

ORGANISMES EUROPEUS D'EDUCACIÓ.

Francesc Pedró

Dt. Educació Comparada

UNED

Senyores i senyors, distingits membres de la Societat Catalana de Pedagogia,

Voldria agrair-los, en primer lloc, que m'hagin permès de ser avui present aquí. És, sens dubte, un honor per a qualsevol pedagog català, però per a mi representa la primera ocasió d'aportar un petit gra de sorra a la reconstrucció educativa del nostre país vivint com visc, lluny d'ell.

En segon lloc, voldria també prevenir-los. La nostra eufòria, que compartim amb la resta de l'Estat, trobant-nos a les portes d'una integració europea que ens ha d'ajudar a modernitzar-nos, corre el risc d'esdevenir un desengany. I prevenir-nos vol dir rebutjar mites i idealismes, tot emprenent l'estudi de la significació dels organismes europeus d'educació amb realisme. És ben comprensible la nostra eufòria, però si ara contrastàvem la nostra mitologia sobre Europa i la repercussió del nostre accés al Mercat Comú en el sistema educatiu amb les opinions d'anglesos, alemanys o francesos, el resultat podria ser veritablement esfereïdor. Sigui com sigui, tindrem ocasió per a comprovar-ho.

Perquè, què és Europa? Potser poca cosa més que el nom de la filla de Fènix i Perimeda, que Júpiter estimà tant que es convertí en un brau per a transportar-la fins a Creta, on donà a llum tres fills. "Què és Europa? -es preguntà en 1935 P. Hazard en un assaig titulat La crise de la conscience européenne, i respongué:- Un pensament sempre insatisfet que, sense pietat amb ell mateix, no cessa mai de cercar la felicitat i, quelcom encara més indispensable i valuós, la veritat. Però tan bon punt troba una sola condició que sembla satisfer amb-

dues exigències, s'adona que sempre i només incertament tan sols pot posseir allò provisorí, allò relatiu; llavors, torna a emprendre la recerca que constitueix la seva glòria i el seu turment...". Què és Europa? Un projecte federalista? Polític? Econòmic? Cultural? Un projecte inacabat, en qualsevol cas.

Ara bé, des del primer moment en què aparegueren sistemes educatius nacionals -això és, al final del segle XVIII i principi del XIX-, existiren ja polítics, científics, humanistes hereus al cap i a la fi dels ideals de la Aufklärung, preocupats per un desenvolupament de les polítiques nacionals d'educació que, per sobre de tot, tingués en compte els èxits i els fracassos d'aquells països capdavanters, representats llavors per Prússia, Holanda, els països nòrdics i Suïssa.

És curiós, però també comprensible, que aquesta dialèctica entre uns països avançats en matèria educativa i d'altres de desitjosos d'importar aquells elements que previsiblement haurien d'afavorir un desenvolupament notable, hagi arribat fins al present. El paper cosmopolita que al segle XIX tingueren

Marc-Antoine Jullien de Paris, Victor Cousin, Johann Gottfried von Herder, Matthew Arnolds o sir Michael Sadler, fornint amb informacions valuoses llurs respectius ministeris d'educació i perfilant, a poc a poc, una metodologia específica, sembla avui traspasat als organismes europeus, i en general internacionals, d'educació.

De fet, no fou fins a l'enderrocament de l'Imperi napoleònic, originant nous estats, que es començà a sentir la necessitat d'una Unió de Nacions. Només quan ja s'havia dut a terme el procés de nacionalització de l'educació, quan ja començaren a proliferar administracions nacionals de l'educació, es podia entreveure el desig d'una col.laboració internacional en matèria educativa.

Malauradament, les primeres intuïcions passaren gairebé desapercebudes. Això explica perquè, per exemple, el redescobriments l'any 1885 de l'obra de Marc-Antoine Jullien de Paris, potser la primera on algú es referia a la utilitat d'un organisme europeu d'educació, no fou degudament aprofitat fins l'any 1942, a mans de I.L. Kandel i, posteriorment, l'any 1943, a mans de Pere Rosselló. L'obra en qüestió, Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée..., havia dormit plàcidament quasi seixanta anys fins que casualment un pedagog romanès, Férénc Kemeny, la comprà a un bouquiniste del Sena. I encara en dormí uns altres seixanta fins a fer-se internacionalment coneguda.

Què contenia a les seves planes que poguéssis explicar l'entusiasme que causà en plena Guerra Mundial? Un precedent per als qui llavors ja es preocupaven per la reconstrucció d'Europa a través de l'educació. Jullien de Paris havia proposat el 1816 la constitució d'una Comissió Internacional d'Educació, encarregada de reunir informacions sobre "la situació de l'educació i de la instrucció pública de totes les comarques d'Europa", la creació d'un Institut Normal d'Educació, **escola internacional** per a la formació d'educadors, i, finalment, la publicació d'un Butlletí d'Educació, en diferents llengües, per tal de promoure el coneixement de les experiències i innovacions educatives entre els diferents països europeus.

Entre el 1816 i el 1925, any aquest en què, sense saber-ho, la intuïció de Jullien de Paris es féu realitat, no mancaren d'altres iniciatives internacionalistes, no sempre circumscrites tan sols a Europa, en matèria educativa. Vegem-ne algunes.

Herman Molkenboer, advocat neerlandès, fundà una revista trilingüe destinada a promoure l'establiment d'un consell internacional d'educació i fomentar la pau mundial. Anys després, sempre en el decurs del segle XIX, Edward Peeters creà un but-

lletí bibliogràfic trimestral des d'Ostende, i redactà els estatuts per a una oficina internacional d'educació. Al Congrés Internacional d'Ensenyament Primari celebrat a Brussel·les el 1880, i al qual assistí M.B. Cossío, s'expressà obertament la necessitat d'un Consell Educatiu Internacional. Ja al segle XX, el Dr. F. Zollinger presentà en diferents ocasions un projecte semblant: el 1901 al Consell Federal Suís, el 1904 al Congrés Internacional d'Higiene Escolar de Nuremberg, el 1911 al Consell Nacional Suís, i el 1912, i encara el 1922, als Congressos Internacionals d'Educació Moral. A les propostes del Dr. Zollinger s'hi afegiren les de Kemeny, Binet, Gordon, Ferrière, entre d'altres. En aquest sentit, cal remarcar que el setembre de 1914 els governs dels Estats Units i Holanda arribaren a programar una conferència internacional, a la qual hom preveia l'assistència de delegacions de setze països diferents, a fi i efecte de crear, per fi, una Oficina Internacional d'Educació. La I Guerra Mundial estroncà aquests treballs i no deixa de ser sorprenent que, un cop acabada, en crear-se la Societat de Nacions (Ginebra, 1918) que havia de posar fi als conflictes internacionals per via pacífica, l'educació fos exclosa de les seves competències. Tot i que fou creada una Comissió de Cooperació Internacional Intel·lectual, la intromissió en el afers, educatius o de qualsevol altra mena, de les nacions membres no podia ser ben vista.

Iniciatives, doncs, no han mancat de forma ininterrompuda des del 1816. Però calgué esperar més d'un segle per tal que prenguessin cos i d'una manera que diu ben poc de la bona voluntat dels governs, car al cap i a la fi el primer organisme veritablement internacional -tot i marcadament europeu- fou creat per una iniciativa privada. Podria dir-se, potser sarcàsticament, que ens calgué una nova guerra mundial per a aprendre definitivament la lliçó i, llavors, d'una manera encara dubitativa, la que marca en el fons l'acció dels organismes internacionals d'educació del present.

No voldria pas que aquest breu recorregut històric fos mal interpretat. Els dubtes, els apassionaments de les persones i de les iniciatives individuals han contrastat des de sempre amb la fredor dels organismes i els representants governamentals, fins al punt que, després de tants anys de projectes de cooperació internacional en matèria educativa, per no parlar ja de la possibilitat real d'un sistema educatiu europeu, se'ns apareixen com a ideals revestits d'una parafernàlia burocràtica i a cops escandalosament luxosa que difícilment guarden cap relació amb els desigs i les necessitats dels habitants dels països que més suc en podrien treure; i això val tant per als països en desenvolupament com per als països que, com ara el nostre, cerquen una homologació educativa internacional, o, senzillament, la manera de resoldre els nous problemes d'administració i política educativa que hem d'afrontar.

Ara bé, tampoc no voldria introduir aquests elements crítics, d'altra banda ben coneguts de tothom, sense precisar quins són els principals organismes educatius europeus, quina és llur tasca i, finalment, què ens poden aportar en les actuals circumstàncies polítiques, en general, i educatives, en particular, de Catalunya.

I.

Comencem, doncs, per presentar una perspectiva breu i sintètica d'aquests organismes. Haig de confessar, però, que el gran nombre dels existents en l'actualitat m'ha dut a circumscriure'm únicament a aquells dels quals com a membres de l'Estat Espanyol, formem part. Tractaré, per tant, d'organismes intergovernamentals exclusivament; és a dir, l'OCDE, i el C.C.C. Tot i així, miraré de fer cinc cèntims també d'altres organismes, com ara la UNESCO i el BIE, en la mesura que en alguns casos llur tasca no és prou coneguda entre nosaltres.

Cronològicament, cal tenir present que tant l'OCDE com el C.C.C. neixen l'endemà de la II Guerra Mundial. Òbviament, aquestes dues entitats no són organismes directament relacionats amb l'educació, sinó òrgans específicament creats per a promoure el desenvolupament econòmic dels països membres i incidir així sobre llur progrés social. Ja m'he referit anteriorment al fet que l'únic organisme internacional d'educació fou creat sobre una base de caràcter privat, lluny de l'afany de lucre i, potser per això, envoltat constantment de problemes econòmics i de pressions polítiques.

Situem-nos, per tant, enmig de la depressió econòmica de la postguerra a Europa. El Pla Marshall representà en aquell moment una oportunitat per a refer-se, però calia una organització que contribuís a la integració econòmica europea. Així nasqué l'Organització Europea de Cooperació Econòmica (OECE), i d'ella, en un moment de revitalització, el Mercat Comú Europeu (Tractat de Roma, 1957), d'una banda, i l'Associació Europea de Lliure Comerç (EFTA, 1960) de l'altra. Poc després, fou creada finalment l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (1961), afegint-se Canadà, Estats Units i Espanya als disset païssos que abans configuraven l'OECE.

Quines són les finalitats de l'OCDE? Breument, tres:

- a) Promoure el benestar econòmic i social.
- b) Contribuir a l'expansió de l'economia mundial, especialment afavorint els esforços dels països membres a favor dels països en desenvolupament.
- c) Finalment, afavorir el desenvolupament dels intercanvis internacionals.

Per a assolir aquests objectius, l'OCDE compta amb tres mitjans: les recomanacions, les declaracions i els comunicats.

D'aquests tres instruments, només el primer té un cert caràcter vinculant per als governs dels països membres, amb la qual cosa queda clar que la seva potencialitat queda reduïda a la bona voluntat dels governs.

No obstant això, l'OCDE compta també amb comitès assessors i tècnics, juntament amb organismes autònoms, la funció dels quals sol reduir-se a l'elaboració d'informes, establint comissions específiques d'estudi. Així, per exemple, el Comitè de Política Científica i Tecnològica i el Comitè de Mà d'obra i Afers Socials han estudiat temes més o menys directament relacionats amb els problemes educatius: la investigació universitària, el paper de la dona en l'economia i la seva preparació per a una adequada inserció en el món del treball, i l'atur i la seva incidència en la formació professional, etc.

Als nostres efectes, però, interessa de destacar la tasca del Comitè d'Educació centrada en tres àmbits: relacionar les diferents polítiques educatives dels països membres amb l'evolució del desenvolupament econòmic i social, estudiar les implicacions polítiques del desenvolupament educatiu i, finalment, promoure la cooperació internacional i els intercanvis d'informació en el camp pedagògic. De fet, l'OCDE, d'una forma més marcada que el C.C.C., s'ha caracteritzat per l'atenció als problemes de les polítiques educatives dels països en desenvolupament. Cal no oblidar, però, que la tasca del Comitè d'Educació de l'OCDE ve a ser un apèndix, o si prefereixen, la contrapartida d'unes accions i intercanvis econòmics dels països membres -tots ells altament desenvolupats i industrialitzats, tret d'algunes excepcions- amb els països en desenvolupament. D'aquí que, en alguns casos, la seva funcionalitat hagi estat avaluada en termes de pourboire, de propina, per aquest darrers. A diferència de la UNESCO, on hi ha inclosos també els països que reben les atencions dels més desenvolupats, difícilment l'OCDE pot arribar a ser gaire sensible amb les necessitats reals de les nacions necessitades. D'aquí que

la seva aproximació als problemes educatius actuals hagi estat sovint marcada per un excessiu tecnicisme, vinculat a l'alta política educativa. Vegem-ho.

D'una banda, el Comitè d'Educació no fou constituït fins l'any 1970; és a dir, nou anys després de creada pròpiament l'OCDE. L'any 1971, el C.E.R.I. (Center for Educational Research and Innovation) fou assumit també per aquesta organització, tot conferint-li, així, caràcter governamental. La història d'aquest centre és també pintoresca car havia estat creat el 1967 mercès a una aportació econòmica de la Fundació Ford i de la Royal Dutch Shell; no fou fins passats quatre anys de prova que l'OCDE decidí d'annexionar-se definitivament el CERI.

En aquest termini de temps havien passat moltes coses: d'una banda l'acceleració dels processos d'independència de les antigues colònies; de l'altra, la més cruenta agitació estudiantil. La necessitat d'afrontar ambdós problemes requeria uns recursos que només podien trobar-se com a resultat d'iniciatives intergovernamentals. Però els resultats no sempre anaren de bracet amb els objectius, de manera que a poc a poc s'anà accentuant una marcada tendència a l'estudi de qüestions diguem-ne asèptiques, com ara l'aplicació de la T.G.S. a l'estudi dels sistemes educatius, l'avaluació de les innovacions educatives, la planificació, l'economia de l'educació o els indicadors quantitius del desenvolupament educatiu.

Llàstima de no tenir prou temps per a un estudi en profunditat dels treballs del Comitè d'Educació i del CERI. En termes generals, hom pot afirmar que mentre el primer se situa al nivell de la política educativa i la seva coordinació, el segon privilegia la investigació operativa. Tot i així, crec que serà interessant de presentar quins són els problemes que reben atenció al si de l'OCDE, fruit d'una enquesta realitzada el 1980 als governs dels països membres per tal de determinar quines havien de ser les àrees prioritàries d'investigació

fins el 1980. Breument són les següents:

- La crisi econòmica i la reducció dels pressupostos adreçats a l'ensenyament.
- La necessitat de qualificacions cada cop més altes i especialitzades, per a afavorir el desenvolupament tecnològic.
- L'atur juvenil.
- I, finalment, el futur del treball i l'espai.

Aquestes quatre àrees prioritàries reben una atenció diferent al Comitè d'Educació i al CERI. Comencem, doncs, per descriure els treballs actuals del Comitè d'Educació.

1. Estratègies de desenvolupament i inversió en educació. En concret, hom estudia el nivell d'instrucció de la població i l'estructura professional de la població activa, i, alhora, el problema de l'ensenyament i la igualtat d'oportunitats.
2. L'ensenyament i la formació professional: llur paper en el progrés tècnic: necessitat d'una formació recurrent i flexible, cooperació sistema educatiu-empreses privades, modificació dels continguts de l'ensenyament, professionalització dels curricula, etc.
3. Costos i finançament de l'ensenyament: costos unitaris, rendibilitat, utilització dels subsidis d'atur per a la formació professional.
4. L'educació post-obligatòria: ensenyaments complementaris orientats vocacionalment, anàlisi de les estructures educatives del sector post-secundari: estudis polivalents manteniment de la diversitat dels curricula.
5. Reavaluació del paper de les universitats.

6. Examen de les polítiques educatives nacionals. No fa ni quinze dies que el Ministre d'Educació de l'Estat Espanyol s'estava examinant. El procediment té el seu interès. El país en qüestió envia a la Secretaria General un informe previ; posteriorment es designa un equip independent que visita el país i redacta el seu propi informe. Finalment, es realitza una reunió de síntesi a París -l'examen, pròpiament-, tripartida, entre els membres del Comitè, l'equip independent i els representants governamentals. Em pregunto com s'haurà presentat a París la qüestió de la reforma de l'ensenyament secundari, si tenim em compte que la pretesa pel Ministeri sembla allunyar-se dels criteris defensats a l'OCD, molt més propers a la reforma que s'està duent a terme a Catalunya. De tota manera, esperant la publicació de l'informe sobre la política educativa del Ministeri de l'Estat Espanyol, hom pot obtenir una aproximació als resultats d'aquests exàmens llegint els darrers relatius a Nova Zelanda, Portugal i Itàlia.
7. El darrer punt és de les estadístiques i els indicadors del desenvolupament de l'ensenyament. Per la seva part, com ja he indicat, el CERI treballa predominantment en el camp de la investigació operativa. Pel que fa a aquest Centre, hi ha deu projectes diferents:
1. El progrés de les noves tecnologies i el desenvolupament de l'ensenyament: anàlisi de tendències en la introducció dels microordinadors a l'escola, canvis en el rol del professorat, atenció als grups atípics.
 2. El pas a la vida adulta: estudi i inserció en el món del treball, alternança, estudi i treball a temps parcial.
 3. Evolució futura del mercat de treball i incidència sobre el sistema educatiu: perfil de noves professions.

4. L'ensenyament i el futur professional dels minusvàlids i deficients mentals.
5. L'ensenyament i el pluralisme cultural i lingüístic: educació d'emigrants, polítiques d'ensenyament multicultural.
6. La investigació pedagògica i la millora de la qualitat de l'ensenyament.
7. La innovació de l'ensenyament superior.
8. Les darreres innovacions pedagògiques.
9. La planificació prospectiva de l'educació.
10. Finalment, la gestió dels centres d'ensenyament superior.

La manera com aquestes investigacions es duen a terme resulta, en un cert aspecte, paradigmàtica respecte als altres organismes internacionals. En general, hi ha dos camps diferenciats: la investigació pràctica o operativa (experimentació coordinada en diferents països alhora, investigacions sectorials, etc.) i la investigació secundària, és a dir, aquella en la qual hom parteix de materials preexistents; aquí es podrien incloure tant l'elaboració d'informes com les reunions d'experts en comissions de treball. Però, heus aquí el més important, el resultat no es concreta mai en realitzacions pràctiques, sinó que es limita a una publicació o a un rapport, de més o menys difusió, pública o restringida.

Així, doncs, la tasca tant de l'OCDE com dels altres organismes internacionals sempre romandrà limitada a la generació d'informes qualificats que es posen a l'abast dels governs, i de les persones individuals, a fi i efecte d'il·lustrar les vies de solució per a problemes concrets. L'efectivitat real dels informes sol ser també molt limitada, si considerem el

caràcter intergovernamental de l'organisme que, com a tal, pot aplaudir iniciatives però mai desqualificar-ne cap obertament.

II.

El segon gran organisme europeu d'educació és el C.C.C. o, més ben dit, el Consell d'Europa. A imatge de l'OCDE nasqué també l'endemà de la II Guerra Mundial, com a conseqüència d'una iniciativa presentada ja el 1946 per Churchill i reforçada al Congrés de la Haia del 1948. Bèlgica, Dinamarca, Gran Bretanya, França, Itàlia, Irlanda, Luxemburg, Noruega, els Països Baixos i Suècia subscripiren l'Estatut del Consell d'Europa el 1949. També a imatge de l'OCDE, l'educació no fou sinó un apèndix en l'ample ventall d'activitats i objectius del Consell d'Europa. Lluny d'un ideal com ara el dels Estats Units d'Europa, un model federalista proposat per països com Itàlia, França o els del Benelux, el resultat fou una coordinació funcionalista d'interessos. En el Consell d'Europa es trobaren, doncs, la Comunitat Europea de l'Acer i el Carbó, després Comunitat Econòmica Europea i Euratom, i l'Associació Europea de Lliure Comerç. Temps després, vingueren a afegir-s'hi Grècia, Turquia, Islàndia, Alemanya, Àustria i, finalment, Portugal, Espanya i Xipre.

El Consell d'Europa, però, no ha reeixit especialment ni en un nou ordre polític ni en una especial harmonia econòmica entre els seus membres. No obstant això, sí que ha realitzat importants accions intergovernamentals com ara la Convenció Europea dels Drets de l'Home (1953), la Carta Social (1965), el Comitè Europeu de Salut Pública (1954) i el Banc Europeu de Sang (1969), la Carta Europea de l'Aigua (1968), l'Any Europeu de la Conservació de la Natura (1970), la Conferència Europea dels Poders Locals o, finalment, el Dia d'Europa (5 de maig).

Peñ que fa als temes educatius, val a dir que, si més no, la cooperació cultural entre els Estats membres fou afavorida des del primer moment. El 1950 fou creat el Comitè d'Experts Culturals, encarregat de redactar convenis com ara el de l'equivalència de graus i diplomes per al lliure accés a centres universitaris (1953), el de l'equivalència d'estudis universitaris (1956) i el del reconeixement acadèmic de diplomes universitaris (1959). Deu anys després, donava pas al Consell de Cooperació Cultural (C.C.C., 1961), el qual s'interessà des del primer moment per temes relacionats amb l'educació: l'ensenyament de les llengües vives europees i els mitjans àudio-visuals.

En el decurs del temps, en concret entre el 1972 i el 1976, el CCC dedicà més atenció als problemes genuïnament educatius. Així, s'estructurà en tres Comitès diferents: el d'ensenyament general i tècnic, el d'educació extraescolar i, finalment, el d'ensenyament superior i investigació. Fins a un cert punt es podria dir que, mentre que la UNESCO ha dedicat una atenció preferent a l'educació bàsica, conjuntament amb l'educació d'adults i l'alfabetització, l'OCDE i el Consell d'Europa han primat l'ensenyament superior.

No m'aturaré en l'estructura interna de cadascun d'aquests comitès, en el fons revestida d'una certa complexitat, per tal d'incidir més en quins han estat els resultats de llurs treballs.

En l'àmbit de l'ensenyament superior i la investigació, el CCC s'ha centrat fonamentalment en tres camps. Del primer, el Consell d'Europa en té una llarga tradició; em refereixo a la qüestió de les equivalències i convalidacions de títols universitaris. El segon aspecte ha estat l'adreçat específicament als continguts i a la problemàtica de les universitats europees; així, per exemple, s'han realitzat estudis sobre la reforma, el desenvolupament i la diversificació de l'ensenyament superior a Europa, sobre les relacions entre ciència i

societat, sobre l'estatut dels professors universitaris europeus i, és clar, sobre els estudiants, llur formació i mobilitat sobre el territori europeu. En darrer terme, el Comitè d'Ensenyament Superior s'ha interessat per la investigació; a nosaltres ens interessa especialment el seu treball sobre l'estat de la investigació pedagògica a Europa i sobre l'avaluació i el curriculum dels infants en el nivell secundari, en la branca preparatòria per als estudis superiors.

En relació amb el Comitè d'ensenyament general i tècnic, cal remarcar que més del cinquanta per cent de les seves publicacions han tractat de l'educació preescolar: des dels típics estudis de casos, fins als recursos didàctics, passant per l'educació compensatòria o la problemàtica dels infants fills d'emigrants als jardins d'infància, al costat de la formació específica dels educadors per a aquest nivell, no sembla que cap tema hagi escapat a la consideració d'aquest comitè. De la mateixa manera, el lligam necessari entre l'educació preescolar i la bàsica ha estat també objecte de nombrosos estudis. D'altra banda, també és significativa l'atenció dedicada al nivell secundari -com ja he dit, el nivell primari rep molta més atenció de la UNESCO-, sempre des de la perspectiva de l'adequació dels curricula als previsibles canvis en les necessitats a mig termini de la societat europea; educació i treball sembla que és, per tant, un dels temes amb més rellevància .

En darrer lloc, el Comitè d'educació extraescolar i de desenvolupament cultural ha destinat ben poca atenció als temes pròpiament educatius, i s'ha centrat en qüestions com les relacions entre escola i societat, l'ús de les noves tecnologies i, per sobre de tot, l'educació permanent.

No voldria cloure aquest apartat sense fer esment a dues realitzacions del Consell d'Europa que no són pas gaire conegudes o utilitzades. Em refereixo, d'una banda, al Centre de

Documentació per a l'Educació a Europa que forneix tot tipus d'indicacions a governs o persones interessades en temes educatius de l'àmbit europeu; d'altra banda, sempre però funcionant com a intermediaris d'informació, cal esmentar també el *Tesaurus Eudised*, el qual permet l'accés -mitjançant uns descriptors- a un gran nombre de materials -articles, documents, informes- que generalment són tramesos a l'interessat en forma de microfítxes o microfilms. La meua experiència personal m'ha ensenyat que en la gran majoria dels casos aquests serveis solen ser absolutament gratuïts, fins a tal punt que de vegades assorteixen de més material que el que originàriament hom havia sol·licitat. Tant l'OCDE com el Consell d'Europa, i en general totes les agències internacionals, es caracteritzen per la seva bona disposició per a atendre les demandes més inversemblants.

III.

Ben segur que, a hores d'ara, s'estaran demanant si aquests dos organismes són els únics que s'ocupen de l'educació a Europa. Bé, la resposta ha de ser afirmativa en un cert sentit i negativa en un altre.

Afirmativa en la mesura que són les úniques organitzacions que, des d'Europa -fonamentalment- i per a Europa han treballat amb més o menys fortuna en l'àmbit pedagògic. Negativa en la mesura que hi ha una bona corrua d'organismes que, per exemple, seguint les necessitats del govern i del país on són radicats, es preocupen de l'evolució de l'educació a Europa. En aquest sentit, caldria referir-se com a països modèlics a Alemanya, França i Anglaterra.

D'altra banda, la comunitat internacional europea sembla prou ben servida amb aquells dos organismes. La prova més evident rau en l'actuació de la Comunitat Econòmica Europea. En el seu si hi ha constituïda una comissió encarregada de les

polítiques de competència, afers socials, educació i formació professional. Ara bé, l'acció d'aquesta Comissió, en programes com ara el COMET, cerca una aproximació a l'educació sempre mediatitzada per les necessitats del desenvolupament econòmic, industrial i tecnològic, tractant-se generalment de programes puntuals. En realitat avui dia, si exceptuem el nostre cas particular, els països europeus estan molt més preocupats per conservar la pròpia identitat i idiosincràsia del sistema educatiu perquè, al cap i a la fi, això permet una inversió dels migrats recursos econòmics molt més ajustada a les necessitats pròpies, prescindint d'un potser desitjable sistema educatiu europeu que a la força requeriria una més gran despesa econòmica. Les limitacions inherents a la tasca de qualsevol organisme intergovernamental, que es tradueixen en resultats sobre el paper, han anat mitigant l'eufòria que inicialment envoltà Europa.

Això explica la concentració de recursos en organismes internacionals d'educació, més que no pas europeus. De fet pot semblar paradoxal allò que ara mateix s'esdevé amb la UNESCO: la retirada dels Estats Units i l'anunci d'una iniciativa semblant per part de Gran Bretanya semblen directament relacionades no tant amb la crisi econòmica —precisament quan ja s'està començant a superar almenys als Estats Units—, com amb el fet d'adonar-se que la gran inversió econòmica produïa uns resultats en no pocs casos contraris als interessos polítics d'aquests països. Tot i així, és innegable que la posició dels altres països europeus, no tan preocupats pels problemes de la pèrdua de l'hegemonia sobre els països en desenvolupament, no té per què ser la mateixa.

Sigui com sigui, l'acció de la UNESCO ens interessa també sobretot pel que fa a tres organismes que hi són integrats: l'Oficina Internacional d'Educació (BIE), l'Institut Internacional de Planificació i l'Institut d'Educació de la UNESCO.

Com he avançat, el BIE fou creat el 1925 per una iniciativa netament privada: l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, amb una subvenció procedent de la Fundació Rockefeller. En el decurs dels anys, fins el 1970, l'acció d'un català marcà l'evolució d'aquesta institució. Em refereixo a Pere Rosselló. Ell afirmà: "el desenvolupament de l'educació és un factor essencial per a la pau i per al progrés moral i material de la Humanitat. Per a afavorir aquest desenvolupament cal recollir la informació sobre la investigació i la seva aplicació en el domini educatiu, assegurant un ampli intercanvi d'informació i documentació, a fi i efecte que cada país se senti estimulat i es beneficiï de les experiències dels altres".

De fet, per problemes econòmics, el BIE es convertí ja el 1929 en un organisme intergovernamental, dirigit per Jean Piaget. En dimitir el 1967, el BIE s'associà definitivament a la UNESCO.

L'activitat fonamental d'aquest organisme fou, des del mateix moment de la seva creació, la realització de les Conferències Internacionals d'Educació, de ritme intermitent bé que generalment cada dos anys. Hi assisteixen delegacions de tots els països membres de la UNESCO, i llur resultat són les diferents recomanacions. Les dues darreres (1981 i 1984) es referiren, respectivament, a l'educació i el treball productiu i a l'ensenyament primari. D'altra banda, el BIE compta amb una important oficina de publicacions que produeix diferents opuscles cada any, essent el més important l'Anuari Internacional d'Educació. Cal destacar també la seva biblioteca amb més de 900.000 llibres, 150 mil informes i 1.500 revistes periòdiques, i una exposició internacional feta de materials àudio-visuals.

En segon lloc em referiré a l'Institut Internacional de Planificació de l'Educació, creat el 1963 per la UNESCO amb l'aportació econòmica del Banc Mundial i la Fundació Ford. La se-

va creació fou la conseqüència lògica d'un procés que s'havia endegat amb les diferents conferències sectorials sobre la planificació de l'educació i la XXV Conferència Internacional d'Instrucció Pública sobre el mateix tema. D'altra part, el 1962, la UNESCO havia creat a la seva seu la secció de Planificació i Administració de l'Educació.

La tasca fonamental de l'Institut consisteix en la formació avançada en planificació i administració, mitjançant un curs anual al qual asisteixen uns quaranta alumnes procedents majoritàriament dels països en desenvolupament. El curs s'estructura entorn d'un tronc comú que és complementat per multitud d'opcions segons les necessitats de l'alumne o de l'entitat que representa. El curs anual és l'activitat més coneguda, però en desenvolupa d'altres també importants com ara la formació individualitzada per a experts en viatges d'estudis o per a becaris, l'organització de seminaris, etc. Paral·lelament, l'Institut duu a terme investigacions per tal de contribuir a dissenyar les estratègies de planificació més adequades a cada cas en particular. Les noves tendències apunten a la denominada microplanificació: mapes escolars, descentralització fins i tot a nivell local, formació d'administradors a aquest nivell. Coses totes elles de particular importància en les actuals circumstàncies a Catalunya. L'Institut té també un important centre de documentació, amb més de vint mil obres i no pocs milers de microfiches. Finalment, cal dir que manté contacte continuat amb els ex-alumnes, de manera que es pugui incidir en llur formació continuada, per a la qual cosa es preocupa d'editar un nombre força important de monografies i, especialment, bibliografies.

El darrer centre vinculat a la UNESCO és l'Institut de l'Educació d'Hamburg, que duu a terme una tasca fonamentalment de recerca en l'àmbit de l'educació permanent, bé que també investiga els problemes dels programes escolars, l'avaluació del rendiment acadèmic i la formació del personal docent.

IV.

Fins aquí el breu recorregut pels organismes europeus d'educació. M'agradaria de fer ara unes reflexions sobre les relacions entre Catalunya i la resta d'Europa des de la perspectiva pedagògica.

No em sembla exagerat de dir que des de Catalunya s'ha mirat molt més cap al Nord o vers el mar que no pas cap a l'Oest. Sens dubte la particular configuració geogràfica del país, com assenyala entre d'altres Pierre Vilar, pot haver condicionat en gran mesura aquesta predisposició: les barreres geogràfiques seculars -la muntanya i el mar- potser actuaren potenciant el desig de **depassar-les**.

En qualsevol cas, no és gens difícil trobar entre el pedagogs dels nostre segle referències constants a la pedagogia dels països europeus, contactes constants amb Europa. Em permetran que presenti dos exemples ben segur prou coneguts de tots vostès. En ambdós casos es tracta de fets anteriors a la guerra civil.

El primer és el moviment pedagògic que tingué lloc a Barcelona especialment en el primer terç del segle. Per aquí passaren una bona colla de noms rellevants de l'Escola Nova: Maria Montessori residí força temps a la ciutat comtal; Anna Rubiés introduí el mètode Decroly; Claparède publicà força treballs en llengua castellana entre el 1907 i el 1936 i visità Barcelona el 1920; això mateix féu Jean Piaget el 1930, quan ja s'havia creat el BIE; Freinet pronuncià conferències a l'Escola d'Estiu del 1933; Cousinet donà un curs a la Normal experimental de la Generalitat; Henri Wallon, com a membre del Comitè d'Intel.lectuals Antifeixistes, visità Barcelona i conegué el pla del C.E.N.U.; William James també ens visità el 1910; la influència de John Dewey es féu palesa sobretot du-

rant la República; les doctrines spencerianes havien corregut força, particularment al final del segle XIX, i també eren coneguts els noms de Neill, Badley, Parkhurst i Kerchensteiner; Spranger participà en un curset del Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma, el curs 1933-34. Aquests fets són, si volem, puntuals, però, compte tingut que les facilitats per al transport no eren pas les d'ara, és evident que posen en **relleu** l'activitat pedagògica de la ciutat. I encara hauríem de parlar de les realitzacions pràctiques que atragueren l'interès de no pocs governs europeus.

El segon fet és la contrapartida de l'anterior. Una bona colla de mestres i professors catalans, grans noms avui en la història de l'educació del nostre país, sortiren a Europa amb el desig d'aprendre en nom de Catalunya. És veritat que en molts casos ho feren mitjançant iniciatives estatals, però les diputacions, els ajuntaments, les corporacions i, més tard, la Generalitat també hi contribuïren. Heus aquí alguns noms que ben segur coneixeran: Eladi Homs, Llorenç Jou, Rosa Sensat, Joan Palau i Vera, Joan Bardina, Joan Llongueres, Fèlix Martí, Anna Rubiés, Pau Vila i, finalment, Pere Rosselló que, un cop tornat per tal de fer el servei militar, marxà novament cap a Suïssa, d'on ja no tornà.

No caldrà que jo els faci reflexionar sobre l'estroncament que en tots els ordres representà per a Catalunya la guerra civil i el seu desenllaç. El meu problema és de suggerir ara quina utilitat podem treure dels organismes europeus d'educació.

En les actuals circumstàncies no sembla pas que algú ens hagi de venir a reclamar la nostra participació. En tot cas, allò que sí que podem i hem de fer és de controlar adequadament les declaracions públiques internacionals que es facin en nom de l'Estat Espanyol o referint-s'hi. El 1981, si algú de vostès hagués demanat al BIE quina era la durada del període d'esco-

larització obligatòria, li haurien respost, d'acord amb les manifestacions prèvies del govern espanyol, que era de deu anys. Cosa absolutament falsa, almenys per a aquells alumnes que seguien la branca de la formació professional que, segons la llei, ha de durar fins a dos anys. En el mateix sentit, només un seixantaset per cent dels joves de quinze anys està escolaritzat. En altres mots, què llegirem a les planes del proper Anuari del BIE? Què hi trobarem sobre, per exemple, l'educació a les comunitats autònomes a l'informe de l'OCDE?

Caldrà tenir cura, per tant, amb la projecció internacional del nostre sistema educatiu. Com fer-ho, però si ni tan sols podem **promoure**, tots solets, el turisme de la Costa Brava?

No voldria pas que es quedessin amb la pura ironia. Avui que podem arribar a tenir universitats veritablement autònomes, la qüestió d'un coneixement acurat dels nostres curricula de cara a l'exercici lliure dels nostres professionals a Europa passa indefectiblement per una projecció europea verídica del nostre sistema educatiu. I això és només un exemple.

Vegem ara el procés a la inversa. Quin interès té per a nosaltres el contacte amb els centres europeus d'educació? Aquí, al nostre país, hi ha la primera universitat de tot l'Estat amb un tercer cicle d'estudis europeus, tenim un Patronat Català Pro-Europa, i "el canal regional" de T.V., com solen anomenar-lo a Madrid, repeteix el missatge que cal estudiar idiomes, idiomes europeus és clar.

Tret d'això, què n'hem fet, a Catalunya, de la nostra tradicional vinculació al moviment pedagògic europeu? De moment, hem aconseguit que el Centre de Pedagogia Comparada que hi havia a la Delegació del C.S.I.C. a Catalunya estigui agonitzant. Aquest Centre podia haver contribuït decisivament a un coneixement en profunditat tant de la problemàtica educativa catalana