La població negra també ha estat segregada espacialment a la majoria del territori dels EUA.

De fet, podem comprovar com la tradició urbanística britànica, especialment durant la seva dilatada experiència colonial, sempre s'ha basat en la lògica de l'*apartheid*. Els mateixos britànics havien creat a les ciutats índies, per exemple, un barri anglès, de vegades anomenat europeu, per tal de separar-se, d'aïllar-se, de la població autòctona. A les ciutats europees mediterrànies, d'igual manera que a les ciutats llatinoamericanes, les divisions territorials de classe són les veritables estructuradores de l'espai, mentre que les divisions que es fonamenten en criteris ètnics o culturals són menys clares. Això sí, les poblacions indígenes llatinoamericanes, igual que succeeix amb les poblacions gitanes a l'Estat espanyol, solen estar segregades de la resta de població, sempre i que no es tracti de persones socioeconòmicament ben situades.

Els guetos urbans, com a formes de segregació espacial i residencial, són, al mateix temps, un símptoma de la segregació social que pateixen els seus habitants i, també, són causa de noves formes de segregació. La conformació dels guetos urbans és complexa i no és reduïble a cap classificació prefixada. Ja n'hem posat uns quants exemples al referir-nos a l'urbanisme europeu corresponent a l'era de la industrialització. Només volem assenyalar que els guetos es formen a partir de factors interns i externs al propi grup. Com a factor extern considerem bàsicament la carestia dels habitatges, causada per l'increment del preu del sòl urbà. Entre els factors interns cal considerar essencialment la clara tendència cap a formes d'agrupament residencial que garanteixin la màxima proximitat de les xarxes de parents, amics i paisans.

En un text clàssic de les ciències socials llatinoamericanes, l'antropòloga mexicana Larissa Lomnitz realitza una detallada etnografia de Cerrada del Cóndor, una *villa miseria* situada a Ciutat de Mèxic. En aquest treball demostra el paper transcendental que juguen les relacions d'ajut mutu i de reciprocitat en el procés de reproducció social de ciutadans situats en el llindar de la misèria més absoluta. Les famílies s'instal·len físicament a prop d'altres famílies, constituïdes per parents o amics. La unitat residencial (*vecindario*) està constituïda per tot un seguit d'habitacions (*cuartos*), disposades al voltant d'un pati. Cada família nuclear (constituïda per matrimoni i fills) ocupa una d'aquestes habitacions. La cuina i la resta de serveis són comuns i es comparteixen entre tots. La majoria d'homes treballa a la construcció i les dones organitzen el seu treball de manera compartida: unes s'encarreguen de cuidar els nens petits del *vecindario*, i altres de vendre pel carrer del centre de la ciutat *tortillas* i menjar, elaborats en aquest espai domèstic comunitari. Altres dones, ajudades pels nens, cullen cartró i d'altres productes reciclats dels abocadors. Constitueixen, en fi, una mena de microempreses, que permeten maximitzar el seu treball i que permeten la supervivència del grup. La solidaritat del grup aporta, doncs, avantatges materials, però també seguretat personal i equilibri emocional.

Sortir del circuit de la pobresa no és fàcil, ja que suposa donar un salt al buit, allunyant-se de les xarxes protectores del gueto, per enfrontar-se a una societat que estigmatitza i rebutja les persones "diferents", els "altres" de qualsevol tipus. Viure en un gueto és jutjat per la resta de ciutadans com una cosa infamant, com un dèficit social en si mateix. En aquest sentit, tenim un exemple ben proper. Molts tarragonins recordaran encara quan la gent de Bonavista havia d'amagar el seu lloc de residència, per exemple, quan estaven cercant treball. Viure en aquest barri a les dècades dels anys 60 i 70 representava per als veïns haver de carregar amb una màcula simbòlica que suposava l'exclusió social. Haver viscut al gueto, d'altra banda, representa per a la persona que vol sortir-se'n una sèrie de dèficits personals: una educació formal i una capacitat professional limitada, una manca de relacions socials externes al gueto, és a dir, una manca de recursos socials. També presuposa en molts casos una consciència de subalternitat i/o actituds personals de rebel·lió social o, pel contrari, d'excés de conformisme.

Fóra inexacte donar la impressió, a partir de l'exemple que acabem de comentar, que la vida al gueto és, dins la seva marginalitat, idíl·lica i absent de tensions o violència. Les ciutats multiculturals es caracteritzen, per la pugna territorialista entre diferents comunitats ètniques. En un article recent (Maza, McDonogh, Pujadas, 2002) hem pogut mostrar les tensions existents al barri del Raval de Barcelona entre marroquins, pakistanesos i la població d'altres orígens (inclosos els antics residents, d'origen espanyol) pel control dels espais públics del barri. El Raval, com a part del centre històric de Barcelona, respon a les característiques paradigmàtiques dels barris antics de les ciutats mediterrànies i llatinoamericanes: constitueix una barreja d'edificis i monuments històrics, residències precàries i degradades i, finalment, d'equipaments culturals al servei del conjunt de la ciutadania i dels seus visitants: metropolitans, regionals, nacionals o estrangers.

Des de fa més d'un segle aquest barri, i molt especialment el seu sector sud (conegut com a "Barri Xino"), ha estat identificat per la premsa, així com pels reformistes socials i polítics, com una àrea urbana amb problemes que requereix d'una intervenció "a fons". El diagnòstic sobre les prioritats a resoldre han variat segons els autors i les èpoques: la degradació de l'habitatge, la insalubritat dels carrers i espais públics, els perills derivats de la prostitució i la misèria dels seus habitants, l'existència d'una abundant població drogoaddicta, així com de grups i xarxes dedicats a la venda d'estupefaents i, sobretot en els darrers anys, els problemes derivats de la immigració internacional (Maza, 1999; McDonogh, 1987, 1993; Romaní, 1992).

La intrusió de nous actors socials en un espai urbà caracteritzat per la seva marginalitat i estigmatització els converteix automàticament en cap de turc del descontentament de la resta de residents del gueto. Els processos d'ocupació territorial del barri generen pugnes entre els diferents grups per fixar la frontera que els separa. No es tracta només de la tendència a l'agrupament espacial de les residències de cada grup, cercant habitatges pròxims que garanteixin, com ja hem dit, la viabilitat dels mecanismes de solidaritat i ajut mutu en la vida quotidiana de les famílies, sinó que el tema central que es dirigeix en la fixació de les fronteres interiors del barri és l'ocupació dels espais públics. En aquestes confrontacions intergrupals, el que contrasta són les diferents formes d'entendre les relacions socials, l'ús que cada grup fa dels espais públics, la manera com s'organitza el petit comerç al servei del consum de cada grup i, per sobre de tot això, les formes d'inserció econòmica de cada grup en els mercats de treball formal i informal. És de destacar, per exemple, la major visibilitat del col·lectiu paquistanès, que és un dels grups més nous al barri. A nivell d'habitatge es concentren en els carrers que envolten la nova Rambla del Raval, espai que ocupen de manera significativa a les tardes, mentre xerren o prenen la fresca. D'altra banda, el carrer Sant Pau i alguns sectors del carrer de l'Hospital, que fins fa pocs anys era territori marroquí, estan plens de restaurants, locutoris, carnisseries, botigues d'ultramarins o de perruqueries paquistaneses. Malgrat aquestes confrontacions, no exemptes de violència, les dues mesquites ubicades també en aquests

dos carrers serveixen de punt de trobada i, fins a un cert punt, de neutralització de les rivalitats ètniques existents.

Per contrast amb grups com els paquistanesos i els marroquins, que tendeixen a organitzar-se en forma de xarxes estretes de cooperació i d'ajut mutu, altres col·lectius immigrants, com els filipins o els equatorians, tendeixen molt més a la individualització i a l'activació de xarxes més restringides, que inclouen només a parents o amics íntims. En aquests casos la sociabilitat té la seva expressió a través de les trobades a les parròquies del barri o mitjançant la constitució d'associacions voluntàries. Aquest associacionisme, del qual formen part també voluntaris i activistes de la societat receptora, s'orienta essencialment a prestar ajut pràctic en la gestió dels permisos de residència de les persones indocumentades i a lluitar per la defensa dels drets de ciutadania de la població immigrada.

Paral·lelament, la població diguem autòctona, constituïda no només pels residents, sinó pels comerciants, es troba bastant fragmentada, perquè tenen interessos i fites diferenciades respecte al barri. Entre els residents hi ha situacions socioeconòmiques ben variades: població subproletària bastant marginalitzada, un sector important de població envellida que viu tutelada per les institucions d'assistència o que sobreviu amb pensions socials, però també força famílies treballadores, així com tot un sector de capes professionals, que s'està incrementant darrerament, a mesura que els processos de rehabilitació del barri, duts a terme per l'Ajuntament de Barcelona, va generant nous espais d'habitatge. A més, el barri està farcit d'artistes, estudiants i d'altres residents, molts d'ells d'origen estranger, però d'extracció social molt diferent i d'origen europeu, que trien el barri per motius estètics.

Però, amb tot, una descripció del barri del Raval, fonamentada només en la caracterització d'aquest variat mosaic de tipus humans, quedaria incompleta si no ens referíssim als usuaris i visitants, aquells *city users* de Martinotti (1996). Com a part del districte central de la ciutat, el Raval convoca quotidianament un nombre creixent de turistes, que omplen els nombrosos museus i instal·lacions culturals del barri: el MACBA, el CCCB, la Biblioteca de Catalunya, la Virreina, el Museu Marítim, el FAD, entre d'altres. A més, hi ha un nombre important de galeries d'art, així com restaurants i d'altres equipaments de lleure. En els darrers quinze anys s'han instal·lat, també, facultats i centres de la Universitat Ramon Llull i de la Universitat de Barcelona, que convoquen diàriament milers d'estudiants, a banda dels estudiants de l'Escola Massana.

Aquest exemple de cosmopolitisme extrem que ens proporciona l'enclavament barceloní, ens ha de fer reflexionar sobre el significat de la vida urbana en aquesta època de globalització. En primer lloc, voldria referir-me a una qüestió de caràcter teòric o interpretatiu. Es tracta, com acabo de suggerir, d'un exemple de cosmopolitisme o fóra

millor fer servir el terme multiculturalisme per referir-nos-hi? Cal destacar les continuïtats i discontinuïtats d'aquests dos conceptes. Quan parlem d'una ciutat cosmopolita ens referim a una realitat urbana oberta, plena de contrastos, rica de continguts, on una multiplicitat d'usuaris, visitants i turistes es poden sentir a gust. La ciutat cosmopolita és la ciutat plena de museus, de vida cultural, cinema, teatre, música, que val la pena de visitar de tant en tant per "estar al dia", per omplir les nostres necessitats de consum cultural. La persona cosmopolita, pel seu cantó, és aquella que ha viatjat, que és culta, que parla unes quantes llengües i que es relaciona amb persones de diferents països. El concepte de cosmopolitisme té connotacions sempre positives i fa referència a una realitat complexa i plena de matissos, però que ha estat integrada i, diguem, "domesticada". Domesticada en el sentit que la ciutat o la persona cosmopolita constitueixen instàncies en què la diversitat cultural és identificada, reconeguda, valorada i assumida, però que s'ha sabut integrar dins l'ordre moral i el sistema de valors autòcton. La ciutat cosmopolita té un ordre, una identitat i unes arrels civilitzadores pròpies, que s'han enriquit amb aportacions de persones, grups i tradicions culturals múltiples. La ciutat cosmopolita és una ciutat triomfadora, acollidora, que ha sabut integrar diferències multiculturals i apropiar-se-les.

En canvi, la ciutat multicultural és la ciutat en conflicte, desordenada, que s'enfronta a la diversitat cultural que apareix en el seu horitzó urbà sense dominar les eines per a la inserció dels agents socials que generen el multiculturalisme. La ciutat multicultural és la ciutat dels suburbis desintegrats i dels guetos ètnics. Hi ha una tensió, una violència simbòlica, entre sistemes culturals de referència, que pugnen per imposar-se, en una "selva urbana" on no impera cap sistema de regles més que el del propi grup. La ciutat multicultural és aquella, en fi, on la segregació social dels "nous agents culturals" genera un reforçament identitari reactiu, al mateix temps que els "agents de l'ordre" i la ciutadania establerta tendeixen a rebutjar les diferències culturals, perquè posen en qüestió la seva pròpia identitat i el seu ordre preestablert.

En el fons, el multiculturalisme constitueix una etapa prèvia i necessària per arribar al cosmopolitisme. D'altra banda, estarem d'acord que la ciutat cosmopolita i la ciutat multicultural constitueixen dos *tipus ideals* de ciutat que no existeixen en la realitat. Unes ciutats, en tot cas, són més cosmopolites, més multiculturals o més provincianes que d'altres. El que sí resulta significatiu és l'ús indiscriminat que es fa entre periodistes, científics socials i opinió pública del terme multicultural i la desaparició quasi absoluta del llenguatge quotidià del terme cosmopolita, essent en tot cas dues dimensions presents en tota realitat cultural urbana. Com explicar-ho? És obvi que el cosmopolitisme no posseeix cap referent negatiu, mentre que el multiculturalisme implica sempre conflicte i tensió. Per què insistim quasi sempre, doncs, en la dimensió conflictualista i negativista que contenen les noves realitats urbanes? Edgar Morin i Sami Naïr donen una resposta orientada cap a aquella visió de l'home *blasé* simmelià:

Com més som sorpresos pel món, més difícil ens és comprendre'l. En l'època de les telecomunicacions, de la informació, de l'Internet, ens trobem inundats per la complexitat del món i per les informacions sobre el món que perjudiquen les nostres possibilitats d'intel·ligibilitat (Morin i Naïr, 1998: 187).

Hem de concloure, doncs, que el pas cap a una ciutat cosmopolita, integradora, acollidora, mestissa i no conflictiva, des de la situació de multiculturalisme objectiu i perceptiu en què estem instal·lats en l'actualitat, ha de resoldre aquest problema d'intel·ligibilitat del món, dels ordres culturals alternatius que conviuen al costat nostre, quotidianament i, possiblement, per sempre. Els hem d'identificar, després reconèixer, per finalment poder-los incorporar, ni que sigui parcialment. Per assolir això cal, a més d'intel·ligència, una determinada actitud receptiva, positiva, que anomenarem *actitud intercultural*. El conjunt de dispositius i mecanismes per assolir tal tipus d'empresa poden ser anomenats **ciutat educadora**. Intentem explorar, breument, quin tipus d'accions són possibles en aquest nou marc conceptual i organitzatiu, per tal de posar els mitjans necessaris que ens puguin conduir a unes cotes de convivència més satisfactòries que l'actual, en el marc de la diversitat cultural i social que caracteritza les nostres ciutats.

3. LES CIUTATS EDUCADORES

Tal com he intentat mostrar a les pàgines anteriors, els conflictes urbans i els processos de segregació i exclusió social són, essencialment, conflictes de caràcter econòmic, lligats al model liberal, que impera tant en l'etapa de l'industrialisme com del posindustrialisme. Les mobilitzacions socials per aconseguir un habitatge digne, com és el cas dels veïns de Pietralata a Roma, suposen una transformació de la consciència dels veïns de la *borgata*, des d'una etapa d'alienació, característica del gueto urbà, fins a una etapa de consciència de classe, sorgida de la lluita antifeixista i de la tasca de socialització ciutadana realitzada pel PCI. La consciència ciutadana, durant l'etapa de l'industrialisme al sud d'Europa, almenys, és una consciència de classe, que s'expressa, tant en les lluites urbanes davant els governs locals, com en les lluites sindicals davant el sector empresarial.

L'etapa del postindustrialisme coincideix cronològicament amb la davallada de l'estat del benestar, vinculada al desmembrament del bloc socialista i a la consolidació del model econòmic globalitzat. Tots aquests canvis aguditzen la crisi econòmica dels països del Tercer Món i incrementen els fluxos migratoris entre el sud i el nord. El benestar relatiu de les poblacions autòctones de l'Europa comunitària i dels altres països receptors de migració, juntament amb l'alienació del subproletariat internacional que arriba als països de capitalisme avançat, fan decaure la consciència de classe i bloquegen la capacitat mobilitzadora dels ciutadans al voltant de la defensa de les seves condicions de vida. El fet que els "nous pobres" siguin majoritàriament estrangers (dels antics pobres "locals" ningú en diu res) dóna peu al fet que la pobresa s'associï amb l'estrangeria i amb les diferències culturals. A partir d'aquesta lectura "interessada", serien les diferències

culturals o ètniques, i no l'explotació empresarial i la inhibició de l'Estat liberal, les que explicarien les noves formes de marginació i exclusió social.

Em sembla que en l'actual etapa històrica, dominada també per l'intent d'instaurar un pensament únic, s'ha tendit a substituir el paradigma de l'anàlisi classista per un altre, que podem anomenar etnocultural. Aquesta operació crec que resulta precipitada i reduccionista. Per autors com Samuel Huntington (1997), la cultura i les identitats culturals constitueixen els principals eixos al voltant dels quals es genera la cohesió o el conflicte social i polític. En un món globalitzat, que ha superat la guerra freda i la política de blocs, ens diu Huntington (1997: 22), "la política local és la política de l'etnicitat; la política global és la política de les civilitzacions. La rivalitat de les superpotències queda substituïda pel xoc de civilitzacions". Bona argumentació per justificar les intervencions dels EUA a Iraq o per legitimar el bloqueig de la solució a la qüestió palestina. L'antioccidentalisme dels països àrabs, segons aquest paradigma culturalista, no seria l'expressió d'una reacció anticolonialista, sinó una simple qüestió de fonamentalisme cultural o religiós.

L'endarreriment econòmic i els dèficits democràtics dels països àrabs s'explicarien, per part d'aquest culturalisme essencialista, per motius de decadència civilitzadora, sense mencionar les restriccions al progrés social que representen unes lleis de comerç internacionals injustes (com demostra i documenta Stiglitz, 2002) o el joc diplomàtic i les pressions militars dels EUA, que donen suport a una bona pila de dirigents polítics corruptes i sanguinaris, però dòcils amb les consignes de Washington.

No es tracta de negar el paper que les diferències culturals juguen en els conflictes locals, regionals, nacionals o internacionals. Especialment quan aquestes diferències es converteixen en bandera identitària contra un enemic comú. Com a antropòleg crec que no dec ser sospitos, ja que la nostra disciplina fa de l'estudi de la variabilitat cultural el seu objecte d'estudi. Una altra cosa, però, és acceptar aquesta línia d'anàlisi neoconservadora, que redueix els problemes socials, econòmics i ciutadans a una anàlisi monovariàble, que redueix la cultura a la categoria d'un compartiment estanc, inamovible, estàtic i sense capacitat de canvi.

Com ha demostrat de manera convincent en diferents treballs, Verena Stolcke (1993) considera que s'ha forjat contemporàniament una nova forma de racisme, fonamentada no en les diferències racials o somàtiques de les persones, sinó en la cultura. Aquest racisme cultural, veritable pensament fonamentalista, està avui en dia confortablement instal·lat als carrers, als despatxos de directius i tècnics, als consells d'administració de les empreses, als parlaments i gabinets de govern o a moltes aules universitàries occidentals. Crec que lluitar contra la segregació i l'exclusió exigeix un pensament crític que denunciï aquest tipus de pensament únic.

Dit de manera simple, el que pot resoldre el problema dels dèficits de convivència a les nostres ciutats, no és simplement una reorientació interculturalista en els processos educatius de la població infantil i juvenil especialment (però també de la població adulta), sinó principalment sentar les bases d'unes polítiques socials i econòmiques més justes, que contribueixin a la inserció laboral, residencial, social i simbòlica de les depauperades comunitats d'immigrants que poblen actualment els nostres municipis.

Ser pobre constitueix un estigma en si mateix. Ser pobre i tenir una llengua, una religió, una forma de vestir i tot un seguit de costums diferents aguditza l'estigmatització i, a més, dóna peu què en el marc de l'essencialisme culturalista del pensament únic es puguin trobar coartades o pseudoexplicacions justificatives de les polítiques d'exclusió social que practiquen governs, administracions i sectors econòmics de la nostra societat occidental.

Quines poden ser les bases d'una ciutat educadora?

Igualtat per viure, diversitat per conviure (lema de SOS Racisme)

Fins aquí he sintetitzat els elements centrals de l'anàlisi antropològica sobre les realitats urbanes. Parlar sobre el futur i sobre el que cal fer, per tal que les ciutats del futur siguin realitats més humanes, més acollidores, menys excloents i més justes donen pas a l'opinió del ciutadà, ja que com a científic social puc estar preparat per detectar els problemes del present, però no per orientar l'esdevenidor. Aquest és un debat polític i ciutadà. Un debat en que l'anomenada societat civil es mobilitza i demana, en un debat obert amb l'administració, aquells canvis que jutja necessaris per tal de fomentar la convivència. La societat civil esdevé, doncs, societat política.

La pregunta bàsica que ens hauríem de plantejar és quin model de ciutat volem els tarragonins. Sembla molt clar que el lema de ciutat educadora ens obliga a tenir present la necessitat prèvia d'un model de ciutat integradora. Sense integrar, sense inserir, el conjunt de diferències socials, urbanístiques, econòmiques, polítiques i ciutadanes, que diferencien la població multicultural de la nostra ciutat, difícilment podrem dur endavant un projecte educatiu integral que fomenti la convivència.

Cal definir, doncs, el projecte educador de ciutat, mirant per un cantó com es redrecen les polítiques socials, econòmiques i de l'habitatge entre els sectors de població marginats o exclosos. Per l'altre cantó, es fa necessari saber quin model cultural ideal volem per a la ciutat. En la línia de defensa de la societat multicultural, sostinguda per autors com Taylor (1992), trobem aquest lema de SOS Racisme, que pot resultar prou expressiu d'un dels projectes de ciutat possibles dins l'àmbit de la cultura.

"Igualtat per viure" planteja l'exigència dels drets de ciutadania per a tothom. "Diversitat per conviure" sembla plantejar la diversitat cultural com la forma "normal", "regular" a partir de la qual, des del present i cap al futur, ens haurem d'entendre els ciutadans de

cada realitat urbana, constituïda per persones amb orígens territorials, ètnics, lingüístics, religiosos i nacionals diferents. La diversitat en el context del lema de SOS Racisme demana reconeixement, o com a mínim tolerància, cap a les diferències culturals i, sobretot, que aquestes diferències no siguin generadores d'exclusió per part dels ciutadans "locals" o del conjunt d'agents socials i polítics de la societat receptora.

De la multiculturalitat com a fet real i empíricament constatat, que caracteritza les ciutats contemporànies, es passa al multiculturalisme com a model de convivència o com a ideologia. Ciutats com Londres, Nova York, Chicago, Los Àngeles, Toronto, Sydney o Canbera, segueixen aquest principi. Les polítiques de tolerància ètnica es combinen als països anglosaxons amb la filosofia del *melting pot* i de l'angloconformitat (Kymlicka, 1996: 26-46), que tenen com a finalitat l'assimilació a mitjà termini de les minories ètniques existents. La distinció entre ciutadania i identitat ètnica està plenament acceptada i, almenys en teoria, formar part d'una minoria ètnica no és obstacle per gaudir dels drets de ciutadania. El problema és que, en la pràctica i malgrat la tolerància, els processos de mobilitat social ascendent només es produeixen de manera significativa quan els membres de cada minoria abandonen el gueto ètnic i, per tant, accepten el principi de l'angloconformitat com a mitjà per a la seva assimilació.

En canvi, altres ciutats multiculturals com París, Berlín, Frankfurt, Brussel·les, Lisboa, Roma, Madrid, Barcelona o Marsella, que no provenen d'aquesta tradició de tolerància ètnica, no accepten de bon grau la constitució de barris o suburbis dominats per minories ètniques. La identitat ciutadana marselesesa és tan inseparable de la seva identitat francesa, com la identitat barcelonina ho és respecte a la catalana, o la berlinesa respecte a l'alemanya. A l'Europa continental predomina una identitat ciutadana basada en el que Martiniello (1998) ha anomenat *nació ètnica*, per diferenciar-la de la *nació cívica*, que correspondria al model anglosaxó. Aquest tipus d'identitat porta a una incapacitat per tolerar el multiculturalisme, que es transforma en neguit i descontentament social. El que els ciutadans demanen és la "ràpida integració dels immigrants" a la cultura local-nacional. Aquí integrar òbviament és sinònim d'assimilar, i assimilar de manera ràpida. Però, com és possible l'assimilació cultural dels immigrants, si a nivell ciutadà són exclosos i reproduïxen dins dels seus guetos les seves pràctiques culturals, com a mitjà per sobreviure, com aquells pobres marginats de la barriada de Cerrada del Cóndor de Ciutat de Mèxic? El que és clar és que no hi pot haver assimilació cultural, si no hi ha paral·lelament inserció social.

De totes maneres no voldria, amb el que acabo de dir, que se'm malinterpretés. No he volgut fer cap judici de valor sobre els avantatges d'aquests dos models de construcció identitària nacional i local: el cívica i l'ètnica. Ambdós tenen la seva gènesi en les circumstàncies històriques dels respectius processos de formació de l'estat nació. D'altra banda, les evidències empíriques mostren que, en el marc institucional, polític i econòmic,

els dos sistemes són generadors i perpetuadors de situacions de segregació social i simbòlica. La marginació dels guetos urbans és la mateixa a Nova York o a Londres que a París o a Frankfurt.

Posats a pensar en un model de convivència ciutadana que, partint de la diversitat, tingui una veritable capacitat integradora (i no assimiladora), crec que prendre com a punt de partida el model d'identitat ètnica (europeu continental), té alguns avantatges sobre el sistema d'identitat ciutadana (d'origen anglosaxó). El primer dels avantatges és que el nostre horitzó cultural no preveu la perpetuació de les diferències culturals, mentre que el sistema de tolerància ètnica sí que les accepta i, en el fons, les estimula.

La politòloga nord-americana Dvora Yanow (1998) comentava, a propòsit del cens de població dels EUA corresponent a l'any 1990, les dificultats que tenien molt ciutadans nord-americans a respondre a les preguntes del cens relacionades amb l'adscripció racial, cultural o ètnica, ja que per a molts cap de les categories previstes coincidia amb la seva identitat. Un sistema de tolerància ètnica com aquest tendeix a perpetuar i a establir fronteres entre els ciutadans, a partir de l'origen geogràfic o cultural propi o dels seus ancestres, o a partir del color de la seva pell. El sistema de classificació ètnica dels EUA no permet a un negre o a un hispà identificar-se simplement com a ciutadans nord-americans, ja que aquesta categoria simple està reservada exclusivament als WASP (White Anglosaxon Protestants), és a dir, als nord-americans d'origen anglès, escocès o gal·les. Malgrat que avui en dia el seu procés d'inserció social és absolut, els nord-americans d'arrels italianes encara són denominats sovint italoamericans. Aquesta manera adjectivar la categoria de ciutadà nord-americà no deixa de ser un mecanisme de separació o, fins i tot, d'exclusió. Insistir en la diversitat pot ser sinònim de classificar separatament, d'organitzar jeràrquicament.

Fruit d'aquesta operació ideològica de separar, simbòlicament i social, però també físicament, surt una manera específica de gestionar les relacions interètniques i interracials en el procés colonial: el sistema d'*apartheid*. Un sistema que, en una de les versions més extremes i repulsives, va imperar a Sud-àfrica fins fa poc més de deu anys. Aquest sistema al llarg dels segles de domini colonial britànic operava de tal manera que els agents colonitzadors (militars, comerciants, empresaris i administradors) constituïen a cada assentament un barri o districte separat i que sovint estava convenientment emmurallat. La separació social venia reforçada per la separació física, i els contactes interètnics es limitaven a l'estrictament imprescindible, amb la qual cosa la política de la tolerància ètnica és evident que no podia donar pas mai a una fase de reconeixement i, encara menys, d'acceptació de les diferències culturals, com a camí per a la mútua integració. Separar, mantenir la diversitat, era en el sistema colonial una forma de reproduir les diferències i evitar la convivència.

Dins el marc de perversitat i destrucció que comporta tot sistema colonial, el model hispanoportuguès de colonialisme, tot i basar-se en el principi de domini i explotació, no va posar el mateix èmfasi en la separació, malgrat que les separacions existien durant la Colònia, ja que els indígenes tenien prohibit l'accés a les ciutats colonials, amb l'excepció d'aquells empleats en el servei domèstic. Tot i això el procés de mestissatge va ser una realitat des dels primers decennis de la conquesta. Al mestissatge purament biològic va acompanyar, com és lògic, uns altres tipus de mestissatge: el cultural i el social. Avui en dia a tots els països llatinoamericans la població mestissa és la preponderant, tant des d'un punt de vista demogràfic com socioeconòmic. Constitucions com la mexicana, per exemple, declaren que el poble mexicà és un poble mestís, fruit de l'herència dels avantpassats indígenes i europeus. Però el que és més important, com emfasitza Gruzinski (2000), és que existeix un pensament mestís. Ben al contrari, als EUA o al Canadà, per bé o per mal, el que s'ha instaurat és un sistema europeu al qual, a poc a poc, s'han anat situant individu a individu, per degoteig, una part dels representants dels respectius grups ètnicament diferenciats.

Fruit de tota aquesta reflexió, el que queda clar és que no hi ha cap model preexistent que ens pugui ajudar a resoldre el problema dels grans dèficits de convivència i de la violència simbòlica o física, que la diversitat etnocultural planteja sobre la vida de les ciutats. Hem vist que a les diferències culturals acompanya sempre una jerarquizació socioeconòmica i, gairebé sempre, una tendència a la segregació espacial, amb la formació de guetos ètnics. Per evitar l'exclusió, amb tots els problemes ètics i socials que genera, cal integrar, però no es pot separar la integració cultural de la integració en els altres àmbits del procés d'inserció social. I, a més, cal tenir en compte que integrar (en el sentit positiu i noble del terme) no té res a veure amb assimilar. L'assimilació implica unidireccionalitat, procés forçat, obligatori. Integrar és un procés dual i interactiu, on dues parts diferenciades es reconeixen, accepten les seves diferències i es posen a dialogar sobre tot allò que els uneix i els separa. Per dialogar cal que hi hagi un mínim d'igualtat i, sobretot, cal que hi hagi ganes d'entendre's.

Algunes propostes per al Projecte Educatiu de Ciutat

Només rebre l'encàrrec de redactar aquesta ponència vaig capbussar-me en la pàgina web de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores, per tal de veure el mosaic de propostes i d'experiències, dutes a terme des de la seva constitució l'any 1990. Subscriu bàsicament la intencionalitat de la Carta de Ciutats Educadores, aprovada durant el I Congrés Internacional, celebrat a Barcelona aquell mateix any, que inclou la mateixa definició del concepte de ciutat educadora:

La ciutat educadora és una ciutat amb personalitat pròpia... la identitat de la qual és interdependent amb el territori del qual forma part. És també una ciutat no tancada en si mateixa, que es relaciona amb els seus entorns: altres nuclis urbans del seu territori i ciutats semblants d'altres països, amb l'objectiu d'aprendre, intercanviar i, per tant, enriquir la vida dels seus

habitants... La ciutat serà educadora quan reconegui, exerciti i desenvolupi, a més de les seves funcions tradicionals (econòmica, social, política i de prestació de serveis), una funció educadora, quan assumeixi la intencionalitat i responsabilitat l'objectiu de la qual sigui la formació, promoció i desenvolupament de tots els seus habitants, començant pels nens i els joves (Carta de Ciutat Educadores, p. 1).

L'origen de totes les més valuoses utopies socials, de les qual tan mancats estem darrerament, s'orienten cap a la construcció d'un nou tipus de ciutadà, que tingui actituds, sensibilitats i valors que el capacitin per contribuir a la construcció d'una societat més justa, igualitària i lliure. Les experiències històriques ens mostren com la conciliació d'aquests tres principis ha estat sempre problemàtica, ja que totes les societats tenen mancances significatives d'algun d'aquests principis ètics universals. Sens dubte, els valors i les actituds principals d'una societat cosmopolita han de ser els de la tolerància, el reconeixement i l'acceptació de la diversitat, encarnada en uns "altres" que posen a prova la nostra tolerància i que, a més, confronten la nostra identitat. Les reaccions xenòfobes i/o racistes davant la diferència, com hem vist, són fruit de la pròpia inseguretats o de la neutralització de la nostra capacitat d'identificar les diferències, que ens converteix en ciutadans *blasés*.

Construir aquest ciutadà nou requereix d'una reorientació educativa, però prèviament resulta necessària una discussió sobre els nous valors d'aquesta educació. D'altra banda, difícilment podrem crear una comunitat educadora eficaç si les pràctiques i els valors socials imperants segueixen sent d'injustícia, hipocresia i segregació. L'àmbit, doncs, de la ciutat educadora se situa en un entorn problemàtic i ple de limitacions.

Com a contribució personal al debat del Grup de Treball núm. 5 del Projecte de Ciutat Educadora de Tarragona, em permeto suggerir i justificar alguns dels eixos del debat que em semblen més importants:

1. Sobre les competències educatives municipals

Un dels principals problemes de l'educació (com de tants altres àmbits del servei de les administracions públiques al ciutadà) és el de la dispersió de competències entre les administracions. En el cas de l'educació, però, les competències exclusives en tots els àmbits de l'ensenyament corresponen als governs autònoms. No obstant això, les competències autonòmiques són de caràcter administratiu i normatiu, mentre que els òrgans centrals de l'Estat es reserven la capacitat per legislar sobre els principis generals de l'educació: vegem les darreres lleis universitària (LOU) i d'ensenyament primari i mitjà (Llei de qualitat de l'ensenyament).

Com assenyala el punt núm. 2 dels Principis de les ciutats educadores (a partir d'ara, Principis), més enllà de les competències administratives que en matèria educativa tinguin els municipis, aquests vetllaran per fer polítiques educatives àmplies i globals, en l'àmbit

de l'educació formal i no formal, així com per incloure manifestacions culturals, fonts d'informació i altres vies per al descobriment de la realitat ciutadana. D'altra banda, es demana dels municipis que exerceixin la concertació amb altres administracions, que els permeti dur a terme polítiques educatives locals que, al mateix temps, estimulin la participació i la implicació ciutadana dins el projecte col·lectiu, mitjançant les organitzacions i institucions civils i socials.

2. L'educació en valors en un marc ciutadà concret

Aquest àmbit de debat, igual que l'anterior, és de caràcter general i afecta tots els sectors temàtics del Projecte de Ciutat Educadora. No hi ha dubte, però, que el nostre grup de treball té una especial responsabilitat per aportar propostes sobre els valors ciutadans que han de vehicular el conjunt d'iniciatives i programes que es duuguin a terme com a resultat del Projecte.

Crec que seria una de les prioritats del grup establir un catàleg dels valors ciutadans que es defensen en el Projecte. Més enllà de proclamar el dret a la diferència i del dret, no menys bàsic, a la integració (social i cultural), crec que hauríem de començar per reconèixer el dret fonamental a participar en el mateix debat de construcció dels programes i de la filosofia del programes d'actuació del Projecte de Ciutat Educadora. Participar és el dret cívic bàsic. Crec que també es pot defensar que participar és una obligació moral.

3. Contra la tolerància, a favor del reconeixement

Crec que proposar fer una campanya ciutadana en contra de la tolerància pot ser molt eficaç, ja que per a molts aquest és el més alt valor d'una ciutat multicultural. En tenen prou amb la tolerància i consideren que és la fita màxima.

Una campanya que defensi que la tolerància és el mínim i no el màxim que es pot demanar als ciutadans pot tenir efectes molt positius, per transmetre la idea que totes les cultures ens poden aportar experiències i valors positius per a la nostra vida.

Aquesta campanya crec que s'ha de concebre de manera no conceptual o ideològica, sinó com una estratègia d'activisme cultural: la promoció de tallers, trobades, festivals de música, cinema, teatre, arts plàstiques, literatura, gastronomia, on es presentin de manera conjunta aportacions i valors de cadascuna de les comunitats culturals presents a la ciutat.

4. Tots som diversos, no només els "altres"

Aquest lema, interessantíssim, sorgit de la primera reunió del grup de treball núm. 5, em sembla que pot ser un dels eixos d'anàlisi i d'elaboració de propostes del grup. Es tracta de demostrar que, efectivament, tots som diversos, ja que llibertat és diversitat, entesa

com el dret a ser un mateix, individualment o grupalment. Molt més enllà del debat sobre convivència i diversitat, articulats entorn del multiculturalisme, hi ha tot un seguit de temes pendents a l'interior del que hem anomenat societat receptora. Qüestions que tenen a veure amb les que podríem anomenar *minories interiors*: els joves, els ancians, les relacions de gènere, l'ecologisme, la globalització, l'orientació sexual i tantes altres.

5. La ciutat educadora i els drets humans

Una ciutat educadora ha de saber substituir la lògica localista per una d'universalista. Estimular a conèixer i a debatre sobre els drets de la persona (no del home, només) en una escala internacional pot ajudar de manera clara a aprofundir sobre els valors de la vida en societat i sobre les situacions d'injustícia que es donen a l'interior dels països i en les relacions nord-sud. També pot ser molt útil aquesta discussió per posar en qüestió el pretès universalisme del pensament europeu i occidental, entès com el patró de totes les ideologies i de tots els valors. Aquesta mirada pot significar una oportunitat per practicar el principi metodològic del relativisme cultural, per després exercir la crítica intercultural. No es tracta més que d'aprofundir en el diàleg i el reconeixement mutu, a partir de confrontar valors i pràctiques culturals, tot adoptant una perspectiva global.

6. Convivència, qualitat de vida i urbanisme

Ja hem parlat molt dels guetos urbans. Ens sorprendria comprovar com, de vegades, la qualitat de vida als guetos pot ser millor que la qualitat mitjana de vida a segons quins indrets dels centres urbans o dels anomenats barris obrers. Per una banda, proposo una exploració i reconeixement dels valors interculturals sobre la conformació dels espais domèstics i dels espais comunitaris. Ben sabut és que la tradició dels països mediterranis dóna especial importància als espais públics com a llocs de trobada i d'interacció. Fins a quin punt les "modes" urbanístiques, acompanyades de la voluntat especuladora, no contradiuen el que el sentit comú proclama com a urbanisme de qualitat? Necessitem les grans àrees comercials (a l'estil dels *malls* dels països nòrdics), volem agafar el cotxe per anar al cinema, no ens agrada comprar a la botiga del costat de casa, en tenim prou amb les places i els llocs de trobada dels carrers? Aquests són alguns dels temes que podríem discutir.

7. Ciutadania i participació política

Si considerem que un dels grans valors de la democràcia és la participació directa, com a forma de superar la simple activitat d'elegir els nostres representants polítics, semblaria important que, en un procés de mobilització com el del Projecte de Ciutat Educadora, discutíssim sobre el tema dels drets polítics dels immigrants. A molts països d'Europa s'està debatent el tema de la participació política dels immigrants a nivell local, incloent-hi la possibilitat que aquests puguin votar a les eleccions municipals. Participar políticament, ni que sigui solament a nivell passiu (és a dir, com a electors), és un camí per aprofundir en la participació cívica i social, que és generadora de llibertat i de convivència.

Bibliografia

Anderson, B. **Imagined Communities**. Londres. Verso. 1991.

Anderson, N. **The Hobo. The Sociology of the Homeless Man**. Chicago. Phoenix Books (Ed. orig. 1923). 1961.

Baptista, L. **Cidade e habitação social**. Oeiras. Celta. 1999.

Borja, J. “**Ciutat i espai públic**”, a AADD. **La ciutat del futur, el futur de les ciutats**. Barcelona. Fundació Rafael Campanals (pags. 21-58). 1998.

Borja, J.; Castells, M. **Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información**. Madrid. Taurus. 1997.

Bourdieu, Pierre. **La misère du monde**. París. Seuil. 1993.

Cabral, J.P. “**A família burguesa do Porto: vicinalidades**”, a Cabral, J. de P. **Os contextos da antropologia**. Lisboa, Difel. 1991.

Calvino, I. **Les ciutats invisibles**. Barcelona. Empúries. 1985.

Castells, M. **La question urbaine**. París. François Maspero. 1981.

La era de la información. Madrid. Alianza editorial, vol. 2. “**El poder de la identidad**”. 1998.

Comas d'Argemir, D. **Antropología económica**. Barcelona. Ariel. 1998.

Cortina, A. **Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía**. Madrid. Alianza Ed. 1997.

Delgado, M. **El animal público**. Barcelona. Anagrama. 1999.

Durkheim, E. **El suicidio**. Madrid. Akal. 1976.

Durkheim, E. **La división del trabajo social**. Barcelona. Planeta-Agostini. 1985.

Engels, F. **Situación de la clase obrera en Inglaterra**. Buenos Aires. Futuro. 1965.

Engels, F. **El problema de la vivienda**. Barcelona. Gustavo Gili. 1977.

- Greenwood, D.; Greenhouse, C. (Comps.) **Democracia y diferencia**. Madrid. UNED. 1998.
- Gruzinski, S. **El pensamiento mestizo**. Barcelona. Paidós. 2000,
- Huntington, S. **El choque de las civilizaciones**. Barcelona. Paidós. 1997.
- Kymlicka, W. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona. Paidós. 1996.
- Lefebvre, H. **La revolución urbana**. Madrid. Alianza Editorial. 1972.
- Lins de Barros, M. M. "A cidade dos velhos", en Velho, G. **Antropologia urbana. Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, (pàgs. 43-57). 1999.
- Lojkin, J. **El marxismo, el estado y la cuestión urbana**. México. Siglo XXI. 1979.
- Lomnitz, Larissa. **Cómo sobreviven los marginados?** México. Siglo XXI. Eds. 1982.
- Martiniello, M. **Salir de los guetos culturales**. Barcelona. Bellaterra. 1998.
- Martinotti, G. **The new social morphology of cities**. Paris. Unesco. Most Discussion Paper Series, núm. 16. 1996.
- Marx, K.; Engels, F. **La ideología alemana**. Barcelona. Grijalbo. 1970.
- Maza, G.; McDonogh; Pujadas, J.J. "**Barcelona, ciutat oberta: transformacions urbanes, participació ciutadana i cultures de control al barri del Raval**". Revista d'Etnologia de Catalunya, núm. 21 (en premsa). 2002.
- Molina, E. **Los otros madrileños. El Pozo del Tío Raimundo**. Madrid. Avapiés. 1984.
- Morin, E.; Naïr, S. **Una política de civilització**. Barcelona. UOC / Eds. Proa. 1998.
- Nel-lo, O. "**Les ciutats en el futur d'Europa**", a AADD. **La ciutat del futur, el futur de les ciutats**. Barcelona. Fundació Rafael Campanals (pàgs. 59-70). 1998.
- Park, R.; Burgess, E.; McKenzie, R. **The City**, Chicago. The University of Chicago Press (ed. orig. 1925). 1974.

Pujadas, J.J. **"Forms of subsistence and social reproduction amongst the urban proletariat of Tarragona"**. Social Science Information (Londres). Vol. 27, núm. 4, (pàgs. 583- 605). 1989.

J.; Pujadas, J.J. (Comps.) **"Identidad étnica y asociacionismo en los barrios periféricos de Tarragona"**, a Cucó. Identidades colectivas. Etnicidad y sociabilidad en la Península Ibérica, València, Generalitat Valenciana, (pàgs. 307-323). 1990.

"El conflicto étnico y el fracaso en la construcción de una identidad comunitaria: el caso de La Canonja, Tarragona". Ethnologia (Lisboa), núm. 9-11, (pàgs. 51- 84). 2000.

Pujadas, J.J., Baptista, L. **"Ciudadanía cosmopolita frente a segmentación multicultural: multiplicación y visibilidad de los actores sociales urbanos"**. Muntañola Thornberg, J. (Comp.). El futur de l'arquitecte: Ment, territori i societat. Barcelona. Eds. UPC, (pàgs. 119-129). 2001.

Pujadas, J.J.; Bardají, F. **Los barrios de Tarragona**. Tarragona, Ajuntament de Tarragona. 1987.

Pujadas, J.J.; Comas d'Argemir, D. **"La formació del barri de Bonavista"**. Universitas Tarraconensis (Història), vol. VI, (pàgs. 19-34). 1984.

"Els altres tarragonins", a Homenatge a Maria Antònia Ferrer i Bosch. Tarragona. Quaderns d'Història Contemporània (pàgs. 181-194). 1991.

Pujadas, J.J., Massal, J. **"Migraciones ecuatorianas a España: procesos de inserción y claroscuros"**. Íconos, núm., 14, (pàgs. 67-87) (Flacso, Ecuador). 2002.

Sennett, R. **Vida urbana e identidad personal**. Barcelona. Península. 1975.

Shaw, C. **The Jack-Roller. A Delinquent Boy's own Story**. Chicago, The University of Chicago Press (ed. orig. 1930). 1966.

Signorelli, A. **Antropología urbana**. Barcelona. Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa). 1999.

Simmel, G. **"Metropoli y personalità"**, a Martinotti. G. (Comp.), Città e analisi sociologica. Milà. Hoepli (pàgs.447-458). 1971.

El individuo y la libertad. Barcelona, Península. 1986.

Stiglitz, J. **El malestar en la globalización**. Madrid. Taurus. 2002.

Stolcke, V. **"Is sex to gender as race is to ethnicity?"**, a Del Valle, T. (Comp.). *Gendered Anthropology*. Londres, Routledge (pàgs. 17-37). 1993.

Thrasher, F. **The Gang. A Study of 1.313 gangs in Chicago**. Chicago. Phoenix Books (ed. orig. 1927). 1963.

Tönnies, F. **Comunidad y asociación**. Barcelona. Península. 1979.

Velho, G. **"Os mundos de Copacabana"**, en Velho, G. *Antropologia urbana. Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor (pàgs. 11- 23). 1999.

Wallman, S. **"Reframing Context. Pointers to the Pos-industrial City"**, en COHEN, A.; Fukui, K. (Comps.), *Humanising the City?*. Edinbrough, Edinbrough University Press (pàgs. 52-66). 1993.

Weber, M. **The theory of social and economic organization**. Nova York. The Free Press. 1964.

La ciudad. Madrid. La Piqueta. 1987.

Wirth, L. **On Cities and Social Life**. Chicago. University of Chicago Press. 1964.

Whyte, W.F. **La sociedad de las esquinas**. México. Diáfora (ed. orig. 1943). 1972.

Yanow, D. **"Etnogénesis americana, decisiones políticas y actos administrativos"**, a Greenwood, D.; Greenhouse, C. (Comps.). **Democracia y diferencia**. Madrid. UNED (pàgs. 177-212). 1998.



MÓN LABORAL, OCUPACIONAL I FORMACIÓ PERMANENT

- **Ponent:** *Dr. Joaquín Gairín Sallán*
Catedràtic de l'Àrea de Coneixement, Didàctica i Organització
Escolar del Departament de Pedagogia Aplicada
de la Universitat Autònoma de Barcelona

MÓN LABORAL, OCUPACIONAL I FORMACIÓ PERMANENT

Tothom reconeix que l'educació es considera un factor estratègic pel que fa al món laboral, en el sentit que si no hi ha formació adequada al lloc de treball, el treball no es durà a terme correctament o simplement no es cobrirà. D'altra banda, la formació permanent apareix com a factor clau en el moment que els sistemes productius esdevenen tecnològics i evolucionen ràpidament.

La formació professional, a causa d'aquestes circumstàncies, en l'última dècada ha tingut canvis per adaptació a noves professions sol·licitades per la societat.

L'evolució positiva que experimentaran l'ensenyança tècnica i professional ha de passar per una revaloració d'aquesta etapa educativa, la seva reordenació com a sistema modular, la creació de noves carreres o especialitats, una col·laboració més estreta amb les empreses, l'increment de l'oferta i la major sinergia amb el mercat de treball.

No es pot caure en el sil·logisme que l'educació no pot estar sota els interessos mercantilistes del món laboral, ja que el món laboral és a la vegada reflex de la nostra societat.

Si analitzem la situació de Tarragona, veurem que els dos grans sectors econòmics són la indústria química i el turisme, seguit pel comerç, la logística portuària i la pesca. Aquest aspecte repercuteix no solament en el pla econòmic, sinó també en el món universitari, per exemple, amb el gran nombre de llicenciats en químiques, amb la creació de l'Escola de Turisme a Tarragona, amb els cicles formatius del Comte de Rius, que manté permanent relació amb la indústria química per afavorir la inserció dels alumnes, etc.

Per tant, cal arribar a la conclusió que la demanda laboral, que mou la nostra economia i és condició inherent a la nostra societat, té un nexa indissoluble que caldria fer palès amb un organisme que ordenés aquesta relació i que en el nostre estudi hem anomenat Consell Assessor, ja que:

el marc escolar i el marc social han d'obrir-se mútuament creant sinergies mútues que facilitin l'intercanvi de recursos i sensibilitas. Es tracta de vincular l'entorn escolar amb altres entorns socials, sensibilitzant sobre les necessitats de contribuir a la preparació dels joves par a la inserció socioprofessional i assegurant mecanismes de coordinació, col·laboració i participació de les diferents institucions implicades.

Aquests interlocutors que proposem haurien de participar en el Consell Assessor: el gremi de comerciants, l'AEQT, el turisme, l'entitat portuària i pesquera, els sindicats, la patronal, etc. amb l'objectiu de crear línies mestres per fomentar una Tarragona activa, amb tendència zero a l'atur i amb una atenció especial a la inserció de tota la diversitat de col·lectius en edat laboral.

Primerament amb l'objectiu de ser més proactius davant els canvis i els nous reptes que ens planteja la societat actualment.

La formació hauria que preparar als ciutadans com agents actius de la transformació del seu entorn.

D'aquesta manera el sistema educatiu es podria anticipar a les demandes del món laboral per tenir l'avantatge que això suposa, ja que malauradament el sistema educatiu sempre s'ha titllat d'anar a remolc del sistema productiu, si se'ns permet l'expressió. I deixa, per tant, els avantatges a la primacia.

Cada dia l'escola pren més el paper de socialitzador primari i cal replantejar-se les seves actuacions i ajuda de la ciutadania.

Segonament, per donar resposta més concreta i específica a les demandes del mercat; ser més especialistes. En altres paraules, i parlant des d'una perspectiva més empresarial, seria una manera d'unir proveïdors i clients en un marc molt més harmònic, però sempre d'una perspectiva pròpia de l'orientació professional des del vessant pedagògic.

Quan diem que Tarragona té un dels índexs d'atur més baix del país, s'evidencia que és un lloc amb capacitat per generar treball, amb un bon motor econòmic, però no hem de perdre de vista que s'ha de ser preventiu i que si hi ha un alt índex de delinqüència potser és perquè no s'ha donat una resposta laboral correcta a grans col·lectius d'immigrants que són a casa nostra.

El repte a la diversitat, la tolerància i la col·laboració.

La conclusió no és que els immigrants vulguin ser delinqüents professionals, el problema és, potser, que no hi ha una inserció laboral correcta, no hi ha una anàlisi sociolaboral prèvia sobre el que poden aportar a la nostra societat, a la nostra economia, ja que molts d'ells aportarien professionals que moltes vegades manquen en les nostres empreses.

Segons comenta un directiu d'una empresa química de Tarragona, a partir d'un estudi realitzat internament l'any 2000, es va concloure que per a futures inversions en l'empresa caldria buscar professionals per a feines de mà d'obra en altres zones d'Espanya, perquè Tarragona i el voltant no disposaven d'aquests treballadors, ni en volum ni en especialització.

Aquesta és la mostra que reitera la nostra proposta de creació d'un centre assessor, per unir necessitats.

Resumint, podríem dir que d'una banda es donarien línies d'actuació reals, segons la demanda sociolaboral, a la formació reglada. D'altra banda, es crearien estructures mixtes on el sistema educatiu aprengué del món laboral i viceversa, que el món laboral vescanvii experiències amb la universitat, els instituts, etc.

Molts són els professionals de l'empresa privada que són professors associats a la URV o simplement imparteixen xerrades per tal d'intercanviar experiències.

A relació d'interès mutu entre els centres educatius i les empreses o d'altres instàncies de treball pot ajudar a un creixement mutu.

Sobretot davant una societat en constant canvi social, tecnològic i d'estructures de producció on esdevé imprescindible, més que un reciclatge formatiu, una formació continuada.

Concloent, un Consell Assessor amb els agents econòmics, socials, sindicals i formatius implicats en un mateix projecte és la proposta que fem com a grup, però també el substracte més concret després d'una sessió formativa excel·lent que ens va impartir el ponent Joaquín Gairín, on des d'aquí volem manifestar-li el nostre agraïment, fonamentalment perquè ens va fer reflexionar sobre la nostra "Realitat laboral, la formació i l'espai ciutat" com un tot vinculat que fa de Tarragona una ciutat singular.

Tomàs Sentís Maté

Director del Centre Municipal de Formació d'Adults Pere Martell
Coordinador del Grup 6 del Projecte Educatiu de la Ciutat de Tarragona

Àngels Esquirol Solé i Tarek Lufti Gilabert

Membres de l'equip tècnic del Projecte Educatiu de la Ciutat de Tarragona

MÓN LABORAL, OCUPACIONAL I FORMACIÓ PERMANENT

La relació educació-treball ha estat objecte de moltes discussions i controvèrsies, centrades en la naturalesa de la relació i en la forma com es condicionen ambdues opcions: qui determina a qui?, si el treball permet la socialització, per què l'educació no ha de preparar per a això?, fins a quin punt té sentit subordinar els interessos de la formació a les necessitats de les empreses?, etc. Assumint que ha d'haver-hi una formació per al treball, normalment, no es considera com una prioritat educativa; més aviat s'entén i es defensa, a vegades, que la formació ha de ser alguna cosa independent del treball, sota el fantasma d'evitar la instrumentalització de l'educació, es diu, pels "obscur interessos" mercantilistes que a vegades s'associen al món laboral.

No obstant això, el pes que actualment té l'economia resulta determinant en la feina educativa. Millorar l'educació requereix més recursos, però, a la vegada, les inversions en educació es reconeixen, a llarg termini, com un factor estratègic que permet aconseguir grans transformacions socioeconòmiques. De fet, la referència econòmica apareix amb força en escrits i declaracions dels últims anys. Un exemple el tenim en l'Informe de la Comissió sobre futurs objectius precisos dels sistemes educatius (Comissió de les Comunitats Europees, 2001), quan assenyala:

En conjunt, els Estats membres opinen que l'educació ha d'ajudar a aconseguir tres objectius principals: el desenvolupament de l'individu, perquè pugui desplegar tot el seu potencial i portar una vida feliç i fructífera; el desenvolupament de la societat, en particular reduint les disparitats i desigualtats entre individus o grup; i el desenvolupament de l'economia, fent el necessari perquè les capacitats de la mà d'obra corresponguin a les necessitats de les empreses i els ocupadors.
(pàg. 4)

La referència a la formació vinculada a la realitat socioeconòmica apareix així amb força i planteja reptes als quals no estem acostumats. L'anàlisi de les tendències més importants de l'ocupació en les últimes dècades evidencia la creixent complexitat dels itineraris professionals i, consegüentment, de la formació necessària per recórrer-los. Cada cop són més les feines que requereixen reciclatges periòdics i es fa cert un cicle de vida que combina períodes de feina i períodes de formació. La formació es converteix així en un element estructural dels recursos humans per a les nostres economies i es configura com una obligació en matèria de comportament dels individus (Planas, 2000).

Però no hem d'oblidar que la formació vinculada a la realitat laboral no és una cosa aïllada sinó part del projecte de desenvolupament personal i social en què estem immersos. La referència a la formació permanent ens sembla així substancial, en la mesura que situa la formació per al treball en el marc d'una preocupació permanent per ubicar-se en una realitat

cada cop més canviant. Però a la vegada, ens compromet en el sentit que aquesta formació es concep com una formació global de la persona i per a la persona que busca el seu desenvolupament personal i la seva realització a través del compromís social. Com assenyala Ferrández (2002):

Aquí radica, sota el meu pensament pedagògic, el fonament que justifica l'Educació Permanent: la veritable alliberació personal i grupal que eludeix qualsevol intent d'alineació. El propòsit medullar d'allò permanentment educatiu és la possibilitat individual de participar socialment en totes les manifestacions humanes: des del temps de lliure disponibilitat fins al temps dedicat al treball productiu. No hi ha, doncs, justificacions academicistes ni culturals, al mode il·lustrat. És una necessitat de pertinença al grup social i sols es "pertany" si s'hi actua i en el medi que li és propi. (pàg 38)

Partint de les idees esmentades, la present aportació presenta un conjunt de reflexions sobre la realitat laboral, la formació i l'espai ciutat, amb la pretensió que puguin servir de referent i punt de partida per al grup de treball corresponent. La intenció no és normativa sinó més aviat descriptiva i reflexiva, sota el supòsit que així pot contribuir a millorar la construcció del projecte educatiu de ciutat que entre tots hem de construir.

a) Una societat en canvi exigeix una nova educació

La realitat educativa és dinàmica, com ho és la realitat sociocultural en què s'emmarca. Aquest dinamisme explica la necessitat d'actualitzar el conjunt de decisions que acompanyen l'ordenació de la nostra intervenció educativa i que no sempre ens preocupem d'adequar a les noves circumstàncies.

Particularment, els últims anys han suposat canvis substancials en el context social en que ens situem. De fet, a vegades es parla d'*una nova realitat* a la qual ha d'adaptar-se personalment i institucionalment, si no volem marginar-nos del progrés. Una breu anàlisi d'algunes de les noves propostes ens pot ajudar a entendre part de la problemàtica plantejada (gràfic 1).

El protagonisme dels mitjans de comunicació, la presència de noves formes de tractament de la informació o l'obertura de fronteres a altres cultures són expressió d'un *canvi cultural* que obliga a resituar el paper de les persones i planteja problemes tècnics, ètics i culturals. Paral·lelament, la ràpida acumulació i transformació dels coneixements fa absurda una formació que es basi en la transmissió i memorització, i planteja el repte ja antic de transformar l'"aprendre" en "aprendre a aprendre"; això és, emfatitzar en els procediments per adquirir i actualitzar informació més que en la informació mateixa.

La democratització apareix com l'expressió més palpable d'un *canvi social* profund, que inclou el repartiment del poder entre diferents instàncies i el control de les decisions que

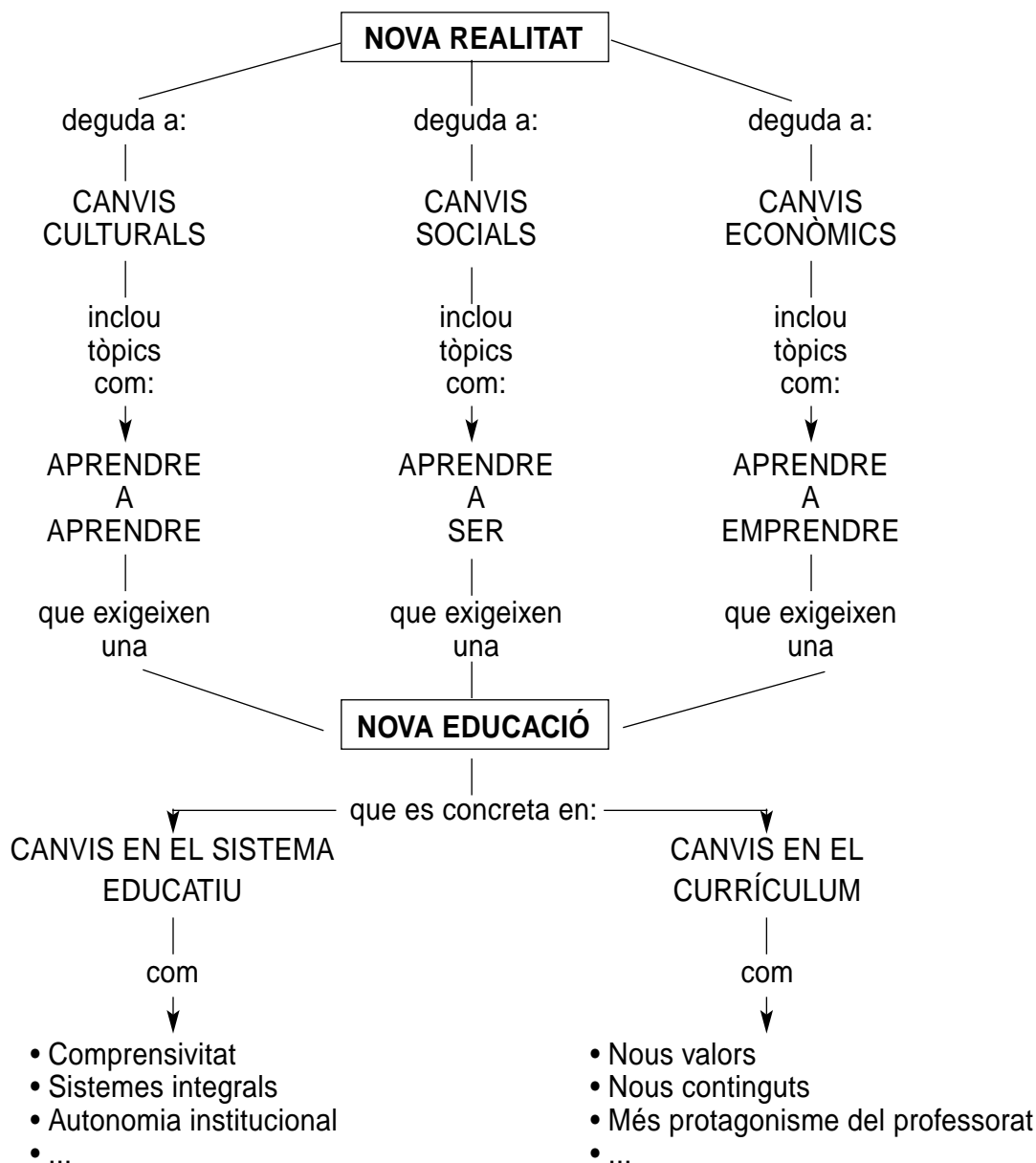
afecten els ciutadans. El reconeixement dels diferents valors personals i socials obliga a relativitzar el dogmatisme i la uniformitat social i política d'altres èpoques impulsant postures de flexibilitat i tolerància. El fet educatiu ha de plantejar-se en aquestes circumstàncies els valors relacionats amb el respecte a la diversitat, la tolerància i la col·laboració, fent necessari el tòpic "d'aprendre a ser", això és, desenvolupar la pròpia personalitat d'acord amb una escala de valors i saber confrontar-la i defensar-la d'altres propostes que legítimament es plantegin.

El dinamisme de la realitat econòmica és paral·lel a les transformacions ja esmentades. Les noves exigències de la producció i del sector serveis obliga a una actualització permanent dels treballadors en la línia d'expressions com: "Els títols haurien de portar data de caducitat com el iogurt", "no n'hi ha prou a saber, és necessari tenir interès i voluntat per adquirir noves habilitats i coneixements" o "la flexibilitat i actitud positiva davant el canvi és un bé preferible a una alta especialització". El canvi econòmic impulsa així el desenvolupament del tòpic "aprendre a emprendre", donant a entendre que la formació hauria de preparar els ciutadans com a agents actius de la transformació del seu entorn, incorporant el desenvolupament de capacitats relacionades amb la iniciativa personal, adaptació als canvis, relativització de les incerteses i capacitats crítiques.

La resposta a les noves realitats està produint canvis substantius en l'educació. D'una banda, l'extensió de l'escolarització i la seva organització en un "tronc" comú (comprendivitat), la potenciació de l'autonomia institucional, el reforç dels sistemes de suport als centres educatius, la potenciació de la participació dels usuaris i tècnics i més control social, són fites habituals dels sistemes educatius moderns.

D'altra banda, es busca una transformació profunda del procés formatiu a través dels canvis curriculars. La introducció de nous valors (educació ambiental, per la salut, intercultural, etc.), l'atenció equilibrada a coneixements, habilitats i actituds, el respecte i l'aproximació als contextos de referència i la renovació metodològica, s'acompanyen del reconeixement i suport als professors com a nous protagonistes del procés formatiu.

Una educació que vulgui respondre als nous reptes necessita ordenar-se des de les realitats concretes i comptar amb els professionals que les coneixen i han d'intervenir-hi. Conseqüentment, resulten invàlides les propostes anteriors, ordenades sota principis de centralització i uniformitat, i es fa necessari construir d'altres de noves de caràcter contextualitzat en funció de les demandes de la nova realitat.



Gràfic 1. La nova educació com a resposta a les exigències d'una nova realitat (Gairín, 1997:10)

Particularment, resulta important remarcar la gran transformació que està tenint la manera de treballar. D'una banda, hi ha canvis en les estructures de producció (globalització, especialització...) que imposen la mobilitat dels treballadors; d'una altra, hi ha més èmfasi en la naturalesa dels processos implicats (més centrats en el control de la informació) i en la seva projecció (qualitat, comercialització...).

L'adveniment de l'era de la informació planteja actualitzar el valor de la informació i el coneixement, un repte significatiu que no podem obviar. Hi apareixen noves empreses (manteniment d'ordinadors, cibercafès, especialistes en portals, etc.), però el més significatiu és que la introducció de la informàtica i d'Internet està revolucionant el concepte de treball i les noves formes de contractació.

La flexibilitat laboral es planteja com a resposta a l'exigència de prestar serveis durant tot

el dia (oficines de 24 hores) i a l'extensió del teletreball; també tendeixen a transformar-se els actuals contractes laborals per contractes de prestació de serveis (Majó i Marqués, 2002:92). Els reptes són interessants però també plantegen incerteses: serem capaços de treballar en llibertat?, com es pot evitar que els nous sistemes generin precarietat i inseguretat?, serà sempre possible combinar períodes de treball i de formació?, com haurà de ser la formació davant la diversitat del mercat ocupacional?, etc.

Sigui com sigui, el nostre repte és promoure els canvis en profunditat que el sistema formatiu necessita en general i, particularment, en la formació de professionals actualitzats, competents i compromesos. La reestructuració ha de desenvolupar-se des dels valors de democratització i mitjançant la creació d'espais socials on es promogui i defensi el diàleg, la reflexió, la crítica constructiva i la solidaritat.

b) La construcció de la ciutadania com a objectiu bàsic de l'educació*

Tradicionalment, la família ha estat el context de socialització primària, que ha aportat valors de referència, formes de vida, visions de la realitat, afectivitat, seguretat, etc., i l'escola (o les institucions formatives) ha estat el referent per a la socialització secundària, que ha proporcionat continguts culturals i nous coneixements. Actualment, la situació ha canviat substancialment. Sovint, la família no intervé tan decisivament en la socialització primària, perquè els pares han de treballar i existeixen nous models de família, i els mitjans de comunicació (televisió, ràdio i, sobretot, Internet) aporten gran part dels continguts culturals que proporcionava l'escola. Així, aquesta es veu abocada a incidir en processos de socialització primària (sobretot en educació infantil) i compartir amb d'altres agents els processos de socialització secundària.

La difuminació dels límits i les competències que es dona en les societats actuals justifica que replantegem la funció de l'escola i de l'entorn. Cada cop hi ha més agents i escenaris educatius, fet que multiplica la necessitat de més coordinació i la recerca de nous plantejaments per a les instàncies educatives tradicionals de la família i l'escola.

La nova situació no pot perdre de vista la importància que en el segle XXI tindran el coneixement i la informació. La progressiva substitució dels factors clàssics orientadors dels processos productius (mà d'obra, energia, materials...) pel coneixement comportarà canvis en la realitat econòmica, social i cultural que hauran de ser abordats amb noves idees i procediments.

L'educació torna a ser una peça clau i un element estratègic en el desenvolupament de la societat del coneixement i de la informació. El capital humà i la formació seran essencials si sabem aprofitar les capacitats de les persones i fan de la creació, transmissió i aplicació dels coneixements la matèria primera i el material més preat .

La nova societat planteja reptes i desafiaments, exigeix de canvis radicals i profunds que van més enllà dels sistemes educatius i de l'educació reglada.

L'educació entesa com un procés al llarg de tota la vida, la responsabilització educativa dels diferents agents que formen part d'una comunitat i la no-delegació de responsabilitats en l'escola, la revaloració social i major qualificació dels i de les professionals de l'educació, la reafirmació de l'educació com un instrument poderós de lluita contra les desigualtats i a favor de la cohesió social, la formació d'una ciutadania crítica i solidària, més creativa i capaç de seleccionar i transformar la informació en coneixement, són alguns exemples dels reptes als quals s'ha d'enfrontar l'educació en el present i en el futur més immediat si volem construir la 'societat educativa' que propugna la UNESCO; una educació de la qual l'objectiu fonamental és 'aprendre a ser' o el que és igual, 'aprendre a conèixer', 'aprendre a fer' i 'aprendre a conviure' (Vintró, 1999:7).

El perill més gran a evitar és la fracció que es pot produir entre el desenvolupament del coneixement i el desenvolupament social. L'escola pot ser, en aquest sentit, una institució promotora de la consciència social a partir de la promoció i el desenvolupament dels valors democràtics. No obstant això, la seva influència és limitada i no pot oblidar la necessitat de comptar amb les altres instàncies educadores i de desenvolupar nous plantejaments.

L'organització i el funcionament de les societats ha estat marcat històricament per determinades estructures de poder o formes de domini que han delimitat les formes de funcionar i les possibilitats de desenvolupament personal i social. Així, el poder d'influència i de decisió de l'àmbit religiós i militar en els països més desenvolupats ha estat substituït en el segle passat per la ideologia i, posteriorment, per la política i l'economia. Hi ha una pèrdua de protagonisme, encara que no necessàriament sigui de capacitat d'influència.

Actualment, el desenvolupament i la implantació de processos participatius i de societats democràtiques que s'ha donat en les últimes dècades permet albirar una altra font de poder: **la ciutadania** o la prevalença i el poder de la societat civil sobre un altre tipus d'estructures.

La ciutadania cal entendre-la com el conjunt de qualitats que identifiquen persones d'un cert lloc. Inclou un conjunt de drets i deures i comporta un compromís amb ells i amb els valors que defensen. Comporta o suposa, per altra banda, una certa valoració moral (no és un bon ciutadà el que no respecta les normes que hem establert) i un contingut afectiu (implicació emotiva amb els contextos i les persones que comparteixen els mateixos plantejaments).

Les dimensions d'una nova ciutadania eren sintetitzades por Roberto Carneiro (1999) en les següents:

- Ciutadania democràtica que implica a tothom en el funcionament de les institucions i proporciona les eines informatives i formatives que la fan possible. Reconeixent com central el valor inalienable de l'ésser humà i de la seva dignitat, es fonamenta en el patrimoni de drets humans i llibertats fonamentals, i dóna també importància a una cultura per la pau i a una educació pels mitjans de comunicació.
- Ciutadania social, resultat d'una forta apropiació dels drets i dels deures socials dintre de la consciència de cada ciutadà. Inclou una actitud proactiva i col·laborativa davant els reptes existents (esperit de comunitat) i comporta una noció de justícia (que pren com a premissa la igualtat d'oportunitats dintre de la societat democràtica) que condueix a un imperatiu de justícia social compromesa amb la defensa dels més dèbils.

El reforç de l'esperit de comunitat té com a base un inequívoc deure de participació en la lliure iniciativa social i en la responsabilitat de promoure el progrés de l'associacionisme en tots els fronts i en totes les direccions en què pugui respondre genuïnament a necessitats de les poblacions. Exercir la ciutadania és en aquesta mesura viure la solidaritat com a camí i meta d'acumulació de capital social. És acceptar el repte del desenvolupament de les competències crítiques que propicien la capacitat de viure en harmonia amb els altres. (Carneiro, 1999: 13).

- Ciutadania paritària, que fa real la no discriminació de gènere i que n'impossibilita la utilització com a variable per determinar nivells d'accés als estudis, grau d'ocupació, respecte a les opinions o d'altres factors de discriminació.
- Ciutadania intercultural, com a mitjà per afermar una cultura de la tolerància i de la pau, en què la construcció de la identitat no hagi de ser realitzada forçosament a partir dels altres diferents. El diàleg entre cultures serà l'actiu més important per gestionar la diferència i per avaluar la diversitat.
- Ciutadania ambiental, respectuosa amb l'ecosistema i compromesa en la seva preservació.

La ciutadania ambiental és part necessària de l'educació cívica i moral, en ordre a la conquesta d'una frontera avançada de ciutadania que té els seus fonaments sobre valors de comportament i ètics relacionals dels homes entre si i amb la naturalesa viva o inanimada, la diversitat s'ha de protegir amb molt de compte. (Carneiro, 199:16).

S'entreveu en aquests plantejaments un ideal que fa referència a una ciutadania integradora i capaç de vèncer la persistent exclusió de molts en nombre dels interessos d'uns quants. Es diria que, independentment de l'origen (social, cultural, geogràfic...), de la ideologia (religiosa, política...) o de les circumstàncies personals, tots i totes es comprometen a respectar i desenvolupar uns determinats valors que tenen a veure amb els drets individuals (intimitat, llibertat...) i col·lectius (autodeterminació, respecte a la cultura pròpia...), al mateix temps que amb el cultiu de valors col·lectius com la col·laboració, el compromís, la cultura del diàleg i la solidaritat.

Subjau en tot això la idea de l'educació com a repte de la socialització, que permet, sota una idea profundament humanista, adquirir i mantenir el capital humà necessari per governar de les societats. La formació, sigui quin sigui el context al qual ens referíem, ha de garantir actituds, comportaments, competències i valors la correcta adquisició de la qual es considera essencial per a l'adveniment de patrons més alts de convivència. Aquesta formació es fa encara més necessària en la realitat actual i futura.

La planificació unidireccional de les relacions amb la naturalesa, el mal funcionament del relleu generacional, l'alteració de la piràmide demogràfica i dels processos de marginació que genera el desenvolupament socioeconòmic i la societat del coneixement, són fenòmens actuals que cal encarar. Si bé la desigualtat i el conflicte són quasi identificadors permanents de la nostra societat, no podem permetre que alimentin fractures socials profundes, ni que erosionin la cohesió i igualtat social que a poc a poc volem que constitueixin els valors de la ciutadania lligats a la nostra societat.

D'altra banda, la mundialització dels intercanvis, la globalització de les tecnologies i l'assumpció dels plantejaments de la societat de la informació fan de la formació ciutadana un pilar clau per evitar que la seva implantació sigui un factor que aprofundeix les diferències socials i personals.

La societat del futur serà una societat cognitiva i, en aquest context, el posicionament de cada persona en l'espai del saber i la competència serà decisiu. La facultat de renovació i innovació dependran dels vincles entre la producció del saber a través de la investigació i la transmissió a través de l'educació i la formació. S'haurà d'evitar el risc real de la divisió social entre les persones que puguin interpretar la realitat d'aquesta societat, les que sols puguin utilitzar alguns dels elements o les que quedin al marge i tan sols rebin assistència.

Entenem que el futur no depèn sols de l'evolució dels sistemes productius, també de la vitalitat dels valors i de les actituds ciutadanes que el dirigeix i alimenta. Aquí és on l'educació adquireix sentit com a projecte col·lectiu conscient i intencional, com a expressió de la utopia que volem agafar i com a metodologia per aconseguir-la.

Des d'aquesta perspectiva, adquireix sentit plantejar-se que *la ciutat* passi de ser un suport educatiu a un agent educatiu, una font d'aprenentatge i de convivència. Exigeix tot això repensar la ciutat i fer-ho des d'uns paràmetres que permetin augmentar la proximitat als ciutadans.

La tasca no és fàcil si pensem que la ciutat com a referent central en la història de la civilització també acusa la crisi de valors existents. De fet, sintetitza en el seu afer diari el conjunt de contradiccions que afecten les societats modernes. La tendència a la globalitat

i la pèrdua de les referències immediates, el model uniformitzador enfront de l'expansió de la multiculturalitat, l'extensió de la democràcia combinada amb el diàleg necessari amb les minories, l'augment de la qualitat de vida i el manteniment de bosses nombroses de pobresa, la desintegració i coordinació de les instàncies tradicionals de socialització, etc., són alguns dels dilemes que es plantegen.

Ferida de contradiccions, assisteix a l'enfonsament dels principals punts de referència en què es va recolzar en els últims segles i en les dècades més pròximes: la confiança en el miracle econòmic, l'estat-nació, la cohesió d'identitat, el mite de l'ocupació plena, la fe cega en el mercat. (Carneiro, 1999:4)

La ciutat és una realitat configurada històricament, la seva situació no pot ser entesa al marge dels diferents esdeveniments. Un és la creació i el desenvolupament de les escoles. Aquestes apareixen com un centre de transmissió de pautes socioculturals per mitjà de les quals una societat busca el procés de socialització. Però també poden considerar-se com a estructures on s'ha protegit el desenvolupament personal (no sempre permès en contextos familiars i socials) i s'han fomentat formes de ser i pensar que, a la vegada, han contribuït a transformar (per mitjà dels que així es varen formar) la pròpia societat.

L'escola, com la ciutat, pot considerar-se com un encreuament de camins on es barregen esperances i frustracions, desitjos i il·lusions i desenganys. Les noves demandes socioculturals i econòmiques i la pèrdua d'exclusivitat obliguen a reconstruir el sentit i finalitat de l'escola. Cada cop més, s'ha de considerar com un lloc de formació permanent, com espai de síntesi cultural i com a lloc de creació del pensament. (Gairín, 1998)

En el context de reconstrucció comentat, la ciutat contribueix a crear escola quan demostra sensibilitat cap als problemes educatius, reforça la tasca de les escoles, els facilita recursos, promou col·laboracions o coordina i complementa els esforços educatius que genera la ciutat. L'escola contribueix a crear ciutat quan: satisfà el dret dels ciutadans a una educació de qualitat, reforça els sentiments de pertinença dels ciutadans, col·labora en les campanyes de conscienciació, obre les seves portes a la comunitat i es compromet amb les iniciatives socials i culturals. Treballar en aquesta direcció no suposa fer pedagogia a la ciutat ni fer de l'escola una ciutat.

c) Alguns referents per a guiar la intervenció

Establerta la prioritat de promoure bons ciutadans abans que només bons tècnics o excel·lents professionals, suggerim alhora alguns referents que puguin ajudar a situar el marc de les relacions entre món laboral-formació i demandes socials.

c.1) La influència dels processos de globalització

L'existència de variades i àmplies relacions entre països, estats, economies i persones no és un fenomen nou. Ara s'intensifiquen gràcies a les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies de la informació i de la comunicació. De fet, el que ha canviat és la possibilitat de posar en marxa activitats a escala planetària i en temps real: decisions realitzades en un determinat moment i espai tenen efectes globals instantanis. El canvi del context espacial i temporal de la producció i distribució d'informació afecta tota l'activitat econòmica i molts altres aspectes de les activitats socials i culturals.

Però el més transcendent d'aquesta realitat és que la difusió de les noves tecnologies i l'increment de la globalització econòmica s'està fent, en termes generals, en el marc d'unes polítiques neoliberals que tenen com a objectiu la desregulació de determinats aspectes de l'activitat econòmica amb la idea de fer més competitiu els països i impulsar-ne el creixement, encara que sigui a costa de perdre la cohesió interna en les societats.

Els efectes d'aquestes polítiques en el món educatiu s'han traduït en reformes educatives més orientades a la qualitat que a la democratització i expansió de l'educació. Des d'aquest plantejament es promouen polítiques dirigides a disminuir la despesa pública, la descentralització i la privatització dels centres de formació tractant de promoure la millora de la qualitat a través d'accions més concretes com poden ser l'augment de la competitivitat dels centres, l'elecció a càrrec dels usuaris o de l'avaluació.

Els resultats d'aquests plantejaments en l'àmbit internacional no semblen haver aconseguit fins ara el pretès i han mostrat l'eficàcia negativa amb relació a la igualtat d'oportunitats per a tota la població (Carnoy, 1999). L'exclusió social, la desigualtat entre centres formatius i la concentració dels problemes educatius en determinats contextos són alguns riscos d'aquesta política educativa. Altres de relacionats amb les finalitats professionalitzadores dels sistemes de formació en els diferents nivells són esmentats per Masjuan (2002):

- La recuperació d'itinerari en la formació bàsica pot ajudar a excloure del sistema d'educació formal alguns alumnes i potenciar propostes formatives molt centrades en habilitats concretes i no generals. Així, mentre “ el sistema formatiu avança cap a la complexitat post-taylorista, una part important de la població s'orientarà cap a un sistema de formació taylorista preocupat exclusivament per la preparació immediata”.
- L'augment de la competitivitat entre els centres i la restauració de revàlides i exàmens amb la pretensió d'augmentar el nivell acadèmic sense contextualitzar pot conduir a una potenciació de l'academicisme clàssic i a un empobriment dels continguts complexos i reflexius que exigeixen els nous temps i que més estan vinculats amb la formació de la identitat i amb el desenvolupament d'habilitats flexibles i útils per moure's en un món cada vegada més complex.

- El paper de les noves tecnologies de la informació pot sobrevalorar-se en el marc d'uns sistemes de formació molt orientats cap a l'eficàcia i el reteniment mesurable. Sense oblidar la seva importància com a eines, no podem oblidar la diferència entre tenir informació o manejar un instrument per obtenir-la i generar i assimilar coneixements, que exigeixen una implicació personal i contextual a través de la qual es reelabora la informació existent i se li dona sentit.

Més enllà de les renúncies realitzades, sembla necessari preparar els estudiants per a aquesta realitat global i una proposta per fer-ho enllaça amb el desenvolupament d'habilitats generals. Les competències que demana el món empresarial tenen més a veure amb aspectes formatius generals que amb processos d'alta especialització. Sense menysprear el valor d'aquests per solucionar problemes concrets, posseir variades habilitats personals pot ajudar a mantenir la feina i a adaptar-se als canvis que la realitat social i laboral exigeixen.

Sovint es parla, en aquest sentit, de competències relacionades amb la comunicació, el raonament, la iniciativa, la capacitat de lideratge, el treball en grup, la resolució de conflictes, la capacitat d'orientar-se en un món complex, saber adaptar-se a situacions noves, l'esperit crític, el domini d'idiomes i el domini d'aspectes informàtics, per esmentar-ne algunes de més rellevants com a part d'una actitud oberta al canvi i compromesa amb el desenvolupament personal i social.

Factors actuals com la complexitat de l'organització del treball, l'augment d'exigències de preparació i capacitat de solucionar problemes que es demanen als treballadors, la introducció de sistemes de treball flexibles i la necessitat de desenvolupar mètodes de treball en equip desborden pensar en la formació laboral com una formació estrictament tècnica. La diversitat de situacions laborals, també personals i socials, com a reflex d'una realitat menys uniforme exigeix capacitats personals (tolerància, adaptació al canvi, treball en equip, pèrdua de por a la incertesa, a la independència, a saber situar-se davant de grups i de persones, etc.) que poden tenir tanta importància com els coneixements tècnics.

Flexibilitat, polivalència, capacitat de gestió, responsabilitat, postura cooperativa, etc. són alguns dels nous valors del món laboral (De Paula, 1999), vinculats tant al "saber fer" com al "saber ser" i a l'"estar", valors que exigeixen no solament formació en l'especialitat sinó una àmplia base general i l'oportunitat de l'experiència vivencial.

Moltes de les competències esmentades estan lligades a aspectes de la personalitat i enllacen amb els processos de formació bàsica. De totes maneres, és necessari remarcar que encara que són molt semblants, la tipologia d'estudiants que les han d'adquirir és molt diversa, cosa que justifica la implantació de procediments i estratègies educatives molt variades i lluny de l'estandardització metodològica actual que està donant, tant en àmbits d'educació formal com no formal.

Es tracta de preparar a través de la formació ciutadans que tinguin un coneixement global i contextualitzat dels temes (a vegades, dificultat per l'especialització de les disciplines), que aprenguin a afrontar les incerteses, a compartir i consensuar plantejaments i a comportar-se des d'una plataforma ètica i democràtica, en la línia dels set sabers esmentats per Edgar Morin (1999).

Parlem, de fet, d'un programa d'educació humana clàssic que s'ha d'ajustar a situacions socialment diverses. El desenvolupament i l'aplicació no s'han de dirigir a la creació d'elits sinó més aviat orientar-se a àmplies capes de la població si volem respondre a les exigències d'una societat democràtica i a les necessitats d'una realitat socioeconòmica molt dinàmica.

Les noves tendències han de posar-nos de totes formes en alerta perquè poden ocultar interessos més productivistes que els que declaren. Així, darrere el discurs d'una nova formació centrada en valors democràtics i de desenvolupament personal-professional pot amagar-se el que Rodríguez denomina un "pensament pedagògic empresarial". També adverteix del perill Frigotto (1998) quan nota la presència d'un procés d'adaptació i conformació del treballador en el pla psicofísic, intel·lectual i emocional, a les noves bases materials, tecnològiques i organitzacionals de la producció, procés centrat en els conceptes de competències i habilitats i sustentat per la que podríem anomenar una "pedagogia de la competitivitat". La síntesi de Baldivieso ens apropa al que assenyalam (quadre 2):

ELEMENTS D'ANÀLISI	El que diu	El que pot dir
Escola	Mitjà d'integració sociolaboral	Mitjà d'adequació funcional a les noves formes i valors laborals
Eix de formació	Competències Formació centrada en valors democràtics i de desenvolupament personal, com flexibilitat i polivalència	Competitivitat Formació centrada en valors solidaris i participatius, referenciats conceptualment i pràcticament en el mercat
Organització	Horitzontal, conjunta, fonamentada en el desenvolupament de processos de participació tendents a l'assoliment d'objectius comuns	"Pseudo llibertat i flexibilitat", fonamentada en un discurs de col·laboració mútua que "oculta relaciones de poder, unificació d'interessos" aliens als estudiants i futurs treballadors

Quadre 2. Els temes explícits i implícits en els processos d'organització (Baldivieso, 2002:24)

El perill és que s'instrumentalitzï l'educació, i sobretot l'educació bàsica, en l'exclusiva direcció de les demandes professionals, oblidant les finalitats personals i socials que també té l'educació. No podem oblidar la necessitat a la qual els centres de formació donen també respostes a les necessitats personals i siguin espais on la participació, la reflexió i l'anàlisi crítica tenen cabuda des d'una perspectiva ètica i compromesa.

c.2) Les prioritats europees

La nostra situació geopolítica no ens permet oblidar el marc referencial europeu i en aquest sentit reprenem un dels documents més significatius que actualment s'estan discutint.

Les principals preocupacions assenyalades en l'Informe de la Comissió (Comissió de les Comunitats Europees, 2001) amb relació als objectius precisos dels sistemes educatius queden recollides en el quadre 3; també s'hi sintetitzen les respostes dels estats membres i algunes reflexions de l'Informe.

PREOCUPACIONS	ACCIONS	ALGUNS PROBLEMES ALS QUALS ES VOL FER FRONT
<p>Qualitat</p> <p>Millorar la qualitat de l'aprenentatge</p>	<p>Millorar la formació de professors i formadors</p> <p>Augmentar l'alfabetització i la formació aritmètica elemental</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Adequar la formació als canvis de la societat i a l'atenció de nous col·lectius •Actualitzar un professorat amb titulacions de més de vint anys •Ajudar als professors a simular un nou rol més centrat en la motivació i menys en la informació •Estudiar les repercussions d'una edat avançada en el professorat •Garantir el domini de la lectura, escriptura i el càlcul a tots els ciutadans, amb especial atenció als vulnerables (alfabetitzats en altres llengües) •Mantenir aquestes aptituds després d'abandonar l'educació formal •Evitar que els processos d'informatització serveixin, més que per aguditzar el problema, per evitar-lo
<p>Accés</p> <p>Facilitar i ampliar l'accés a l'aprenentatge a qualsevol edat</p>	<p>Tenir accés a l'aprenentatge permanent</p> <p>Fer més atractiu l'aprenentatge</p> <p>Establir coherència interna dels sistemes educatius</p> <p>Mantenir educació i cohesió social</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Reconèixer la necessitat de canviar la manera en què es proporciona l'educació i la formació •Més obertura de l'ensenyament superior, fent més flexibles els horaris, reconeixent l'experiència prèvia, possibilitant serveis de suport (guarderies) •Estendre l'educació infantil •Estendre incentius per seguir aprenent, evitant que feina i aprenentatge es vegin com a competència •Obrir a qualsevol edat i moment, canvis en els itineraris, accés variat, etc. •Atraure i retenir l'interès per l'aprenentatge de persones de totes les condicions, (cada cop més, de totes les edats) •Tenir continguts adaptats a les necessitats dels grups i a la imatge que la societat desitja

PREOCUPACIONS	ACCIONS	ALGUNS PROBLEMES ALS QUALS ES VOL FER FRONT
<p>Contingut</p> <p>Actualitzar la definició de capacitats bàsiques d'acord amb la societat del coneixement</p>	<p>Posar les tecnologies de la informació i la comunicació a l'abast de tothom</p> <p>Tenir capacitats professionals recursos i aptituds personals</p> <p>Tenir capacitats específiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Equipar els col·legis amb accés a Internet i recursos multimèdia •Formar els professors en les noves tecnologies •Estendre xarxes de centres que puguin proporcionar als professors formació i materials, dotar les classes de mitjans i mètodes de cooperació amb altres del mateix centre o d'altres centres, i donar als alumnes accés individualitzat als materials relacionats amb els plans d'estudis incloent-hi la possibilitat d'utilitzar el correu electrònic •Augmentar la disponibilitat dels multimèdia i la diversitat lingüística •Ampliar les capacitats professionals per poder respondre als reptes del treball •Ampliar les capacitats personals per a poder respondre a les noves realitats socials •Potenciar la capacitat d'aprenentatge permanent •Promoure la implicació de les persones en àmbits que resulten menys atractius: estudis científics i carreres d'investigació, com per exemple, les matemàtiques i les ciències naturals
<p>Obertura</p> <p>Obrir l'educació i la formació a l'entorn local, a Europa i al món</p>	<p>Ensenyar idiomes</p> <p>Augmentar la mobilitat i els intercanvis</p> <p>Intensificar les relacions amb les empreses</p> <p>Desenvolupar l'esperit d'empresa</p>	<ul style="list-style-type: none"> •L'ensenyament ha de reflectir la realitat multilingüe •Connectar millor primària i secundària •Augmentar la presència de professors nadius i de materials didàctics •Ampliar la gamma de centres escolars que participen en les activitats d'intercanvi •Dotar de formació i recursos els centres implicats •Intensificar la implicació del sector privat en l'educació, a fi de motivar els alumnes i d'introduir una nova perspectiva en els centres escolars o de formació •Intensificar el missatge de l'esperit d'empresa. •Obrir la possibilitat de crear el propi negoci, com a alternativa al treball assalariat

PREOCUPACIONS	ACCIONS	ALGUNS PROBLEMES ALS QUALS ES VOL FER FRONT
<p>Eficàcia</p> <p>Aprofitar al màxim els recursos</p>	<p>Disposar de sistemes d'assegurament de la qualitat</p> <p>Adaptar els recursos a les necessitats</p> <p>Crear noves relacions amb els centres escolars</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar l'aplicació de tècniques que permetin mesurar la qualitat • Delimitar criteris reconeguts per mesurar l'èxit dels centres escolars • Fomentar les relacions interinstitucionals, tractant que treguin el màxim profit possible

Quadre 3. Preocupacions europees amb relació als sistemes educatius (quadre de confecció pròpia)

El mateix informe senyala l'evolució positiva que experimentaran l'ensenyança tècnica i professional, que ha de passar per una valoració d'aquesta etapa educativa, la seva reordenació com a sistema modular, la creació de noves carreres o especialitats, una col·laboració més estreta amb les empreses, l'increment de l'oferta i la major sinergia amb el mercat de treball (pàg 20).

Si bé és veritat que la realitat socioeconòmica local és diferent segons els contextos, també ho és reconèixer que les variables socioeconòmiques globals tenen una influència directa sobre els macrocontextos, la qual cosa obliga a pensar en polítiques generals de formació i ocupació. Sota aquest plantejament, no sembla desbaratat pensar en la utilitat que podem obtenir aprenent d'altres, compartint èxits i fracassos i utilitzant les nostres diferents experiències per avançar en millors respostes formatives.

La importància de la formació permanent ningú la posa en dubte. Però sense dubte, cada cop més deixa de ser un discurs i es converteix en una realitat amb repercussions pràctiques. Així, per exemple, l'objectiu prioritari de plena ocupació que va formular la cimera europea de Lisboa que inicialment es desenvolupa a partir de quatre directrius (empleabilitat, esperit d'empresa, adaptabilitat i igualtat d'oportunitats) va ser enriquit amb dues directrius noves (paper dels interlocutors socials i aprenentatge permanent). La despesa en ensenyament, joves que abandonen l'escola prematurament, l'aprenentatge virtual i la participació en la formació d'adults apareixen com a desenvolupament de la directriu de formació permanent i com un dels pilars fonamentals en els informes sobre l'ocupació. De fet, es planteja obertament la necessitat d'iniciar noves vies:

S'hauria d'aplicar una estratègia d'aprenentatge permanent que superés les tradicionals barreres existents entre els diferents components de l'educació i la formació de caràcter formal e informal. (pàg. 4)

Particularment és important considerar la necessitat que els sistemes educatius s'adaptin a un món d'aprenentatge permanent, obrint els espais formatius a qualsevol edat i a qualsevol moment, potenciant el treball col·lectiu però també l'orientació individualitzada, desenvolupant itineraris formatius flexibles i interrelacionats, acceptant l'experiència laboral com un aprenentatge consolidable i establint ajudes concretes (beques, guarderies, transport, etc.) per a situacions especials (treballadors amb família, minusvàlids, emigrants, etc.). Es conforma així la formació com un factor, a la vegada, de desenvolupament personal/professional i de cohesió social.

c) La formació pel treball com a part de l'educació d'adults i permanent

Resulta interessant tornar a fullejar la reflexió que el MEC ja va fer sobre el concepte de formació permanent el 1986, que es resumeix en el quadre 4. El quadre 5, per la seva part, sintetitza algunes conseqüències lligades al concepte d'educació d'adults.

L'expressió <i>educació permanent</i>	I algunes conseqüències
<ol style="list-style-type: none"> 1. "Designa un Projecte 2. GLOBAL 3. Encaminat tant a reestructurar el sistema educatiu com a desenvolupar TOTES les possibilitats de formació FORA del sistema educatiu. 4. En aquest projecte, l'HOME és el SUBJECTE de la seva pròpia educació, per mitjà de la interacció permanent de les seves accions i la seva reflexió. 5. L'EDUCACIÓ PERMANENT, lluny de limitar-se al període d'escolaritat. 6. Ha de comprendre TOTES les dimensions de la vida, TOTES les branques del saber i TOTS els coneixements pràctics que puguin adquirir-se per TOTS els mitjans. 7. I contribuir a totes les formes de DESENVOLUPAMENT de la personalitat. 8. Els processos educatius que segueixen al llarg de la seva vida els nens, els joves i els adults, qualsevol que sigui la seva forma, han de considerar-se com un TOT." 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No és un sistema tancat. 2. No sectoritzat. 3. Va més enllà del sistema educatiu i, en conseqüència, més enllà de les possibilitats d'un Ministeri d'Educació. 4. És participatiu, descentralitzat i inclòs en les demandes socials reals. 5. És transescolar. 6. És integral. Abraça tots els camps de la formació, per la qual cosa es responsabilitzaria de totes les institucions implicades i grups socials. 7. Vinculació dels projectes de formació amb projectes de desenvolupament en tots els àmbits. 8. Vinculació de tots els processos educatius entre si.

Quadre 4. Contingut del concepte *educació permanent* (Ferrández, 2002:40)

L'expressió educació d'adults	I algunes conseqüències
<p>1. “Designa la TOTALITAT dels processos organitzats d'educació.</p> <p>2. Sigui quin sigui el CONTINGUT</p> <p>3. EL NIVELL.</p> <p>4. EL MÈTODE.</p> <p>5. Siguin FORMALS o NO FORMALS.</p> <p>6. Ja sigui que prolonguin o reemplacin l'EDUCACIÓ INICIAL, dispensada en les escoles i universitats, i en forma d'APRENENTATGE PROFESSIONAL.</p> <p>7. Gràcies als quals, les persones són considerades com ADULTS per la societat a la qual pertanyen.</p> <p>8. Desenvolupen les seves APTITUDS.</p> <p>9. Enriqueixen els seus CONEIXEMENTS.</p> <p>10. Milloren les seves COMPETÈNCIES tècniques o professionals o els donen una nova orientació.</p> <p>11. I fan evolucionar les seves ACTITUDS o el seu comportament en la doble perspectiva d'un enriquiment INTEGRAL de l'home.</p> <p>12. I una PARTICIPACIÓ en un DESENVOLUPAMENT socioeconòmic i cultural equilibrat i independent.”</p>	<p>1. Té un enfocament global.</p> <p>2. Inclou tots els camps formatius (personal, social, cultural, econòmic, professional, acadèmic, ciutadà, etc.)</p> <p>3. Abraça des de la iniciació a l'especialització, encara que és obvi que cal assumir prioritats.</p> <p>4. Pluralitat de metodologies i modalitats (presència, distància, tutorial,..), en funció dels objectius de cada un dels processos d'aprenentatge i de cada una de les demandes formatives.</p> <p>5. Abraça el que és “reglat” i el que és “no reglat” encaminat o no a un reconeixement de títols.</p> <p>6. Abraça tant la segona oportunitat de la formació inicial escolar com l'actualització i adaptació als processos de canvi continu que es produeixen en la societat actual.</p> <p>7. Afecta joves i adults (a la nostra societat més grans de 16 anys que no estan immersos en el sistema escolar).</p> <p>8. L'ampli ventall d'actuacions va encaminat a possibilitar capacitats pel desenvolupament personal.</p> <p>9. Possibilita informació.</p> <p>10. Possibilita la formació i l'actuació professional.</p> <p>11. Planteja una política formativa integral.</p> <p>12. Des de la perspectiva de la participació i la vinculació dels programes de desenvolupament (tant socioeconòmics com culturals), amb els programes de formació.</p>

Quadre 5. Contingut del concepte d'educació d'adults (Ferrández, 2002:41)

Cal entendre, per tant, el concepte de *formació pel treball* i de *formació ocupacional* com un dels elements de l'educació d'adults que, a la vegada i com a tal, és un subconjunt integrat en el conjunt de l'educació permanent. L'assumpció d'aquest plantejament ens permet justificar, a la vegada, la convivència de la formació personal i social juntament amb l'estrictament tècnica en els programes de formació pel treball, a la vegada que assenyalava la necessitat d'aquesta formació encara en èpoques de poca demanda laboral.

Els esquemes presentats també ens permeten conèixer els canvis que afecten tant els objectius com les metodologies dels programes dirigits a adults i que haurien de respectar els programes de formació i treball, encara ancorats en la reproducció de models escolars tradicionals i anacrònics.

d) La formació pel treball

La formació centrada en el treball ha de partir dels objectius estratègics que actualment assumeix l'educació (reforçar el sentit de ciutadania i promoure el desenvolupament socioeconòmic, entre d'altres), considerar els canvis que genera el dinamisme econòmic, tenir en compte les prioritats marcades per l'entorn europeu i respectar els principis de la formació d'adults i permanent.

Sota aquestes premisses té sentit que ens preguntem per l'especificitat d'aquesta formació i ens plantegem alguns dels problemes que n'acompanyen la delimitació.

d.1) La formació contínua és una segona oportunitat?

Moltes vegades s'ha presentat la formació contínua com una segona oportunitat per als individus i les societats en el sentit que pot actuar compensant dèficits de la formació inicial. Sense que necessàriament no sigui possible aquest axioma, la realitat demostra, desgraciadament, que moltes vegades no és així.

De fet, la formació contínua moltes vegades la dirigeixen les empreses a les persones més estables de l'organització (per raons de rendibilitat i de fixació del capital humà) i beneficia de manera prioritària les categories professionals més altes (que, d'altra banda, són les que tenen més estudis).

Constatem, a més a més, que una deficient formació inicial sol ser sinònim d'exclusió en l'accés al treball, a l'aprenentatge o a l'experiència formadora. Les oportunitats de feina són sistemàticament menors, afirmen recents estudis realitzats a la Unió Europea, per als joves que ocupen els nivells més baixos de la jerarquia en matèria de formació inicial i la taxa d'atur és més alta com més petit és el nivell d'estudis (Planas, 2002).

Encara no es pot identificar experiència i antiguitat amb relació a l'aprenentatge (dependrà del contingut del treball i de la naturalesa formadora del lloc de treball). És cert que determinats col·lectius (joves, per exemple) tampoc poden millorar el seu potencial

ocupacional des d'aquestes perspectives perquè no tenen accés al món del treball; situació que es complica per a aquells que tenen menors nivells d'estudi, que tenen més dificultats per aprofitar aprenentatges tant formals com informals.

Segurament, el caràcter irreversible de la formació inicial té molt a veure amb la forma com es plantegen els estudis i amb la classificació entre estudis teòrics i pràctics; també, amb la separació real o falta de col·laboració que hi ha entre les institucions formatives. El marc escolar i el marc social han d'obrir-se mútuament creant sinergies mútues que faciliten l'intercanvi de recursos i sensibilitats. Es tracta de vincular l'entorn escolar amb altres entorns socials, sensibilitzant la necessitat de contribuir a la preparació dels joves per a la inserció socioprofessional i assegurant mecanismes de coordinació, col·laboració i participació de les diferents institucions implicades.

d.2) La necessitat de reformar la formació inicial

Tant per accedir a un treball, en el sentit literal, com per aconseguir un treball de qualitat, o per adquirir una experiència professional formadora, o fins i tot per tenir una possibilitat d'aprenentatge, és necessària una formació inicial mínima. (Planas, 2002).

Si assumim aquest plantejament com a cert, sembla necessari evitar al màxim el fracàs escolar i garantir una formació bàsica per a tots els ciutadans. El problema és complex, pel que senyalem a continuació.

Si bé les polítiques europees fan grans esforços en els anys 1970-1980 per universalitzar l'accés a l'educació, paral·lelament potencien un problema de fracàs escolar, que no deixa de ser un important revés a l'augment d'escolarització. Disminuir-lo és un repte que es tracta de solucionar amb mesures preventives, dirigides a disminuir el pes quantitatiu i que són pròpies de les dues dècades esmentades o amb respostes a posteriori i externes, més pròpies de la dècada dels 90.

L'extensió de mesures externes constata la impotència dels sistemes educatius tradicionals per resoldre el fracàs i genera efectes secundaris com: augmentar el risc d'aïllament en forats de les ofertes fetes als joves en situació de fracàs, insuficient reconeixement social (i fins i tot negatiu) d'aquestes accions i de les persones que hi accedeixen i exempció de responsabilitat dels sistemes tradicionals en el que es refereix a la resposta donada a aquests alumnes. Aquests efectes i la influència limitada que han tingut les mesures externes reprèn l'orientació que defensa més les accions preventives internes (Planas, 2002).

Les circumstàncies esmentades donen suport cada cop més a la idea que la formació inicial té un caràcter irreversible i irremplaçable amb relació a les oportunitats d'accés al treball i a la formació contínua. Aquest caràcter irreversible es basa tant en la naturalesa

de les competències que desenvolupa com en altres raons suplementàries com podrien ser la impossibilitat real de dedicar a posteriori un període de formació a temps complet de tanta duració i la pèrdua progressiva de mal·leabilitat que augmenta amb l'edat.

Els models de referència per estudiar de necessitats no poden basar-se ja en el clàssic binomi "proveïdor-client" propi dels anys 60, que entenia que els sistemes d'educació i formació haurien de ser els proveïdors d'un client ben informat que serien les empreses, per tot allò que tenen d'estables i tancats. Ara, es plantegen models que poden assumir la flexibilitat i contextualització de les anàlisis, com són els basats en competències (adquirides i necessàries per a un determinat lloc de treball), sempre i que s'assumeixi que es poden adquirir en moments diversos i en circumstàncies variades, canvien amb el temps i són de diversa naturalesa (estructurals, competències clau, transversals, etc.)

Pel que afecta a les competències, Planas (2002) entén que hi ha una certa especialització. Mentre que l'escola preveu o hauria de preveure les competències transversals o estructurals, les institucions de formació contínua se centren més en les de tipus específic-estructural i la formació en l'empresa és l'origen de les competències unides a la socialització professional i a l'especialització tecnicorganitzativa. Més el problema no és la naturalesa de les competències com els factors que les acompanyen; així, les lligades a la formació inicial són d'una durada especialment dilatada i tenen també les característiques d'una inversió en "infraestructura" que les fa difícilment reversibles.

Assumir la necessitat de promoure el desenvolupament de competències suposa superar la cultura encara present dels coneixements i promoure, enfront de la resposta de l'addició davant l'augment de coneixements, un sistema que impulsi la selecció del que sigui bàsic, "una plataforma mínima de formació" com diu el CEDEFOP (1999), i l'establiment de prioritats; això és una tornada al que és essencial entenent que la vida dóna moltes oportunitats per aprofundir en la varietat de coneixements.

L'accés a un currículum mínim i bàsic de formació sembla imprescindible, encara que la generalització requereix canvis profunds que afecten a la noció d'obligació escolar i suggereixen substituir la simple obligació de presència en l'ensenyament per una veritable obligació de resultats (Planas, 2002).

d.3) El període crític de la transició

La transició, entesa com el pas d'una situació a una altra, entre el període d'estudi i el de treball o viceversa, té una gran importància. La forma com es realitzi té unes implicacions, explícites o implícites, de caràcter positiu o negatiu depenent de la nostra capacitat per afrontar-la.

Particular importància té la transició en el cas de la joventut per les problemàtiques que

actualment l'acompanyen. La incorporació dels joves a la vida adulta ha vingut definida per una cadena de processos successius i en part simultanis: la finalització dels estudis, l'accés a un treball remunerat i l'abandonament del nucli familiar per crear-ne un de propi (gràcies a la independència que dóna l'autonomia econòmica). Sens dubte, actualment aquest procés senzill i en part automàtic (moltes vegades no es correria ni el risc de l'elecció, que venia condicionat pel context familiar o social) queda trencat: els joves finalitzen els estudis, però tenen dificultats para accedir a llocs de treball remunerats i això els dificulta l'accés a l'autonomia econòmica, residencial o d'altres.

D'aquesta manera, ens veiem obligats a redefinir el concepte de joventut, no només en termes quantitius ("temps d'espera més llarg") sinó també en termes qualitius: el procés d'integració dels joves a la societat actual, abans considerat com un passatge de superació ràpida, es converteix en un procés llarg, incert, lent, no automàtic, complex i diversificat. (Varis, 2002)

El procés comporta, a més a més, variades contradiccions: d'una banda, dificulta l'accés al món del treball (i, per tant, al benestar econòmic), mentre presenta com a ideal una societat consumista; d'una altra, inculca la necessitat de preparar-se bé per a un futur estable i segur, mentre oculta la possibilitat real de viure en una realitat amb canvis constants d'ocupació i amb varietat d'alternatives professionals. La situació es presenta així difícil de resoldre, multiplicant els problemes en els casos dels col·lectius més desfavorits: joves que no van acabar els estudis, amb handicaps, etc.

Si variades són les situacions personals i socioeconòmiques, no pot pensar-se en una resposta única i estandarditzada. Es justifica així la necessitat de reforçar els processos de seguiment i orientació i de promoure una orientació personal, vocacional i professional amb un sistema integrat, sistemàtic i intencional que ve a ser un suport permanent i imprescindible.

Així ho entén el sistema educatiu quan la mateixa LOGSE assenyala en el seu article 60: "Les Administracions educatives garantiran l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment en allò que es refereix, a les diferents opcions educatives i a la transició del sistema educatiu al món laboral".

e) La resposta del sistema

Establert el nivell de filosofia i principis de la relació formació-treball, sembla pertinent plantejar i revisar el conjunt de decisions normatives que tenen han de donar suport al procés i facilitar-ne la realització. En aquest sentit, analitzem breument el que existeix amb vista a delimitar si són tan certs els principis establerts i si es respecten en la pràctica formativa.

e.1) La regulació existent

Un primer referent és la *formació professional reglada*, entesa inicialment com aquella que és impartida pel sistema educatiu i que condueix a l'obtenció de títols amb validesa acadèmica i professional. Cal assenyalar, però, que aquesta delimitació està evolucionant ràpidament en la direcció d'una certa flexibilitat dels conceptes de formació dissenyats a partir dels subsistemes en què es troba predefinida la formació professional (reglada, ocupacional i contínua).

L'article 30 de la LOGSE especifica que la formació professional té com a finalitat, en l'àmbit del sistema educatiu, "la preparació dels alumnes per a l'activitat en un camp professional, proporcionant-los una formació polivalent que els permeti adaptar-se a les modificacions laborals que puguin produir-se al llarg de la seva vida". L'estructura permet parlar d'una formació bàsica de caràcter professional que es proporciona a l'educació secundària obligatòria i en el batxillerat i d'una formació professional específica de grau mitjà i de grau superior, figuradament els nivells 2 i 3 establerts per la Unió Europea, organitzada mitjançant cicles formatius que contenen mòduls de duració variable.

L'accés a la formació de grau mitjà o superior exigeix, respectivament, els títols de graduat en educació secundària obligatòria o de batxiller, cosa que garanteix uns coneixements d'entrada mínims, a la vegada que evita, mitjançant l'exigència de titulació de partida, que aquesta modalitat es converteixi en una via secundària. S'arbitra, no obstant això, la possibilitat d'accedir-hi mitjançant proves d'accés a partir d'uns requisits d'edat.

L'estructura curricular i el seu desenvolupament aspiren a proporcionar una formació polivalent de base àmplia que permeti l'ampliació de coneixements i el desenvolupament de capacitats al llarg de tota la vida laboral. Moltes vegades, no obstant, l'obsessió per la fragmentació curricular i l'excessiu èmfasi en els títols acadèmics poden malmetre aquesta bona intenció.

El problema també es pot aguditzar quan es consideren els *sistemes de certificació*. L'expedició de títols i certificacions és una garantia que els expedits responen als requisits de formació establerts; però l'ordenació administrativa no sempre evoluciona amb la rapidesa que ho fa el mercat laboral i es produeixen desfasaments que poden fer inútil la formació rebuda o invalidar el títol emès.

Cal, per tant, arbitrar sistemes que combinin adequadament l'existència de garanties sobre la formació certificada amb la necessària flexibilitat curricular i organitzativa que l'ha d'acompanyar. El rigor actual en la formació reglada no es correspon amb l'articulat pel sistema de formació ocupacional i, molt menys, per les diferents formes de formació contínua.

A l'Estat espanyol, el projecte per a la reforma de l'educació tecnicprofessional. Proposada pel debat de l'any 1988, ja concretava els mecanismes de connexió entre els diferents subsistemes, fixava una classificació per nivells més precisa i definia els procediments d'accessos a cada un d'aquests nivells de qualificació. Els components de l'educació tecnicprofessional establerts poden veure's en el quadre 6 i en el quadre 7, els establerts per la Unió Europea.

COMPONENT	DESCRIPCIÓ	EXEMPLE
Específics	Habilitats, actituds i coneixements generals comuns. No són específics de cap activitat en particular.	Capacitats de comunicació, de raonament, de càlcul, etc.
Educació professional de base	Habilitats i coneixements tècnics bàsics relatius a una família professional.	Formació sobre mecànica, electrònica, informàtica, llengua estrangera, etc.
Formació	Habilitats i coneixements relatius a una professió (ventall de llocs de treball) agrupats per afinitat formativa.	Formació específica, necessària per al manteniment de màquines.
Formació professional en el lloc de treball	Habilitats i coneixements propis d'un lloc de treball concret.	La necessària per al manteniment de taller de premses

Quadre 6. Components de l'educació tecnicprofessional (Megías, 2002:18)

NIVELL	ACCÉS	DESCRIPCIÓ
I	Escolarització obligatòria Preparació professional	Aquesta iniciació professional s'adquireix bé en una escola, bé en el marc d'estructures de formació extraescolars, bé a l'empresa. Els coneixements teòrics i les capacitats pràctiques són molt limitats. Aquesta formació ha de permetre abans que tot l'execució d'un treball i poder ser ràpidament adquirida.
II	Escolarització obligatòria Formació professional	Aquest nivell correspon a una qualificació completa per a l'exercici d'una activitat ben determinada, amb la capacitat d'utilitzar els instruments i les tècniques corresponents. Aquesta activitat es refereix principalment a un treball que es pugui fer de forma automàtica en el límit de les tècniques que li són inherents.

III	Escolarització obligatòria i/o formació professional i formació tècnica escolar o una altra forma de nivell secundari	Aquesta formació implica més coneixements teòrics que el nivell II. Aquesta activitat es refereix principalment a un treball tècnic que pugui ser executat de forma autònoma i/o que comporti responsabilitats de programació i de coordinació.
responsabilitats	Secundària (general o professional) i formació teòrica postsecundària	Aquesta formació tècnica d'alt nivell s'adquireix en institucions escolars o extraescolars. La qualificació obtinguda en aquesta formació implica coneixements i capacitats de nivell superior. S'exigeix en general el domini dels fonaments científics de les diferents àrees de què es tracti. Aquestes capacitats i coneixements permeten assumir, de forma generalment autònoma i independent, responsabilitats de concepció i/o direcció i/o de gestió.
V	Formació secundària (general o professional) Formació superior completa	Aquesta formació porta generalment a l'autonomia en l'exercici de l'activitat professional (assalariada o independent) que implica el domini dels fonaments científics de la professió.

Quadre 7. Nivells de qualificació en la Unió Europea (Megías, 2002:16)
(Resolució de l'11 de juliol de 1980 del Consell de la Comunitat)

Els dos programes nacionals de formació professional, aprovats pel Consell General de la Formació Professional en que participen les administracions (educació i treball) i els agents socials (empresaris i sindicats) advoquen clarament per un sistema integrat de formació que respongui d'una manera més eficaç a les necessitats dels ciutadans i del mercat de treball, i que es doti d'uns mecanismes més justos i equitatius a l'hora de certificar la seva competència, especialment en el que afecta els processos de mobilitat entre països.

Aquesta participació conjunta dels agents socials és la que pot permetre un millor ajust a les demandes personals i socials, a la vegada que promoure accions que garanteixin mecanismes d'equitat i redistribució de la riquesa. El perill, no obstant això hi és present i es manifesta quan es comprova que una gran part de les accions consensuades van dirigides a controlar els processos i no a promoure noves accions.

Així, per exemple, els *requisits establerts* per a la formació reglada (duració de la formació, estructura curricular, professorat que l'ha d'impartir, instal·lacions i equips

necessaris) incideixen en aspectes formals, però poc diuen d'altres aspectes lligats a la qualitat com poden ser: les competències que necessàriament hauran d'assumir els estudiants, nivells i formes d'atendre la diversitat, estratègies dirigides a millorar la qualitat de la formació, etc. El perill de burocratitzar excessivament la formació és real i prova d'això és el baix grau de professionals de les empreses que estan incorporats parcialment o totalment a programes formatius.

L'existència de problemes no pot obviar els passos positius que s'han fet. Així, ha suposat un gran avenç la renovació que s'ha fet dels continguts curriculars, partint de grups de treball interdisciplinaris (RD 676/1993, de 7 de maig) que analitzaven els processos productius i determinaven les necessitats formatives. Però paral·lelament alertem del perill lligat a l'estabilitat, rigidesa i permanència que poden adoptar les propostes i que les poden convertir en anacròniques al cap d'un temps si no s'estableixen mecanismes de revisió i actualització.

En últim extrem, es tracta de saber si les *característiques bàsiques* del model de formació professional específica assenyalades com correspondència (equivalència amb nivells establerts en la Unió Europea), capitalitzable (reconeixement de les destreses adquirides en l'experiència i establiment de correspondències entre formació reglada i ocupacional), actualitzat (revisió dels títols de formació cada cinc anys) i corresponsabilitzada (incorporació d'institucions i empreses en el sistema), són una realitat o una mera ficció. També cal conèixer si els continguts transversals (gestió de la qualitat, seguretat i salut laboral, organització i gestió de la producció, i formació en centres de treball) són alguna cosa més que una mera declaració.

La *formació ocupacional*, que ha tingut i té una gran importància per a la formació dels treballadors, no ha escapat a algunes contradiccions. Considerada com una forma d'accés a un primer treball o a un de diferent del fins aleshores desenvolupat, es dirigeix a joves que no han aconseguit una titulació professional ni la superació de l'ESO; també a adults que, per diverses circumstàncies (atur prolongat, desig d'incorporació al món laboral, etc.), no tenen cap titulació o troben dificultats en l'accés al món del treball.

Es tracta, per tant, de persones que corren el risc de convertir-se en marginats socials i, des d'aquesta perspectiva, té sentit que la formació tracti de combinar una millor i més àmplia formació de base i cultural que la que tenen, una formació pel treball i una formació per la participació social. Els programes de garantia social, les escoles taller, les cases d'oficis, els centres de formació ocupacional i d'altres propostes se n'ocupen.

Però els *problemes* que afecten aquesta formació són variats i no garanteixen l'eficàcia que seria desitjable. D'una banda, hi ha problemes estructurals lligats a l'estabilitat dels programes (aprovats per períodes curts i sempre pendents de subvencions), a l'agilitat administrativa per disposar dels fons destinats, a la rigidesa de les convocatòries, etc.

D'altra, es fa referència a problemes operatius com els referits a les anacròniques metodologies formatives, a la inadequació d'espais formatius, a la desestructuració de l'organització dels grups de participants, a l'abandó de la formació davant ofertes de treball, per esmentar-ne alguns dels més freqüents.

Però el que crida l'atenció no és tant l'existència de problemes (cosa natural en processos innovadors i en processos de consolidació) com la incapacitat per solucionar-los. I és que el sistema de formació ocupacional sembla, moltes vegades, que ha perdut el seu sentit i l'orientació inicial i s'ha convertit en una font de finançament indirecte dels agents socials i en un mecanisme polític de l'administració. Ratifica aquest fet el seguiment que es pugui fer de les assignacions de subvencions que actualment es donen i la relació amb les demandes formatives.

Finalment, hem de referir-nos a la *formació contínua* com un dret dels treballadors reconegut per l'Organització Internacional del Treball i que, d'una manera o d'una altra, està recollit en els contractes laborals i és reivindicat per sindicats i associacions professionals. Dirigida a persones que necessiten actualitzar-se o ampliar les seves competències, no sempre és accessible a totes elles perquè la realització queda condicionada al sistema de treball de les institucions i empreses.

Desgraciadament, moltes institucions encara segueixen considerant la formació com un benefici individual del treballador i no comprenen el seu paper estratègic en els processos de canvi i innovació. No és estrany, en aquests casos, que es posin traves a les demandes dels treballadors i que no se'ls donin facilitats per a la formació, ja que entenen, sota un plantejament molt discutible, que té un cost afegit en el manteniment de la producció i que pot promoure la marxa dels treballadors un cop formats.

Les possibilitats de realitzar una formació en el lloc de treball o fora, compaginant-lo o tenint permisos, estades en altres llocs de treball o alternant lapsus de formació amb períodes laborals, es veuen així frustrades i impossibles de realitzar.

e.2) La nova regulació

El Projecte de Llei de la formació professional i de les qualificacions pot significar un gran pas en la millora dels mecanismes de formació. D'una banda, estableix un sistema estatal de formació professional i qualificacions que, amb la cooperació de les comunitats autònomes, ha de dotar d'unitat, coherència i eficàcia la planificació, ordenació i administració de la formació professional. El Catàleg nacional de qualificacions professionals i el procediment d'acreditatiu (que regularà els títols de formació professional i els certificats de professionalitat) seran l'instrument fonamental de la seva activitat. D'una banda, s'estableixen els anomenats centres integrats de formació professional, que vehicularan l'oferta integrada de formació en el territori.

D'altres objectius de la proposta (<http://www.mecd.es/leyfp>) fan referència a facilitar més oferta als grups amb dificultats d'integració laboral, establir àmbits competencials i de participació de tots els sectors implicats, crear un sistema d'informació i orientació i a garantir la qualitat i avaluació del sistema.

Les intencions són bones, però no garanteixen per si mateixes els resultats. De fet, els programes nacionals de formació professional presentats pel Consell General de la Formació Professional que se situaven en la mateixa línia han tingut una implantació irregular i, en molts casos, insatisfactòria.

Assumint la importància d'avançar en el Catàleg de qualificacions, no podem deduir de la seva posada en funcionament que solucioni les dificultats que comporta un sistema integrat de formació professional. Novament, sembla que hi ha més preocupació pels aspectes de caràcter administratiu, ja que focalitza més l'atenció en com se certifica una competència que no pas a assenyalar com es pot adquirir.

El perill que un sistema de certificacions estatal tendeixi a la rigidesa i perdi capacitat de resposta és una preocupació real que sols pot ser salvada buscant complicitats en òrgans intermedis de l'Estat com poden ser les comunitats autònomes i els municipis.

El projecte també hauria d'incidir en els processos de formació permanent, que semblen oblidats. Com indica Colomé (2002):

Es troba a faltar, a més a més, una veritable aposta per la formació permanent, més enllà de les afirmacions de caràcter general. Aquesta formació té un caràcter estratègic en l'evolució de les societats modernes atesa la necessitat d'afrontar amb garanties les conseqüències econòmiques (la competitivitat) i socials (les noves formes de treball i la seva organització) derivades del canvi tecnològic. La formació permanent constitueix un instrument clau perquè la flexibilitat dels processos de producció no es converteixi en inseguretats i precarietat per a les persones.

Podríem dir que la nova normativa està pecant d'ingènua en pensar des de la mera lògica formal i no tenir en compte la realitat històrica i la situació actual, resultat de múltiples i variats interessos. Al parer de Casal (2002), a l'imaginari d'una formació professional de diverses vies amb una àmplia interconnexió que permeti un sistema obert de formació professional en tot d'Estat i amb reconeixement en diversos països, cal acompanyar una realitat més complexa que sintetitza en tres aspectes:

a) Tres subsistemes de formació professional o dues modalitats d'aprenentatge?

L'autor reconeix la formació pel treball i la formació en el treball com una manera més real de reconèixer la situació present que mantenir la ficció de l'"agermanament" dels tres subsistemes. Entén que establir relacions entre modalitats d'aprenentatge entre si

(reglada amb ocupacional i contínua amb experiència laboral) pot ser que sigui molt més ferm i lògic que no pas establir relacions de “tot amb tot”.

Els sistemes reglats i ocupacionals (joves en transició al treball i adults en atur en procés de canvi ocupacional) tenen molts elements en comú i és possible parlar de punts en comú entre currículums i formadors que es reconeixen mútuament. També resulta congruent establir relacions entre propostes de formació contínua (plans d'empresa, plans agrupats, etc.) i formes de millora de l'aprenentatge informal (experiència laboral) que permetin formes de promoció d'aprenentatge en els llocs de treball i de reconeixement de l'experiència laboral. En aquest cas els agents socials poden recobrar una dimensió formativa de naturalesa pròpia i molt diferent de l'educació pròpiament formalitzada i estructurada.

b) Certificats de professionalitat: dos en un?

El reconeixement de dues formes d'aprenentatge de naturalesa diferent necessita també formes diferents de reconeixement i validació, pensant que els protagonistes no poden estar interessats en un mateix dispositiu de reconeixement (aturats en formació ocupacional normalment joves i treballadors i artesans de llarg itinerari laboral). La proposta seria d'acreditació i certificació per a la formació de caràcter inicial mitjançant l'expedició de títols, i acreditació i certificació per a la formació contínua i experiència laboral mitjançant la construcció del currículum professional i validació dels agents socials.

c) Subsistemes de formació neutres o subjectes als grups d'interès i en relació de jerarquia?

La hipòtesi de l'autor és que els diferents subsistemes mantenen interessos i punts de vista que tracten de defensar: mentre la formació reglada està interessada a ocupar la centralitat de la proposta d'integració dels tres subsistemes, mitjançant el control dels centres integrals de formació professional, la formació ocupacional adreça per reforçar el seu enfocament de formació pràctica i potencia que els agents socials (empresaris i sindicats) vegin amb certa preocupació el caràcter perifèric que sembla que tindrà la formació contínua.

Tot això fa concloure a l'autor mencionat:

Després de la inaplicació del Primer Programa Nacional d'FP, de la inaplicació del Segon Programa Nacional d'FP, molt em temo que imaginaris simples no contribueixin a modificar realitats complexes (...). Però encara és molt probable que alguns llancers del pensament únic puguin augmentar el mal ja històric que l'FP a Espanya arrossega secularment (centralització burocràtica i estatalitzant, absència de compromisos financers, recolzament implícit a les iniciatives privades i desubicació dels agents socials i de la formació contínua, per posar alguns exemples). (Casal, 2002).

f) La ciutat com a context de compromisos

Les anotacions anteriors poden servir de pòrtic al que ha de ser l'activitat del grup de treball. Complementàriament, aportem ara alguns elements més concrets amb relació al que suposa una implicació directa en la construcció del projecte de ciutat.

Entenem que poden ser *objectius* generals, i per tant compromisos, els següents:

- Contribuir a potenciar el desenvolupament de les persones en el camp social, laboral i professional.
- Contribuir a la lluita contra l'atur mitjançant la qualificació i la millora professional.
- Contribuir a l'aprofitament integral dels recursos potencials socioeconòmics de la ciutat i participar-hi.
- Afavorir la coordinació de les diferents institucions i instàncies de la ciutat, la comarca, la província i la comunitat autònoma.

Altres objectius més concrets podrien ser:

- Estructurar l'oferta formativa dirigida als joves que abandonin el sistema educatiu sense qualificació.
- Vertebrar accions dirigides a la població jove o d'altra que pugui ser objecte d'exclusió social o marginació.
- Dissenyar accions formatives dirigides als joves que tinguin més potencialitat de fracàs escolar.
- Facilitar eines i suport als agents implicats en els processos formatius vinculats a l'activitat laboral.
- Sensibilitzar, informar, assessorar i formar la comunitat sobre les competències necessàries i previsibles per aconseguir el ple desenvolupament professional.
- Desenvolupar processos informatius i formatius relacionats amb el coneixement dels oficis i les professions.
- Desenvolupar processos informatius i formatius relacionats amb el coneixement del funcionament del mercat de treball, les vies i les tècniques per accedir-hi.
- Ajudar les persones a aclarir i identificar les principals necessitats, interessos, expectatives, capacitats i objectius del món laboral.

La realització d'aquestes pretensions exigeix la necessitat de regular i sistematitzar els mecanismes d'apropament i coordinació entre les institucions de formació i els centres de producció i distribució. Aquesta coordinació ha d'integrar allò formal i allò no formal, el món educatiu i el no educatiu.

Una manera de fer-ho és per mitjà de *programes integrals*, que puguin incloure visites, processos d'orientació, simulacions, pràctiques, etc. També mitjançant la creació de serveis com els observatoris, oficines de formació o d'altres realitzacions, la finalitat dels quals pot ser tant realitzar estudis com assessorar, formar, promoure i avaluar.

La relació d'interès mutu entre els centres educatius i les empreses o d'altres instàncies de treball pot ajudar a un creixement mutu. Els primers poden, mitjançant la relació establerta, afavorir espais d'aplicació pràctica per als seus estudiants i fer realitat la utilització de metodologies recurrents; les segones poden reconèixer procediments nous de treball, conèixer futurs treballadors i proporcionar una dimensió social a la seva activitat. Esperem aquest intercanvi que no sigui llunyà el moment que treballadors actuant de formadors i formadors actuant de treballadors en períodes de temps preestablerts però generalitzats per a tothom i per a totes les institucions.

La potenciació de més i millors respostes educatives a les exigències laborals suposa una inversió de recursos la rendibilitat de la qual ha de veure's a llarg termini i amb caràcter general. Més enllà de la millora personal es tracta de facilitar la integració social mitjançant el treball i de mantenir i millorar la cohesió social. S'hi adrecen accions positives com l'orientació professional i personal, les iniciatives de recolzament individualitzat a grups de riscs (minories ètniques, persones amb baix nivell cultural, concentracions urbanes, etc.), el desenvolupament de sistemes d'alerta i prevenció precoç, els esforços per flexibilitzar currículums, la multiplicació d'institucions formatives, etc.

Les capacitats desenvolupades i les actituds existents seran la base sobre la qual es construirà l'èxit dels estudiants. Haurien de permetre motivar els estudiants perquè adquireixin les capacitats professionals que necessiten, però també les que els pugui exigir la societat en què viuen. En aquest sentit, cal revisar si oferta i demanda són compatibles, en el que fa referència a continguts, llocs i temps. La flexibilitat ha d'aconseguir-se mitjançant ofertes modulars que permetin establir itineraris professionals.

També és important crear mecanismes de seguiment permanent dels usuaris de la formació i dels processos d'avaluació que els afecten. Una concreció pot ser la posada a disposició dels potencials alumnes de tests destinats a fer un balanç de les seves competències, facilitant així la personalització dels programes de formació i l'autoaprenentatge. Des d'aquest punt de vista, pot ser d'interès promoure els nivells de formació informàtica que alguns països ja han posat en funcionament i informar i impulsar la idea d'un *curriculum vitae* europeu dirigit a facilitar la mobilitat.

Ens sembla important en relació amb l'activitat dels usuaris, recolzar la formació inicial i permanent dels professors i formadors, afavorint que les seves capacitats responguin als canvis que experimenta la societat i a les expectatives, així com permetre una resposta a la varietat de grups afectats: joves de diferents edats en processos de formació inicial, persones amb handicaps personals i d'aprenentatge, adults de diverses edats, tercera edat, etc. Hem de considerar que molts professors es van formar fa més de vint anys i no sempre les seves capacitats han millorat al ritme dels canvis socioculturals.

Per últim, entenem que cal potenciar que els centres de formació es converteixin en centres locals d'adquisició de coneixements polivalents i accessibles a tothom, que variïn els mètodes en funció dels destinataris. Hauriem de ser centres disposats a treballar en xarxa i oberts a la interconnexió d'un gran ventall de socis: empreses, altres centres de formació, biblioteques, autoritats locals, etc. i reforçar així un entramat territorial que sigui amb el temps una base de memòria col·lectiva a la qual tinguin accés tots els ciutadans.

g. Bibliografia

Baldivieso, M. Silvia. “**La nueva relación educación-trabajo y los desafíos pedagógicos y organizativos de la FP**”. En Jiménez, B. y Megías, R. Coord. **Formación profesional: orientaciones y recursos**. Cispraxis. Barcelona (pàgs 25-36). 2002.

Carneiro, R. Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. En Actas del **Congreso Barcelona: pel coneixement i la convivència**. Barcelona, abril (documento policopiado). 1999.

Carnoy, M. Globalización y reestructuración de la educación. En **Revista de Educación**, 318 (pàgs 145-162). 1999.

Casal, J. La interrelación entre los subsistemas de formación profesional en España: imaginarios simples y realidades complejas. En **Temáticos Escuela Española**, núm. 5. 2002.

Cedefop. **Les bas niveaux de qualification sur la marché du travail: prospective et options politiques**. Salónica. 1999.

Colomer, F. La formación profesional reglada. En **Temáticos Escuela Española**, núm. 5. 2002.

Comisión de las Comunidades Europeas. **Informe de la Comisión: Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos**. Bruselas, 31.01.2001. COM (2001) 59 final. 2001

De Paula, M. Nuevos desafíos en el mundo del trabajo. En **Revista de Sociología del trabajo**, núm. 36, Siglo Veintiuno. 1999.

Ferrández, A. **La Formació Ocupacional en el marco de la formación continua de adultos**. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coord): **Formación profesional: orientaciones y recursos**. Cispraxis. Barcelona (pags 37-70). 2002.

Frigotto, G. A política de formação técnico-profissional, Globalização excludente o Desemprego estrutural. En **21 Reunión anual de Anpedf**. Brasil. 1998.

Gairín. Los proyectos educativos de ciudad. El caso de “Barcelona, ciudad educadora”. Curso de Verano: **La gestión de organizaciones y programas de educación no formal**. Centro Mediterráneo, Universidad de Granada (Documento policopiado). 1999.

Gairín, J. Coord. **Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de centro Educativo**. Síntesis, Madrid. 1998.

Gairín, J. L'escola. En **1er Congrés de la ciutat**. Fundació Sant Cugat. Sant Cugat, octubre (Documento policopiado). 1998.

Gairín, J. La educación no formal en la construcción de la ciudadanía. Presentación al Taller, núm. 4. **VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas**. San Sebastián, julio (Documento policopiado). 2002.

Majó, J. y Marqués, P. **La revolución educativa en la era Internet**. Praxis, Barcelona. 2002.

Masjuan, J. M. Globalización y educación. En **Temáticos Escuela Española**, núm. 5. 2002

MEC. **Educación de adultos. Libro Blanco**. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid. 1986.

Megías, R. Evolución histórica de la formación profesional reglada. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coord): **Formación profesional: orientaciones y recursos**. Cispraxis, Barcelona (pags 3-24). 2002.

Morin, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Piados, Barcelona. 1999.

Planas, J. La formación a lo largo de la vida: relación entre formación inicial y formación continua. En **Temáticos Escuela Española**, núm. 5. 2002

Rodríguez, J. Pensamento Pedagógico Industrial. Síntesis de la tesis de doctorado titulada: O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. En **21 Reunión anual de ANPEDF**. Brasil. 1998.

Varios. El CFO La Paperera: una experiencia en la transición al mundo del trabajo. En **Temáticos Escuela Española**, núm. 5. 2002.



COMUNICACIÓ, INFORMACIÓ I NOVES TECNOLOGIES

- **Ponent:** *Dr. Manuel Sanromà Lucia*
Director de PUNTCAT
Administració Oberta de Catalunya

COMUNICACIÓ, INFORMACIÓ I NOVES TECNOLOGIES

El grup de treball Informació, Comunicació i Noves Tecnologies va iniciar la seva tasca amb uns objectius força clars marcats per l'equip tècnic del PEC de la ciutat de Tarragona. Aquests objectius assumits plenament pel grup de treball són: analitzar la situació de la comunicació, informació i noves tecnologies a la ciutat de Tarragona; fer un primer diagnòstic de l'estat de la qüestió en l'àmbit objecte d'estudi del grup de treball és identificar necessitats bàsiques a la nostra ciutat, i establir línies estratègiques prioritàries per tal de donar resposta a les necessitats detectades a mitja i llarg termini.

Cal fer esment que de seguida es posa fil a l'agulla donat el coneixement i l'experiència que aportaven els membres del grup. Així, en primer lloc, s'analitzaren tot un seguit de documents estratègics per tal de contextualitzar la nostra feina: la Carta de ciutats educadores i els plans estratègics de les diferents administracions competents en el tema.

Aquesta anàlisi va tenir un suport força important degut a les dades i reflexions que va aportar el nostre ponent. En efecte, el Dr. Manuel Sanromà, director de PUNTCAT-Administració Oberta de Catalunya ens va fer arribar la seva ponència amb unes propostes estratègiques força clares i interessants.

La ponència se centra en l'àmbit de les noves tecnologies i presenta, en primer lloc, una extensa introducció sobre les tecnologies més actuals i més emprades entre la població. Tot seguit fa una anàlisi del present i futur de les noves tecnologies de la informació i comunicació (NTIC), tot aportant elements d'inversió pública atenent les característiques socials, culturals i econòmiques de les diferents zones i regions d'un país. En el tercer apartat, la ponència presenta les infraestructures relacionades amb les noves tecnologies (protocol IP, el cable/DSI i la tecnologia sense cablejat).

També esmenta les xarxes ciutadanes com a via de socialització de les NTIC. En concret, s'analitza i es destaca el paper de la xarxa TINET a la ciutat de Tarragona i la posterior creació de l'organisme OASI, depenent de la Diputació de Tarragona. També es fa esment del pla estratègic "Catalunya en xarxa" de la Generalitat de Catalunya. El ponent suggereix la possibilitat d'emprar les iniciatives d'aquest pla com a element d'anàlisi del grup de treball.

En els darrers apartats, el ponent (gran coneixedor de la realitat de Tarragona) aporta nous punts de vista i noves perspectives de treball. Explicita el paper que han de jugar en el PEC, l'Ajuntament, la Universitat i OASI. Proposa com a accions a dur a terme a la nostra ciutat, entre d'altres; Integar l'ordinador en tota l'activitat de l'escola, assegurar una connectivitat suficient a tots els centres docents, experimentar amb aparells portàtils, promocionar la creació de mitjans de comunicació propis en els centres a través de les NTIC i crear un centre municipal de recursos tècnics.

El grup de treball valora tant la riquesa d'idees de la ponència com la disponibilitat del ponent, Manuel Sanromà per compartir les seves opinions i inquietuds en el marc d'una reunió monogràfica del grup. En efecte, el grup de treball va tenir la sort de dedicar tota una sessió de treball a discutir amb el ponent molts aspectes d'interès local, sempre amb l'aportació de l'experiència global del ponent.

Cal destacar que el contacte amb el ponent s'ha anat mantenint a partir de la reunió monogràfica, i que moltes de les propostes que ha desenvolupat el grup tenen una inspiració clara en la ponència del Dr. Manel Sanromà. No podia ser d'una altra forma, ja que el referent que aporta el ponent està íntimament relacionat amb la xarxa ciutadana TINET i amb l'organisme OASI, dues reeixides experiències a les comarques tarragonines i de ressò internacional.

En definitiva, la idea és unificar forces perquè les noves tecnologies de la informació i comunicació, en lloc de derivar cap a problemes, siguin instruments a les mans de la formació. Cal instrumentalitzar accions educatives amb la primera matèria de les noves tecnologies i la formació.

L'Administració local no sols ha de ser un gestor dels recursos, sinó que també ha de determinar o participar en la presa de decisions sobre quines condicions s'utilitzarà al territori per a la construcció de les noves xarxes de telecomunicacions, així com decidir les funcions que haurien d'acomplir les noves tecnologies de la informació. I és aquí on el PEC té cabuda, en la mesura que la proposta que es fa és educativa, adreçada al desenvolupament dels serveis públics per tal de millorar la qualitat de vida dels ciutadans.

Així, la voluntat del grup és actuar d'una manera coordinada que permeti la integració i la participació activa en la configuració d'un model de societat de la informació adaptada als tarragonins i tarragonines.

La proposta que fa el nostre grup, el centre de recursos educatius de la ciutat de Tarragona, busca augmentar l'interès, l'ús i el coneixement de les noves tecnologies de la comunicació i de la informació, i produir un sistema comunicatiu àgil, útil i eficaç que faciliti l'emissió i l'organització, intercanvi i valoració de recursos educatius específics de la ciutat.

Finalment, cal considerar que les noves tecnologies tenen un potencial molt important per aconseguir introduir canvis en les pràctiques educatives (tant en l'àmbit formal com no formal i informal). A més, pot ser un gran suport per crear i mantenir comunitats d'aprenentatge i per fomentar la participació ciutadana, que és un dels objectius principals del PEC.

Josep Camps Ratera

Professor de l'IES-SEP Vidal i Barraquer

Coordinador del Grup 6 del Projecte Educatiu de la Ciutat de Tarragona

COMUNICACIÓ, INFORMACIÓ I NOVES TECNOLOGIES

El que segueix són un seguit de dades, reflexions i suggeriments elaborats per tal de provocar un debat obert en el grup de treball Comunicació, Informació i Noves Tecnologies del PEC de Tarragona. És evident que la meua feina no consisteix a fer una diagnosi ni a elaborar la proposta de línies estratègiques en aquest àmbit (aquest és precisament el treball del grup) però també és evident (o ho serà per a qui llegeixi el meu informe, o millor les meves reflexions) que qui això escriu no és neutre respecte als plantejaments que s'ha de fer aquest grup i que tinc opinions i posicionaments discutibles, però definits.

Per tot això dit, he intentat ser informatiu a l'hora aportar els meus limitats coneixements sobre aquest tema per tal de provocar el debat. No pretenc prefigurar aquest debat ni, molt menys, les conclusions, però tampoc he defugit expressar explícitament tot allò que crec que pot ser rellevant quan un grup d'experts es plantegen un projecte educatiu de ciutat (de la meua ciutat) en l'àmbit d'aquest grup de treball.

Finalment, vull comentar un aspecte que no passarà desapercebut al lector d'aquest informe i que, en cas de conèixer-ne l'autor, podria resultar obvi d'antuvi. És el fet que tot i que pot ser discutible si sóc un expert en el camp de les noves tecnologies (n'hi ha?) certament no ho sóc ni en el camp de la comunicació ni en el de la informació en si mateixes. De tota manera, no defugint allò de "excusatio non petita, accusatio manifesta", sí que voldria presentar un argument que tal vegada ajudarà el lector a disculpar una mica a l'autor (o als que li van encarregar l'informe coneixent les seves limitacions).

Entre les tecnologies de la informació i la comunicació, i deixant de banda el mateix llenguatge, l'escriptura i l'alfabet, segurament la que ha tingut més impacte en el procés educatiu és precisament la més antiga: la impremta (què faríem sense els llibres!). És evident el paper social (i per tant educatiu i formatiu de les persones en el món actual) de tecnologies tan revolucionàries com el telèfon, la ràdio o la televisió, però només cal assistir a una classe de qualsevol lloc del món per veure que aquestes tecnologies han tingut un paper molt limitat en aquest àmbit del procés educatiu.

No sembla que hagi de ser aquest el cas de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. A més del fet que Internet les integra fàcilment a totes (passades, presents i futures), pocs dubten del paper cabdal que poden (han de?) jugar els ordinadors a les aules, no solament a "la d'informàtica". I si anem a aquest estri que està en totes les butxaques, motxilles o bosses dels estudiants (el telèfon mòbil i el microprocessador que conté), per què no el fem el nostre aliat a les aules en lloc del nostre destorb o enemic?

Així doncs, les noves tecnologies de la informació i la comunicació són l'eix argumental de la meua contribució, i espero que el treball del grup sabrà superar les mancances d'aquest document, que espero que sigui útil per provocar discussions que donin llum a propostes valentes i decidides per configurar un futur millor per a la nostra ciutat.

He estructurat aquest informe de la següent manera:

- 1. Les noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC): de què estem parlant**
- 2. Present i futur de les NTIC**
- 3. Infraestructures per a les noves tecnologies**
- 4. Els mitjans clàssics d'informació i comunicació davant les NTIC**
- 5. Les xarxes ciutadanes: una via de socialització de les NTIC**
- 6. El pla estratègic "Catalunya en xarxa"**
- 7. Tarragona: realitats i perspectives**
- 8. Conclusió**

1.-Les noves tecnologies de la informació i la comunicació (NTIC): de què estem parlant

En la darrera dècada hem assistit a l'explosió social d'almenys tres tecnologies (o estris relacionats amb aquestes) relacionades amb la informació i la comunicació, que s'han anat introduint a una gran velocitat entre tota la població i en particular en els sectors més joves: ens referim, per ordre d'aparició (i també de rapidesa d'implantació de menor a major) a l'ordinador personal, a Internet i al telèfon mòbil.

L'ordinador personal (amb uns 20 anys d'antiguitat, tot i que els seus antecedents cal trobar-los molt abans) va entrar primer a les petites i mitjanes empreses i s'ha estés progressivament per les llars, essent avui en dia un estri més de consum que es pot adquirir als supermercats; el seu nivell d'implantació a les llars en el nostre entorn supera el 50%. També comença a introduir-se de manera cada cop més accentuada en la seva versió mòbil en forma de portàtils (*laptops*) o *pockets* (PDA) entre els sectors professionals i també entre els estudiants universitaris.

Internet, els orígens del qual es remunten als primers anys de la dècada dels 70 (amb pioners com L. Roberts, V. Cerf i J. Postel, entre d'altres), fa la seva entrada entre el gran públic amb la creació del Web per T. Berners-Lee a començaments de la dècada dels 90, i posteriorment el primer navegador (Mosaic), desenvolupat per M. Andreessen. A partir d'aquest moment el seu creixement ha estat imparable, i avui el seu nivell d'implantació al nostre entorn arriba al 30% de la població, amb xifres encara més elevades als països més avançats. És cert que aquestes xifres són discutides i discutibles, i cal entendre-les més aviat en el sentit que el 70% de la població no fa cap ús (ni segurament cap cas)

d'Internet, però totes les dades i indicis apunten a un creixement en el percentatge d'ús, més si tenim en compte que en aquests moments l'ús d'Internet es veu limitat per la penetració de l'ordinador personal; en el futur immediat Internet entrarà per telèfons mòbils, televisors i tota mena d'estris i aparells.

L'últim d'arribar per la seva banda, ha estat el de més ràpida implantació. De ser un estri tecnològicament limitat i només implantat entre sectors professionals a la primera meitat de la dècada dels 90, ha sofert una imparable onada de penetració social en els darrers (pocs) anys; avui en dia el seu nivell d'implantació supera amplament el 70% de la població, i s'ha convertit en l'estri de consum més popular i de més penetració.

Si a més tenim en compte que tant l'ordinador personal, com Internet i la telefonia mòbil arriben a uns nivells d'implantació superior als mitjans entre la gent jove (entre adolescents i joves la telefonia mòbil gairebé arriba al 100% de penetració), sembla no haver-hi cap dubte que aquestes tres tecnologies, i tot el que es derivi de la seva interacció i ús, estaran integrades a la vida de totes les persones en menys d'una dècada (i ens curem en salut establint un termini tan llarg).

Abans de seguir endavant cal deixar ben clar que aquestes tres tecnologies no són totalment independents i que en la seva base s'amaga la creixent potència de la que és, probablement, la màquina més poderosa creada per l'home: el microprocessador. Sense microprocessadors no serien possibles ni els ordinadors personals, ni els *routers* que controlen el tràfic d'Internet, ni els ordinadors que controlen la xarxa GSM de telefonia ni els mateixos "telefoninos" que portem a les butxaques i que digitalitzen la nostra veu abans d'enviar-la a l'antena més propera, i d'allí a on decideixi l'ordinador corresponent per tal de fer-la arribar a un altre terminal, que convertirà els 0's i 1's en la nostra veu original. De fet, si la màquina de vapor fou la base tecnològica de la revolució industrial, el microprocessador és la màquina que està en la base de la nova revolució tecnològica que ens mena cap a una nova societat de la informació.

A aquestes tres tecnologies cal afegir una quarta, que veurem estendre's en els propers anys, també propiciada per la potència dels microprocessadors, i que pot afegir una dimensió més a les immenses potencialitats de totes aquestes tecnologies: ens estem referint al posicionament global (conegut per les sigles a ingleses GPS) amb la utilització de satèl·lits d'òrbita baixa. Avui, amb un aparell no gaire més gran ni més car que un telèfon mòbil, podem disposar d'un estri que ens dona la nostra posició amb una precisió de l'ordre d'uns pocs metres. Tot i que aquesta és una tecnologia actualment en mans militars, ja hi ha plans per poder-la fer independent dels interessos bèl·lics. Totalment implantada en la navegació marítima i aèria, està penetrant amb força en la terrestre (trens, camions i autobusos i aviat automòbils) i és de preveure que s'integrarà també en la mobilitat de les persones.

En resum, la potència creixent dels microprocessadors, miniaturització inclosa, i la gran acceptació social d'aquestes tecnologies configura un futur a molt curt termini en el qual la immensa majoria dels ciutadans portaran sempre a sobre potents i variats terminals d'informació i comunicació. Amb aquest panorama és evident que la creació i manteniment d'infraestructures que facin que aquests terminals estiguin permanentment connectats serà quelcom tan necessari com ho són les infraestructures de transport, aigua, llum o telèfon en la societat d'avui. La ràpida implantació social de la telefonia mòbil ha demostrat que (a més de la cartera i de les claus) els ciutadans estan disposats a portar a sobre estris de la més moderna tecnologia si aquests són útils en la seva vida diària. El fet que avui, en el nostre entorn, gairebé el 100% de la població jove i adulta porti a sobre un telèfon mòbil (i per tant un microprocessador) ens permet aventurar que en un futur molt proper aquest estri, que avui és un "simple" telèfon, serà també un ordinador multipropòsit que integrarà totes les immenses possibilitats d'Internet, de les comunicacions mòbils i del posicionament global

2. Present i futur de les NTIC

Tot i que es fa difícil preveure com i quan s'aniran estenent socialment els nous desenvolupaments tecnològics relacionats amb les NTIC (qui va preveure Internet o el boom social de la telefonia mòbil?) sí que és relativament fàcil fer previsions al voltant del creixement de la potencialitat d'aquestes tecnologies, en la mesura que totes estan basades, tal com hem dit, en el microprocessador. Efectivament, Gordon Moore, un dels fundadors d'Intel, va formular l'any 1965 la coneguda llei de Moore, que ha anat complint-se sistemàticament des d'aleshores i a la qual els més optimistes auguren encara entre una i dues dècades de vigència. Segons aquesta llei (que no és una llei de la natura sinó una llei tecnosocioeconòmica), la potència dels microprocessadors (nombre d'operacions per segon que són capaços de realitzar) es duplica cada cert període de temps (en aquests moments cada 18 mesos) sense que n'augmenti preu. Una llei similar es compleix per a la capacitat d'emmagatzematge de la informació (es duplica cada 12 mesos) i per a la quantitat d'informació que es pot trametre per una fibra òptica (es duplica cada 9 mesos). Tal com hem dit, si no hi ha cap daltabaix socioeconòmic (una època llarga de recessió), tot indica que aquesta llei seguirà aplicant-se com a mínim una dècada més (i hi ha indicis que noves tecnologies lligades a la física quàntica agafaran el relleu per assegurar el creixement quan l'electrònica no doni més de si...)

Agafem un ordinador personal "típic" de l'any 2002 (amb un cost de l'ordre de 1.000 €). Aquest ordinador pot realitzar uns quants centenars de milions d'operacions per segon (la qual cosa el converteix en un excel·lent assistent de tasques ofimàtiques); en el seu disc dur s'hi poden emmagatzemar 40 Gbytes de dades (uns 10 milions de pàgines de text, o unes 40 mil fotografies d'alta resolució, o unes 500 hores de música d'alta fidelitat, o unes 100 hores de vídeo digital); connectat a través d'una línia ADSL convencional pot arribar a

comunicar-se a velocitats de fins a 2 Mbits per segon. Deixem passar deu anys. Un ordinador personal com aquest podrà aleshores realitzar uns cent mil milions d'operacions per segon, posant al seu abast tasques com ara la traducció automàtica entre diferents idiomes. La seva capacitat d'emmagatzemar informació s'haurà multiplicat per mil; això voldrà dir que podrà contenir tots els textos de la Biblioteca del Congrés dels EUA (reconeguda com la més gran i completa del món); o tantes hores d'àudio com té una vida humana; o tantes pel·lícules com s'han produït en tota la història. A més, molt probablement la capacitat de transmissió de la informació estarà en l'ordre dels Gigabits per segon (l'equivalent a més de 100 canals de televisió d'alta definició), fent possible en particular la multivídeoconferència d'alta qualitat i el multimèdia a distància i a la carta.

Cal afegir a totes aquestes potencialitats les components de mobilitat i posicionament global. Els telèfons mòbils que portem avui, i que han adoptat una mida prou petita com per poder estar en totes les butxaques i/o bosses de joves i adults, seran potencialment capaços de dur a terme moltes de les possibilitats apuntades, en particular la de proporcionar-nos una connectivitat permanent en text, en imatge, en àudio o en vídeo. Internet ja no serà una xarxa d'ordinadors fixos darrere dels quals hi treballen persones, sinó més aviat una xarxa de persones connectades en el temps i en l'espai gràcies al(s) microprocesador(s) que portaran a sobre; no oblidem que avui Internet és una xarxa amb poca informació espacial (un ordinador no està identificat "geogràficament" a la xarxa), mentre que amb tecnologies tipus GPS s'obren les immenses possibilitats d'una xarxa en la qual es pot conèixer la posició dels seus nodes.

Tot aquest panorama per uns espectacular, per altres difícil d'assimilar i encara per altres una mica inquietant, ens posan davant d'una realitat inapel·lable: la potencialitat que ofereixen a curt termini les TIC augura un futur on els límits només els marca la iniciativa o la imaginació; o bé el mercat. En aquest sentit, és evident que el fet que quelcom sigui possible no necessàriament vol dir que es faci realitat. Interessos mercantilistes (legítims) poden fer que aquests desenvolupaments s'orientin fonamentalment a l'oci i al negoci, obviant-ne d'altres més relacionats amb el desenvolupament social, cultural, educatiu i de qualitat de vida de les persones i de les comunitats.

En les societats avançades l'educació, la salut, la cultura i fins i tot l'oci s'han convertit en drets assumits i indiscutibles. Per assegurar aquests drets han nascut al llarg dels anys l'escola pública, l'hospital públic, la biblioteca pública o el pavelló esportiu comunitari (per posar exemples instrumentals dels sistemes educatiu, de salut pública, dels serveis culturals i dels esportius, que per cert conviuen i es complementen perfectament amb sistemes privats d'ensenyament, de sanitat, d'oferta cultural i d'oci). Entenem tots que el dret a la informació i a la comunicació són drets equiparables als anteriors en la que anomenem nova societat de la informació? Si és així, com instrumentem aquests drets? Val a dir que de moment no sembla que ni la societat ni els poders públics hagin assumit

encara aquests reptes. Veiem com a natural que es construeixin infraestructures públiques com les abans esmentades (o carreteres, transvasaments, trens, etc.), però sembla que Internet o les telecomunicacions són quelcom que s'ha de deixar en mans de la iniciativa privada. Sembla natural utilitzar els impostos, és a dir el mecanisme de redistribució de la riquesa, per assegurar els drets abans esmentats; però en canvi sembla que les infraestructures que permeten i permetran l'accés a la informació en aquest segle siguin terreny reservat al mercat. Plantejar-se invertir en infraestructures públiques d'informació i comunicacions és quelcom que la nostra societat no pot ajornar per més temps; i encara més si tenim en compte que la iniciativa privada ja ha donat mostres clares en els darrers temps de no poder assegurar una cobertura total i un servei universal, com demanen els reptes i les possibilitats que hem vist que es desprenen del creixement de les NTIC. I, en aquest sentit, donades les característiques d'Internet i en general de les NTIC, no sembla descabdellat pensar que aquestes inversions s'hagin de plantejar en clau local i tenint en compte les característiques socials, culturals i econòmiques de les diferents zones i regions d'un país.

3. Infraestructures per a les noves tecnologies

Internet mai es va pensar perquè usuaris individuals, utilitzant línies telefòniques convencionals, fessin un ús intensiu de la xarxa amb prestacions multimèdia (àudio i vídeo). La xarxa telefònica commutada (el tradicional telèfon) mai es va pensar per a un tràfic intensiu de dades com el que suposa la Internet actual. Quan Internet ja era una eina utilitzada en universitats i centres de recerca, durant els anys 80, ningú no va preveure l'aparició del World Wide Web i l'explosió social en l'ús de la xarxa que això suposaria; igual com ningú va preveure que els feixucs i poc versàtils telèfons mòbils analògics de començaments dels anys 90 donarien pas a l'explosió social de la telefonia mòbil de segona generació (ja hi ha més terminals telefòniques mòbils que fixes al món; en una dècada s'ha recorregut el camí que la telefonia fixa va recórrer en un segle).

Tots aquests fets imprevistos i imprevisibles han portat a una situació com l'actual en la qual Internet s'està convertint en un espai de temps molt curt en una infraestructura tan bàsica com l'electricitat o les carreteres. La telefonia mòbil, d'altra banda, introdueix un nou paradigma en el qual l'usuari vol estar connectat en tot lloc i tot moment, al mateix temps que acostuma els ciutadans a portar sempre un instrument amb una gran potencialitat, que ara diem telèfon mòbil però que en el futur pot esdevenir una potent eina interactiva multimèdia. En aquesta situació, el desplegament d'infraestructures es converteix en un factor estratègic de vital importància i en els darrers anys estem vivint un enrenou que en el nostre país està sent particularment complex.

Primer de tot cal dir que hi ha dues maneres físicament diferents de fer arribar una informació des d'un punt a un altre: la connexió física o la connexió a través d'ones electromagnètiques. En la primera és el corrent elèctric o les ones electromagnètiques

guiades les que transporten físicament el senyal, mentre que en la segona són les ones de ràdio les que ho fan. El gran avantatge d'Internet, i una de les raons per la qual es configura com el motor de l'actual revolució tecnològica, és que el protocol IP (Internet Protocol) va ser dissenyat per funcionar sobre qualsevol mitjà de comunicació.

- El protocol IP

El protocol IP, creat l'any 1973 per Vinton Cerf i Robert Kahn, és en realitat qui defineix la gran xarxa de xarxes: Internet és tot el conjunt d'ordinadors que utilitzen el protocol IP per comunicar-se. I la base del protocol IP és ben senzilla. Imaginem que cada ordinador connectat a una xarxa té una adreça ben definida (un número que avui coneixem com adreça IP). Si volem trametre una informació des d'un ordinador d'una xarxa a un altre, a una altra xarxa, tot el que hem de fer és dividir la informació en paquets. A cada paquet se li posa l'adreça del receptor i del remitent, se li dona un número de paquet i s'entrega al sistema per tal que el faci arribar. És exactament un senzill sistema postal, amb l'única diferència que en lloc de persones tant els clients com els carters són ordinadors (aquests darrers coneguts com a *routers*) i per tant poden realitzar el procés mils de milions de vegades més de pressa. Aquesta és la senzilla idea darrere el protocol creat per Cerf i Kahn. El protocol IP és la llengua que "parlen" avui en dia tots els ordinadors connectats a Internet, la veritable "lingua franca" tècnica que ha permès que milions d'ordinadors puguin compartir informació i que permetrà en el futur que, literalment, qualsevol estri inventat per l'home pugui estar interconnectat.

Aquesta "capa" superior de la infraestructura tecnològica sota la qual es desplega literalment tot l'entramat de la comunicació a través de les NTIC, té un greu problema que caldrà superar en els propers anys. Tal com hem dit, cada ordinador connectat a la xarxa té una adreça única i aquesta adreça és un número (que pren la forma de quatre blocs abc.def.ghi.jkl, on cada bloc és un número que va del 0 al 256). Els creadors del protocol (que actualment corre en la seva versió 4, IPv4) van curar-se en salut i van assignar a l'adreça IP un número de 32 bits, la qual cosa dóna lloc per a uns 4.300 milions d'adreces: qui havia de dir que algun dia podria haver-hi necessitats superiors d'adreces? Doncs bé, en aquests moments l'espai d'adreces ja està gairebé utilitzat al 50% i amb les previsions de telèfons mòbils i altres estris intel·ligents connectant-se a la xarxa existeix el perill que abans del 2005 s'acabin les adreces disponibles si no es fa créixer el nombre d'adreces, la qual cosa suposaria un fre gravíssim a una infraestructura bàsica com sembla que cada cop més serà Internet.

El problema és de tipus logístic: donat que cada paquet que circula per Internet porta com a mínim dues adreces IP (la de sortida i la d'arribada), el problema no és tan senzill com "posar més adreces", ja que les adreces formen part, a través dels paquets, de la infraestructura bàsica de la xarxa. Es tracta de passar d'una Internet amb el protocol IPv4

a IPv6 (la versió 5 del protocol IP va ser un intent fallit). En IPv6 les adreces són números de 128 bits i, per tant, el nombre d'adreces disponibles passa a ser de 1 seguit de 38 zeros!!! (sobradament perquè tot aparell imaginable, incloses les cèl·lules del cos humà, tinguin una adreça IP!). Però per canviar d'una Internet amb paquets IPv4 a paquets IPv6 caldria "parar" Internet durant uns dies i instal·lar IPv6 en tots els ordinadors, i això és materialment impossible (ningú és propietari d'Internet; ningú controla tota la xarxa). El problema es converteix doncs, en paraules dels creadors de l'IPv6, en el de canviar els motors d'un avió en vol...

Hem volgut deixar aquí constància d'aquest important problema infraestructural en la capa més important de tot l'entramat que constitueix la xarxa, perquè cal una conscienciació de governs, empreses i en general de tota la societat per afrontar aquest problema i invertir esforços i recursos per anar creant "parcel·les" (o xarxes) d'IPv6 que eventualment acabin "colonitzant" tota la xarxa

- Cable/DSL: la lluita de l'ample de banda

Tal com hem dit, hi ha bàsicament dues maneres de transportar la informació (els paquets del protocol IP): la connexió física, a través de diferents tipus de cable, i la connexió a través d'ones electromagnètiques. Fixem-nos en la primera d'aquestes.

En teoria, els paquets IP poden circular per quatre tipus de cable ja existents: el cable elèctric, el cable telefònic (també anomenat aparell de coure), el cable coaxial i el cable de fibra òptica. En els dos primers casos és el corrent elèctric el que transporta físicament el senyal, mentre que en els dos darrers són ones electromagnètiques guiades (de ràdio en el cas del cable coaxial i òptiques en el cas de la fibra).

Diguem d'entrada que la màxima capacitat (inigualable en aquests moments per qualsevol altre sistema de transmissió, sigui per cable o per ones) el proporciona la fibra òptica, pel senzill fet que la freqüència de les ones trameses (òptiques davant de ràdio) és més alta: estem davant les lleis de la física. Però a la pràctica la transmissió òptica té unes servituds que fan que a data d'avui fer arribar fibra òptica a tots els usuaris estigui fora de consideració en termes pràctics (econòmics); la fibra òptica s'utilitza fonamentalment en les grans "troncals", és a dir per a comunicacions entre grans centres que aglutinen milers i fins i tot milions d'usuaris.

Un altre terme que cal aclarir és que quan es parla de "cable" normalment s'entén l'ús híbrid de fibra i cable coaxial: la primera en les connexions troncales i la segona per fer arribar el senyal a l'usuari final. Finalment cal dir que hi ha un aspecte pràctic a tenir molt en compte: avui en dia, almenys en els països avançats, el cable elèctric i el cable telefònic arriben pràcticament a totes les llars, mentre que solament en alguns països es compta amb infraestructures significatives de cable coaxial normalment per arribar el

senyal de TV (i no diguem de fibra òptica, reservada com hem dit a les grans troncs de comunicacions). Si a més tenim en compte que les propietàries de les infraestructures elèctriques són companyies el negoci bàsic de les quals és el transport d'energia i no pas de comunicacions, ens trobem en el panorama real en el qual les dues úniques alternatives reals (almenys a uns quants anys vista) per fer arribar la denominada "banda ampla" a les llars i instal·lacions és el cable telefònic i el denominat "cable" (coaxial+fibra).

El cable telefònic ha estat durant anys (i encara és) la forma de fer arribar Internet a les llars i les empreses, fonamentalment a través del cable telefònic prèviament instal·lat. Mitjançant els populars modes, el senyal digital es converteix en senyal analògic (i viceversa) capaç de circular com si d'una conversa telefònica es tractés. Les limitacions d'aquest sistema semblaven limitar el cable telefònic a una capacitat de transmissió d'unes poques dotzenes de Kilobits per segon: i aleshores arribà la tecnologia DSL (Digital Subscriber Line).

DSL és una tecnologia nascuda a final dels anys 80 però que només s'ha desenvolupat totalment, i sobretot comercialment, arran de la creixent demanda d'ample de banda derivada de l'extensió del web. De fet, és en la segona meitat de la passada dècada, i coincidint amb el desplegament del cable en països com Catalunya per part de noves empreses de TV i telefonia, quan empreses de telefonia clàssica contraataquen amb el desplegament massiu de la tecnologia DSL. Si tenim en compte les darreres dades de penetració d'aquesta tecnologia i les experiències que semblen indicar que encara podrà assolir amplituds de banda molt superiors, sembla clar que el guanyador en la carrera de l'ample de banda en els propers anys és clarament la tecnologia DSL.

A Catalunya la Generalitat ha tancat ja un concurs (guanyat per Telefònica) per portar ADSL de 2 Mb/s per segon a tots els centres escolars públics del país. Quan aquest desplegament es concreti es comptarà amb una infraestructura pública força potent que permetrà moltes aplicacions multimèdia.

- Sense fils: la tecnologia de la mobilitat

Si DSL sembla el guanyador clar per portar infraestructura de banda ampla als llocs fixos, les ones de ràdio són l'única manera d'assegurar les comunicacions conjuntament amb la mobilitat. Deixant de banda els satèl·lits (no oblidem que el senyal des d'aquests ens arriba també via ràdio), sembla que haurem d'esperar el desplegament de la telefonia de tercera generació (l'anomenada UMTS) per poder disposar d'ample de banda considerable (fins a 2 Mb/s per segon) en qualsevol lloc i moment.

De tota manera, cal tenir en compte que per rangs curts s'estan establint estàndards de comunicació via ràdio que permeten a partir d'emissors fixos, i en un rang d'uns pocs centenars de metres, establir entorns de connexió permanent sense fils a velocitats de

diversos megabits per segon. Creiem que aquesta és una possibilitat molt seriosa que cal estudiar per a desplegaments locals on hi hagi una infraestructura pública d'ample de banda suficient. Volem dir que, per exemple, en el moment que els centres educatius i altres centres públics (com ara biblioteques o centres administratius) tenen un accés permanent a Internet en banda ampla (cable, DSL o línies dedicades), es poden establir entorns interiors (escola, campus o certs llocs públics) en els quals qualsevol persona que disposi d'un ordinador portàtil (o no) pugui tenir un accés a la xarxa sense necessitat de fils.

4. Els mitjans clàssics d'informació i comunicació davant a les NTIC

Encara que l'aparició de qualsevol nova tecnologia relacionada amb la informació o la comunicació sempre ha suposat canvis que en aquell moment s'han qualificat de revolucionaris, mai com ara aquestes tecnologies havien marcat (o almenys així es planteja sovint) un canvi tan radical com ara s'apunta. Quan hom parla de Societat de la informació (o del coneixement, segons els gustos o plantejaments), s'està assumint que ens encaminem cap a una societat que serà molt diferent de l'actual, entesa com a societat industrial, aquella que ha estat el resultat dels canvis socials produïts primer per la màquina de vapor i més tard per l'electricitat. La societat industrial, al seu torn, va suposar un canvi revolucionari sobre la societat agrícola (de fet, la primera societat pròpiament dita), produïda pel desenvolupament que va suposar la socialització de l'agricultura.

Qui això escriu no té clar si realment serà una nova societat la que apareixerà per la socialització d'aquestes NTIC, però el que si em sembla clar és que ha estat Internet la punta de l'iceberg o bé la guspina que ha suposat el detonant d'aquesta (suposada) revolució. En tot cas és Internet qui té una capacitat multiplicadora de totes les altres tecnologies, tot i que també és cert que la mateixa socialització de la telefonia mòbil és un altre factor determinant d'un nou paradigma en les noves formes d'accedir a la informació i a les comunicacions.

Fins ara, i avui encara això segueix sent cert en gran mesura, cadascun dels diferents tipus d'informació havien donat lloc a diferents tecnologies d'emmagatzematge i de tramesa d'aquesta informació. Així, el text residia típicament en paper i la seva tramesa era l'objecte de la poderosa indústria editorial, amb diaris, revistes i llibres com a mitjans més destacats. L'àudio tenia tradicionalment un suport en discos de diversos materials i en cintes magnètiques, i els mitjans de transmissió eren la telefonia i la ràdio. Quant al vídeo, les cintes magnètiques eren el seu suport més utilitzat i la televisió el mitjà més popular de tramesa (val a dir que tant àudio com vídeo han anat adoptant darrerament el format digital, amb els famosos CD i DVD).

La progressiva digitalització de la informació canvia radicalment el panorama: el mitjà d'emmagatzematge ja no està limitat a un suport físic concret i diferent en cada cas, sinó

que text, àudio i vídeo conviuen de forma natural en qualsevol mitjà, magnètic o òptic, susceptible de ser llegit per mitjans controlats per microprocessadors. Text, àudio i vídeo constitueixen simples tires de 0's i 1's capaços de ser tramesos via Internet (és a dir, a través del protocol IP): qualsevol mitjà de comunicació sembla abocat a ser digitalitzat i, en conseqüència, susceptible de ser tramès per Internet.

Això encara no és totalment així. Si bé és cert que una gran part de la informació textual es genera avui en format digital, el cert és que el destí majoritari del text continua sent el paper. La fotografia és encara en gran mesura analògica, tot i que el format digital va guanyant progressivament terreny. La telefonia mòbil és en gran mesura (segona generació o GSM) digital, però això no és encara així per a la telefonia fixa ni menys encara per a la ràdio i la televisió, que encara malden per assolir uns estàndars digitals. Però ningú dubta que el camí cap a la digitalització de tots els mitjans d'informació i comunicació és irreversible.

Això tindrà uns efectes en la utilització d'aquests mitjans, alguns dels quals ja podem començar a percebre:

-Text: tot i que en la meua opinió el format digital no suposarà en absolut la desaparició del paper com a mitjà d'emmagatzematge i tramesa del text, hi ha algunes aportacions del format digital que superen vastament les prestacions del paper. Així, és més fàcil buscar una enciclopèdia en CD o DVD que no pas en paper; a més, aquesta enciclopèdia pot contenir àudio i vídeo. D'altra banda, la tramesa i l'accés a la informació no requereix el transport físic del paper

-Àudio: fins ara la ràdio ha estat un mitjà amb una influència gairebé nul·la en el procés educatiu. "Ecoltar la ràdio" no sembla que hagi estat una activitat estesa ni amb incidència a les escoles, d'altra banda, segurament cap (o gairebé) escola s'hagi plantejat, per manca de recursos econòmics, la creació d'una emissora de ràdio. Això està a punt de canviar: la digitalització de l'àudio és avui un procés no gaire costós; en format MP3, que dóna una qualitat gairebé perfecta, 1 minut d'àudio ocupa 1 Mbyte d'espai, amb la qual cosa un disc d'un ordinador personal típic pot emmagatzemar i gestionar centenars d'hores d'àudio. Exemples com el de Live365 (www.live365.com), amb més de 30.000 «canals» de ràdio per Internet (I-ràdio), són un exemple pràctic dels grans canvis i oportunitats que ofereix Internet en aquest àmbit.

-Vídeo: són poques les escoles on no hi hagi reproductors i monitors de vídeo, però normalment són utilitzats com una activitat complementària i en la meua opinió han tingut un impacte relativament petit en l'activitat escolar. El que abans hem dit per a l'àudio serà en un futur també aplicable al vídeo (cal tenir en compte la superior densitat d'informació), en la mesura que es vagi generalitzant i augmentant l'ample de banda disponible.

5. Les xarxes ciutadanes: una via de socialització de les NTIC

En la mesura que aquest informe ha de servir de document de reflexió per al PEC de Tarragona, creiem adient dedicar-li un apartat a les xarxes ciutadanes, iniciatives que tenen un destacat exponent a TINET, pioner al nostre país i exemple remarcable a nivell global.

És difícil donar una definició acurada del que entenem per xarxa ciutadana, però hi ha trets diferencials que es troben en totes les experiències que poden ser agrupades sota aquest nom. No havent-hi dos models iguals, podem dir que una xarxa ciutadana és un entorn telemàtic per promoure la cooperació, la comunicació i el desenvolupament de serveis entre ciutadans, entitats i empreses en una comunitat local. Així doncs, la utilització de les NTIC (Internat al capdavant), l'esperit comunitari i l'actuació local (entesa aquesta en un sentit ampli que va des del barri a la regió) són les tres components fonamentals que qualifiquen una iniciativa com a xarxa ciutadana. Tecnologia, comunitat i localitat són els tres ingredients que en major o menor mesura podem trobar en totes les experiències que es poden qualificar com a tals.

Tot i que els primers exemples de xarxes ciutadanes els podem trobar a Amèrica del Nord (Estats Units i Canadà) als anys 80 (les populars Freenets), abans de l'explosió que va suposar el World Wide Web i, per tant, l'extensió en l'ús d'Internet, fou en la passada dècada quan l'experiència es va introduir a Europa on trobem els casos emblemàtics d'Amsterdam (Digitale Stadt), Milan (Rete Civica) o Bologna (Iperbole). A Espanya la primera xarxa ciutadana fou TINET a Tarragona (1995), i encara avui continua sent un dels exemples paradigmàtics tant a nivell nacional com internacional.

TINET (acrònim de Tarragona InterNET) va ser creada el setembre de 1995 per la Fundació Ciutat de Tarragona (una fundació de l'Ajuntament de Tarragona), a proposta d'un grup d'universitaris tarragonins. El model consistia en la creació d'un ISP (proveïdor de serveis Internet) públic que donés facilitats tècniques i econòmiques d'accés a la xarxa a tots els ciutadans, empreses i organitzacions de Tarragona i les seves comarques. Des del punt de vista tècnic i organitzatiu, TINET ha passat per diferents etapes. Començant amb un rack de mòdems que només permetien un accés econòmic per als ciutadans de la zona metropolitana de Tarragona, l'adopció d'Infovia va suposar el 1996 l'extensió a altres comarques. D'altra banda, d'un model en el qual les quotes dels usuaris, i les aportacions econòmiques d'alguns espònsors institucionals, n'asseguraven el manteniment, a finals de l'any 1999 (amb la total gratuïtat) l'Ajuntament de Tarragona no va voler assegurar la continuïtat de TINET. Fou aleshores la Diputació de Tarragona qui va acollir TINET dins el recentment creat OASI (Organisme Autònom per a la Societat de la Informació) i qui fins al moment ha anat donant un ple suport a TINET.

En aquests moments TINET dona serveis gratuïts (accés, correu electrònic, hostelatge de pàgines) i altres serveis de valor afegit a més de 15.000 usuaris de Tarragona i les seves comarques. Entre aquests es troben centenars d'entitats (i també d'empreses), entre les quals es troben molts centres educatius de Tarragona i les seves comarques. D'altra banda, la xarxa ALTANET (integrada també dins OASI) dona servei a tots els municipis de les comarques de Tarragona.

El cas d'OASI (i en particular de TINET) és singular a nivell de Catalunya i també de tot l'Estat. Si en general un ciutadà qualsevol (o una entitat) ha d'obtenir l'accés als serveis d'Internet d'un proveïdor privat o d'una organització professional (que sovint no tenen la seu en el lloc on és el ciutadà), a Tarragona a més es disposa d'un servei públic d'accés a les noves tecnologies. A banda del valor que això pot tenir per a la ciutadania, el fet de tenir agrupats en un mateix servidor multitud de ciutadans i d'entitats de la zona ofereix un seguit d'oportunitats que segurament encara no han estat del tot explotades. OASI és més que una infraestructura tècnica: és un lloc de trobada i un organisme obert a iniciatives, com algunes de les que es poden derivar del PEC.

6. El pla estratègic “Catalunya en xarxa”

L'abril de 1999, l'aleshores Comissionat per a la Societat de la Informació (actualment Secretaria integrada en el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació) va presentar el pla estratègic “Catalunya en xarxa”. Aquest era fruit de la col·laboració amb el Consorci Localret i del treball durant sis mesos de més de 250 persones, que van actuar en 7 grups corresponents als àmbits definits dintre del pla. L'objectiu del pla era identificar les actuacions possibles i necessàries per fer de Catalunya un país capdavanter a mitjà termini en tots els diferents aspectes del que es pot entendre per societat de la informació. Un dels àmbits, òbviament, era el de l'educació i la formació.

El plantejament i conclusions del pla van ser unànimement saludats per tota la societat catalana com una mostra de treball ben fet i va despertar força expectatives. Gairebé tres anys després hi ha opinions variades respecte al seu grau de desplegament, segurament degudes en gran part al fet que els agents que el pla identificava com els actors necessaris per dur a terme les accions incloses en el pla en cap moment van assumir el compromís explícit d'implicar-s'hi directament. De fet, la mateixa Secretaria per a la Societat de la Informació ha manifestat recentment la conveniència d'un replantejament global del pla. Però, en qualsevol cas, en la meua opinió moltes de les recomanacions del pla segueixen sent vigents i, en la mesura que són aplicables a diferents realitats locals i que el mateix pla recomanava la implicació dels ens locals en la seva execució, crec que segueixen constituint un bon punt de partida. A tal efecte, i per tal que puguin constituir una part de la ponència sobre la qual pugui treballar el grup del PEC, incloc aquí les iniciatives corresponents a l'àmbit d'educació i formació.

Cada una de les 6 iniciatives inclou un seguit d'accions concretes i els agents que les han de dur a terme. En totes, exceptuant la núm. 5 (creació i intercanvi de materials educatius) hi apareixen com a agents identificats les xarxes d'escoles i els ens locals, és a dir, actors específicament locals. Igualment hi són sistemàticament identificats com a agents les universitats, de manera que de ben segur la consideració de totes aquestes iniciatives pot ser rellevant a l'hora de fer la diagnosi i les recomanacions del PEC

INICIATIVES

Iniciativa 1

Implantació i adaptació dels currículums a les necessitats de la SI

ACCIONS

- Adaptació dels currículums dels ensenyaments reglats incorporant-hi les TIC.
- Foment d'intercanvi d'experiències amb incorporació d'elements virtuals.
- Definició de nous currículums educatius tant pel que fa als nivells d'ensenyament obligatori com als d'ensenyament superior.
- Nous plans d'estudi orientats als nous perfils professionals que demana la SI.
- Formació en la creació de continguts multimèdia.

AGENTS

Departament d'Ensenyament
CUR / Universitats
INCANOP
Xarxes d'escoles
Ens locals

Iniciativa 2

Formació inicial i continuada del professorat

- Introducció en els plans d'estudi de formació del professorat del coneixement de l'impacte de les TIC en la metodologia específica i en les diferents matèries d'estudi.
- Desenvolupament d'un pla de formació continuada en funció del marc de coneixements i habilitats necessàries, que serà prèviament definit per a cadascun dels perfils educatius.

Departament d'Ensenyament
ICE
CUR / Universitats
Xarxes d'escoles
Ens locals

- Promoció de la recerca interdisciplinària que integri grups de diferents nivells del sistema educatiu.
- Estímul i afavoriment de la participació de grups i centres en projectes conjunts a nivell nacional i internacional.
- Creació d'un espai a la xarxa per a l'accés a materials, informació i eines de formació i autoaprenentatge.

Iniciativa 3

Programa per a la formació d'adults i la formació continuada

- | | |
|--|---|
| • Aprofitament de la infraestructura educativa per a la formació d'adults en TIC a fi d'incorporar-los a la SI | Departament de Benestar Social
Departament de Treball
Universitats
Ens privats |
| • Promoció a l'entorn empresarial i laboral de la formació continuada mitjançant les noves tecnologies | CSI
Ens locals |
| • Formació (reconversió) de nous perfils professionals per a les professions convencionals | |
| • Formació de col·lectius amb dificultats | |

Iniciativa 4

Creació i intercanvi de materials educatius: una llotja virtual

- | | |
|--|--|
| • Establiment d'un programa de digitalització de continguts. | Departament d'Ensenyament
CUR / Universitats
Sector audiovisual/multimèdia |
| • Creació de nous materials multimèdia. | Sector privat editorial |

- Incorporació a la llotja de tots els organismes i col·lectius implicats en la creació de teleensenyament, "edutainment", documentalisme i premsa digital.
- Vinculació de fundacions, empreses editorials del món educatiu, empreses del sector audiovisual i de plataformes d'operadors per a la creació conjunta de materials didàctics.
- Organització i presentació de l'oferta educativa present a la llotja virtual.
- Integració dels continguts de les biblioteques com una part important de la llotja virtual.
- Interacció entre els centres de recerca en didàctica multimèdia i la xarxa educativa per una banda, i la llotja virtual per l'altra.

Iniciativa 5

Promoció del canvi organitzatiu i estructural als centres educatius i desplegament de la comunitat virtual d'aquests centres

- Incorporació de les TIC al projecte educatiu dels centres de manera que es garanteixi la universalització sistemàtica i progressiva com a objectiu institucional, en els diferents nivells de concepció, gestió i execució.

<ul style="list-style-type: none"> • Integració de les TIC (equipament, connectivitat, xarxes) als projectes de concepció i construcció dels centres educatius (connectivitat a l'aula). • Incorporació als criteris de reconeixement i promoció del professorat de l'esforç en innovació i promoció institucional pel foment i aplicació de les TIC a l'activitat educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Departament d'Ensenyament CUR / Universitats Xarxes d'escoles Ens privats Ens locals
---	--

- Foment en els diversos nivells educatius de les potencialitats que es deriven de l'ús dels espais i campus virtuals.
- Creació d'equips bàsics i de suport tècnic i pedagògic per àrees educatives amb equips multidisciplinaris adients.
- Potenciació de les capacitats de les TIC per a la integració dels diferents col·lectius amb dificultats específiques a fi de facilitar-ne l'accés al sistema educatiu.

Iniciativa 6

Pla de dotació d'infraestructures

- Dotació d'un pla per a l'equipament i connectivitat als centres públics que permeti l'accés de tots els centres educatius a serveis virtuals, documentals i formatius amb el progressiu increment de la seva velocitat fins a aconseguir uns estàndards de banda ampla.
- Dotació d'adreça de correu electrònic i, eventualment, de presència a la xarxa (pàgines web) per a tota la comunitat dels centres educatius.

Departament d'Ensenyament
CUR / Universitats
Xarxes d'escoles
Ens privats

7. Tarragona: realitats i perspectives

En els apartats anteriors he volgut aportar informacions sobre realitats i desenvolupaments relacionats estrictament amb les NTIC. Com que no sóc un especialista en el món de l'educació i la formació, de ben segur que m'hauria d'aturar aquí, però coneixent en part la realitat de Tarragona en els darrers anys en l'àmbit del desenvolupament de les NTIC voldria fer alguns apunts personals.

En primer lloc, tot i que és evident que és tota la societat i els seus agents que s'han d'implicar en un pla com el que es planteja, crec que hi ha tres actors que han de jugar un

paper protagonista. Aquest són l'Ajuntament, la Universitat i OASI. No m'estendré massa en els dos primers, perquè crec que són factors obvis i que serien assenyalats en qualsevol entorn similar; tot i que segons la meua modesta experiència i opinió ni l'un ni l'altre han estat prou agosarats en la implicació activa en l'aplicació social de les noves tecnologies. Comptant amb equips i persones pioneres en aquest àmbit en el sí de la URV, crec que fins el moment s'han deixat passar oportunitats d'emprendre accions conjuntes, unes vegades per desconeixement (en el cas de l'Ajuntament) i altres (en el cas de la Universitat) per no percebre que el fenomen de les NTIC supera l'àmbit d'aplicació estrictament acadèmica i constitueix una oportunitat d'imbricació i lideratge de la Universitat envers el seu entorn.

El cas d'OASI mereix una consideració específica. TINET va ser la primera xarxa ciutadana de l'Estat i continua sent un referent nacional i internacional. L'oportunitat que suposa liderar el panorama de les NTIC a nivell local i tenir accés a milers de ciutadans i associacions locals (del tipus més variat), és un valor que no pot deixar d'aprofitar-se en plantejar-se un pla educatiu (en el sentit més ampli) per a la ciutat. A més, el mateix OASI on s'integra TINET amplia encara més l'horitzó de la xarxa ciutadana, posant en una mateixa taula (el Consell d'Administració d'OASI) Diputació, Universitat, Ajuntament i empresaris. Em sembla evident que no poden obviar-se aquestes eines (TINET i OASI) en la diagnosi i en les accions recomanades del PEC.

Des del punt de vista instrumental, crec que també hi ha accions òbvies que cal portar a terme en tots els centres educatius de la ciutat:

- Integrar l'ordinador en tota l'activitat de l'escola, traient-lo d'aquests espais tancats que són habitualment les aules d'informàtica i explotant-ne potencialitat en tot l'espectre curricular. En aquest sentit, un dels primers llocs on s'hauria d'integrar serien les classes d'idiomes: Internet permet un contacte sistemàtic amb altres centres i alumnes de països forans que poden suposar un impuls al coneixement d'altres llengües.

- Assegurar una connectivitat suficient a Internet de tots els centres: cable o ADSL a 2 Megabits per segon hauria de ser un estàndard a aconseguir en un espai de temps limitat (en aquest sentit, cal aprofitar i seguir de prop la iniciativa de la Generalitat de Catalunya).

- Experimentar en centres o grups pilots amb aparells portàtils: *laptops*, PDA i llibres electrònics. En aquests llocs òbviament caldria començar a implantar el paradigma *wireless*, és a dir, sistemes ràdio que permetessin l'accés en tot lloc i moment.

- Estendre l'accés sense fils als entorns dels centres públics (Universitat, biblioteques, centres administratius).

- Estudiar formes d'integrar la telefonia mòbil en l'activitat educativa.

-Estudiar, igualment, com integrar una activitat tan estesa i acceptada pels joves com són els videojocs en l'activitat educativa.

-Promocionar la creació de mitjans de comunicació propis en els centres educatius a través de les NTIC. La pàgina web del centre ha de convertir-se en un mitjà multimèdia, en particular començant a experimentar amb la I-ràdio.

-Per donar suport a tota l'activitat anteriorment expressada, seria interessant (en coordinació amb OASI i la Universitat) la creació d'un centre municipal de recursos tècnics que facilités i integrés totes aquestes iniciatives.

Finalment, val a dir que quan parlem del paper de la informació i la comunicació a través de les NTIC, en el procés educatiu, avui més que mai es fan evidents alguns factors que aquestes tecnologies ajuden a posar en joc:

-La necessitat de la implicació de tota la societat local en el procés educatiu i formatiu

-La necessitat d'activar la comunitat educativa (alumnes, pares i professors) i d'implicar-la en aquest procés

-La possibilitat que l'alumne tingui un paper més actiu i de protagonisme. Avui més que mai som conscients que en molts aspectes els joves tenen molt per ensenyar-nos, i les NTIC permeten possibilitats inexplorades que cal investigar

Hi ha poques evidències quan ens movem en un entorn canviant com és el d'aquest procés revolucionari de canvi d'una societat industrial a una societat de la informació. Una d'aquestes és que calen grans dosis d'experimentació. L'altre és que calen inversions en infraestructures de la nova societat. I una última i fonamental és que invertir en educació i formació és l'única aposta segura que pot realitzar una comunitat per preparar el futur; i que ara més que mai aquest esforç s'ha de fer en clau local i d'acord amb la realitat social i cultural més propera.

8. Conclusió

En el present document he intentat donar tot un seguit d'informacions i destacar aquells elements que crec que són claus en l'àmbit de les NTIC a l'hora de plantejar un PEC per a la nostra ciutat. Atès que no sóc un expert en temes d'educació, ni tampoc en Internet (sóc solament un veterà d'Internet), crec que el millor és acabar amb unes paraules dites per ni més ni menys que el creador del protocol IP, Vinton Cerf, que l'any 2000 la Universitat Rovira i Virgili nomenà doctor honoris causa:

“La veritat és un poderós dissolvent. Veritables murs de pedra cauen davant de la seva potència. Internet és un dels agents més poderosos al servei de la veritat. És un canal privilegiat per fer-la arribar a tots aquells que volen conèixer-la. És per això que alguns governs i organitzacions temen la capacitat d’Internet per fer que es conegui la veritat.

Però el poder d’Internet és una espasa de doble fil. Pot ser, amb la mateixa facilitat i potència, el canal de desinformació o de la informació aparentment erudita però falsa. La profunditat i la banalitat conviuen costat per costat en l’univers electrònic d’Internet. Què cal fer?

No existeixen filtres electrònics que separin la veritat de la ficció. No hi ha un “xip del coneixement” que separi el gra de la palla. Només tenim una eina per això: el pensament crític. Evidentment això s’aplica també a qualsevol altre mitjà de comunicació. Segurament el que passa amb el World Wide Web és que aquesta realitat ens la posa molt més de manifest que en altres mitjans. I aquest contrast entre allò que val molt i allò que no val res, convivint en el mateix mitjà, ens ha de fer pensar. Tenim aquí una gran oportunitat per educar i educar-nos. Hem de reflexionar profundament sobre tot allò que veiem i sentim. Hem d’aprendre a avaluar i a seleccionar. Hem d’elegir les nostres guies. Quina millor lliçó que aquesta per ensenyar els nostres joves, per tal que es preparin per a una nova època de canvis socials, econòmics i tecnològics?

Prenguem la ferma decisió d’ensenyar els nostres joves a reflexionar sobre tot allò que veuen i senten. Aquesta, i no un filtre electrònic, és la millor base sobre la qual construir un futur en què prevalgui la veritat.”

Edita: AJUNTAMENT DE TARRAGONA
Departament d'Ensenyament

Disseny i maquetació: Gabinet de Disseny Gràfic i Autoedició
de l'Ajuntament de Tarragona

Imprimeix: Gràfiques Porsa, S. L.
DLT-233-04
