

**Capítol 5. Els coneixements d'Europa, les
expectatives de la Unió i la creació de la identitat
europea entre els adolescents
Hipòtesi 2**

Índex de Quadres, Gràfics i Taules

Capítol 2. Metodologia

**DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I
PSICOLOGIA
UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

**DOCTORAT UNIVERSITARI EN TECNOLOGIA EDUCATIVA
BIENNI (1997-1999)**

TESI DOCTORAL

**L'escola i la formació de la identitat europea en
els adolescents.
Tecnologia, influències socialitzadores i convergència de
múltiples identitats.**

Assumpció Huertas Roig

Directora: Dra. Joana Noguera Arrom

Tarragona, setembre 2006

QÜESTIONARI

- Nom del centre o IES _____
- Localitat _____
- Curs escolar _____
- Edat
- Gènere: masculí femení
- Lloc d'origen o naixement _____

- Lloc d'origen o procedència dels pares:
 - pare _____
 - mare _____

- Estudis dels pares:

pare	primaris <input type="checkbox"/>	secundaris <input type="checkbox"/>	superiors <input type="checkbox"/>
mare	primaris <input type="checkbox"/>	secundaris <input type="checkbox"/>	superiors <input type="checkbox"/>

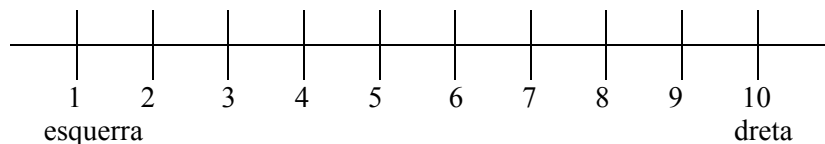
- Ocupació dels pares: (marca amb dues creus, una per cada columna)

pare	sector primari <input type="checkbox"/>	assalariat per compte d'un altre <input type="checkbox"/>
	sector secundari <input type="checkbox"/>	càrrecs de comandament <input type="checkbox"/>
	sector terciari <input type="checkbox"/>	empresari / autònom <input type="checkbox"/>
mare	sector primari <input type="checkbox"/>	assalariada per compte d'un altre <input type="checkbox"/>
	sector secundari <input type="checkbox"/>	càrrecs de comandament <input type="checkbox"/>
	sector terciari <input type="checkbox"/>	empresària / autònoma <input type="checkbox"/>

- Descriu quina és la professió del teu pare _____
- Descriu quina és la professió de la teva mare _____

- Què vols fer quan acabis la ESO? Treballar Seguir estudiant
 El què _____

- Identificació política: A quin partit votaries si poguessis votar en les properes eleccions generals? _____
 En quin nivell et situaries en una escala d'identificació política d'esquerra a dreta si el punt més a l'esquerra fos l'1, el centre fos el 5 i el punt més a la dreta fos el 10? Marca la teva posició amb una creu sobre l'escala.



- Participes en alguna associació?

No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/>
	ONGs <input type="checkbox"/>
	Grup excursionista <input type="checkbox"/>
	Pràctica o equip esportiu <input type="checkbox"/>
	Esplai <input type="checkbox"/>

Pràctica o grup religiós
 Altres

- Participen els teus pares en les decisions escolars?
 No
 Si Són membres de: AMPA Consell Escolar
- Participes en les decisions escolars?
 No
 Si En: Consell Escolar Delegat de classe Assemblees de classe
- Has visitat mai cap país d'Europa?
 No
 Si Intercanvis escolars Vacances
 Quants dies hi has passat? _____
 A quins països? _____

- De quines fonts prové la teva informació d'Europa?

	tota	bastant	poca	cap	
• de l'escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• de la televisió?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Quina/es cadenes veus preferentment?		TVE1 <input type="checkbox"/>	TVE2 <input type="checkbox"/>	TV3 <input type="checkbox"/>	C33 <input type="checkbox"/>
		Tele5 <input type="checkbox"/>	A3 <input type="checkbox"/>	Canal+ <input type="checkbox"/>	TVlocal <input type="checkbox"/>
• dels amics?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• dels viatges?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• de familiars i amics de l'estranger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• altres fonts? si <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>					
Quines? _____					

- Amb quina assiduitat es tracten temes d'Europa a l'escola?

• Diàriament	<input type="checkbox"/>
• Algunes lliçons a la setmana	<input type="checkbox"/>
• Un cop per setmana	<input type="checkbox"/>
• Un cop cada varies setmanes	<input type="checkbox"/>
• Poques vegades cada trimestre	<input type="checkbox"/>
• Una vegada cada trimestre	<input type="checkbox"/>
• Mai o quasi mai	<input type="checkbox"/>
• No ho sé	<input type="checkbox"/>
- Quin és el nivell de coneixements d'Europa que adquireixes a través de les següents assignatures?

	Elevat	Mitjà	Inferior	Inexistent
• Anglès	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Història	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Matemàtiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Llengües modernes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ciència	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Esport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Altres assignatures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- T'agradaria tenir més coneixements i entendre més sobre Europa? si no
- Marca quines de les següents religions tenen una presència tradicional a Europa. També marca les que tinguin una presència tradicional a Espanya i a Catalunya.

	A Europa	A Espanya	A Catalunya
Islam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Protestantisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Budisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Judaisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Catolicisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Animisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confucionisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cristianisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ortodoxa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Quina és o ha estat fins temps recents la religió principal de...?
 - Grècia _____
 - Polònia _____
 - Suècia _____
 - Gran Bretanya _____
 - Turquia _____
 - Espanya _____
 - Catalunya _____
- Tots els països de la UE tenen un règim o sistema polític democràtic? Si No
- Té Espanya un sistema polític democràtic? Si No
- Té Catalunya un sistema polític democràtic? Si No
- Quin sistema polític existeix a Espanya? _____
- I a Catalunya? _____
- Respecte al dret de vot i llibertat de residència dins la UE:
 - Un alemany que visqui a Manacor (Mallorca) pot ser elegit regidor d'aquesta localitat?
Si No
 - Un ciutadà húngar que visqui a Valladolid pot votar en les eleccions municipals?
Si No
 - Un andalús que visqui a Barcelona pot ser elegit regidor d'aquesta localitat?
Si No
 - Un català que visqui a Roma pot votar en les eleccions municipals?
Si No
- Identifica el país més ric i el més pobre tenint en compte la renda per habitant d'entre: Espanya, Catalunya, Polònia, Suïssa, Suècia, Gran Bretanya, Rumania, Lituània i Dinamarca.
El més ric és _____
El més pobre és _____
- Quina o quines llengües, siguin oficials o no, es parlen a...?
 - Suïssa _____
 - Finlàndia _____
 - Bèlgica _____

Espanya _____
 Catalunya _____

- Relaciona en el següent quadre els personatges amb una activitat i amb l'època en que van viure. Per això col·loca en la casella "activitat" la lletra corresponent i en la casella "segle" el número que consideris correcte.

Personatge	Activitat	Segle
Nerón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miguel Angel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisco de Asís	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Albert Einstein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voltaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Richelieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cicerón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beethoven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cristóbal Colón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carlomagno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A	Filòsof	1	Segle XVII
B	Escriptor	2	Segle XVI
C	Polític	3	Segle XX
D	Religiós	4	Segle XIX
E	Escultor i pintor	5	Segle I a. C.
F	Músic	6	Segle I d. C.
G	Científic	7	Segle XVIII
H	Emperador	8	Segle XIII
I	Rei	9	Segle XV
J	Descobridor	10	Segle VIII-IX

- Situa en el mapa, col·locant el número o la lletra que li correspon, els següents mars, rius i serralades.

Mars: Egeo (1), Bàltic (2), Negre (3), Nort (4), Adriàtic (5), Mediterrà (6), Atlàntic (7), Cantàbric (8).

Serralades: Pirineus (a), Alps (b), Apeninos (c), Balcans (d), Càrpats (e), Caucas (f), Urals (g), Sistema Ibèric (h), Sistema Central (i), Sierra Nevada (j), Massís del Canigó (k), Massís del Cadí (l).

Rius: Tàmesis (A), Danuvi (B), Sena (C), Elba (D), Vístula (E), Guadiana (F), Tajo (G), Guadalquivir (H), Ebro (I), Fluvià (J), Ter (K), Gaià (L).
 (Tot seguit s'adjunta mapa físic d'Europa)

- Creus que un bon ciutadà ha d'anar a votar a totes les eleccions? Si No
- Creus que hi ha d'haver una selecció olímpica europea? Si No
I espanyola? Si No
I catalana? Si No
- Creus que s'han de pagar impostos? No
Si A qui? A la Unió Europea
A l'Estat Espanyol
Al govern català
- Creus que el bon ciutadà hauria de sortir al carrer i manifestar-se quan fos necessari?
Si No
- Valora de més a menys (amb una puntuació de l'1 al 5) la teva identitat d'entre les següents: (1 és la identitat més preferida i 5 la menys preferida).
 Catalunya
 Espanya
 Unió Europea
 el món
 Altres: _____
- Podries dir-me si les següents notícies són falses o vertaderes?
 Turquia té aprovada l'entrada a la Unió Europea al 2005.
 L'aprovació del Pla Hidrològic Nacional, que suposa el trasvassament de l'aigua de l'Ebre cap al Sud de l'Estat Espanyol, i que comporta promeses de més inversió, per part del govern de l'Estat, cap a les comarques de l'Ebre.
 Tots els païssos de la Unió Europea estan d'acord en aprovar la guerra contra Irak.
- Col·loca a cada casella el número que millor identifiqui la teva posició de relació.
 1 M'agraden com a amics i els convidaria a casa meva.
 2 M'agraden com a companys per estar amb ells en una festa.
 3 Són persones amb les quals no m'importaria treballar.
 4 Preferiria tractar-los en poques ocasions.
 5 Preferiria no haver de tractar-los.

Per exemple, si no sents cap simpatia en general cap als francesos, podries contestar:

5	francesos
---	-----------

- portuguesos
- alemanys
- holandesos
- EUA
- marroquins
- madrilenys
- andalusos
- aragonesos
- valencians
- barcelonins
- bascos

- Si haguessis d'anar a viure a un altre país o a una altra comunitat autònoma o ciutat catalana, a quina preferiries anar? Marca de l'1 al 15 per ordre de preferència d'entre les següents: (l'1 és la millor, i la 15 la pitjor)

- Finlàndia
- Àustria
- Bèlgica
- Suècia
- Dinamarca
- Portugal
- Alemanya
- Gran Bretanya
- França
- Itàlia
- Andalusia
- País Basc
- Madrid
- Barcelona
- Girona

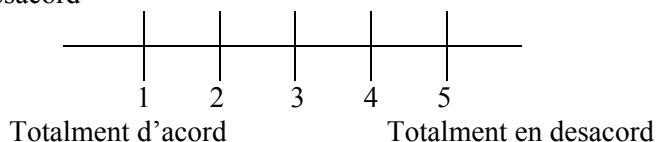
- Els següents canvis s'acaben de produir o es produiran com a resultat de la Unió Europea? Quins són els teus sentiments al respecte? A favor, en contra o no t'importa?

- Els ciutadans de la UE són lliures de treballar, sense cap restricció, en qualsevol país membre.
 A favor En contra No m'importa
- Els ciutadans de la UE poden votar en les eleccions del país en que viuen independentment de la seva nacionalitat.
 A favor En contra No m'importa

- Creus que tots els joves europeus han de rebre la mateixa educació a l'escola?
Sí No

- La base cultural referida a la història i la cultura dels altres països europeus hauria de formar una part important del nostre Currículum? (Valora de l'1 al 5. Situa't amb una creu sobre l'escala).

- 1 Totalment d'acord
- 2 D'acord
- 3 No opina
- 4 En desacord
- 5 Totalment en desacord



- Quines llengües s'haurien d'aprendre obligatòriament a les nostres escoles?
Català Castellà Anglès Una altra

- Creus que es podria prescindir de la llengua catalana a l'escola? Sí No

- Et sembla bé que, degut a que es pertanyi a una altra cultura i una altra religió, nenes i noies en edat escolar puguin optar per no fer gimnàstica? Sí No

- Acceptaries que al menjador del teu centre es servissin menús diferents degut a que determinats alumnes amb una altra cultura i una altra religió ho sol·liciten? Sí No

- Et sembla bé que al teu centre s'acceptin hàbits molt diferents en el vestir a determinats alumnes per motius culturals i religiosos? Si No
- Creus que al teu centre s'han de donar classes de les diferents religions perquè els alumnes les coneguin? Si No
- Creus que el centre ha d'impartir la doctrina de la teva confessió religiosa? Si No
- Creus que són suficients les decisions i les mesures que es prenen a nivell europeu que tenen a veure amb la protecció de l'ecologia? Si No
- A on creus que la normativa ecològica és més restrictiva?
A Catalunya A l'Estat Espanyol A la Unió Europea
- És probable que en el futur et facis membre d'organitzacions no governamentals? Per exemple: Greenpeace, Metges sense Fronteres, Amnistia Internacional, etc.
Si No
- M'agradaria ser membre d'un partit polític.
 Si
 No
 No ho sé
- Creus que la Unió Europea ens farà més forts enfront els EUA i Japó? Si No
- Creus que hi ha d'haver un govern de la UE amb capacitat de decisió en les qüestions importants? Si No
Han de ser els governs dels diferents Estats els que tinguin una capacitat de decisió en les qüestions importants? Si No
O han de ser els governs de les diferents comunitats autònomes o regions? Si No
- Creus que l'existència de la Unió Europea comporta que hi hagi més treball? Si No
- Creus que l'existència de la Unió Europea millorarà el desenvolupament econòmic?
Si No
- Creus que l'existència de la Unió Europea consolida els valors democràtics? Si No
- Creus que l'existència de la Unió Europea comportarà un canvi dels nostres costums?
Si No
- Creus que l'existència de la Unió Europea influirà en que aprenguem més idiomes?
Si No
- Creus que un pas important en el procés integrador de la Unió Europea és la presa de decisions conjunta sobre matèria ecològica? Si No

A partir de l'anàlisi detallada dels resultats de les hipòtesis del treball i de les conclusions globals de la recerca, proposem unes recomanacions positives per al foment de la identitat europea entre els adolescents.

- La ciutadania cal que es potenciï entre els adolescents. En la hipòtesi 4, capítol 7, es demostra que existeix una considerable correlació entre el grau de ciutadania dels adolescents enquestats i tots els sentiments d'identitat que posseeixen, ja sigui europea, espanyola o catalana. Per tant, els adolescents amb un elevat grau de ciutadania, els més associacionistes i participatius, se sentiran més europeus.

Com a conseqüència, és necessari fomentar les associacions europees juvenils. Cal construir una societat civil d'àmbit europeu, amb partits polítics transnacionals i grans associacions d'abast europeu. L'existència de la societat civil és indispensable perquè emergeixi una ciutadania i perduri la democràcia. I els resultats del nostre estudi mostren que encara manca molt per fer en el grau d'associacionisme juvenil (Gràfic 9, pàgina 179).

Igualment, cal fomentar l'ensenyament de la ciutadania europea entre els alumnes a través d'assignatures específiques sobre el tema. És fonamental que els adolescents coneguin els seus drets i els seus deures com a ciutadans de la Unió, els sistemes de participació, les institucions públiques, etc. I aquests coneixements s'han de difondre a través dels centres educatius.

- A nivell de currículums i de coneixements d'Europa, en la hipòtesi 1, capítol 4, es demostra que els adolescents disposen de menys informació d'Europa que la desitjable. A més, la informació que reben se centra en les principals institucions i tractats de la Unió, però manca un coneixement més exhaustiu dels acords i les decisions que es prenen en el dia a dia del procés unificador, així com dels avantatges que la UE ens comporta.

Tanmateix, en la hipòtesi 8, capítol 11, es demostra que les informacions que els adolescents reben d'Europa a través dels mitjans de comunicació, inclosa la televisió, són insuficients.

A més, en les hipòtesis 1 i 2 es corrobora que els adolescents amb superiors coneixements d'Europa tenen millors expectatives de la Unió i també se senten més europeus.

Com a conseqüència, recomanem augmentar les informacions i els coneixements d'Europa entre els adolescents, tant a través de l'escola com dels mitjans de comunicació de masses. Així els joves es crearan millors expectatives de la Unió, hi estaran més a favor, s'involucraran més en els seus processos i participaran més activament en els esdeveniments unificadors. Però qualsevol informació no és suficient: cal donar a conèixer els aspectes culturals d'altres països i els avantatges que la UE comporta a tots els ciutadans membres (Entrevistes en profunditat, pàgina 138).

- Tal i com s'observa en l'apartat del marc teòric sobre la Dimensió Europea de l'Educació i les decisions comunitàries en matèria educativa, al capítol 1, tot i els avenços en una major integració i homologació dels sistemes educatius, encara regeix el principi de subsidiarietat que confereix a cada Estat membre l'autoritat de prendre decisions educatives independents. Per tant, es recomana una major cooperació i homologació dels sistemes educatius dels Estats. Decisions i accions educatives comunitàries més fermes i no subsidiàries.

- Respecte al foment de l'educació per la ciutadania europea:

-Segons el que s'ha vist sobre els coneixements d'Europa (hipòtesi 1 capítol 4), seria convenient fomentar l'educació per la ciutadania des dels centres escolars. Per tant, calen programes ben estructurats i implementats sobre educació per la ciutadania dins els currículums escolars dels Estats membres.

-Tanmateix, en la hipòtesi 4, capítol 7, s'observa la importància del paper de les escoles en la formació democràtica i participativa dels adolescents. Per

tant, és fonamental l'existència de centres escolars democràtics, que facilitin l'oportunitat de participar democràticament als joves en l'escola (pàgines 185 a 188).

-Igualment, cal encoratjar als adolescents a concebre la democràcia i la participació de forma més extensiva, incloent discussions comunitàries, protesta política, etc. Ensenyar als joves a ser crítics amb la democràcia existent i a ser conscients de l'acció potencial que poden realitzar com a ciutadans.

-Important funció dels mestres en les escoles: utilitzant sistemes democràtics d'ensenyament i implicant-se amb els alumnes i amb la seva tasca educativa (Gràfic 12, pàgina 185).

- Finalment, en la hipòtesi 3, capítol 6, es demostra la importància del coneixement experiencial. Els joves que tan sols visitin països europeus no se senten més europeus, sinó que s'hi senten aquells que realitzen intercanvis escolars ben organitzats. Conseqüentment, cal el foment dels intercanvis escolars ben planificats i implementats, on el més important no siguin els coneixements que adquireixin els joves d'Europa, sinó el contacte amb els ciutadans d'altres Estats membres, el seu tracte i les relacions personals que s'estableixin. Això comportarà tolerància, comprensió i acceptació d'altres cultures i altres maneres de viure i pensar (conclusions hipòtesi 3, pàgina 175).

ÍNDEX DE QUADRES

Quadre 1.- Teories sobre identitat, principals característiques i autors més importants 43

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1.- Distribució dels subjectes per edat i gènere segons el centre i la localitat...	121
Taula 2.- Distribució dels subjectes per gènere i curs que realitzen.....	122
Taula 3.- Distribució dels subjectes per gènere i intenció d'estudi/treball amb posterioritat als estudis obligatoris	123
Taula 4.- Distribució dels subjectes per nivell d'estudis del pare i de la mare	123
Taula 5.- Categories de la variable nivell socioeconòmic	125
Taula 6.- Distribució dels subjectes per nivell socioeconòmic	126
Taula 7.- Distribució del nivell socioeconòmic dels subjectes per centres	126
Taula 8.- Distribució de l'alumnat estranger a Catalunya segons procedència.....	130
Taula 9.- Descriptius dels coneixements per gènere	136
Taula 10.- Nivell de coneixements segons els centres educatius	141
Taula 11.- Nivell de coneixements per curs	142
Taula 12.- Nivell de coneixements segons l'edat.....	143
Taula 13.- Nivell de coneixements per gènere	144
Taula 14.- Nivell de coneixements per origen.....	145
Taula 15.- Nivell de coneixements per nivell socioeconòmic.....	146
Taula 16.- Expectatives. Comparació amb l'estudi de Prats	149
Taula 17.- Nivell d'expectatives per curs.....	153
Taula 18.- Nivell d'expectatives segons l'edat.....	153
Taula 19.- Nivell d'expectatives per gènere.....	154
Taula 20.- Nivell d'expectatives segons el nivell socioeconòmic.....	155
Taula 21.- Nivell d'expectatives segons els coneixements d'Europa	157

Taula 22.- Sentiment d'identitat europea dels adolescents segons els seus coneixements d'Europa	163
Taula 23.- Sentiment d'identitat europea dels adolescents segons el nivell d'expectatives sobre la Unió.....	165
Taula 24.- Coneixements d'Europa (qualificacions) segons el nombre de països visitats.....	172
Taula 25.- Comparació d'opinions sobre els deures de votar, de pagar impostos i el dret de manifestar-se.....	192
Taula 26.- Nivell de ciutadania per curs.....	194
Taula 27.- Grau de ciutadania segons el nivell socioeconòmic.....	195
Taula 28.- Nivell de ciutadania segons el sentiment d'identitat europea dels adolescents.....	198
Taula 29.- Nivell de ciutadania segons el sentiment d'identitat espanyola dels adolescents.....	199
Taula 30.- Nivell de ciutadania segons el sentiment d'identitat catalana dels adolescents.....	199
Taula 31.- Sentiments d'identitat catalana, espanyola, europea i del món per ordre de preferència	206
Taula 32.- Opinions sobre governs forts, impostos i seleccions olímpiques. Comparació de resultats.....	210
Taula 33.- Grau d'identitat europea dels adolescents segons el curs que realitzen.....	211
Taula 34.- Grau d'identitat europea dels adolescents segons l'edat.....	212
Taula 35.- Sentiment d'identitat catalana dels adolescents segons l'origen.....	213
Taula 36.- Sentiment d'identitat catalana segons el nivell socioeconòmic de les famílies dels adolescents enquestats.....	214
Taula 37.- Grau d'identitat europea en relació amb la identitat espanyola dels adolescents.....	215
Taula 38.- Grau d'identitat europea en relació amb la identitat catalana dels adolescents.....	215
Taula 39.- Nivell de relació dels adolescents amb els ciutadans d'altres països.....	224
Taula 40.- Nivell de relació dels adolescents amb ciutadans de diverses CCAA de l'Estat Espanyol.....	226
Taula 41.- Opinions dels adolescents sobre l'acceptació d'aspectes de cultures extracomunitàries	229

Taula 42.- Nivell d'acceptació de ciutadans i cultures extracomunitàries segons la localitat	233
Taula 43.- Nivell d'acceptació segons el gènere	235
Taula 44.- Opinió dels alumnes enquestats sobre una homologació dels sistemes educatius a l'escola i el fet d'impartir una història i cultura comunes	240
Taula 45.- Opinió dels adolescents sobre l'homologació dels sistemes educatius i relació amb el seu grau d'identitat europea	242
Taula 46.- Opinió dels adolescents sobre l'homologació dels sistemes educatius europeus i relació amb el seu grau d'identitat espanyola	243
Taula 47.- Principals fonts d'informació d'Europa per als adolescents	248
Taula 48.- Assiduitat amb que es tracten temes d'Europa a l'escola	250
Taula 49.- Nivell de coneixements d'Europa per assignatures	251

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1.- Distribució de la mostra per centres.....	119
Gràfic 2.- Distribució de la mostra per localitats.....	120
Gràfic 3.- Distribució de la mostra per curs	120
Gràfic 4.- Distribució de la mostra per edat	121
Gràfic 5.- Comparació de l'origen dels enquestats amb el dels seus pares.....	128
Gràfic 6.- Distribució de l'alumnat estranger a les escoles catalanes	129
Gràfic 7.- Distribució del total de l'alumnat a les escoles catalanes	130
Gràfic 8.- Nivell d'expectatives dels adolescents respecte a la UE.....	150
Gràfic 9.- Pertinença dels adolescents a alguna associació.....	179
Gràfic 10.- Intenció de fer-se membre d'una ONG.....	183
Gràfic 11.- Intenció d'afiliar-se a un partit polític.....	184
Gràfic 12.- Participació dels adolescents a l'escola... ..	185
Gràfic 13.- Opinions sobre el deure de votar en totes les eleccions.....	189
Gràfic 14.- Opinions sobre el dret a manifestar-se.....	190
Gràfic 15.- Opinions sobre el deure de pagar impostos	191
Gràfic 16.- Nivell de ciutadania	192
Gràfic 17.- Agents socialitzadors i nivells identitaris.....	268

Gràfic 18.- Configuració de les identitats adolescents. Identitat catalana en el nivell primari	269
Gràfic 19.- Configuració de les identitats adolescents. Identitat espanyola en el nivell primari	270
Gràfic 20.- Agents contraposats en el nivell primari.....	271
Gràfics 21a i 21b.- Agents complementaris en el nivell primari.....	272

La següent recerca es basa en el concepte d'identitat, i més concretament, en el d'identitat europea. A les pàgines següents proposem les definicions operatives de cadascun d'aquests conceptes que aplicarem d'ara en endavant i el seu fonament teòric.

També ens centrarem en els principals agents socialitzadors i creadors d'identitat (la família, l'escola i els mitjans de comunicació), les teories existents sobre els seus rols des de diverses disciplines, i els estudis empírics que demostren el poder d'influència real que posseeixen en la creació de les identitats dels individus.

Però en aquesta recerca sobre la identitat europea, on es dedica especial atenció a la influència de l'escola en la formació de l'entramat identitari dels adolescents, també resulten fonamentals els conceptes de ciutadania europea i de Dimensió Europea de l'Educació, l'anàlisi del seu desenvolupament així com les fites assolides; ja que és precisament amb l'ensenyament de la ciutadania europea que s'intenta fomentar la identitat europea entre els joves des de l'àmbit educatiu.

1. Aproximació teòrica al concepte d'identitat.

El concepte d'identitat ha estat tractat, analitzat i definit des de diverses disciplines³. De fet, es tracta d'un concepte que té una història relativament llarga i que ha generat no poques controvèrsies. Aquest estudi se centra concretament en l'àmbit de les ciències socials, i pren com a punt de partida el concepte d'identitat d'Etienne Wenger (2001).

Per Wenger (2001), la identitat "en la pràctica" és una manera de ser en el món, és una superposició de capes d'esdeveniments de participació per les quals l'experiència dels individus i la seva interpretació social es conformen mútuament; i es produeix com una experiència viva de participació en unes comunitats concretes. Els individus es van relacionant amb tot el que els envolta i això crea uns efectes que, superposant-se,

³ S'ha analitzat des de la filosofia o l'hermenèutica filosòfica, que tracta els aspectes més metafísics, d'identitat dels subjectes, continuïtat de la identitat, etc; des de la psicologia, que tracta els aspectes de la subjectivitat i els processos inconscients de la formació de la identitat; i des de les ciències socials. Dins aquesta disciplina tant podem fer referència a l'antropologia cultural, la sociologia o la ciència política.

produeixen la identitat particular de cada ésser formant un entramat complex a partir de les experiències de participació. Així doncs, la identitat és quelcom que negociem constantment al llarg de la vida, és temporal, contínua, es construeix en contextos socials i es defineix per la interacció de múltiples trajectòries convergents i divergents.

Com s'ha esmentat anteriorment, en el context de realització de l'estudi existeixen una multiplicitat d'identitats (la local, l'autonòmica, l'estatal i l'europea) per a cada individu, i concretament es pretén analitzar com la identitat europea es va afermant i interrelacionant en aquest entramat identitari. Per aquest motiu partim del concepte d'identitat múltiple de Wegner. Segons aquest autor, "tots som membres de moltes *comunitats de pràctica*"⁴. D'algunes seríem membres de ple dret i d'altres membres més perifèrics; algunes podrien resultar essencials per a les identitats particulars i altres podrien ser més secundàries. I totes aquestes diverses formes de participació contribuirien a la producció de la identitat, que és una experiència de multifiliació. Per tant, la identitat no és una unitat, però tampoc és quelcom fragmentat. Les diverses formes de participació dels individus, independentment que siguin ben diverses, poden interaccionar entre si, influir-se mútuament i coordinar-se. Així doncs, en un nexa de múltiples trajectòries, cadascuna es convertiria en part de les altres, independentment de què topin entre si o es reforcin mútuament. Serien al mateix temps una i vàries.

El concepte d'identitat d'Etienne Wegner, en el qual es basa aquest estudi, suposa que les identitats es troben en un procés constant de canvi i evolució. Com afirma l'esmentat autor, l'experiència de la identitat en la pràctica és una manera de ser en el món. No és equivalent a la imatge d'un mateix. Qui som depèn de la nostra manera de viure dia a dia, no només del que pensem i diem de nosaltres mateixos. La identitat en la pràctica es defineix socialment perquè es produeix com una experiència viva de participació en unes comunitats concretes. (Wegner, 2001)

Així doncs, els fonaments teòrics d'aquest estudi es basen en l'obra de Wegner, però també compartim l'enfoc constructivista i certs aspectes del concepte d'identitat de Stuart Hall⁵ (1997). Concretament, ens centrem en dos aspectes clau, amb els quals

⁴ Concepte creat per Wegner per designar l'àmbit social concret, local i temporal, on els individus van creant amb la pràctica diària les seves identitats.

⁵ Hall pertany a la corrent constructivista i s'inscriu en les Teories de la diferència.

també coincideix la teoria de Wegner: que les identitats mai són singulars, sinó múltiples, i que romanen sempre en constant procés de canvi i evolució.

Per a Hall (1997), la identitat s'ha d'ubicar dins una sèrie de desenvolupaments històrics actuals com ara són: el creixent procés de globalització, la crisi dels Estats-nació, els processos d'immigració, etc. Precisament perquè les identitats es construeixen dins un discurs, diu Hall, les hem d'entendre perquè estan produïdes dins unes institucions i una història específica, amb uns discursos i pràctiques concretes i unes determinades estratègies. Emergeixen de l'actuació d'específiques modalitats de poder, i són el producte d'exclusions i de marcar diferències. Però no tant el signe d'una identitat.

Amb l'objectiu de clarificar la ubicació d'aquest estudi dins l'ampli espectre de conceptualitzacions i teories existents sobre identitats, esmentarem molt breument les dues principals corrents existents, els trets característics fonamentals, les diverses teories que s'han anat desenvolupant a partir d'elles, i els principals autors que les defensen⁶.

En l'àmbit de les ciències socials destaquen dues grans corrents sobre el concepte d'identitat, l'essencialista i la constructivista, a partir de les quals han anat sorgint les diverses teories existents. Per als essencialistes la identitat va molt unida a identificació. I la identificació es construeix sobre la base del reconeixement d'un origen comú i unes característiques compartides amb altres persones o grups, amb la natural solidaritat d'unió i apropament que s'estableix. Els essencialistes creuen en l'existència d'un contingut "essencial" i intrínsec per a cada identitat, que és definit per un origen comú i una estructura comuna. Per tant, existirien identitats immutables, separades i diferents unes de les altres.

En canvi, per als constructivistes no existeixen aquestes identitats constituïdes i separades. No existeixen identitats autèntiques originàries basades en un origen compartit universal o en l'experiència. Les identitats sempre són relacionals i incompletes, sempre estan en constant evolució. A més, enfatitzen la multiplicitat d'identitats i posicions dins una aparent identitat.

⁶ Les teories i els autors simplement els citarem, per no estendre'ns. Es pretén donar tan sols una visió global, i per tant, s'ha sintetitzat de forma esquemàtica en el quadre 1.

Mentre que els essencialistes consideren que les identitats col·lectives posseeixen uns trets únics com el gènere, la raça o la nació, que es mantenen al llarg dels períodes històrics; els constructivistes afirmen que els límits entre identitats són sempre fluids, polèmics i discutibles, inestables i susceptibles de canvi. Pels essencialistes, les nacions ajuden a manifestar la voluntat i la identitat popular; pels constructivistes, la construeixen.

El quadre següent resumeix les principals teories existents, les seves característiques més importants, i els autors més destacats de cadascuna d'elles.

CORRENTS	Essencialista	Constructivista			
TEORIES	Política de la identitat	Teories de la diferència	Postmodernistes	Teories del discurs/ Memòria col·lectiva	Teories de l'espai social
PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES	-Construcció d'identitats a partir de determinacions de raça, gènere, origen ètnic o altres. -Exigeixen drets especials per a grups determinats (dones, indígenes, immigrants o grups ètnics).	-Estudien els fenòmens socials com a sistemes de diferències. -Les identitats són construïdes a través de la diferència (del que no s'és). -La diferència és històricament produïda per les estructures de poder.	-Rebutgen l'existència d'identitats de grup essencials, i que les identitats individuals són fixes i immutables. -Estan molt lligats a les Teories de la diferència.	-Gran importància al reconeixement dels drets lingüístics. -La memòria col·lectiva compleix una funció per a la identitat de grups socials.	-L'individu és entes essent ubicat en la societat. -Les identificacions es constitueixen en un emplaçament. Les identitats són espaials.
AUTORS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charles Taylor ▪ Will Kymlicka 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ernest Gellner ▪ Benedict Anderson ▪ Homi K. Bhabha 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anthony Appiah ▪ Chantal Mouffe ▪ William Connolly ▪ Judith Butler ▪ Bonnie Honig 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maurice Halbwachs ▪ Bakhurst ▪ Jedlowski 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bondi ▪ Golding ▪ Harvey ▪ Revill ▪ Smith ▪ Katz

Quadre 1. Teories sobre identitat, principals característiques i autors més importants.

Després d'haver definit el concepte d'identitat del qual parteix l'estudi, i d'aquest breu repàs de les diferents teories existents sobre identitat des de la disciplina de les ciències socials, ens centrarem en el concepte d'identitat europea. Però, es pot parlar de l'existència d'una identitat europea? Com es defineix operativament?

2. Delimitació conceptual de la identitat europea.

La definició del concepte d'identitat europea sempre ha resultat polèmic, enfrontant les opinions de gran nombre d'autors. Les concepcions són contradictòries tant per la noció d'identitat en sí i els elements en què es fonamenta, com pel reconeixement de la seva existència. A partir d'aquestes diverses opinions, definirem el concepte operatiu d'identitat europea en què es fonamenta l'estudi.

Per a alguns autors la identitat europea es basa i es construeix a partir d'uns elements comuns de la seva història i cultura, heretats de la tradició, com ara: la filosofia grega, el dret romà i la religió cristiana. Contràriament, per altres, es fonamenta precisament en la seva diversitat i la seva desunió. Per Edgar Morin (1998), els fonaments d'Europa són precisament la gran diversitat de cultures que comprèn. Europa apareix com un univers de petits compartiments culturals, locals, regionals, provincials o nacionals; molt diferent als Estats Units. Certament, als Estats Units, malgrat les seves enormes distàncies geogràfiques, tenen més similitud cultural que no pas Bretanya i Provença, Flandes o Euskadi. La identitat als Estats Units divergeix radicalment de com es viu a Europa, molt més ètnica i basada en els Estats-nació. Als Estats Units el pluralisme cultural s'homogeneïtza i s'assimila en una identitat patriòtica, excepcional, de la qual se senten orgullosos, i reconfiguren diverses formes de pertinença: la nacional, la sub-nacional i la cosmopolita al mateix temps. (Hedetoft and Hjort, 2002) En canvi, els fonaments d'Europa, afirma Morin (1998), són la pèrdua dels seus fonaments: l'Imperi, la Mediterrània i la Cristiandat. Així doncs, la identitat europea és un tramut format per una barreja d'ètnies, que amb el pas dels segles s'anirà configurant, malgrat la pressió en sentit contrari i divergent dels Estats moderns. Segons l'esmentat autor, no s'ha de concebre la identitat europea com una unitat. Cal rebutjar qualsevol idea d'una essència o substància europea primera, cal deixar de banda la idea d'una realitat europea anterior a la divisió i l'antagonisme. (Morin, 1998)

El concepte d'identitat europea del qual parteix aquest estudi no es basa en la pèrdua dels fonaments europeus (l'Imperi, la Mediterrània o la Cristiandat), com diu Morin. Coincidim amb aquest autor en què la identitat europea no s'ha d'entendre com quelcom unitari, sinó plural, ja que comprèn una diversitat de cultures, ètnies, llengües, i fins i tot, una pluralitat de sentiments de pertinença. Però la identitat europea no es

fonamenta solament en uns elements del passat desintegradors, sinó també en uns valors comuns que es comparteixen en l'actualitat, com ara els drets humans o els valors democràtics; i en un procés d'unió que es va creant de cara al futur.

Respecte al tema de si existeix realment la identitat europea, també conviuen diverses opinions. Els autors optimistes, com ara Barzini (1984), asseguren que sí, que els europeus se senten orgullosos de ser ciutadans d'Europa⁷. Però aquesta no és l'opinió majoritària entre els experts. Per altres autors, com José Maria Rosales (2000), la identitat europea no existeix. És quelcom que s'intenta construir a través d'un projecte polític i la creació d'una ciutadania. L'adhesió a la ciutadania contribuiria a consolidar la identitat creada. No obstant, es tractaria d'una identitat que roman en procés de construcció, i a més, formada explícitament per convenció.

Aquest estudi parteix de l'existència de la identitat europea, malgrat es coincideix amb Rosales (2000) en què es tracta d'un procés que dia a dia es va construint. A partir d'una consciència d'uns valors comuns, s'intenta fomentar (des de la creació de la CECA, i amb posterioritat la CE i la UE) aquesta identitat amb la creació d'una prèvia ciutadania. Al capdavant, i tenint en compte que aquesta nova identitat europea roman encara en procés de construcció, es pot al·legar la seva existència, però matisant que es tracta d'un sentiment de pertinença llunyà, feble i encara poc important per a la vida dels individus. Així doncs, existent, encara que incipient i amb una forta diversitat.

Va ser l'austriac Otto Bauer, el teòric marxista, qui va apuntar encertadament la idea segons la qual una "comunitat de destí"⁸ és el que proporciona a una nació la seva identitat, la seva unitat i la seva voluntat de viure, malgrat totes les diversitats humanes i socials que conté. Per tant, es podria deduir que en la comunitat de destí europea, ja existeix el fonament si no d'una nació europea, al menys d'una unitat més àmplia, que tindria una identitat i una voluntat d'ésser, malgrat i a causa de totes les diversitats ètniques i nacionals que la componen. En aquest punt, però, sorgeix una dificultat enorme, apunta Morin (1998), que rau en la mancança d'un passat en comú. Una nació és una comunitat unida per una cultura comuna, que, tot sovint comporta una llengua

⁷ Barzini arriba a afirmar que els europeus se senten "veritables" ciutadans d'Europa, i que alguns d'ells, fins i tot, estarien disposats a morir per aquesta Europa inexistente.

⁸ Concepte creat i utilitzat per Bauer a la seva obra *La qüestió nacional i la socialdemocràcia*, 1907; citat a E. Morin, *Pensar Europa*, 1998, pàgina 131.

única. Es manté gràcies a una memòria col·lectiva, i per normes i regles comunes. La comunitat d'una nació té un passat llarg i ric, ple de victòries i sofriments, amb uns herois comuns i unes commemoracions populars. Tot això és el que fa que es creï una voluntat de viure conjuntament. I els nostres records europeus o el nostre passat europeu només té en comú la diversitat, la divisió i la guerra. Per tant, segons Morin, la nostra comunitat de destí no prové ni es pot fonamentar en un passat. Sorgeix del present i perquè se'ns imposa, bé que volguda democràticament. Segons l'esmentat autor, aquesta consciència europea nova que es pretén crear haurà de reinventar el passat. Però costarà que es propagui i arrel·li en el més profund del sentiment dels europeus, perquè la identitat no és quelcom que s'imposa o es crea només externament i artificialment.

D'acord amb el que s'ha exposat, coincidim en part amb Morin (1998) en la dificultat que comporta la mancança d'un passat comú i una memòria comuna en la configuració de les identitats. Malgrat això, creiem que la Unió Europea sí té uns orígens comuns, uns valors i unes arrels compartides, encara que convergents en una història marcada per les desavinences i els conflictes. Europa posseeix uns fonaments que s'inicien amb les civilitzacions grega i romana, però que s'afermen amb el Cristianisme. Va ser després de Poitiers, amb el replegament de l'Islam, quan el concepte d'Europa experimenta un apogeu. A l'any 800 Carlemany va ser coronat emperador i declarat "cap venerable d'Europa", "pare d'Europa". Durant l'Edat Mitjana Europa es va enriquir pel que fa a la filosofia, les ciències, les idees polítiques, les lletres, la novel·la i la música. Però a l'Edat Moderna, les lluites de classes, d'Estats, de religions i d'ideologies van comportar uns desenvolupaments econòmics, socials, polítics i culturals que van configurar l'originalitat d'Europa. Un dels seus fonaments clau va ser el naixement dels Estats-nació, els quals encara actualment es poden considerar com un element característic europeu.

Pel que fa a la qüestió dels fonaments concrets en els quals creiem que es basa la identitat europea en el present, resulta molt interessant un estudi realitzat per de Rosa i Mormino (2000) sobre memòria social, identitat nacional i representacions socials a la Comunitat Europea i els seus Estats membres. Els resultats de l'esmentat estudi corroboren empíricament aquest concepte constructe de la identitat europea compartit per Edgar Morin, altres autors i treballs de recerca. En termes generals, aquesta anàlisi és un ampli programa d'investigació transcultural destinat a analitzar les relacions entre

múltiples nivells d'identitat (personal, social, nacional i supranacional) i les representacions socials de joves que pertanyen a deu països europeus. L'estudi revela que la Unió Europea és ubicada pels joves en un marc històric recent, i és percebuda sobre tot des del punt de vista dels aspectes institucionals, burocràtics i, bàsicament, econòmics. L'evident referència als aspectes econòmics de la UE quan els recents tractats han amplificat l'èmfasi en qüestions d'altres àmbits que no són les estrictament econòmiques, mostra que persisteix una certa lentitud en el canvi de les connotacions percebudes pels joves. Contràriament, la pròpia nació es relaciona amb un conjunt d'elements més ampli: els esdeveniments històrics col·lectius, els personatges de la història de cada país, l'ancoratge temporal centrat en el passat, els valors ètics i les dimensions culturals, el sentit de la identitat col·lectiva com "nosaltres", els emblemes com la bandera, etc. Així doncs, aquest estudi, amb el matís propi de l'època, demostra que mentre les identitats nacionals es basen en una sèrie àmplia d'elements simbòlics, culturals i històrics, centrats en un passat històric comú; la identitat europea es basa únicament en el present, i més concretament, en l'economia, les institucions i la burocràcia.

Com a conclusió, la identitat europea seria el sentiment d'adscripció a la Unió Europea, que es fonamenta en la cultura judeo-cristiana-greco-llatina, la democràcia, l'humanisme, la racionalitat, la ciència, la tecnologia, la indústria, el capitalisme, el socialisme i els Estats-nació; que s'intenta fomentar i "construir" entre els ciutadans europeus, i més concretament entre els joves, des de les elits polítiques europees, malgrat es troba en un lent procés de construcció.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, segons Wegner la identitat és una superposició de capes d'esdeveniments de participació per les quals la nostra experiència i la seva interpretació social es conformen mútuament. A mesura que ens anem trobant amb els nostres efectes en el món i desenvolupem les nostres relacions amb els altres, aquestes capes es van superposant per produir la nostra identitat. Però és necessari subratllar que la identitat europea, que es troba en un procés incipient de creació i desenvolupament, es basa en aspectes econòmics i institucionals i no resulta propera per als ciutadans; sinó una identitat llunyana, molt abstracta i poc important per a les vides dels individus. Per tant, el seu desenvolupament en el dia a dia, en els efectes en el món, i en la relació amb els altres, resulta molt lent; perquè es tracta de la construcció d'una identitat vertical, de

les elits polítiques als ciutadans, i aquesta no ha arrelat encara plenament en la consciència dels individus com quelcom proper, propi i identificatiu.

Amb la finalitat de definir al màxim el concepte d'identitat europea, cal insistir sobre el fet que es tracta d'un sentiment identitari llunyà i abstracte, que es troba en un incipient procés de construcció i desenvolupament. Està fomentat principalment des de les elits polítiques i avança amb lentitud en el seu arrelament dins la consciència dels individus, ja que no es pot fonamentar en un passat comú, sinó en els aspectes econòmics i institucionals del present i conflictiu procés unificador, així com en els valors creats com la democràcia i la cooperació.

3. Els principals agents socialitzadors i el seu influx en la construcció d'identitats.

Els processos de socialització i identificació, dins els quals tenen gran importància els agents socialitzadors, afirma Manuel Parés (1988), ajuden a desenvolupar la pròpia identitat. Però, quins són els agents amb major influència en aquest procés de creació de les identitats? Per Dekker (1993), aquesta és una pregunta difícil de resoldre, ja que són molts els factors socialitzadors que poden influir. Tots ells funcionen alhora, influenciant-se els uns als altres, i és impossible aïllar el seu efecte per separat. Som conscients de la dificultat que suposaria aquest tipus d'anàlisi, però no és pas el que es pretén en aquest estudi, que se centra bàsicament en la recerca de la influència de l'escola en la formació de la identitat europea entre els joves. No obstant, també analitzarem breument la família i els mitjans de comunicació, com a factors importants en el transcurs de construcció identitària, on cap factor actua separatament. Ens interessa observar la seva influència en la formació de la identitat europea, i la relació que poden establir amb l'escola en aquest procés.

Des dels primers estudis de John Dewey al 1922 sobre socialització, aprenentatge polític i educació cívica fins avui han sorgit dues corrents d'investigació en ciències socials sobre aquests temes (Pedró, 2003). La primera és la de la socialització política, dominant als anys 60 i 70. Se sol basar en estudis de macronivell sobre els processos pels quals els individus es transmeten conceptes, creences, actituds i valors. Des d'aquesta tradició han destacat com a principals agents de socialització política la família, els mitjans de comunicació i l'escola⁹. La limitació d'aquest corrent, segons Pedró (2003), és suposar que els nens i els joves assumeixen passivament els missatges que reben del seu propi entorn. La segona tradició, en canvi, se situa en un micronivell. S'interessa a analitzar els processos concrets a través dels quals els individus se socialitzen. Des d'aquesta perspectiva, es considera que cada persona construeix els seus propis coneixements, creences i valors en relació a la política i la ciutadania de forma interactiva amb l'entorn. Així doncs, els joves seleccionen els missatges que reben per construir la seva visió del món polític.

⁹ És per aquest motiu que el nostre estudi té en compte la família i els mitjans de comunicació, a més de l'escola, en la formació de la identitat europea.

En aquest apartat del marc teòric, primerament esmentarem la importància i la influència dels principals agents socialitzadors (la família, els mitjans de comunicació i l'escola) des de la vessant de la socialització, per passar posteriorment a les anàlisis de micronivell sobre com els joves se socialitzen políticament a través de l'escola, l'educació per la ciutadania i la Dimensió Europea de l'Educació (DEE).

3.1. La família.

En les societats modernes del S. XVIII, sota la influència de la revolució industrial, la família era la institució primària de socialització en la qual els nens i posteriorment els joves, interioritzaven els més importants elements de la societat, tals com el llenguatge, la identitat de gènere i la classe social (Fernández, 1998). En canvi, l'escola era la institució secundària en la qual el nen rebia els coneixements bàsics per a la seva incorporació al món laboral.

La influència de la família continua essent clau, ja que és el primer context de participació guiada que els nens i adolescents han conegut. Les formes de funcionament, les seves relacions i els seus vincles tenen una influència determinant en la seva identitat. En la família és on els nens comencen a desenvolupar les seves capacitats de relació, interacció i comunicació amb els altres, on estableixen les seves primeres relacions afectives, on aprenen unes certes regles de participació social que confereixen significat a les seves relacions socials. Tot aquest bagatge serà la base sobre la qual els subjectes estructuraran les seves relacions durant l'adolescència. (Massot, 2003)

A més, la família ocupa actualment un espai central en la vida dels adolescents. Com afirma Elzo (2002), la majoria de joves espanyols, concretament el 92.5% de 15 a 24 anys, viuen amb els seus pares. Són, després dels italians, els joves europeus que més tard abandonen la llar familiar. No obstant, la tardança cada cop més clara per part dels joves a independitzar-se de la família s'observa en tota Europa. El 70% d'aquests joves consideren la família com una institució molt important en les seves vides i la veuen com un espai segur d'estabilitat on s'hi troben a gust.

Així doncs, encara que la família ha evolucionat i ara és més oberta, segueix sent una unitat transmissora dels valors i del conjunt de la cultura. En una societat on els referents universals manquen, augmenta la importància dels referents familiars més propers i immediats, que són els pares. (Cleries, 2002)

La família juga un paper cabdal com a fomentadora de civisme, ja que ha de ser una escola de ciutadans i de participació; però també és un espai per crear identitats, ja que per desenvolupar-se, les persones necessiten sentir que tenen arrels en algun lloc. Així

doncs, el que es viu en la família és el que es transmet als fills en les següents generacions. A partir d'aquestes vivències, els fills decidiran com actuar i sentir-se en una societat pluricultural com l'actual. (Cleries, 2002)

Molts són els autors que reconeixen l'eficàcia socialitzant de la família i basen la seva influència en quatre mecanismes bàsics:

1. El sistema d'interacció.
2. Els models de comportament que proposa.
3. Les recompenses i càstigs que utilitza.
4. La identificació amb els pares.

Però entenem que la seva influència no va lligada únicament a aquests quatre factors. Compartim amb Elzo (2002), que la capacitat socialitzant de la família depèn fonamentalment de la seva pròpia estructura interna: que tingui una consistència ideològica i emocional sòlida, que existeixi harmonia entre els pares, que es dediqui temps als fills, els estils de vida, o la presència d'un projecte de vida familiar.

Existeixen diversos estudis empírics que corroboren la importància de la família com a element clau en la formació de les identitats dels joves, però ens centrarem en dos tipus que aporten resultats interessants per a aquesta recerca. Uns són els estudis que inquireixen directament als joves sobre quins són els agents que més influeixen en la seva socialització i formació dels seus valors. El segon tipus d'estudis són els que comparen l'origen, la cultura i la identitat dels pares amb les dels seus fills i demostren empíricament la influència paterna en la seva descendència.

Dins el primer tipus, l'estudi de Javier Elzo "Jóvenes españoles 99"¹⁰ (Elzo, 2000) ens demostra la creixent importància de la família en la formació de les identitats. Els joves afirmen que la família i els amics són els agents que més influeixen en els coneixements que obtenen de les coses, les idees que es creen i els valors que posseeixen. Els segueixen per ordre d'influència els mitjans de comunicació, i finalment, els llibres, l'ensenyament i els professors. De tota manera, Elzo matisa aquestes respostes amb la variable "edat". L'edat va marcant la influència d'aquests

¹⁰ És un estudi-assaig de la tipologia dels joves espanyols basat en els seus sistemes de valors. Analitza els valors imperants entre els joves.

agents en el procés de socialització. Durant l'adolescència l'escola i l'ensenyament tindrien gran importància, però durant la joventut, adquiririen més influència els amics, els mitjans de comunicació i els llibres. Malgrat tot, la família se segueix considerant el principal agent.

Juan González-Anleo (2000), en la mateixa línia, afirma que en els darrers deu anys els agents socialitzadors han vist modificat el seu nivell d'influència. La família ha guanyat tres punts en el rànquing d'importància passant a ser la primera força influent. L'escola també ha augmentat el seu poder d'influència i ha passat del setè al cinquè lloc. I en canvi, els mitjans de comunicació han disminuït el seu efecte. Finalment, l'Església, els partits polítics i les associacions han deixat pràcticament de comptar com a agències de socialització. Així doncs, segons aquest estudi, el principal agent de socialització seria la família, seguida del grup d'amics. L'explicació d'aquests resultats per l'autor és que la família resulta ser la primera agència de socialització del nen. La seva influència és la més profunda perquè també és la més persistent, i en els primers anys, exclusiva. És el grup més íntim que actua en la socialització, està vinculada amb la satisfacció de totes les necessitats del nen, i li proporciona les arrels i la identificació amb la societat.

Una enquesta sociològica que la Secretaria de Família de la Generalitat de Catalunya va encarregar a l'Instituto DEP (Vallvé, 2002), va esbrinar i preguntar als joves a través d'un qüestionari, si l'educació i la transmissió de valors corresponia més a la família o a l'escola. El 72% dels enquestats va respondre que la família era la principal transmissora de valors.

Respecte al segon tipus d'estudis, destaquen les aportacions de la recerca "Els catalans a l'enquesta europea de valors. Catalunya 2001"¹¹ (Orizo i Roque, 2001), on s'observa que l'origen dels pares és un factor clau en la formació de les identitats dels joves. Els entrevistats que més s'identifiquen amb l'autonomia i se senten més catalans són els nascuts a Catalunya de pares catalans, que són també els que presenten una major vinculació amb la localitat on viuen; mentre que els més identificats amb Espanya, que posseeixen un elevat sentiment de pertinença a l'Estat Espanyol, són els nascuts fora de Catalunya de pares no catalans i els catalans de pares també no catalans. Per tant, l'origen dels pares i el seu sentiment d'identitat és molt influent en el dels seus fills.

¹¹ Estudi general sobre els valors dels catalans, que s'inclou en l'Enquesta Europea de Valors.

Unes aportacions similars provenen de l'estudi "Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales" (Massot Lafon, 2003). Aquest estudi analitza la influència de la família, i més concretament dels pares, en la formació de les identitats dels seus fills des d'una vessant cultural. El seu principal objectiu és analitzar com construeixen la identitat els joves que, des de la seva infantesa, viuen en una cultura diferent a la de la seva família, o sigui, els fills d'immigrants. Els resultats mostren com els adolescents es troben amb quantitat d'influències contradictòries en l'elaboració de la seva pròpia identitat. Aquests joves descendents de la immigració es distingeixen dels seus progenitors en què han estat escolaritzats aquí, parlen català i coneixen perfectament la societat local, però per altra part pateixen la pressió familiar per romandre fidels a les seves tradicions i no convertir-se en massa "catalans". Els pares esperen tenir un fill integrat en la societat d'acollida, però amb les idees i aspiracions culturals del país d'origen, i viuen com un fracàs les adaptacions dels seus fills a la nova cultura. Aleshores, els joves es troben amb quantitat d'influències contradictòries. La importància de la família en el procés de formació de les identitats s'observa en els resultats de l'estudi: la majoria dels joves amb pares immigrants intenten aprofitar el millor de les dues cultures, com la llibertat individual i la igualtat de tracte vinculats a la societat d'acollida, i al mateix temps, la seguretat i l'herència cultural dels seus pares i del país d'origen. Conseqüentment, es constata la important influència de la família en la cultura i els sentiments identitaris de la següent generació.

És important observar que, tant pel que fa a l'adscripció política a una comunitat o identitat política, com pels aspectes culturals amb els quals s'identifiquen, els joves generalment no rebutgen les influències de l'anterior generació. L'origen i la cultura dels pares són adoptades pels fills com una part de la pròpia identitat, que faran seva en major o menor grau depenent de cada jove i de les seves circumstàncies. Però, com ja s'ha esmentat anteriorment, no es rebutja com si es tractés d'una cosa aliena. La major part de la bibliografia que tracta la qüestió demostra la gran influència de la família com principal agent en la formació de les identitats dels joves.

3.2. Els mitjans de comunicació.

El present apartat exposa les principals teories i les recerques empíriques realitzades sobre la influència dels mitjans de comunicació com a agents clau en el procés de creació de les identitats.

Les diverses posicions teòriques sobre els efectes dels mitjans de comunicació han evolucionat i variat al llarg de temps. Inicialment, des de principis del segle XX fins els anys 30, es considerava que els mitjans tenien considerable poder per modificar opinions i creences, canviar hàbits i comportaments actius segons els desitjos dels que els controlaven¹². Posteriorment, entre la dècada dels 40 i la dels 60 del segle passat, es va prestar més atenció als factors que intervenen en els efectes dels mass media. A més, ja es va considerar que els públics no eren agents passius, i que la mera transmissió de missatges persuasius no garantia la seva total acceptació o adopció. Finalment, des dels anys 60 fins avui, les teories sobre els efectes dels mitjans de comunicació tornen a atorgar gran poder als mitjans, però compartint-lo amb altres agents socialitzadors.

Malgrat l'evolució d'aquestes teories, ningú posa avui en dubte la gran influència que tenen els mitjans de comunicació en la formació de la identitat cultural i la identitat política dels individus. Fins i tot, diversos teòrics de la comunicació han arribat a afirmar que els mass media s'han convertit en fonamentals instruments de socialització, que gairebé reemplacen les tradicionals institucions socialitzadores com la família, l'escola o el grup d'iguals (Ansah, 1988).

L'extensió dels mitjans de comunicació socials ha implicat canvis en el procés de socialització dels individus. Per alguns autors (Berrio, Corominas i Saperas, 1988), la família era primitivament la institució socialitzadora màxima dins la qual es creava la personalitat de l'individu: ensenyava la llengua, proporcionava normes bàsiques de conducta i ajudava a formar la subjectivitat. Però en el moment històric de la civilització grega, aquesta institució va cedir part de les seves funcions a l'escola. Segons aquests autors, actualment, a la societat industrial avançada, la socialització es realitza en bona part a través dels mitjans de comunicació de masses, i de la televisió en particular. La

¹² La Teoria del control social de la comunicació afirma que el públic que rep els missatges són passius i poden ser influenciats pels missatges dels mass media. Aquests tenen una influència en l'assimilació social, ideològica i cultural dels individus.

comunicació social és un marc de socialització primària i secundària, ja que intervé tant en l'esfera pública, substituint el paper que fins fa poc realitzava la religió, com en l'esfera privada, intervenint en la fixació de la llengua, proporcionant valors i fins i tot, educant.

És necessari subratllar que la influència dels mass media en la creació de les identitats juga un doble rol, ja que afecta tant a les identitats "individuals", pel que fa a les característiques i potencialitats dels individus, com a les "col·lectives", referint-se al sentit de pertinença a un grup amb un passat i un futur comuns. Segons Sampedro (2003), els mitjans de comunicació ens transmeten representacions i missatges de qui som i a quin grup pertanyem. Tota comunicació és identitària. A més, la comunicació de masses va més enllà de la transmissió de nous missatges. És també un ritual de significats socials que confereixen confiança identitària i una pertinença sociocultural col·lectiva.

En la mateixa línia, Miquel Rodrigo Alsina (2000) també especifica aquesta influència dels mitjans des de la vessant individual i col·lectiva; però a més, distingeix el seu influx tant pel que respecta a una adscripció política dels individus, com pel que fa als aspectes culturals. Afirmar que els mitjans es converteixen en proveïdors d'identitats, amb les quals les persones es van sentint identificades o diferenciades, i els permeten, a més, trobar un cert suport en l'adscripció a una determinada identitat. D'altra banda, el paper dels mitjans de comunicació també és molt notable en l'àmbit de les identitats culturals a través de l'etnocentrisme que es reflecteix en molts dels seus continguts. I afegeix que el paper dels *mass media* en la construcció d'una Europa sense fronteres serà decisiu els propers anys. Cal que el seu àmbit canvi i traspassi les fronteres actuals. (Rodrigo, 2000)

Entenent la identitat des de la vessant política, com a adscripció dels individus a una nació, Benedict Anderson (1983) afirma que la comunicació té una importància capital en l'aparició de la identitat nacional. Segons Anderson, la producció mecanitzada i la comercialització dels llibres i els diaris va permetre a les llengües vernacles normalitzar-se i disseminar-se, creant les condicions propícies per al naixement d'una consciència nacional, que crea una nova comunitat nacional imaginada. Per això nació i comunicació estan molt unides. Però en les condicions globals contemporànies, no

només podem parlar dels mitjans de comunicació impresos, sinó també de la difusió electrònica de les representacions culturals i de la gran influència de la televisió.

En l'era de la globalització, la televisió és vital per a la construcció de les identitats culturals, afirma Chris Barker (2003), ja que fa circular tot un entramat de representacions de classe, gènere, raça, edat i sexe, amb les quals ens identifiquem o contra les que lluitem. És a dir, la televisió és un recurs proliferador i globalitzat per a la construcció de la identitat cultural i un lloc de qüestionament dels significats (Barker, 2003). Però la televisió, segons Barker, no construeix identitats d'una manera directa i immutable, sinó que subministra materials per la seva ulterior elaboració. Tomlinson (1991) també parla de la importància dels mitjans de comunicació en la creació de les identitats, però igualment accepta que els seus significats estan mediatitzats per l'experiència viscuda de la cultura quotidiana.

Així doncs, la gran majoria d'autors teòrics de la Teoria de la Comunicació coincideixen en què la identitat cultural d'un poble no es pot ni crear, ni analitzar, ni promoure, ni entendre si no és contemplant el paper fonamental i decisiu dels mitjans de comunicació (Bartolomé, 1988). Però uns ho enfoquen positivament, com Martín-Barbero (1988), segons el qual el paper dels mitjans en la unificació de països ha estat clau; i altres negativament, tant pel prominent imperialisme cultural americà o japonès (Schiller, Hamelink), que pot produir la destrucció de cultures pròpies, així com per la destrucció de cultures i identitats minoritàries dins els Estats (Ansah, 1988), o per la imposició del sistema capitalista (Gifreu, 1988).

Segons Josep Gifreu (1988), la creació de la "consciència de comunitat" passa pel sistema global de comunicació de masses, ja que la comunicació fa funcions de mediació entre el nivell cultural i el nivell polític. Gifreu afirma que crear un estat de consciència col.lectiva a partir de la realitat plurinacional implica un procés de violència simbòlica molt dur i prolongat. Tots els sistemes institucionals de socialització i d'integració (família, escola i mitjans de comunicació de masses) contribueixen a tal fi, però la comunicació de masses hi té avui un procés decisiu a través del procés anomenat "tematització", que suposa controlar els temes que són considerats rellevants per a una comunitat. La comunicació social de masses obté de l'Estat postindustrial una delegació molt important del seu poder simbòlic, que l'utilitza per garantir la lleialtat de masses

sobretot en dos fronts problemàtics: la legitimació de la gestió capitalista i la imposició simbòlica d'una única comunitat nacional.

Molts són els autors preocupats pel tema de "l'imperialisme cultural". Manuel Parés (1988) constata que, si per un costat els mitjans són avui el més formidable instrument de consolidació d'una identitat cultural, també poden ser, com ho denunciava l'Informe Mc Bride, un poderós element de desestabilització i de depauperació d'aquesta identitat. L'Imperialisme informatiu, la cultura de massa transnacional i el problema de qui controla les noves tecnologies de la comunicació, són aspectes que mostren els riscos que els mass media poden sotmetre a les identitats culturals. Per això, des d'Europa es preocupen i s'inicien projectes de foment dels productes propis dels mitjans de comunicació, principalment en l'àmbit televisiu.

Així doncs, Europa, que durant molts anys es mantenia indiferent a la preocupació comuna en el Tercer Món per les polítiques de comunicació imperialistes, que les acceptava en nom del principi liberal del lliure flux de comunicació, es preocupa actualment per aquest tema i el situa en el centre de la seva pròpia política cultural. Segons Miquel de Moragas (1988) les polítiques de comunicació europees tenen avui dos nous eixos: el de la protecció de la producció audiovisual pròpia i el de la política comunitària de telecomunicacions.

Diversos estudis empírics corroboren aquestes teories i demostren la importància dels mitjans de comunicació en la creació de les identitats col·lectives. Per citar algun dels més recents, un estudi sobre la influència del diari "La Voz de Galicia" (Máiz, 2003) en la creació de la identitat gallega mostra la gran importància que va tenir aquest mitjà en generar una identitat col·lectiva (Galícia com a nacionalitat històrica) abans inexistent i convertir-la en un fenomen de masses.

Un altre estudi sobre els canals televisius al País Basc (Durán Muñoz, 2003), mostra les divergències entre ells en la creació de les diferents identitats, fins i tot contraposades. La TVE i la televisió autonòmica basca redueixen l'heterogeneïtat identitària del poble basc a les dicotomies identitàries en funció de les ideologies dels executius central i autonòmic, que determinen la línia editorial dels mitjans en qüestió. La investigació demostra que els mitjans de comunicació públics, lluny d'informar servint els interessos generals i respectant els principis de veracitat, neutralitat i pluralitat, són instruments

dels governs de torn que creen deliberadament un discurs identitari seguint els seus interessos.

En conclusió, tant des de les diverses teories existents, com des dels resultats dels estudis empírics realitzats, d'acord amb els experts es coincideix en la gran importància dels mitjans de comunicació, i en concret de la televisió, en la formació de les identitats culturals i polítiques col·lectives dels adolescents.

3.3. L'escola.

Aquest apartat s'inicia amb un breu esment de les diferents corrents d'estudis existents des de l'àmbit de l'ensenyament, respecte a la influència de l'escola en la configuració de les identitats dels joves. Per una part, existeixen els estudis que se centren en la influència de l'escola com a agent socialitzador en general i analitzen el seu influx sobre els processos d'aprenentatge; per una altra, els estudis que analitzen la influència de l'escola sobre el procés de formació de les identitats polítiques¹³; i finalment, els que se centren en la influència sobre la participació democràtica i el grau de ciutadania. Aquest estudi s'ubicaria en el segon tipus d'anàlisi, però també s'interessa pel tema de la influència sobre la participació, la democràcia i la ciutadania, ja que va molt lligat; i generalment l'educació per la ciutadania també acaba influint en la pròpia identitat dels adolescents. D'altra banda, un dels objectes d'estudi d'aquesta recerca és analitzar precisament fins a quin punt l'educació per la ciutadania europea fomenta aquests sentiments d'identitat entre els alumnes.

És una realitat que avui els centres escolars no ostenten el monopoli de la difusió de coneixements, ni de la persuasió. La televisió i els mitjans de comunicació hi tenen també un paper important, així com la família i l'entorn. Per tant, abordarem el tema tot tenint en compte les complementarietats i els conflictes entre la influència de l'escola i la de les altres fonts d'influència i informació.

¹³ Pedró (2003) puntualitza que aquesta línia d'investigació es caracteritza per una pobresa metodològica i un caràcter fortament retòric. Molts dels treballs europeus en aquesta línia s'acaben limitant a la Dimensió Europea de l'Educació, és a dir, a l'estudi de continguts per concienciar sobre la ciutadania europea. Però majoritàriament són assajos, i no estrictament investigacions.

Respecte al protagonisme de l'escola com a agent socialitzador existeixen dues corrents de pensament contràries. La primera, més aviat pessimista, pensa que l'escola gairebé no té influència sobre les ments infantils i juvenils, ja que és tan sols una institució reproductora dels valors socials dominants. En aquesta línia, molts professors estan convençuts que tenen poc influx i control sobre els alumnes quan aquests traspassen les portes de l'escola, i altres agents influeixen més en la seva socialització. La segona corrent, en canvi, sosté que l'escola és un mecanisme privilegiat per produir canvis personals i socials. Aquesta darrera afirmació és precisament el punt de partida de l'actual recerca i el seu principal objecte d'estudi.

És cert que l'escola s'ha consolidat com una institució socialitzadora. No només perquè transmet la cultura formal i els sabers reconeguts, sinó perquè també ofereix l'espai de reflexió i experimentació per al grup de coetanis. El contacte entre els joves fa sorgir modes de comportament que responen a patrons culturals juvenils. (López Jiménez, 2003)

Existeixen múltiples agències socialitzadores a més de la família, l'escola, els mitjans de comunicació i les institucions, com ara: els grups d'iguals, els treballs o els processos polítics. Però Dekker (1993) també va atorgar a l'escola un paper principal com a agent socialitzador. Molts estudis confirmen que, a nivells superiors d'educació i escolarització, els individus tenen més interès per la política i són més proclius a la participació. Segons Dekker (1993) aquesta gran influència es deu a diverses causes: per una banda, és un dels primers factors socialitzadors en la vida de les persones i la seva influència abasta fins els anys de l'adolescència; per altra banda, representa la primera autoritat no familiar, ja que els professors són socialitzadors professionals; i finalment, l'escola pot influir en la selecció d'altres agències socialitzadores, com ara: els grups d'iguals, el treball, etc. En última instància, però, cal esbrinar quins elements de l'escola contribueixen més en aquest procés d'influència: el "clima d'aprenentatge", el currículum formal, el "currículum amagat" o les activitats extracurriculars.

Etienne Wegner (2001) presenta una Teoria de l'aprenentatge en la qual es constata la importància de l'educació i l'aprenentatge en la configuració de la identitat. No obstant, és crític respecte a la realitat existent, i dóna pautes perquè l'escola faciliti la formació d'aquestes identitats. Segons Wegner, l'aprenentatge transforma qui som; per tant, no

només és una acumulació d'informació, sinó també un procés per convertir-se en una persona determinada. L'educació, independentment de l'edat en què es produeixi, s'ocupa de l'obertura d'identitats. Per tant, ha d'esforçar-se en obrir noves dimensions per la negociació del jo. Wegner (2001) opina que les qüestions relacionades amb l'educació s'han de tractar en funció d'identitats i modes d'afiliació, i només secundàriament en funció de capacitats i informació. L'objectiu del disseny educatiu ha de ser donar suport a la formació de comunitats d'aprenentatge, i en aquest procés, s'ha d'incorporar la imaginació com element essencial. S'ha de deixar que els estudiants explorin qui són, qui no són i qui voldrien ser (Wegner, 2001).

Però no tan sols les teories realcen la influència de l'escola com a agent important en la formació de les identitats dels adolescents. També la recerca empírica ho confirma. L'estudi "Groningen Identity Development Scale" (Convery, 1997), que es va realitzar als Països Baixos en adolescents d'entre 13 i 21 anys, tractava d'analitzar quines eren les àrees més importants en el desenvolupament de la identitat entre els adolescents. Els joves van respondre que l'escola era l'àrea més important per a ells, i a més, els preparava per la seva futura ocupació. Els seguien per ordre d'importància: l'oci i el temps lliure, els amics i la família. També es va observar que l'edat, el nivell educatiu i la realitat socioeconòmica tenien gran influència en la identitat dels adolescents. La major part de la bibliografia que tracta la qüestió constata que, a més formació i més coneixements, els joves són més madurs en les seves identitats.

4. El rol de l'escola en l'educació cívica i els seus efectes en la participació ciutadana.

Existeix un ampli corrent de pensament dins l'àmbit educatiu que centra el seu tema d'interès en l'educació cívica o educació per la ciutadania, considerant-la l'eina necessària per convertir als joves en veritables ciutadans involucrats en l'esfera pública, interessats pels temes polítics i socials; i participatius en les preses de decisions que afectin a la comunitat. L'educació per a la ciutadania, ens diu Mayordomo (1998), té per objectiu aconseguir que els ciutadans adquireixin el conjunt de capacitats i de coneixements que actualment es fan necessaris per participar en la vida pública.

“La ciutadania, com qualsevol altra cosa, s’ha d’aprendre. Els joves no seran bons ciutadans per accident, com tampoc seran bons infermers, bons enginyers, bons conductors d’autobusos o bons informàtics. És important que puguem oferir suficient encoratjament als joves perquè aprenguin a ser bons ciutadans” (Comission on Citizenship. Londres, 1990) La ciutadania, per tant, és un procés com el creixement, que s’ha d’anar cultivant, millorant i ensenyant.

No obstant, l'educació cívica no només ha de formar, sinó també estimular creant identitats, pertinences i compromisos entre els ciutadans. Seria aquella part del currículum que explícitament o implícitament socialitza als individus per la pertinença a la seva comunitat política; normalment els seus objectius declarats inclouen la lleialtat a la nació, el coneixement de la història i estructura de les institucions polítiques, les actituds positives cap a l'autoritat política, l'obediència a les lleis i les normes, la creença en uns valors fonamentals per la vida social, l'interès per la participació política, etc.¹⁴

Partim d'aquesta interessant definició d'educació cívica de Torney-Purta, que relaciona l'educació per la ciutadania amb la creació de les identitats, perquè ens interessa especialment analitzar aquesta vinculació. Creiem, com afirma David Miller (1997), que la unitat social no només requereix uns principis compartits, sinó també un sentiment de

¹⁴ Definició d'educació cívica de Judith Torney-Purta (1985), citada a “El aprendizaje cívico” de Alejandro Mayordomo. Ariel Educación. Barcelona, 1998. En aquesta línia, també José Antonio Jordán (1985) fa referència a la formació d'una consciència de pertinença a una comunitat.

pertinença compartida. Aquest sentiment d'identitat compartida contribueix a mantenir les relacions de confiança i solidaritat que necessiten els ciutadans per acceptar els resultats de les decisions democràtiques i les obligacions de la justícia liberal.

Alguns autors, com Michael Walzer (1992), pensen que la ciutadania no s'ha d'aprendre a les escoles, sinó a la societat civil. Contràriament, però, la majoria d'experts atorga als centres escolars una tasca prioritària en aquestes funcions. Per Walzer, la civilitat que fa possible la política democràtica només pot aprendre's en les xarxes d'associacions que estableix la societat civil (Walzer, 1992). Segons l'esmentat autor, els ciutadans que no estan a l'alçada de les seves responsabilitats es guanyen la desaprovació de la família, els amics, els col·legues; i això resulta un incentiu més poderós per actuar amb responsabilitat que el càstig imposat per un Estat impersonal. Per contra, Will Kymlicka (2003) no opina el mateix¹⁵. Reconeix que les persones no només aprenen a ser ciutadans responsables en les escoles, sinó també en la família, el veïnat, les esglésies i altres grups de la societat civil. Però les escoles són indispensables en aquesta funció educadora. Segons Kymlicka (2003), aquestes altres funcions complementen, però no poden substituir l'educació per la ciutadania que es proporciona als centres escolars. S'accepta àmpliament que una de les tasques bàsiques de l'escolarització consisteix precisament en preparar als membres de cada nova generació per a les responsabilitats que tindran com a ciutadans. De fet, la necessitat de crear una ciutadania informada i responsable va ser una de les principals raons per l'establiment d'un sistema d'escola pública i d'educació obligatòria.

Està per determinar encara, afirma Francesc Pedró (2003), quina és la participació real de l'escola en la formació per la ciutadania dels joves i adolescents. L'esmentat autor aporta un interessant resum de les idees fonamentals que es desprenen de les investigacions més recents sobre la influència de les escoles en l'educació cívica¹⁶. Aquestes suggereixen que el rol dels centres escolars és bàsic en els següents aspectes: en les identitats a través del que fa referència al currículum oficial i els plans d'estudi;

¹⁵ Ho rebut afirmant que les associacions de veïns moltes vegades actuen egoïstament, la família és amb freqüència una escola de despotisme que inculca el domini de l'home sobre la dona; les esglésies ensenyen sovint la intolerància cap a altres doctrines; i els grups ètnics solen inculcar prejudicis contra altres races.

¹⁶ La definició d'educació cívica de Francesc Pedró (2003) comporta una vessant pràctica i operativa del concepte. Seria el conjunt de pràctiques educatives que condueixen a l'aprenentatge de la ciutadania democràtica, que inclou tant els coneixements requerits per l'exercici de la ciutadania, com els valors i les actituds que fonamenten un comportament cívic sostingut.

en l'aprenentatge polític per poder exercir la ciutadania activa; i en els valors cívics, que s'han d'inculcar als alumnes a través d'una cultura escolar.

Així doncs, actualment ningú posa en dubte que les escoles juguen un paper crucial en la formació per l'educació cívica, però com han d'actuar? Amb quins programes i actuacions concretes han de portar a terme aquesta complicada escomesa? Molts són els autors que han teoritzat sobre com s'han de preparar els adolescents, des de les escoles, per ser veritables ciutadans, i gairebé tots coincideixen en què no és simplement qüestió d'ensenyar els fets bàsics sobre les institucions governamentals o els principis constitucionals. Cal també inculcar hàbits, virtuts i identitats particulars (Kymlicka, W. 2003). I això s'aconseguirà si l'aprenentatge de l'educació cívica resulta significatiu i útil per la vida dels adolescents. Si no, aquests coneixements seran fàcilment oblidats (Pedró, 2003). L'objectiu d'educar als ciutadans influeix en el què s'ensenyava als subjectes, en com se'ls ensenya i en l'ambient de les aules. Ken Fogelman resumeix molt bé tots els mètodes que convé utilitzar en aquesta important funció educativa: el clima, l'esperit i els objectius dels centres educatius; l'estructura organitzativa de l'escola i el seu personal, destacant la figura dels mestres; les matèries del currículum i les activitats extracurriculars; tractant sempre de desenvolupar certes capacitats en els estudiants, com ara: la capacitat de debat, d'argumentació, de resoldre conflictes i d'assumir responsabilitats, etc. (Fogelman, 1991)

Amb la finalitat de demostrar la influència de l'escola en la formació per la ciutadania entre els adolescents, s'han realitzat diversos estudis empírics al respecte. És necessari subratllar que, efectivament, tots ells ho corroboren.

Els resultats d'un treball de Torney-Purta i altres autors (2001) demostren l'existència d'una correlació positiva entre els coneixements cívics i la participació dels joves en la vida democràtica¹⁷. Com més saben els estudiants sobre els processos i les institucions democràtiques, millors expectatives es creen i aniran a votar amb major probabilitat

¹⁷ Torney-Purta, Lehmann, Oswald, and Schulz (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Es tracta d'un estudi de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Aquesta associació ha estat realitzant investigacions en diversos països sobre l'educació cívica a joves i adolescents des de 1971. Les recerques es centren en com els joves defineixen la seva identitat ciutadana i com els seus punts de vista són influïts per la política, l'educació i el context social, en països democràtics. L'objectiu d'aquests estudis és examinar en un àmbit comparatiu la forma en que els joves adquireixen el seu rol de ciutadans en les societats democràtiques, i com es preparen per participar en elles.

quan siguin adults. D'aquest estudi es desprèn que els estudiants de 14 anys entenen els ideals i els processos democràtics. La majoria d'estudiants coneixien lleis fonamentals o drets polítics, i reconeixien la importància de les institucions democràtiques i de les eleccions lliures. Però per altra banda, la seva comprensió dels valors i les institucions democràtiques és bastant superficial. Les diferències entre països no són gaire significatives, però sí s'observa que en tots ells, els adolescents que tenen aspiracions d'estudis més elevades, i aquells que posseeixen més llibres a casa seva, mostren tenir un coneixement cívic més elevat. Conseqüentment, els joves amb més coneixements cívics, estan més oberts a participar en activitats cíviques. Les escoles i els centres amb un funcionament i uns valors més democràtics, també promouen en els seus alumnes majors coneixements cívics i una major participació.

Efectivament, l'estudi de Torney-Purta (2001) mostra que els professors reconeixen la importància de l'educació cívica en la preparació dels joves com a futurs ciutadans, malgrat encara es tracta d'unes matèries considerades de poca importància en els currículums de molts països europeus. El seu foment des de l'àmbit escolar hauria de ser superior.

Finalment, si ens centrem en els resultats comparatius de l'estudi entre països, s'observa una gran disparitat. Existeixen Estats membres amb uns elevats coneixements cívics, però que confereixen poc suport als drets de les dones i els immigrants. N'hi ha d'altres amb baixos coneixements cívics, però una elevada participació. I tots aquests resultats no estan relacionats en absolut amb el fet de ser països on la democràcia porta molt de temps establerta. Així doncs, es demostra la importància dels centres escolars en la formació dels futurs ciutadans, ja que els joves amb superiors coneixements cívics, que a més reben una educació en centres amb funcionament i valors democràtics, són els que resulten mostrar major interès per la política i una elevada participació en els assumptes públics. Malgrat tot, es constata que encara manca molt per fer en el desenvolupament de l'educació per la ciutadania des de l'àmbit escolar.

Però una cosa és l'efecte real que l'escola i l'educació tenen en la formació per la ciutadania dels adolescents, i una altra, la visió que tenen els alumnes de l'educació per la ciutadania i l'interès que mostren pels assumptes públics. Un estudi de la Universitat d'Exeter (Gran Bretanya) (Chamberlin, 2003) se centra en analitzar l'interès, el

coneixement i l'entusiasme d'aquests alumnes sobre els tres elements bàsics del currículum per la ciutadania: la responsabilitat social i moral, la participació en la comunitat i els temes polítics, així com també en les seves escoles i comunitats.

L'estudi (Chamberlin, 2003) mostra el poc interès i la ignorància dels adolescents respecte la política nacional i una manca de participació en la comunitat local, tot i que la majoria coneix el funcionament dels consells escolars i els consideren bastant útils. La majoria de joves afirma que l'educació per la ciutadania no els interessava gaire, tot i que reconeixen que la inclusió en el currículum els podia beneficiar. Però malgrat aquestes respostes descoratjadores, es va observar que els alumnes que havien rebut classes sobre Ciutadania estaven més interessats sobre el tema i els agradava més que els que no les havien fet encara. Així doncs, tot i que els resultats d'aquest estudi semblaven demostrar que els coneixements sobre ciutadania no anaven lligats a un interès per la política i una major participació cívica, s'ha acabat comprovant que sí, que els coneixements sobre ciutadania que s'imparteixen a les escoles sempre tenen uns resultats positius en l'augment de l'interès dels joves pels assumptes públics.

D'acord amb els experts, l'escola juga un paper clau en la formació per la ciutadania, però quin és el factor que més influeix en el foment de l'interès per la política i la participació ciutadana entre els adolescents dins l'àmbit escolar?

L'estudi "Becoming Political" (Hahn, 1998) analitza l'educació cívica a cinc països democràtics i demostra l'existència de diferents actituds polítiques i diferents formes de participació política entre els adolescents dels diversos països estudiats, depenent tant de la cultura política de la societat on es troben com de l'actuació de l'escola i la seva forma d'educar cívicament. L'estudi mostra que un factor clau en el procés d'educació cívica dels adolescents és el clima o l'ambient de classe, és a dir, que els estudiants tinguin l'oportunitat d'explorar temes controvertits de política a classe i a més, en un ambient obert on es presentin les diverses vessants del tema i els estudiants aportin els seus punts de vista sense restriccions. Quan això es produeix, els adolescents mostren tenir més interès per la política, li tenen també més confiança i són més participatius. Així doncs, i en termes generals, els danesos, que regularment exploren a classe temes controvertits de política pública i són encoratjats a expressar les seves opinions sobre aquests temes, demostren comparativament millors actituds polítiques. En canvi, els

holandesos o els anglesos menors de setze anys, que no tracten aquests temes a les aules, mostren poc interès per la política i poca confiança en ella. Per tant, la participació i l'interès pels assumptes públics es pot fomentar tractant temes de política actual controvertits a classe, deixant espai perquè els joves reflexionin sobre aquests temes, i facilitant que exposin obertament les seves opinions.

Com a conclusió d'aquest apartat, podem afirmar que la influència de l'educació i dels coneixements sobre ciutadania, així com l'ambient de classe en la discussió de temes polítics controvertits i la manera oberta en què són tractats, fomenta l'interès per la política i la participació cívica entre els joves; encara que aquests no mostrin tot l'interès que caldria sobre el tema i ni s'adonin de la seva influència. Tots els estudis coincideixen que a més educació per la ciutadania, els joves s'interessen més pels assumptes cívics, són més participatius i estan més involucrats en els afers públics, tot i que encara manca molt per fer en aquesta via d'educació cívica. Però podem afirmar que es produeixen els mateixos efectes quan parlem, en concret, de ciutadania europea?

5. L'educació per la ciutadania europea i la creació d'identitats.

Un tema que cada cop preocupa més a polítics, mestres i pedagogs és com a través de l'escola es fomenta o es pot fomentar la ciutadania europea entre els adolescents. Per aquest motiu cada vegada es realitzen més estudis al respecte.

Un dels objectius d'aquestes recerques realitzades és, i ha estat, analitzar els coneixements que tenen els joves d'Europa i la influència que aquests coneixements poden tenir en les seves actituds i expectatives respecte la UE, així com el foment de la identitat europea. Els Eurobaròmetres, encarregats per la Comissió Europea¹⁸ (Dekker, 1993) mostren que els joves europeus no se senten suficientment ben informats sobre els temes de la UE i en voldrien saber més. Les institucions europees semblen distants i desconegudes per a la majoria del jovent, i fins i tot afirmen que és insuficient el tractament que els mitjans de comunicació donen de les notícies europees. Majorment opinen que és positiu pertànyer a la UE, i aquesta majoria amb opinió satisfactòria ha anat augmentant amb els anys. Fins i tot aproven l'existència d'un govern europeu fort que prengui decisions finals en temes importants. Malgrat això, molts joves se sentirien indiferents si demà la UE es dissolgués, i tan sols una petita minoria veu la unificació d'Europa com una gran causa per la qual val la pena prendre riscos i sacrificar-se. És important destacar que els que mostren més interès pels problemes de la UE són precisament els que millor informats es consideren sobre aquests temes. Com més elevat és el nivell educatiu, augmenten les actituds positives cap a Europa i estan més a favor de la unificació. Així doncs, la principal conclusió d'aquests estudis encarregats per la Comissió Europea és que els joves no s'involucren en els assumptes europeus perquè no estan prou informats sobre Europa i els seus coneixements sobre la Unió resulten insuficients perquè se sentin capaços d'adoptar una posició al respecte.

Efectivament existeix una relació entre els coneixements que reben els joves a l'escola i les actituds que aquests mostren cap a Europa, però encara s'observen mancances en el procés educatiu respecte a aquests temes (Convery, 1997). Manca conscienciar als joves de l'acció potencial que poden realitzar participant activament en la construcció de la

¹⁸ La Comissió Europea va encarregar tres estudis sobre la joventut i la UE: "Els joves europeus" (1982) realitzat a 10 Estats membres, "Joves europeus al 1987" (1989), i "Joves europeus al 1990" (1991). Aquests dos últims van ser realitzats a 12 Estats.

UE, oferir material de qualitat per promocionar la Dimensió Europea en les escoles, i formar als mestres perquè actuïn com a mediadors i ajudin als alumnes a interpretar les informacions que reben d'Europa a través dels mitjans de comunicació i altres fonts¹⁹.

D'acord amb els experts, s'observa una relació entre els coneixements o informació d'Europa i la simpatia que els joves mostren cap a la UE. Els que tenen més informació d'Europa també són els que mostren més interès per tenir més coneixements, i alhora estan més a favor d'una unió forta. En canvi, l'actitud escèptica cap a la UE s'observa majorment en el gènere femení, en votants de centre-dreta i en joves amb nivells d'estudis inferiors. (Prats, 2001)

Respecte al tema de la influència de l'escola en el foment de la identitat europea, els resultats dels estudis varien lleugerament. Existeixen recerques que demostren que l'escola sí té influència en els sentiments d'identitat dels adolescents, i que la identitat europea es pot fomentar a través del sistema educatiu (Davis, 1995; i Halocha, 1995); però l'estudi de Prats (2001), centrat en l'àmbit de l'Estat Espanyol, afirma que no existeix una relació entre els coneixements sobre ciutadania i sobre Europa, i la creació d'una identitat europea.

D'aquest treball de Prats (2001)²⁰ es desprèn que una àmplia majoria dels adolescents jutgen positivament la Unió i se senten orgullosos de ser europeus, però el sentiment d'identitat europea és menys fort que el que senten pel seu país o la seva comunitat autònoma. Per tant, es pot dir que estan a favor de la construcció europea, però no d'una identitat europea. La seva visió d'Europa, diu Prats, és una visió del present sense referències històriques. Les seves reflexions no van més enllà de la preponderància econòmica i la resta és una abstracció formada a partir de les informacions que reben de

¹⁹ "Collaborative Research in Modern Languages Education" (CRMLE). Estudi realitzat a sis països europeus (Espanya, Anglaterra, França, Alemanya, Itàlia i Holanda) que es centra en analitzar els coneixements que reben els joves d'Europa a les escoles i relacionar-ho amb les seves actituds i percepcions cap a la UE. A: Convery, 1997.

²⁰ "Los jóvenes ante el reto europeo" és una investigació subvencionada per La Fundació La Caixa i dirigida per Joaquim Prats, que té com a principal objectiu conèixer el que saben d'Europa i el que esperen de la Unió Europea els joves adolescents espanyols. En aquest treball s'analitzen les actituds i coneixements d'Europa, l'interès i l'acceptació dels fenòmens polítics i socials, la participació, la identitat europea, l'eficàcia del sistema educatiu, els dèficits instructius, els estereotips davant els altres europeus, i les contradiccions de sentiments que es produeixen davant el procés de la Unió, així com les expectatives davant la construcció de la UE. És important comparar aquest estudi amb la nostra recerca perquè permet observar l'evolució en el temps de les actituds i expectatives dels adolescents respecte a la UE.

l'escola i dels mitjans de comunicació. Així doncs, l'elevat nivell educatiu i els coneixements d'Europa augmenten les actituds positives cap a la UE, però l'efecte en la creació d'una identitat europea és força discutible.

Contràriament, el projecte *Education for European Citizenship and the Teaching and Learning of History* (Davis, 1995) mostra que els programes d'ensenyament sobre ciutadania europea sí acaben tenint influència en els sentiments d'identitat dels adolescents. Ian Davis va realitzar un estudi en escoles de secundària d'Anglaterra que tractava d'avaluar un projecte d'ensenyament de la ciutadania europea a través de l'assignatura d'història. Els professors de l'assignatura estaven involucrats en el programa i es van elaborar uns materials expressos per fer pensar als alumnes sobre aspectes concrets d'Europa. La majoria d'alumnes van respondre que Europa era molt important i van gaudir aprenent sobre ella. Malgrat tot, no volien que aquesta assignatura d'història influís en els seus sentiments d'identitat. El resultat del projecte, però, va ser que els joves se sentien molt més europeus que abans. Així doncs, el projecte finalment va tenir més influència en la identitat dels joves que no pas en l'adquisició d'un cos de coneixements.

Un bon projecte educatiu, que tingui per objectiu fomentar la identitat europea entre els adolescents, que estigui curosament elaborat, amb la implicació del professorat, amb mètodes democràtics d'ensenyament i intercanvis escolars, comporta realment el foment de la identitat europea. Ho demostra els resultats del projecte "School in Site" (Halocha, 1995). Aquest projecte es va dur a terme a Anglaterra per fomentar la ciutadania europea i la Dimensió Europea de l'Educació en els centres educatius. Suposava uns cursos per professors, amb l'objectiu que aquests fomentessin la Dimensió Europea entre els estudiants. Es tractava d'un projecte intensiu de dues setmanes on els futurs professors estaven en contacte amb alumnes dels col·legis. Es van experimentar i utilitzar mètodes democràtics d'ensenyament i es va fomentar l'intercanvi entre escoles angleses i escoles italianes. S'enviaven fotografies, es feien visites, etc. Tant els estudiants com els professors van crear estretes relacions amb els seus homònims dels altres països. Els resultats van esdevenir molt positius: es va promoure l'enteniment, es va desenvolupar un sentit de comunitat, i es va fomentar la tolerància i els sentiments d'amistat.

Com a conclusió, l'adquisició de coneixements sobre Europa utilitzant mètodes democràtics d'ensenyament, fomentant els intercanvis escolars i fent pensar als alumnes sobre temes d'actualitat i controvertits d'Europa té una influència positiva en la formació de la identitat europea dels adolescents. Però fins a quin punt es pot afirmar que se senten europeus? Quin és el seu nivell de sentiment identitari? Es contradiuen els resultats d'aquests darrers estudis amb l'estudi de Prats? Creiem que no. A la recerca de Prats l'ensenyament i els coneixements sobre Europa també correlacionen amb el sentiment d'identitat europea, i es comprova que a mesura que es van realitzant estudis cronològicament, els percentatges de joves que se senten europeus augmenta. Quan Prats (2001) afirma que “els joves majorment estan a favor de la construcció europea, però no d'una identitat europea”, es refereix a un sentiment primari d'identitat europea, de primera identificació, la qual cosa encara no existeix realment entre els adolescents. La identitat europea, que es pot fomentar a través de l'ensenyament, és encara un sentiment identitari secundari, llunyà i poc important per a la vida dels joves, però no per això inexistent.

6. La Dimensió Europa de l'Educació (DEE): Concepte, desenvolupament i valoració.

Si, com hem vist, el desenvolupament de la Dimensió Europea de l'Educació (DEE) fomenta la creació de la ciutadania europea entre els adolescents, i un sentiment de comunitat entre tots els membres de la UE, resulta de cabdal importància conèixer què és exactament la DEE, com està evolucionant, i quina efectivitat està obtenint en aquesta direcció.

Emiliano Mencía (1996) ens aporta una gran precisió de conceptes respecte a la Dimensió Europea de l'Educació. Amb freqüència s'utilitzen les expressions "educació europea" i "dimensió europea de l'educació" com si fossin sinònimes. I no és el mateix. L'educació europea suposa tots els esforços de cooperació que es fan en la Unió en matèria d'educació, perquè encara no es pot parlar d'un sistema educatiu comú a tots els països de la Unió Europea. I en canvi, la "dimensió europea" seria la part d'aquesta educació europea centrada en els aspectes cívics, que pretén fomentar la identitat europea entre els ciutadans i el seu grau de ciutadania.

Com ens diuen Convery, Evans i altres autors (1997), el concepte de Dimensió Europea s'ha desenvolupat a la dècada dels anys 90. Per clarificar què suposa, ens hauríem de remetre a un text del Comitè Educatiu del Consell d'Europa (Viena, 1991): "Suposa preparar als joves pel contacte internacional i la mobilitat en major escala per interessos de treball, estudi i oci en l'àmplia comunitat europea i en la resta del món."

Una de les definicions més àmplies de la Dimensió Europea de l'Educació és la del Llibre Verd sobre aquesta matèria: es tracta d'una educació de qualitat que ofereixi als joves la possibilitat d'adquirir la capacitat que necessiten per afrontar les noves exigències i exercir les responsabilitats pròpies de la situació originada pels profunds canvis tecnològics i socials que es produeixen en el context de l'ampli espai econòmic i social creat en la Unió Europea.

Definicions de la Dimensió Europea de l'Educació en trobaríem moltes, però volem destacar la de Neave (1984) perquè aporta quelcom nou al concepte: No es tracta només d'ensenyar sobre Europa. Ensenyar no és suficient, sinó que s'ha d'ensenyar sobre la

“ciutadania europea”. A partir d’aquí, la noció d’ensenyar per la ciutadania ha tingut un gran ressò i seguiment. Podríem dir que ja no es pot parlar de Dimensió Europea sense fer esment a la Ciutadania Europea.

Malgrat existeixen referències anteriors sobre la Dimensió Europea de l’Educació, hauríem de començar fent esment del Programa d’Acció en Educació de 1976 que van adoptar els Ministres d’Educació. És el primer Programa d’Acció de la Comunitat en Educació. Com ens diu Guy Neave, els Ministres van acordar “donar a l’experiència d’alumnes i professors d’escoles primàries i secundàries, en la Comunitat, una dimensió europea”. També es va acordar que “els Estats membres fomentessin i organitzessin les activitats educatives amb un contingut europeu” (Resolució de la reunió del Consell de Ministres d’Educació, 13 de desembre de 1976). Aquesta dimensió europea estava composta per diversos elements:

- Ensenyament sobre Europa.
- Mobilitat estudiantil i intercanvi d’estudiants.
- Ensenyament d’idiomes.
- Escoles internacionals.
- Mobilitat i formació de professors.

Respecte als ensenyaments sobre Europa, la Comissió el 1977 va demanar informes als Estats membres sobre el desenvolupament d’aquest ensenyament en els diversos sistemes d’educació nacionals. La conclusió general d’aquests informes va ser presentada per la Comissió al Consell el juny de 1978, en un document titulat “Activitats educatives amb un contingut europeu: l’estudi de la Comunitat Europea a les Escoles”. En ell se suggeria la manca d’un estudi coherent sobre Europa, així com la relativa manca de materials adequats per part del professorat.

Davant aquesta situació la Comissió va proposar que es donés prioritat al desenvolupament d’una dimensió europea amb particular referència a la Comunitat Europea, defensant la necessitat d’un coneixement bàsic de la Comunitat per part dels seus ciutadans, si es vol tenir èxit en construir una “unió més estreta entre les gents europees”, que és en el que estan compromesos tots els seus Estats membres. Aquesta proposició va rebre el suport del Parlament Europeu, que va adoptar una resolució el 16

de novembre de 1978 on s'indicava que “els Estudis Comunitaris havien de formar part integral del programa d'ensenyament a les escoles”. Però com no existia acord en posar això a la pràctica, el 1980 es va suggerir que l'ensenyament sobre Europa havia de ser complementari a les matèries existents i que havia d'estar dirigit pels Estats membres segons les necessitats de cada escola i professor, sense introduir-se com una nova assignatura en el pla d'estudis ja existent.

Respecte a la mobilitat i intercanvi d'estudiants, el Programa d'Acció de desembre de 1976 ja citava que per permetre que un número cada cop major d'estudiants aprenguin idiomes a la Comunitat, els Estats membres havien de fomentar els intercanvis d'alumnes o grups d'alumnes.

També es va donar un pas en l'ensenyament d'idiomes estrangers amb la presentació d'una comunicació de la Comissió al Consell el 4 de juny de 1978, que indicava les bases d'un Pla Comunitari perquè existissin oportunitats en l'aprenentatge d'idiomes des de l'escola primària fins a l'ensenyament superior i formació d'adults.

El 19 de juny de 1983 al Consell Europeu de Stuttgart, es va adoptar la “Declaració Solemne sobre la Unió Europea”. Aquesta Declaració pretenia reforçar la cooperació europea principalment en el camp econòmic, però va afirmar que aquesta anava lligada a la cooperació en altres àmbits, i que l'ensenyament d'idiomes era un punt important cap al desenvolupament d'una cooperació més àmplia a nivell europeu. El 4 de juny de 1984 el Consell i els Ministres d'Educació van arribar a un acord polític per donar un nou impuls a l'ensenyament d'idiomes.

El 24 i 25 de juny de 1984, en la reunió del Consell Europeu de Fontainebleau, es va tornar a tractar la Dimensió Europea de l'Educació. Existia el desig de reafirmar la imatge d'Europa davant els seus ciutadans. Podria dir-se, ens confirma Neave, que l'”Europa dels Pobles”, la relació dels ciutadans en els processos polítics i una participació més estreta en la presa de decisions de la Comunitat exigia, com a condició prioritària, una major identitat entre la gent i les institucions comunitàries (Neave, 1984).

Fins el 1986, es van donar un seguit de bones intencions respecte la dimensió europea de l'educació, però en l'aspecte legal comunitari sobre aquest tema educatiu es va avançar poc. Les nombroses recomanacions, resolucions i declaracions que feien referència a les matèries educatives tenien poc de vinculant per als Estats membres. I el que es va trobar a faltar va ser posar en pràctica aquests programes concrets per tirar endavant les bones intencions manifestades (Etxeberria, 2000).

Però la Resolució més important sobre la Dimensió Europea de l'educació es va aprovar el 24 de maig de 1988. És el primer text veritablement compromès amb l'educació. En aquest text es proposa enfortir en els joves els fonaments de la unitat europea a través dels principis de democràcia, justícia social i respecte pels drets humans, així com millorar el coneixement sobre els aspectes històrics, culturals, econòmics i socials de la Comunitat.

Aquesta resolució de 1988, acceptada unànimement per tots els Estats membres, va marcar de forma detallada els objectius de la Dimensió Europea, així com també les accions a realitzar, l'avaluació i el finançament de les propostes.

El 1989 es va crear a Brussel·les una unitat especial per supervisar el desenvolupament de la Dimensió Europea de l'Educació. Es va observar que, tot i que s'havien fet grans avenços en matèria de cooperació educativa en àmbits com el reconeixement de títols, formació contínua dels treballadors, cooperació universitària, ensenyament de llengües estrangeres, intercanvis entre joves, etc, existia encara una consideració massa economitadora d'aquesta col.laboració i es continuava en la línia de salvaguardar les identitats i els sistemes educatius nacionals deixant en un segon pla l'actuació complementària de la Comunitat.

El 1990, la Conferència d'experts, a NAMUR, organitzada conjuntament per la Comissió de les Comunitats Europees i el Consell per a la Cooperació Cultural i el Consell d'Europa, va senyalar que la solució no consisteix en la creació d'una sèrie d'escoles internacionals, sinó en la incorporació de totes les escoles al projecte europeu. Les principals conclusions de la conferència van suposar una sèrie d'estratègies per ajudar a les escoles a preparar amb més eficàcia als joves.

El 1991, les conclusions del Consell i dels ministres d'Educació reunits en consell, relatives a un "programa d'associacions escolars multilàters en la comunitat europea" van fer palès la importància dels intercanvis escolars. I es va posar en funcionament un programa pilot d'intercanvis entre els anys 1992-94.

Finalment, el 7 de febrer de 1992 es va signar a Maastricht el nou Tractat de la Unió Europea. En el capítol 3, article 126, es reconeix com a primera mesura global de la política educativa de la Comunitat el desenvolupament de la Dimensió Europea de l'educació. Amb aquesta proposta, ens diu Fernando Gil al X Congrés Nacional de Pedagogia (1992), es pretén afavorir una consciència de grup i de participació en projectes comuns a través dels valors intel·lectuals i de convivència europea.

Posteriorment, al 1993, la Comissió va publicar el Llibre Verd sobre la Dimensió Europea de l'Educació. En ell es van incloure propostes, que després de les consultes i negociacions, es van convertir en la base per la futura política educativa de la Comunitat. El llibre contenia tres parts fonamentals: el nou context legislatiu, la Dimensió Europea de l'Educació i els seus objectius; i els agents, les estratègies i els instruments per posar en pràctica aquests objectius.

El 1994 es van posar en funcionament els programes Sócrates i Leonardo. El 1995 va aparèixer el Llibre Blanc sobre l'Educació i la formació. I el 1996 va ser declarat l'"Any Europeu de l'Educació i de la Formació Permanents". El 1997 es va redactar el Dictamen del Comitè de les Regions sobre l'"educació intercultural", i també es va aprovar una Resolució del Consell per l'ensenyament primerenc de les llengües de la UE.

El 1999 es va iniciar la segona fase del programa d'acció comunitari en matèria de formació professional "Leonardo da Vinci" i la tercera fase del programa de cooperació transeuropea en matèria d'educació superior "Tempus III".

El gener de 2000, per una Decisió del Parlament Europeu i del Consell, es va iniciar la segona fase del programa "Sócrates", que duraria fins l'any 2006, i pretén contribuir a la promoció d'una Europa del coneixement proporcionant el desenvolupament de la dimensió europea en l'àmbit de l'educació i en la formació formal i no formal. Aquest

programa dóna suport i complementa les accions realitzades pels Estats membres en el seu propi àmbit i respectant les seves responsabilitats i sistemes educatius. Dins els objectius d'aquest programa s'esmenta el fet de promoure una ciutadania activa i la lluita contra les formes de marginació, inclosos el racisme i la xenofòbia.

Els programes europeus són eines que faciliten la mobilitat. SÓCRATES comporta un finançament en el marc de la qual cada alumne, estudiant o professor pot rebre una beca per estudiar a l'estranger. Està obert a una àmplia gamma d'organitzacions del sector públic i el sector privat i d'empreses actives en el món de la formació, agrupades en una associació internacional. En canvi, el programa LEONARDO, que es va adoptar inicialment el 1994, té per objectiu contribuir a l'aplicació d'una política comunitària en matèria de formació professional.

LEONARDO està destinat a donar suport i complementar les iniciatives dels Estats membres recurrent a la cooperació transnacional per millorar la qualitat, promoure la innovació i reforçar la dimensió europea dels sistemes i les pràctiques de formació. En l'actualitat en aquest programa participen 30 països.

Però com hem vist, la mobilitat no es potencia tan sols dins de la UE. Nombrosos països de tot el món desitgen establir una cooperació multilateral amb universitats i centres de formació de la UE, i aquesta ja ha establert vincles amb tercers països en l'àmbit de l'ensenyament superior. El programa TEMPUS abasta els països de l'antiga Unió Soviètica, l'oest dels Balcans i Mongòlia. Per altra banda, el programa ALFA suposa la cooperació acadèmica entre la UE i Amèrica Llatina.

L'abril de l'any 2000 es va establir el programa comunitari "Joventut", que suposa la cooperació en l'àmbit juvenil, inclou el servei voluntari europeu i els intercanvis de joves tant dins la Comunitat com amb tercers països. Aquest programa contribueix a la promoció de l'Europa del coneixement mitjançant el desenvolupament d'un espai europeu de cooperació en l'àmbit de la política de la joventut, basat en l'educació i la formació no formals. Promou les aptituds que afavoreixen la ciutadania activa i les possibilitats de treball. El programa suposa unes accions conjuntes i unes mesures d'execució.

A partir del Consell Europeu de Lisboa de març de 2000, es va enfortir la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació. Va sorgir un programa de treball sobre els objectius futurs dels sistemes d'educació i formació que es va aplicar a través d'un "mètode obert de coordinació", també definit a Lisboa. El Consell Europeu de Barcelona (març de 2002) va insistir en aquest desig, subratllant que l'educació era un dels fonaments del model social europeu i que els sistemes europeus haurien de convertir-se en una referència de qualitat a nivell mundial en el 2010.

El 12 de febrer de 2001 el Consell va aprovar l'Informe sobre els futurs objectius precisos dels sistemes d'educació i de formació. Es tracta del primer document en el qual es defineix un enfocament global i coherent de les polítiques nacionals en l'àmbit de l'educació a nivell comunitari, al voltant de tres objectius:

1. Millorar la qualitat dels sistemes d'educació i formació;
2. Facilitar l'accés de tots a l'educació i la formació;
3. Obrir els sistemes d'educació i de formació al món.

Al març de 2001, el Consell Europeu d'Estocolm va aprovar l'Informe i va sol·licitar la preparació d'un programa de treball detallat, que es va adoptar el 14 de febrer de 2002. Aquesta nova estratègia necessitava un mètode innovador, definit com "mètode de cooperació oberta", que aportava un marc de cooperació entre els Estats membres per aconseguir una convergència de les polítiques nacionals.

Un altre aspecte clau d'aquesta estratègia el va representar la Comunicació "Fer realitat un espai europeu de l'aprenentatge permanent", que es va adoptar per la Comissió el 21 de novembre de 2001. L'aprenentatge permanent comprèn totes les activitats efectuades per un individu, en relació a la seva formació, per contribuir al seu desenvolupament personal, la seva ciutadania activa o la seva capacitat d'inserció professional.

El tema de la mobilitat internacional es va materialitzar en una Recomanació del Parlament Europeu i del Consell adoptada el juliol de 2001, i en un Pla d'acció en matèria de competències i de mobilitat, adoptat el febrer de 2002, a partir dels quals es va crear posteriorment la tarja sanitària europea de l'assegurança mèdica.

Per continuar fomentant la mobilitat, la Comissió i els Estats membres van desenvolupar una sèrie d'instruments per facilitar la transferència i la transparència de les qualificacions i les competències, com són el suplement de diploma, el sistema europeu de transferència de crèdits, el model europeu de currículum vitae i l'Europass-Formació. Així com un avanç en el reconeixement dels títols.

Respecte a l'aprenentatge de les noves tecnologies, el Pla d'acció eLearning, adoptat per la Comissió el març de 2001 va oferir una bona base per la cooperació europea. El Consell Europeu d'Estocolm, de 23 i 24 de març de 2001 va confirmar que les competències bàsiques, en especial en matèria de tecnologies digitals i de la informació, són una prioritat màxima de la Unió. Aquesta resolució va tenir com objectiu animar als Estats membres a realitzar iniciatives destinades a facilitar la integració de les tecnologies de la informació i de les comunicacions (TIC) en l'àmbit de l'educació i la formació.

La Recomanació 2001/166CE del Parlament Europeu i del Consell, de 12 de febrer de 2001, relativa a la cooperació europea en matèria d'avaluació de la qualitat de l'educació escolar va proposar cooperar amb les autoritats encarregades de la qualitat de l'ensenyament. El seu objectiu va ser la lluita contra l'abandonament prematur de l'escola per part dels joves i la lluita contra l'exclusió social.

A proposta de la Decisió del Parlament Europeu i del Consell de 14 de juliol de 2004, es va establir el Programa d'Aprenentatge Permanent (2007-2013). El seu objectiu va ser contribuir al desenvolupament de la Comunitat en qualitat de societat avançada del coneixement. L'esmentat programa pretén estimular l'intercanvi, la cooperació i la mobilitat entre els sistemes d'educació i formació dins de la CE, de forma que es converteixin en una referència de qualitat mundial.

Les Conclusions del Consell i dels Representants dels Governos dels Estats membres al 2005 van acordar la consecució dels objectius de Lisboa (2005/C 292/02). Recordaven que com a part del procés de Copenhague, el Comunicat Oficial de Maastricht de desembre de 2004 va demanar que es concentrassin els esforços en connectar l'educació i la formació professional amb els requisits del mercat laboral. Es pretenia fomentar el treball posant l'esforç en el coneixement, la innovació, el capital humà i la formació

continuada; millorar les estratègies de formació permanent; establir un marc europeu de titulacions; i unes estratègies per les qualificacions.

La Resolució del Consell i dels Representants dels Governos dels Estats membres reunits en Consell, de 24 de maig de 2005, relativa a l'aplicació dels objectius en matèria d'informació dels joves (2005/C 141/03) va recordar la conveniència que s'intensifiqui la connexió en xarxa de les estructures de la informació dels joves; la formació permanent dels participants en la informació destinada a la joventut sobre noves tecnologies; i l'increment de la informació de qualitat.

Finalment, la Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 15 de febrer de 2006 sobre una major cooperació europea en la garantia de la qualitat de l'ensenyament superior (2006/143/CE) aconsella als Estats membres que fomentin la introducció o el desenvolupament de sistemes interns rigorosos de garantia de la qualitat d'acord amb les normes de l'Espai Europeu aprovades a Bergen en el context del procés de Bolònia. Igualment, que fomentin la independència dels organismes de garantia de la qualitat o acreditació en les seves avaluacions.

Malgrat els importants avenços en cooperació educativa que s'han portat a terme durant els darrers anys, cal recordar que a la UE cada Estat membre és plenament responsable de l'organització del seu sistema educatiu, en virtut del principi de "subsidiarietat". Els articles 149 i 150 del Tractat disposen que el paper de la Comunitat és contribuir al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els Estats membres, i si fos necessari, complementant les seves accions.

Fent un balanç de l'evolució de la Dimensió Europea de l'Educació i de la cooperació comunitària en temes educatius, s'observa que fins i tot en els últims textos més recents de la Comunitat, on es constaten avenços comunitaris, en general es mostra una preocupació i respecte cap als sistemes educatius nacionals, i un temor a què la Comunitat Europea suplanti les accions dels països membres. Per això, l'acció de la Comunitat continua sent subsidiària i pot proposar accions complementàries, però respectant sempre la diversitat de cada país membre i les seves iniciatives.

Les causes d'aquesta manca d'unificació dels sistemes educatius europeus rau en la riquesa que suposa la diversitat i l'especificitat d'aquests sistemes educatius de cadascun dels Estats membres. Són el resultat de processos històrics, socials i culturals diversos, i no és fàcil establir criteris unificadors, sobretot si això significa que perdin autonomia.

Així doncs, com a conclusió, el desenvolupament de la política educativa en la Comunitat Europea fins l'actualitat, malgrat ha avançat en els últims anys, ha estat lent i poc consistent. Això s'ha degut a la manca d'efectivitat dels acords presos en els diferents organismes europeus, a causa de la seva escassa vinculació pel conjunt dels Estats membres.

Però, en la mesura que es vagi avançant en la idea de l'"Europa dels ciutadans" i s'impulsi la Dimensió Europea en tots els àmbits de la ciutadania, serà imprescindible donar un major protagonisme a les polítiques comunitàries en matèria social, i això exigirà establir una política global en el camp educatiu. (Calzada i Gutiérrez, 1989)

7. L'aplicació de les decisions europees sobre educació en la legislació espanyola.

L'aplicació de les decisions europees en matèria d'educació a la legislació del nostre Estat ha estat lenta i tardana. Malgrat l'obligatorietat escolar es va promulgar el 1857 i el 1964 es va fer extensiu fins els 14 anys, no va ser fins mitjans de la dècada dels 80 del segle passat quan es va fer realitat.

La Ley General de Educación de 1970 va suposar l'inici de la superació del gran retard històric del sistema educatiu espanyol. I la Ley Orgánica del Derecho a la Educación va proporcionar un nou i decidit impuls a aquest procés de modernització educativa en reconèixer el dret a l'educació.

El 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo va establir en 10 anys el període d'obligatorietat escolar i va aportar prestigi social a la formació professional. La qual cosa permetria equiparar l'Estat Espanyol amb els països més avançats del seu entorn. Com a conseqüència d'aquesta voluntat expressada a la llei, a finals del S.XX s'havia aconseguit que tots els joves espanyols assistissin als centres educatius almenys entre els 6 i els 16 anys, i que molts d'ells comencessin abans la seva escolarització i la prolonguessin després. S'havia escurçat així una distància molt important amb els països de la UE, en la que Espanya s'havia integrat el 1986.

Malgrat aquestes fites inqüestionables, des de mitjans de la dècada dels 90 es va veure la necessitat de millorar la qualitat de l'educació dels adolescents. Es van portar a terme diverses avaluacions respecte la reforma experimental dels ensenyaments mitjans durant els anys 80. A més, la participació espanyola en alguns estudis internacionals durant els inicis dels 90 van evidenciar uns nivells insuficients de rendiment respecte a altres països europeus. En conseqüència, el 1995 es va aprovar la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, amb l'objectiu de desenvolupar més extensament algunes de les disposicions establertes en la LOGSE orientades a la millora de la qualitat i la participació. L'any 2002 es va donar un pas més en la mateixa direcció mitjançant la promulgació de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

La LOCE pretenia incidir en millorar la qualitat de l'educació, i apropar la situació del nostre sistema educatiu i la realitat educativa espanyola als nivells europeus. En el mateix pròleg de la llei s'afirmava que la plena integració d'Espanya en el context europeu comporta la necessitat d'una major obertura i exigeix un major grau d'homologació per adaptar-se a les noves exigències i procediments de cooperació existents a la UE. Al títol II de la llei es regulaven els ensenyaments especialitzats en idiomes, amb la finalitat d'adaptar-los a les exigències de la UE.

Finalment, cal subratllar que la LOE, la implantació de la qual es retardarà fins la tardor de 2007, suposa un comprimís amb els objectius educatius plantejats per la UE per als propers anys. El procés de construcció europea està comportant una certa convergència dels sistemes educatius i de formació, que s'ha traduït en l'establiment d'uns objectius educatius comuns per aquest inici del segle XXI.

En primer lloc, la UE s'ha proposat millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes educatius i de formació, la qual cosa implica millorar la capacitat dels docents, desenvolupar les actituds necessàries per la societat del coneixement, garantir l'accés de tots a les tecnologies de la informació i la comunicació, augmentar les matriculacions dels estudis científics i tècnics i aprofitar al màxim els recursos disponibles, augmentant la inversió en recursos humans.

En segon lloc, s'ha plantejat facilitar l'accés generalitzat als sistemes educatius i de formació, cosa que suposa construir un entorn d'aprenentatge obert, fer l'aprenentatge més atractiu i promocionar la ciutadania activa, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

Finalment i en tercer lloc, la UE s'ha marcat l'objectiu d'obrir aquests sistemes al món exterior, la qual cosa exigeix reforçar els llaços amb la vida laboral, amb la recerca i amb la societat en general, desenvolupar l'esperit emprenedor, millorar l'aprenentatge d'idiomes estrangers, augmentar la mobilitat i els intercanvis i reforçar la cooperació europea.

El sistema educatiu espanyol ha d'acomodar les seves actuacions a la consecució d'aquests objectius compartits amb els seus socis europeus de la UE, que és el que la

LOE pretén. Per tant, una de les novetats d'aquesta llei consisteix en la introducció d'una nova matèria en el currículum anomenada "Educació per a la ciutadania", que s'impartirà a primària, secundària i batxillerat. La seva finalitat se centra en oferir a tots els estudiants un espai de reflexió, anàlisi i estudi de les característiques i el funcionament d'un règim democràtic, dels principis de les constitucions espanyola i europea, i els valors que constitueixen la ciutadania democràtica.

La LOE també regula l'aprenentatge d'idiomes, al capítol VII, disposant que serà organitzat per les escoles oficials d'idiomes i s'adequaran al que estableixi la UE. A l'article 59.1 s'especifica: "Las enseñanzas de idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado". L'article 60.2 diu: "Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la UE, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera".

Tenint en compte tots aquests objectius i novetats que suposarà la implantació de la LOE, es pot afirmar que comportarà un gran pas en la convergència europea de l'educació en un futur proper.

8. Situació del procés de ratificació de la Constitució Europea.

El 29 d'octubre de 2004, els Caps d'Estat o de Govern dels 25 Estats membres i dels 3 països candidats, van signar un Tractat pel qual s'institueix una Constitució Europea, essent aprovat per unanimitat el 18 de juny d'aquell mateix any.

El Tractat només pot entrar en vigor un cop hagi estat aprovat o ratificat per cadascun dels Estats membres. D'acord amb les tradicions jurídiques i històriques dels països, els procediments de ratificació previstos poden ser de dos tipus: a través de referèndum o per aprovació parlamentària. Aquestes dues fórmules poden mostrar variacions entre els països o incloure requisits, com per exemple, que la ratificació del Tractat requereixi una adaptació prèvia de la Constitució nacional degut al contingut del text.

Però la realitat és que el procés de ratificació no s'ha completat amb èxit. A França i els Països Baixos els ciutadans no van acceptar el text de la Constitució, el 29 de maig i l'1 de juny, respectivament. Després d'aquests resultats, el Consell Europeu del 16 i 17 de juny de 2005 va considerar que la data de l'1 de novembre de 2006, inicialment prevista per examinar l'estat de les ratificacions, ja no era realista, perquè els països que no ho havien ratificat, no podien donar una resposta abans de mitjans del 2007.

En la darrera cimera de Caps d'Estat i de Govern, finalitzada el 16 de juny de 2006 a Brussel·les, s'ha acordat elaborar una estratègia sobre el futur de la Constitució, que s'ha encarregat a Ángela Merkel, la cancellera alemanya, que presidirà la UE durant el primer semestre de 2007. Merkel haurà d'elaborar un "full de ruta" que podrà incloure modificacions del text o el canvi del nom. Les successives presidències, Portugal i Eslovènia, continuaran les negociacions entre els Estats que l'han aprovat i els que no l'han ratificat o es neguen a posar-la a votació. Finalment, la presidència francesa, durant el segon semestre de 2008, presentarà una proposta de síntesi sobre la ratificació de la Constitució.

Així doncs, actualment ens trobem en un període de reflexió, explicació i debat del text de la Constitució Europea en tots els Estats membres. Per tant, el procés de ratificació

no ha estat abandonat. Tan sols cal ajornar el calendari i adaptar-lo per a una futura ratificació.

9. Conceptualització i limitacions de la ciutadania europea en l'actualitat.

Havent fet esment del concepte de Dimensió Europea de l'Educació, de l'evolució de les decisions europees en matèria educativa, així com la seva aplicació en la legislació de l'Estat Espanyol, i del procés de ratificació de la Constitució Europea, finalitzem aquest apartat amb la conceptualització de la ciutadania europea entre els adolescents.

Com s'ha esmentat anteriorment, aquest estudi té com a objectiu analitzar si la identitat europea es pot fomentar a través de l'ensenyament de la ciutadania europea. A més, es considera que sense l'existència d'aquesta ciutadania europea no pot existir la consegüent identitat. Per aquests motius, resulta de cabdal importància definir breument el concepte de ciutadania europea del qual partim.

Existeixen dues concepcions bàsiques de ciutadania europea. Una més basada en els aspectes purament legals, en els drets i els deures dels ciutadans, que prové de la tradició liberal; i l'altra centrada en aspectes socials i psicològics, que estableix un vincle amb la identitat política i la dimensió participativa. Aquesta darrera concepció estaria en la línia de la tradició cívica o republicana.

El concepte de Borja, Dourthe i Peugeot (2001) s'inclouria dins el primer grup. Per aquests autors la ciutadania europea s'ha d'entendre com l'estatut del ciutadà europeu, que té drets cívics, socials i polítics²¹ i les seves responsabilitats correlatives, que representa un avenç i no un retrocés respecte a l'estatut de ciutadà del seu Estat.

Però aquest estudi no es basa en una definició formal de ciutadania europea, sinó en el concepte psicològic²², que està format per una combinació de cognicions, emocions i comportaments. Es tracta d'una conceptualització molt més rica, que ens interessa

²¹ Definició de ciutadania basat en el concepte de T.H.Marshall: Són ciutadans tots els membres d'una comunitat. Tots els que posseeixen aquest estatus són iguals respecte als drets i deures que aquest comporta. Per Marshall la ciutadania comporta tres tipus de drets: els civils, els polítics i els socials; que s'han anat desenvolupant al llarg dels tres segles passats: els drets civils al S.XVIII, els drets polítics al S.XIX, i els drets socials al S.XX. A: "Citizenship in Schools" (1991), Ken Fogelman. London, David Fulton Publishers.

²² Dekker va parlar d'una distinció entre la ciutadania com a concepte legal i la ciutadania com a concepte polític-psicològic. El concepte legal faria referència als drets i les obligacions dels ciutadans, que és al que s'hem referit fins ara, i en canvi, el concepte psicològic de ciutadania estaria format per una combinació de cognicions, emocions i comportaments. Dekker, H. (1993).

principalment per la relació que estableix entre la ciutadania europea i la formació de la identitat europea. En aquesta línia, Francesc Pedró aporta una dimensió nova al concepte psicològic: la cohesió social. Així doncs, la ciutadania comprendria quatre dimensions: l'estatus legal, la identitat política, la participació ciutadana i la cohesió social, entesa no com una necessària homogeneïtat entre els ciutadans, sinó com l'existència d'assumptes i preocupacions comunes.

Al capdavant, partint d'aquest concepte psicològic, és necessari plantejar-se l'existència real d'aquesta ciutadania europea.

Per Dekker, el concepte legal de ciutadania europea existeix i es va establir a Maastricht el 1992. Aquesta ciutadania comprèn cinc drets cívics i polítics: el dret de lliure moviment o residència dins els Estats membres de la Unió, el dret de votar i ser elegit en les eleccions municipals i en les del Parlament Europeu en l'Estat membre de residència, el dret a la protecció consular o diplomàtica per altres Estats membres, el dret de petició al Parlament Europeu; i el dret de petició i de recurs davant el Defensor del Poble europeu. Considerem que, avui dia, ningú posa en dubte l'existència d'aquesta ciutadania europea.

En canvi, no podem dir el mateix del concepte psicològic, que inclouria els coneixements, les opinions, les actituds, els valors, les intencions de comportament i les relacions dels ciutadans amb les entitats polítiques i els ciutadans d'altres Estats. Rosales (2000), per exemple, afirma que no existeix la ciutadania europea. El fet que es discuteixi sobre la dimensió cívica o ciutadana de l'Europa política no és suficient per provar la realitat d'un públic de ciutadans. A més, entre els europeus no es comparteix una identitat comuna, ni un projecte polític, ni de societat. Rosales reconeix que amb el Tractat de Maastricht s'instaura una ciutadania en la Unió Europea, però superposada a les ciutadanes nacionals. Segons aquest autor, la ciutadania de la Unió atorga a tota persona que ostenti la nacionalitat dels Estats membres drets addicionals i protecció, però en cap cas substitueix la ciutadania nacional. La ciutadania col·lectiva europea no fonamenta un projecte polític, sinó que és el projecte polític el que tracta de crear una identitat comuna perquè existeixi aquesta ciutadania europea.

Estem d'acord, en part, amb Rosales en què no es pot afirmar l'existència d'una condició absoluta de ciutadania europea entre tots els ciutadans; però sí creiem que existeixen diferents nivells de ciutadania europea, que amb el temps esperem que arrelin d'una forma homogènia i contundent en la consciència dels europeus.

No obstant, és necessari subratllar que la ciutadania europea es troba amb diverses limitacions en el seu procés de desenvolupament, ja sigui des del seu concepte legal, com psicològic.

Un primer límit legal estaria establert per les ciutadanes dels Estats membres. La ciutadania de la Unió està totalment determinada per les ciutadanes nacionals. No és la UE, sinó els Estats membres, els qui decideixen qui rep els privilegis de la ciutadania europea. La raó d'això és la intenció de mantenir un lligam directe entre els Estats i els seus nacionals i excloure qualsevol possibilitat d'expansió dels drets de la Unió sota el context d'aquesta relació (Evans, 1995). S'ha de tenir present que el Tractat d'Amsterdam (1997) tan sols va aportar l'article 8 en termes de ciutadania europea al Tractat de Maastricht. Aquest explica clarament que la ciutadania de la Unió complementarà i no reemplaçarà la ciutadania nacional. Com afirmen Dunkerley, Hodgson, Konopacki, Spybey i Thompson (2002), amb aquest article es reforça la sobirania dels Estats membres i s'emfatitza un model d'Unió Europea com a unió dels Estats²³.

Per altra banda, tot i que als Tractats de Maastricht i d'Àmsterdam es menciona el fet regional en l'organització i el funcionament de les institucions de la UE, s'ha de reconèixer que "l'Europa de les Regions" és una construcció més formal que real. El Comitè de les Regions és un òrgan de caràcter consultiu, que reclama competències i una major participació en la presa de decisions. Així doncs, la realitat que es construeix és una "Europa de les Nacions", que determina la ciutadania a nivell de cadascun dels seus Estats membres, i deixa molt poc marge a les Regions.

²³ Els autors (2002) afirmen que en el futur, el rol del nacionalisme seguirà essent prominent. Les nacions i el nacionalisme seguiran sent jugadors claus en la societat europea durant algun temps.

Però la ciutadania europea té altres limitacions. El principal repte en què es troba avui és la mancança, en aquests moments, d'una autèntica societat civil en l'àmbit europeu. No existeixen partits polítics transnacionals²⁴ en les eleccions europees ni tampoc grans associacions d'àmbit europeu. La societat civil és aquell espai social i polític ocupat per grups, organitzacions i individus relativament autònoms de l'Estat, que persegueixen donar suport o contrarestar determinades accions d'aquest, així com articular valors i crear noves associacions i solidaritats a través de la persecució dels seus interessos (Redoli, 1996). L'existència de la societat civil és indispensable per l'existència de la democràcia, i per tant, per l'emergència de la ciutadania. Potenciar la societat civil donarà lloc a una cultura política participativa, on el sistema de creences, símbols i valors compartits pels europeus siguin identificats com quelcom comú que ens uneix en mig de les nostres diferències.

En la mateixa línia, Massimo La Torre (La Torre, 1998) afirma que no existeix el "poble" europeu, ni la nació europea, ni els elements subjectius (el sentit de la identitat col·lectiva), ni les condicions objectives que ho produeixin (com ara les condicions d'homogeneïtat nacional-culturals, que la gent tingui una cultura compartida, una història, uns mitjans de comunicació de masses²⁵, etc). Per a alguns el fet que no existeixi aquest "poble" europeu és qüestió de temps, però altres fins i tot prefereixen que no arribi a existir mai, ja que opinen que la integració no ha de comportar la creació d'aquest "poble" europeu, sinó tan sols una unió més propera entre els pobles d'Europa. Però La Torre ens recorda que si no existeix aquest *demos* europeu tampoc pot existir una democràcia a nivell europeu. Donar més poder al Parlament Europeu no és una solució al tema de la ciutadania, i pot fomentar, en canvi, el problema de la legitimitat en la Comunitat. Un Parlament sense poble és impossible i despòtic.

²⁴ Malgrat hi ha formacions que es defineixen com a partits europeus, com per exemple, el Partit Popular Europeu, el Partit Socialista Europeu o el Partit Liberal Demòcrata i Reformista Europeu, en realitat són grups parlamentaris presents a l'Europarlament d'Estrasburg formats per l'agrupació de diferents partits nacionals. Els veritables partits polítics europeus hauran d'unir i organitzar els ciutadans per tal de consolidar valors, per assumir responsabilitats de govern, i per dur a terme projectes i programes. Actualment, els partits « europeus » continuen ancorats en realitats i interessos nacionals i no són capaços d'actuar en diversos territoris.

²⁵ Machill, Beiler i Fischer (2006) en un estudi sobre el tractament dels temes d'Europa en els mitjans de comunicació dels diferents Estats membres, afirmen que no existeix ni una llengua europea comuna ni mitjans de comunicació europeus, les dues principals condicions perquè es creï una esfera pública europea.

La joventut és clau en la formació de la ciutadania europea. Els joves veuen acceptada la seva condició de ciutadans formals, és a dir, de persones a les quals se'ls reconeix els seus drets i obligacions, però troben importants dificultats per participar activament en la vida cívica de la seva societat. Això és degut a que les adversitats econòmiques i socials limiten dramàticament la seva independència, i per tant, la seva autonomia personal; requisit indispensable per l'exercici ple de l'estatus de ciutadà. (Crouch and Colin, 1999) És necessari, per tant, que els joves participin directament en les esferes polítiques, econòmiques, socials i culturals, i que les institucions europees disposin dels mecanismes suficients com per fer efectiva aquesta participació. Les associacions europees juvenils en l'àmbit europeu també poden fomentar un model participatiu del sistema polític de la UE. En aquest sentit, el Fòrum Europeu de la Joventut (YFJ) desenvolupa un paper fonamental a l'hora de donar suport al moviment associatiu juvenil europeu²⁶.

A mode de conclusió, recordem que “la Unió Europea només tindrà un desenvolupament democràtic si fa possible la ciutadania europea” (Borja, Dourhe i Peugeot, 2001). Per exercir la ciutadania política es necessiten institucions representatives i mecanismes participatius a l'abast de la població. Però la ciutadania no només és això. Aquesta no serà plenament efectiva si els drets polítics no van acompanyats d'un conjunt de drets econòmics, socials i culturals que permetin la participació real en els assumptes generals. Per a tot això és necessària l'elaboració d'una Constitució Europea, que compregui tots els principis bàsics de la ciutadania de la Unió, així com els drets i deures dels ciutadans. Però, com s'ha comprovat, aquesta no ha estat acceptada i legitimada en tots els Estats membres. També és necessari que es desenvolupi la democràcia representativa, on les iniciatives ciutadanes prenguin cos i influeixin en els tractats i les decisions polítiques. S'ha de crear també a la Unió Europea un sistema comú de drets socials fonamentals, una regulació europea de les tecnologies de la informació i de la comunicació, així com dels serveis d'interès general.

²⁶ El Forum Europeu de la Joventut es va establir a Brusel·les el 1996 i és l'única plataforma juvenil paneuropea. Els seus membres; entre consells nacionals de joventut i organitzacions juvenils internacionals no governamentals; donen lloc a una estructura juvenil de caràcter democràtic i representatiu a Europa i a la màxima expressió europea del moviment associatiu juvenil.

Cal reconèixer que existeixen una gran diversitat de polítiques sectorials que influeixen positivament en la construcció de la ciutadania europea, com són els Fons Estructurals, el Fons de Cohesió, programes específics contra l'exclusió social, programes educatius i culturals (Erasmus, Commett, etc), programes urbans i territorials específics (Urban, Recite), programes de salut i medi ambient, iniciatives de fort impacte social o cultural, etc. Totes aquestes accions són importants perquè contribueixen al desenvolupament de xarxes europees en les que participa la societat civil. També podem esmentar altres mesures que fomenten aquesta identitat per la ciutadania europea, com poden ser: el passaport i el permís de conduir homologats, l'himne i la bandera, la proclamació de municipis europeus, etc. Però totes aquestes petites accions tindran un efecte en la consciència col·lectiva si es desenvolupen dins un marc polític i institucional. I per això manca una Declaració de drets del ciutadà europeu i una Constitució.

També s'hauria de crear un Estatut del ciutadà europeu per als estrangers residents als països de la UE, que suposés la possessió dels mateixos drets mentre visquin en algun dels països membres. D'altra banda, es requereixen polítiques comunitàries en matèria fiscal, laboral, de balança social, etc; i multiplicar-se els mecanismes de petició i consulta entre els ciutadans i les institucions europees.

La Unió Europea és una unió política, econòmica i cada cop més social, on es prenen decisions cada vegada més importants que afecten la vida dels europeus; però aquesta no funcionarà si no es crea un àmbit de participació política i de cohesió social que legitimi les institucions europees. Si no arrela plenament aquesta ciutadania europea, que podem afirmar que encara no està instaurada plenament, i es fomenta la identitat europea entre els ciutadans, la UE viurà en crisi permanent perquè les institucions cada cop prendran més decisions i les societats cada vegada les acceptaran menys i els resultaran més llunyanes. Sense l'assoliment d'una ciutadania plena i una identitat europea la UE no podrà funcionar.

Com ja s'ha esmentat anteriorment i moltes fonts corroboren, l'escola és la principal font d'informació que reben els adolescents d'Europa. I per aquest motiu, resulta fonamental esbrinar si a través de la difusió de coneixements que comporta s'influència en les seves actituds, sentiments i opinions.

En conseqüència, la primera hipòtesi que es planteja l'estudi és si els adolescents amb més coneixements d'Europa posseeixen millors expectatives de la Unió Europea. Per tant, si existeix una relació entre els coneixements i les expectatives. Però per aprofundir en aquesta anàlisi, prèviament es tenen en compte diverses qüestions, com ara quins coneixements tenen els joves d'Europa; quins voldrien tenir; i si hi ha diferències de coneixements per curs, gènere, origen o nivell socioeconòmic. Posteriorment, també s'analitzen les expectatives dels adolescents enquestats respecte a la Unió Europea, com es poden mesurar i si existeixen diferències segons les variables sociodemogràfiques.

Aquest apartat finalitza amb l'anàlisi de la correlació existent entre els coneixements d'Europa i les expectatives que tenen els adolescents sobre la Unió Europea, que és el que es planteja la hipòtesi 1.

Hipòtesi 1:

H1: Els adolescents amb millors coneixements d'Europa posseeixen millors expectatives de la Unió Europea.

1. Descripció dels coneixements dels adolescents sobre Europa.

Amb l'objectiu d'analitzar els coneixements que posseïen els adolescents enquestats d'Europa i de la UE, es van introduir al qüestionari vuit preguntes que tractaven de mesurar què sabien els estudiants sobre diversos aspectes d'Europa, com ara coneixements de religió, de política, de ciutadania, d'economia, de llengua, de cultura, i

de geografia.²⁷ Aquestes preguntes sobre coneixements es van extreure, malgrat que amb modificacions i qüestions afegides, de l'estudi de Prats i altres autors "Los jóvenes ante el reto europeo" (2001),²⁸ amb l'objectiu de comparar els resultats dels coneixements d'Europa entre els joves en dos períodes de temps propers, però diferents.

En la següent taula es mostra la nota mitjana dels coneixements per les diferents preguntes realitzades segons el gènere.

Taula 9. Descriptius dels coneixements per gènere.

CONEIXEM.	GÈNERE					
	Nois		Noies		Total	
	Mitjana	Des. Típ.	Mitjana	Des. Típ.	Mitjana	Des. Típ.
Religió	4.35	2.66	4.74	2.47	4.56	2.57
Religió (2)	1.94	2.18	2.37	2.07	2.17	2.13
Sistema polític	4.59	2.19	4.52	2.59	4.55	2.41
Vot/Residència	5.16	2.71	5.06	2.80	5.10	2.76
Economia	1.73	2.80	2.37	3.06	2.07	2.95
Llengües	1.47	1.19	1.86	1.18	1.68	1.20
Cultura	1.64	1.38	1.91	1.33	1.78	1.36
Geografia	1.90	1.88	2.43	2.02	2.18	1.97
Coneix. total	2.85	1.28	3.16	1.34	3.01	1.32

Les qüestions amb pitjors valoracions, o sigui, que mostren els graus de desconeixement més elevats entre els enquestats, són les de religió, economia, llengües, cultura i història europea i geografia física. Sorpren, fins i tot, que la majoria dels adolescents mostrin no conèixer ni tan sols totes les llengües que es parlen a Catalunya i a l'Estat Espanyol. Respecte a cultura i història europea, els estudiants treuen millors valoracions en el coneixement de personatges, però suspenen quan es tracta de relacionar el personatge i la seva activitat amb el segle que van viure. Es constata la dificultat que tenen els adolescents per ubicar correctament els conceptes, fets, personatges i processos històrics en el seu temps cronològic.

²⁷ Cadascuna de les preguntes es va valorar del 0 al 10, i les respostes no contestades, com en els exàmens, es va entendre que no se sabien.

²⁸ Les preguntes de l'estudi de Prats *et al.* (2001) van ser mínimament modificades. Se'ls va afegir qüestions sobre aspectes d'Espanya i, més en concret, de Catalunya, que també resultaven interessants de comparar.

L'estudi revela, de manera sorprenent, que les preguntes més encertades són precisament aquelles que fan referència als sistemes polítics i als drets dels ciutadans, per tant, les de l'àmbit de la ciutadania europea. De fet, les millors puntuacions són per les respostes sobre el dret de vot i la llibertat de residència dels ciutadans de la UE. Curiosament, des de les institucions educatives s'incideix en què manca fomentar la ciutadania europea a través de les escoles, i els adolescents enquestats resulten tenir millors coneixements en aquesta matèria que en altres assignatures que ja existeixen en el currículum escolar tradicionalment.

Si tenim en compte les diferències de coneixements per gènere, s'observa que les noies obtenen més d'un quart de punt (0.31) en les seves qualificacions per sobre dels nois. Per tant, es pot afirmar que el gènere femení posseeix millors coneixements d'Europa i treu millors notes que el masculí, tot i que no per molta diferència.

Amb la finalitat d'obtenir els resultats globals dels coneixements d'Europa, amb les respostes de totes les preguntes sobre aquest tema del qüestionari es va elaborar una variable anomenada "coneixements totals", que mesura el que saben els adolescents d'Europa sobre totes les qüestions plantejades. Cal destacar que en el seu conjunt, el 91,6% dels alumnes enquestats suspèn, mentre que tan sols el 8,4% aprova. Es tracta d'uns resultats molt baixos, els possibles motius dels quals comentarem en l'apartat posterior.

Finalment, la present recerca ens ha permès determinar que una àmplia majoria d'adolescents desitjarien tenir més coneixements d'Europa. Ho afirma el 82.8% dels enquestats. Tan sols el 14,2% no hi està d'acord i el 3% no contesta. Per tant, els joves volen saber més sobre Europa, i són conscients del seu desconeixement sobre el tema.

La insatisfacció dels adolescents per la deficient informació rebuda d'Europa a l'escola s'expressa explícitament en les entrevistes en profunditat. Excepte en algun cas aïllat de satisfacció per la informació obtinguda, la gran majoria afirma que no adquireixen suficients coneixements. Bàsicament són dues les mancances expressades. En primer lloc, el fet que els currículums escolars se centren massa en Catalunya i Espanya, i Europa es tracta poc. En segon lloc, es facilita només la informació bàsica d'Europa, dels països que la formen i de quan es va crear; però no de què s'està fent en l'actualitat,

què s'està decidint, quines polítiques s'adopten i quins avantatges comporta tot això per als ciutadans europeus.

Un noi de quart de Campclar afirmava: "Sólo aprendemos cosas de Cataluña, y también algo de España...bueno de España también. Pero de Europa casi nada. A mí me daría vergüenza. ¿Cómo quieren que luego votemos para la Constitución Europea si no sabemos ni lo que es? Bueno...algo sabes, pero no sé de qué va ni qué pone". En la mateixa direcció, una noia de quart de l'IES Torredembarra també expressava: "Jo crec que el que aprenem d'Europa és insuficient per entendre què s'està fent ara a la Unió Europea. Aprenem quins països són membres, quan es va formar i una mica per damunt tot això dels tractats constitutius. Però no ens expliquen què s'està decidint o aprovant en aquest moment, quines lleis s'estan aprovant...saps? Ens falta aprendre més sobre el dia a dia de la Unió Europea".

Com a conclusió, si tenim en compte els baixos resultats obtinguts en coneixements d'Europa, l'especificació d'uns coneixements mínims en els currículums, així com els desitjos per part de la majoria dels alumnes de saber més sobre la Unió Europea; tot això fa pensar que les informacions que reben els adolescents d'Europa a les escoles no són gaire extenses. Com a conseqüència de tot el que s'ha esmentat anteriorment, els coneixements que posseeixen els enquestats són insuficients.

2. Comparació dels resultats sobre coneixements d'Europa amb altres estudis.

La primera qüestió comparativa a destacar dels resultats del nostre estudi, que coincideix amb la recerca de Prats (2001), és que els alumnes coneixen en general els personatges de la història, però els seus coneixements disminueixen a l'hora de relacionar el personatge i la seva activitat situant-lo en el segle que van viure. Es constata, per tant, com diu Prats, la dificultat per part dels adolescents d'ubicar correctament personatges i processos històrics en la seva època.

En canvi, cal subratllar que les millors qualificacions dels resultats de coneixements sobre Europa del nostre estudi, com hem esmentat anteriorment, són per la pregunta del dret de vot i la llibertat de residència dels ciutadans de la UE, cosa que contrasta totalment amb els resultats de la recerca de Prats (2001). És l'única pregunta sobre coneixements els resultats de la qual són totalment contraris entre els dos estudis. En el nostre, la pregunta és aprovada pel 70,4% dels enquestats, i en la investigació esmentada tan sols la tercera part de l'alumnat sembla conèixer aquests drets. Tenint en compte que la nostra anàlisi és posterior en el temps, això representa que els alumnes cada cop coneixen més aspectes de la ciutadania europea, als quals s'està donant prioritat a les escoles.

Respecte a la variable gènere en els coneixements, els resultats d'aquest estudi també difereixen dels de Prats (2001). En la seva recerca els nois mostren posseir mig punt de nota mitja general més que les noies. O sigui, el gènere masculí obté millors resultats. En canvi, en el nostre estudi, el gènere femení supera al masculí en més d'un quart de punt (0.31) de les seves qualificacions. (veure Taula 9)

Si comparem els "coneixements totals" amb els de l'estudi de Prats (2001), les dades recollides en la nostra recerca mostren un empitjorament dels resultats, ja que les qualificacions són molt més baixes. En la recerca de Prats (2001), aproximadament la meitat dels estudiants han superat la prova de coneixements, i en la nostra, la gran majoria suspèn. Tanmateix, coincidim que el grau de coneixements dels temes europeus per part dels estudiants que conclouen la seva educació obligatòria és escàs.

Diversos són els motius que expliquen els inferiors resultats en coneixements del nostre estudi. Per una banda, en la present recerca s'han valorat els resultats de tots els alumnes enquestats, ja cursin primer, tercer o quart d'ESO; mentre que en l'estudi de Prats tan sols s'enquestava als alumnes de quart. Aquesta és una qüestió important a tenir en compte, ja que com es veurà en els propers apartats, els alumnes de quart obtenen millors puntuacions que la resta d'estudiants. Per altra banda, cal tenir present que les preguntes no contestades es van valorar com no sabudes, o sigui, amb un 0. I com les preguntes de coneixements es van deixar per al final del qüestionari, la possible manca de temps per motiu d'un canvi de classe o temps de descans, podrien haver estat un motiu per deixar algunes preguntes de coneixements, o totes, en blanc. També és

important tenir en compte que l'estudi de Prats es basa en enquestes realitzades tant en escoles públiques com en privades, i el present estudi tan sols s'ha centrat en les públiques. Una darrera explicació es basa en què, davant la por manifestada pels alumnes a ser examinats sobre els seus coneixements d'Europa, l'entrevistadora els va tranquil·litzar dient que es relaxessin perquè allò no era cap examen que els hagués d'avaluar amb repercussions en les seves notes. Potser tant per la por a ser avaluats, com per un excessiu relaxament, la realitat és que moltes preguntes de coneixements es van deixar en blanc, amb la qual cosa els resultats han estat força baixos.

Els resultats dels Eurobaròmetres de 1982, 1987 i 1990 (Dekker, 1993) també mostren la precarietat dels coneixements dels adolescents sobre Europa. Concretament, a l'estudi de 1990, només un 4% dels enquestats va identificar correctament tots els Estats membres de la UE. Respecte a les institucions europees, el desconeixement encara és major. Al 1990, el 56% dels enquestats reconeixien no haver estat informats recentment a través dels mitjans de comunicació de cap notícia relacionada amb la Comissió Europea i més d'un terç dels joves desconeixien aquesta institució.

Si comparem aquestes dades amb les d'altres estudis, els resultats van en la mateixa direcció, malgrat el lapse de temps transcorregut entre les recerques. A l'Eurobaròmetre de 1990 (Dekker, 1993), gran part dels adolescents no se sentien suficientment informats. Tan sols el 16% estaven satisfets amb el seu grau d'informació, i en canvi, el 72% volien saber més. Similars són els resultats de la recerca "Students attitudes to Europe" (Bordas i Giles, 1993), que es va realitzar a 8 països europeus. En ell el 50,5% dels adolescents enquestats admeten el seu desconeixement sobre Europa, i al 85,5% els agradaria saber més. Així mateix, el CRMLE (*Collaborative Research in Modern Languages Education*)²⁹ (Convery, 1997) mostra uns resultats en la mateixa línia, encara que amb un major grau de satisfacció entre els joves respecte als seus coneixements d'Europa. Els resultats, doncs, són lleugerament més positius. El 54,7% dels alumnes es consideren ben informats sobre Europa, i el 2,8% molt ben informats. Per tant, tan sols el 42,5% se sent insatisfet respecte a la informació rebuda. Però a la

²⁹ Aquest estudi es va realitzar a través d'enquestes a vint-i-cinc escoles de secundària d'Anglaterra, França, Alemanya, Itàlia, Països Baixos i Espanya. Es va passar un qüestionari a 1337 alumnes amb l'objectiu de conèixer les seves percepcions i actituds, així com els seus coneixements d'Europa.

pregunta de si els agradaria saber més i entendre més sobre Europa, el 67,4% respon que sí, el 27,4% diu que no el preocupa i tan sols el 5,3% respon negativament.

3. Els coneixements d'Europa dels adolescents i les variables sociodemogràfiques.

No existeix cap associació significativa entre els coneixements que tenen els adolescents enquestats i el seu origen, ni entre els coneixements i la localitat del centre educatiu on estudien, així com tampoc entre els coneixements i el gènere. Però sí s'observen correlacions significatives amb altres variables sociodemogràfiques, que tot seguit s'esmentaran.

3.1. Els coneixements i el centre.

Existeix una correlació moderada ($r = 0,31$) amb una significació ($p < 0,001$) entre els coneixements que tenen els alumnes i el centre on cursen els seus estudis. Per tant, es pot afirmar que existeixen diferències de coneixements segons els centres educatius.

Taula 10. Nivell de Coneixements segons els centres educatius (freqüències i percentatges).

CENTRES	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficients		Aprovats		Notables			
Pons d'Icart	33	45,21	34	46,58	6	8,22			73	100,00
Martí Franquès	26	31,71	31	37,80	24	29,27	1	1,22	82	100,00
Campclar	20	45,45	23	52,27	1	2,27			44	100,00
Torredembarra	19	32,76	31	53,45	8	13,79			58	100,00
Joan Guinjoan	28	40,58	37	53,62	4	5,80			69	100,00
Priorat	17	24,64	38	55,07	14	20,29			69	100,00
Total	143	36,20	194	49,11	57	14,43	1	0,25	395	100,00

Com s'observa en la taula 10, els alumnes de l'IES Martí Franquès, de Tarragona, els de Torredembarra, i els de l'IES Priorat, de Falset, són els que

obtenen millors qualificacions. Per tant, són els que posseeixen millors coneixements d'Europa. Contràriament, els alumnes de l'IES Campclar són els que mostren major desconeixement, seguits de l'IES Pons d'Icart, de Tarragona i Joan Guinjoan, de Riudoms.

3.2. Els coneixements i el curs.

Els resultats de l'estudi mostren que existeix una moderada correlació ($r = 0.38$) amb una significació ($p = <0,001$) entre els coneixements totals dels enquestats i el curs que realitzen de l'ESO; la qual cosa significa que a cursos més elevats, els coneixements d'Europa augmenten entre els adolescents.

Taula 11. Nivell de coneixements per curs (freqüències i percentatges).

CURS	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficients		Aprovats		Notables			
1	78	60,47	46	35,66	5	3,88			129	100,00
3	32	25,81	67	54,03	24	19,35	1	0,81	124	100,00
4	33	23,24	81	57,04	28	19,72			142	100,00
Total	143	36,20	194	49,11	57	14,43	1	0,25	395	100,00

Com s'observa en la taula 11, entre els alumnes de primer curs el percentatge més elevat es correspon amb els deficients (el 60,47%), les qualificacions més baixes. En canvi, els alumnes de tercer i quart mostren percentatges més elevats per a la resta de qualificacions superiors.

S'observa, doncs, com és lògic, que els alumnes aprenen més coses a mesura que van passant a cursos superiors. Els joves de quart tenen més coneixements d'Europa que els de tercer i els de primer, que posseeixen percentatges de suspesos més elevats.

3.3. Els coneixements i l'edat.

L'encreuament de les variables "coneixements d'Europa" i "edat" està molt relacionat amb l'anterior, i per això els resultats obtinguts van en la mateixa direcció. També existeix una correlació moderada ($r = 0,42$) amb una elevada significació ($p = <0,001$) entre el nivell de coneixements d'Europa i l'edat dels joves enquestats. Això significa que a edats superiors, lògicament, els adolescents posseeixen més coneixements d'Europa. Efectivament, aquests resultats també estan molt relacionats amb el curs, ja que a major edat, els joves es troben en cursos superiors del nivell educatiu i obtenen majors coneixements.

Taula 12. Nivell de coneixements segons l'edat (freqüències i percentatges).

EDAT	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficients		Aprovats		Notables			
11 anys	5	71,43	2	28,57					7	100,00
12 anys	59	57,84	42	41,17	1	0,99			102	100,00
13 anys	14	53,85	7	26,92	4	15,38	1	3,85	26	100,00
14 anys	26	24,07	58	53,71	24	22,22			108	100,00
15 anys	21	19,44	65	60,19	22	20,37			108	100,00
16 anys	15	44,12	16	47,06	3	8,82			34	100,00
17 anys	3	30,00	4	40,00	3	30,00			10	100,00
Total	143	36,20	194	49,11	57	14,43	1	0,26	395	100,00

Com s'observa en la taula 12, en edats inferiors (11, 12 o 13 anys) els percentatges superiors es corresponen amb les notes més baixes, els deficients. Però a mesura que augmenta l'edat dels enquestats, s'incrementen els percentatges de qualificacions més elevades.

3.4. Els coneixements i el gènere.

No existeix cap associació significativa entre els coneixements d'Europa i el gènere, però si es para atenció als resultats de la taula de contingència, s'observen diferències dignes de ser comentades. El percentatge del gènere masculí és lleugerament superior entre les qualificacions més baixes (el 39,57%), enfront el 33,17% del femení. També és superior el percentatge de nois que suspenen amb insuficient (49,20%) encara que la diferència és mínima. En

canvi, les noies obtenen percentatges més elevats per les notes d'aprovat i notable. La diferència entre gèneres és mínima, però existent.

Taula 13. Nivell de coneixements per gènere (freqüències i percentatges).

GÈNERE	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficients		Aprovats		Notables			
Nois	74	39,57	92	49,20	21	11,23			187	100,00
Noies	69	33,17	102	49,04	36	17,31	1	0,48	208	100,00
Total	143	36,20	194	49,11	57	14,43	1	0,25	395	100,00

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Com s'ha esmentat anteriorment, aquests resultats contrasten amb els de l'estudi de Prats (2001), on s'afirma que els nois aconseguen quasi mig punt de nota mitjana general més que les noies; i que el nombre d'estudiants que no superen la prova és bastant més alt entre el gènere femení.

Malgrat això, en general, la major part de la bibliografia corrobora els resultats de la nostra investigació. Segons les dades d'Eurostat (2002), el nivell educatiu de la població ha millorat considerablement durant els últims anys, particularment entre les dones. També Jiménez (2003) mostra com les noies són més constants en el treball escolar, obtenint una correspondència en els resultats educatius, ja que treuen notes més altes. Mentre el gènere masculí obté percentatges més elevats de suspesos (8,7% respecte el 3,5% de les noies), també mostra percentatges inferiors de notables (el 19,35% respecte el 31% del gènere femení), i d'excel.lents (el 5,6% respecte el 9% de les noies).

Així doncs, el gènere femení posseeix coneixements d'Europa lleugerament superiors al masculí, la qual cosa es demostra en els percentatges de qualificacions més elevades.

3.5. Els coneixements i l'origen.

Com s'ha esmentat amb anterioritat, no existeix cap associació significativa entre els coneixements d'Europa dels adolescents enquestats i l'origen d'aquests alumnes. Tanmateix, si parem atenció a la taula de contingència (taula 14), s'observen diferències segons l'origen que calen comentar.

Taula 14. Nivell de coneixements per origen (freqüències i percentatges).

ORIGEN	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficient		Aprovats		Notables			
Localitat del centre	61	31,44	93	47,94	39	20,10	1	0,52	194	100,00
Rodales properes	25	29,76	47	55,95	12	14,29			84	100,00
Altres localitats catalanes	31	42,47	36	49,32	6	8,21			73	100,00
Altres localitats espanyoles	10	55,56	8	44,44					18	100,00
Altres països	11	57,89	8	42,11					19	100,00
Total	138	35,57	192	49,48	57	14,69	1	0,26	388	100,00

En la taula es constata que l'origen més llunyà dels adolescents es correspon amb les pitjors qualificacions. Certament, els percentatges de les notes més baixes són molt superiors a mesura que augmenta la llunyania de la procedència dels enquestats. O sigui, els immigrants d'altres països són els que obtenen percentatges més elevats de deficients (57,89%). Contràriament, s'observa que entre els alumnes provinents de les localitats del centre els aprovats són superiors (20,10%), seguit dels alumnes de les rodalies properes (14,29%) i altres localitats catalanes (8,21%). Amb tot, cap alumne procedent d'altres localitats espanyoles o d'altres països ha aprovat.

Al capdavant, la taula mostra una clara relació entre la procedència o l'origen dels enquestats i els coneixements que aquests posseeixen d'Europa. Els immigrants obtenen qualificacions inferiors que els joves autòctons. Per una banda, es deuria al desconeixement d'Europa per part dels immigrants que provenen de països extracomunitaris. D'altra banda, cal tenir present el factor de la llengua, el desconeixement de la qual dificultaria l'aprenentatge inicial dels adolescents. Però també hi trobaríem altres possibles explicacions, com ara les dificultats d'adaptació, una menor implicació dels pares en la vida escolar dels

fills, o l'inferior capital cultural de les famílies immigrants. La qual cosa incideix en la totalitat dels aprenentatges.

3.6. Els coneixements i el nivell socioeconòmic.

Existeix una baixa-moderada correlació ($r = 0.21$) amb significació ($p = <0,05$) entre els coneixements dels alumnes enquestats i el nivell socioeconòmic de les seves famílies. Això significa que a nivells socioeconòmics més elevats, els adolescents posseeixen millors coneixements d'Europa. Per tant, hi ha una certa influència de la família en els rendiments escolars de l'alumnat.

Taula 15. Nivell de coneixements per nivell socioeconòmic (freqüències i percentatges).

NIVELL SOCIOECONÒMIC	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficients		Aprovats		Notables			
1- Baix	10	47,62	11	52,38					21	100,00
2- Mig/Baix	59	45,38	59	45,38	12	9,24			130	100,00
3- Mig/Elevat	36	33,96	52	49,06	18	16,98			106	100,00
4- Elevat	38	27,54	72	52,17	27	19,57	1	0,72	138	100,00
Total	143	36,20	194	49,11	57	14,43	1	0,26	395	100,00

La taula 15 mostra que el nivell socioeconòmic inferior es correspon amb el 47,62% dels deficients. La resta d'enquestats d'aquest nivell, el 52,38%, suspenen. Així doncs, pel grau més baix de l'escala que mesura el nivell educatiu i la professió dels pares, no aprova cap alumne enquestat. En canvi, a mesura que augmenta el nivell socioeconòmic de la família, també s'eleva el nombre d'aprovats. Així doncs, el nivell socioeconòmic superior es correspon amb el percentatge més elevat d'aprovats i és l'únic amb un notable.

Comparació amb altres estudis.

Aquests resultats coincideixen amb els de la major part de la bibliografia que tracta la qüestió. Especialment, en l'estudi de Prats s'afirma que el capital cultural de les famílies és un factor important en el grau d'èxit escolar dels joves i adolescents. D'altra banda, s'especifica que pesa més el capital cultural que la pertinença a un determinat grup social. Per tant, a pares més qualificats culturalment, es corresponen fills amb millors coneixements (Prats, 2001).

També Jiménez (2003) afirma que el nivell educatiu dels pares influeix en les qualificacions i el rendiment escolar dels adolescents. Els fills els pares dels quals únicament posseeixen estudis primaris, obtenen els percentatges més elevats de suspesos, i les notes oscil·len entre l'aprovat i el bé. En canvi, els pares que tenen una llicenciatura, diplomatura o doctorat, les qualificacions dels fills varien del bé a l'excel·lent. A mesura que ascendeix la titulació aconseguida pels progenitors, les qualificacions escolars dels adolescents augmenten.

Així doncs, s'observa que a nivells socioeconòmics i culturals més elevats, els adolescents mostren posseir més coneixements d'Europa i obtenen millors qualificacions en el centre escolar.

3.7. Conclusions sobre els coneixements d'Europa dels adolescents segons les variables sociodemogràfiques.

Com a conclusió dels coneixements obtinguts per part dels adolescents sobre Europa, s'observa que el gènere femení obté un quart de punt de nota mitja superior al masculí; que a cursos i edats més elevades els coneixements d'Europa augmenten, i per tant, l'aprenentatge és gradual; que a mesura que s'incrementa la llunyania de l'origen dels enquestats, disminueixen les qualificacions que obtenen i els seus coneixements; i finalment, que a major nivell socioeconòmic de les famílies els joves saben més d'Europa. Malgrat tot, els resultats obtinguts en la prova de coneixements són molt baixos, degut entre

altres factors, als mínims requerits en els currículums escolars i a la flexibilitat de la seva aplicació.

4. Descripció de les expectatives dels adolescents respecte a la Unió Europea.

En la primera part d'aquest capítol s'han analitzat els coneixements que posseeixen els adolescents d'Europa. Com l'objectiu d'aquesta primera hipòtesi és mesurar la relació entre aquests coneixements i les expectatives que els estudiants mostren tenir de la Unió Europea, tot seguit s'examinaran els resultats de les expectatives.

Amb la finalitat de conèixer les expectatives que tenen els alumnes enquestats respecte a la UE, es van introduir quatre preguntes al qüestionari. La primera era si creien que la Unió els faria més forts enfront els EUA i el Japó. La segona, si la UE comportaria que es creés més treball. La tercera, si pensaven que faria millorar el desenvolupament econòmic. I l'última, si la Unió consolidaria els valors democràtics.³⁰

L'anàlisi mostra que les expectatives són majorment positives. Es pot afirmar que gairebé la meitat dels adolescents enquestats considera que la Unió Europea els farà més forts enfront altres països, els reportarà més treball, un major desenvolupament econòmic i una democràcia més estable. D'altra banda, cal subratllar que les millors expectatives són les de tipus econòmic.

Certament, els percentatges de les expectatives positives no són molt elevats, ja que es troben en valors al voltant del 50% (veure taula 16). En canvi, si s'observen les expectatives negatives, aquestes són encara molt inferiors (aproximadament el 25%), ja que molts adolescents no contesten (gairebé un 25%).

³⁰ En funció de les qüestions plantejades, la resposta "sí" es va mesurar com la significació d'expectatives positives, i la resposta "no" com la manca total d'expectatives positives.

5. Comparació de les expectatives dels adolescents respecte la UE amb els resultats d'altres estudis.

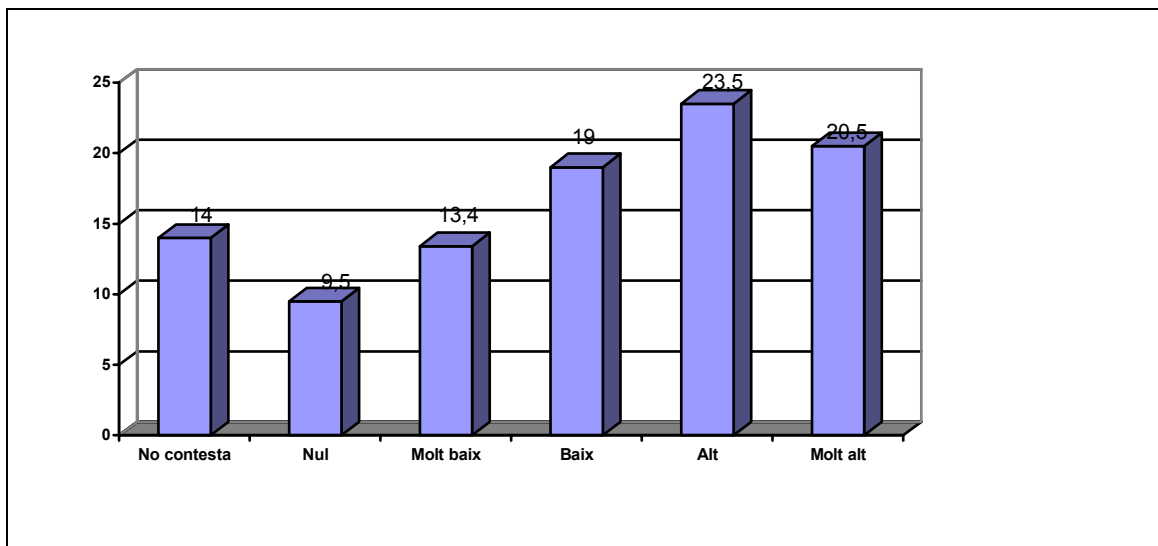
Taula 16. Expectatives. Comparació amb l'estudi de Prats (%)

	Més forts		Més treball		Més desenvolupament econòmic		Més democràcia	
	Aquest estudi	Prats	Aquest estudi	Prats	Aquest estudi	Prats	Aquest estudi	Prats
Sí	49,4	41	49,1	40	55,7	45	49,9	46
No	29,1	30	27,3	30	24,8	25	24,3	19
No contes.	21,5	29	23,5	30	19,5	30	25,8	30

Les expectatives positives han augmentat per a tots els aspectes preguntats si les comparem amb l'estudi anterior de Prats (2001) (veure a la taula 16). Així doncs, els adolescents mostren unes expectatives positives de la Unió Europea, i es comprova que aquestes augmenten en el temps. Tanmateix, cal tenir present que els indiferents, els que no contesten, suposen uns percentatges encara considerables, tot i que amb tendència a disminuir.

Segons l'estudi de Prats (2001), 4 de cada 10 joves estan convençuts que la UE mereix la pena. La seva actitud és de certa empatia i proximitat. Ja es va observar respecte un estudi anterior que en el lapse de quatre anys s'havia produït una major acceptació. I ara podem afegir que en els anys posteriors a l'estudi de Prats, la tendència ha seguit augmentant.

Amb les quatre preguntes del qüestionari que s'han esmentat anteriorment, es va elaborar una variable ordinal anomenada "Expectatives", que tracta de mesurar de manera global les expectatives dels adolescents enquestats respecte a la UE. La seva distribució és la següent:



Gràfic 8. Nivell d'expectatives dels adolescents respecte a la UE (en %).

En el gràfic 8 s'observa clarament que a mesura que les expectatives milloren, augmenten els percentatges. Molt pocs són els adolescents que tenen expectatives nul·les sobre la UE (el 9,5%). Contràriament, les expectatives dels enquestats són majorment positives (el 23,5%) i molt positives (el 20,5%).

Tots els estudis realitzats sobre aquest tema apunten en la mateixa direcció. Segons M^a Magdalena Jiménez (2003), un 66,8% dels joves opina que la UE ha incrementat la igualtat entre els ciutadans i un 56,4% creu que, gràcies a la Unió, l'individu té més oportunitats a la vida. Per altra banda, el 45,8% dels subjectes no sap si la UE incrementarà els problemes mediambientals i un 35,7% tampoc sap si la Unió Europea ha creat més treball a Espanya i Catalunya. Igualment, el 44,7% no sap si ha augmentat la criminalitat en relació amb la Unió Europea.

Així doncs, les expectatives dels adolescents són majorment positives, però també destaquen elevats percentatges de preguntes no contestades. A què es deu aquest elevat nombre de respostes de desconeixement? Segons Jiménez, els alumnes no posseeixen suficient informació sobre la Unió Europea, tant dels avantatges que comporta com dels seus inconvenients. Per altra banda, per als joves tots aquests temes de les expectatives de la UE els queden molt llunyans, s'interessen poc per tot això perquè no són conscients que afecti a la seva vida directament.

En els Eurobaròmetres de 1997 i 2001, també s'observa una certa variació de les expectatives dels adolescents enquestats. Concretament, en l'estudi de 1997 els joves responen que la UE els reportarà llibertat absoluta de moviment dins els Estats membres (34,8%), un futur millor (34,2%), una millora de la situació econòmica (34%), creació de llocs de treball (29,4%), i viure en pau (24,1%). En canvi, els percentatges respecte a les expectatives dels enquestats varien lleugerament per l'Eurobaròmetre de 2001. El percentatge superior d'adolescents opina que la UE els reportarà l'euro com a moneda única (48%), facilitats en el fet de viatjar i treballar fora (45%), millors oportunitats de feina (28%), menys discriminacions ètniques (27%) i millor qualitat de vida (25%). Tanmateix, les expectatives negatives són molt inferiors. Cal destacar que en el darrer estudi, el primer aspecte valorat pels adolescents enquestats és un fet purament econòmic, que s'explica per la proximitat de l'enquesta amb la introducció de la moneda única.

Si observem la comparació de les expectatives dels joves de diferents països europeus (Convery, 1997), els adolescents holandesos destaquen per posseir les més elevades respecte a la UE. El 77% creu que ser membre de la Unió Europea és quelcom positiu, i el 70% opina que el seu país es beneficia de la UE. En canvi, els anglesos són els que menys valoren la Unió. Tan sols el 42% dels enquestats pensa que el seu país hauria de ser membre de la UE. Igualment, els Eurobaròmetres (Dekker, 1993) realitzats el 1982, el 1989 i el 1991 mostren diferències entre les expectatives dels joves europeus segons els diferents països.

Igualment s'observen diferències entre països pel que fa a les expectatives mostrades pels adolescents enquestats en els Eurobaròmetres de 1997 i 2001. En el de 1997 els suecs i els danesos són els que posseeixen unes expectatives per sobre de la mitjana europea, suplantant el primer lloc dels holandesos dels Eurobaròmetres anteriors. Opinen que en deu anys millorarà el treball, la qualitat de vida, el fet d'estudiar i treballar, etc. En canvi, en l'escala de les expectatives, els que les posseeixen més baixes són: els belgues, els espanyols, els portuguesos i els anglesos. Així doncs, els anglesos segueixen tenint les expectatives més baixes sobre la Unió Europea.

A nivell global, les expectatives positives sempre augmenten amb el temps, i també s'incrementa l'opinió majoritària dels enquestats que creuen que el seu país surt

beneficiat pel fet de ser membre de la UE. Tanmateix, els que se senten més afavorits són els joves de Luxemburg, Itàlia, Irlanda, Holanda, Suècia i Dinamarca. En canvi, les opinions són menys favorables a Gran Bretanya, Bèlgica, Portugal i Espanya.

Amb tot, les expectatives dels adolescents espanyols són majorment positives, i a més, s'ha comprovat que augmenten amb el temps (veure pàgina 148 i 149). Però encara són inferiors a les d'altres joves europeus.

6. Les expectatives dels adolescents sobre la Unió Europea i les variables sociodemogràfiques.

Tot seguit s'analitzen les possibles correlacions existents entre la variable "expectatives" i les variables sociodemogràfiques.

No existeix cap associació significativa entre les expectatives i l'origen dels joves enquestats, i tampoc amb el centre o la localitat del centre. Així doncs, les expectatives que tenen els adolescents de la Unió Europea, no varien en funció del seu origen o lloc de naixement, ni en funció del centre educatiu o la localitat del centre on estudien. Però sí varien en funció d'altres variables sociodemogràfiques que tot seguit comentem.

6.1. Les expectatives i el curs.

Existeix una correlació moderada ($r = 0.23$) i significativa ($p = <0.05$) entre el curs que realitzen els adolescents enquestats i les seves expectatives respecte a la Unió Europea. Això significa que a cursos més elevats, els joves posseeixen millors expectatives.

Taula 17. Nivell d'expectatives per curs (freqüències i percentatges).

CURS	NIVELL D'EXPECTATIVES										Total	
	Nul		Molt Baix		Baix		Alt		Molt Alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
1	6	6,32	21	22,11	28	29,46	21	22,11	19	20,00	95	100
3	17	14,91	12	10,53	25	21,93	37	32,45	23	20,18	114	100
4	14	10,77	20	15,38	22	16,92	35	26,92	39	30,01	130	100
Total	37	10,91	53	15,63	75	22,12	93	27,44	81	23,90	339	100

En la taula 17 es demostra clarament que entre els alumnes de primer curs el percentatge del nivell baix d'expectatives és el més elevat (29,46%). En canvi, els alumnes de quart mostren els percentatges superiors entre els nivells alt (26,92%) i molt alt (30,01%) d'expectatives.

6.2. Les expectatives i l'edat.

S'observa l'existència d'una correlació moderada ($r = 0,36$) amb una significació ($p < 0,05$) entre les expectatives que tenen els adolescents enquestats de la Unió Europea i la seva edat. Això significa que com més grans són els joves, millors expectatives posseeixen d'Europa.

Taula 18. Nivell d'expectatives segons l'edat (freqüències i percentatges).

EDAT	NIVELL D'EXPECTATIVES										Total	
	Nul		Molt baix		Baix		Alt		Molt alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
11 anys	1	33,33	1	33,33	1	33,33					3	100
12 anys	4	5,19	16	20,78	25	32,47	16	20,78	16	20,78	77	100
13 anys	3	14,29	3	14,29	2	9,52	7	33,33	6	28,57	21	100
14 anys	13	13,13	12	12,12	23	23,23	34	34,34	17	17,17	99	100
15 anys	10	10,31	8	8,25	18	18,56	31	31,95	30	30,93	97	100
16 anys	4	12,12	8	24,24	6	18,18	4	12,12	11	33,33	33	100
17 anys	2	33,33	3	50,00					1	16,67	6	100
Total	37	11,01	53	15,18	75	22,32	93	27,38	81	24,11	339	100

En la taula 18 s'observa que els joves d'11 anys, per tant els més joves, mostren percentatges superiors pels nivells d'expectatives nul, molt baix i baix. En canvi, les expectatives més elevades predominen entre els joves de 15 i 16 anys.

Cal constatar que els pocs joves de 17 anys entrevistats distorsionen totalment aquests resultats. El seu nivell d'expectatives és molt baix, ja que mostren uns elevats percentatges entre el nivell nul d'expectatives i el molt baix. Això té una clara explicació. Es tracta de joves repetidors, que es veuen obligats a acabar l'ESO, i que no tenen expectatives positives ni sobre el seu futur professional ni molt menys sobre la Unió Europea.

Aquests resultats coincideixen amb els de l'estudi de Prats (2001), en el qual s'afirma que els joves amb expectatives més elevades de la Unió són els del gènere masculí, que acudeixen al sector privat i pensen estudiar batxillerat; per tant, continuar estudiant.

6.3. Les expectatives i el gènere.

Existeix una correlació baixa ($r = 0,19$) amb una significació ($p = <0,05$) entre el Nivell d'expectatives i el gènere.

Taula 19. Nivell d'expectatives per gènere (freqüències i percentatges).

GÈNERE	NIVELL D'EXPECTATIVES										Total	
	Nul		Molt baix		Baix		Alt		Molt alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Nois	15	9,04	21	12,65	43	25,90	38	22,89	49	29,52	166	100
Noies	22	12,72	32	18,50	32	18,50	55	31,78	32	18,50	173	100
Total	37	10,91	53	15,63	75	22,12	93	27,44	81	23,90	339	100

En la taula 19 s'observa que les noies posseeixen percentatges superiors per als nivells d'expectatives nul i molt baix; i en canvi, els nois obtenen percentatges superiors en el nivell més elevat d'expectatives. Per tant, el gènere masculí mostra millors expectatives que el femení, tot i que les diferències són mínimes.

Aquests resultats coincideixen amb els de l'estudi de Prats (2001), on s'afirma que els nois tenen millors expectatives que les noies.

6.4. Les expectatives i el nivell socioeconòmic.

Existeix una correlació moderada ($r = 0,25$) i una significació ($p < 0,10$) entre el nivell socioeconòmic de les famílies dels joves enquestats i les expectatives que posseeixen aquests adolescents de la Unió Europea. Per tant, podem dir que a major nivell socioeconòmic, els joves tenen millors expectatives d'Europa.

Taula 20. Nivell d'expectatives segons el nivell socioeconòmic (freqüències i percentatges).

NIV. SOCIO-ECONÒMIC	NIVELL D'EXPECTATIVES										Total	
	Nul		Molt baix		Baix		Alt		Molt alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Baix	2	11,76	5	29,42	6	35,30	2	11,76	2	11,76	17	100
Mig-Baix	15	14,02	20	18,69	22	20,56	29	27,10	21	19,63	107	100
Mig-Alt	10	10,64	11	11,70	28	29,78	20	21,28	25	26,60	94	100
Alt	10	8,26	17	14,05	19	15,70	42	34,72	33	27,27	121	100
Total	37	10,91	53	15,63	75	22,12	93	27,44	81	23,90	339	100

En la taula 20 s'observa que els nivells socioeconòmics inferiors es corresponen també amb els nivells d'expectatives més baixos. En canvi, els adolescents que pertanyen a famílies de major nivell socioeconòmic obtenen percentatges superiors entre les expectatives més elevades.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Els resultats d'aquest estudi coincideixen amb els de la resta de bibliografia que tracta la qüestió. Segons Prats (2001), els joves que estudien en centres concertats i de famílies benestants, estan més a favor del procés de la Unió Europea, creuen que els comportarà beneficis econòmics i una millora per les seves vides. Per tant, valoren més positivament el procés de la Unió. Però el nivell socioeconòmic familiar no influeix només en què els joves mostrin unes

expectatives més elevades de la UE. També són els més convençuts i interessats sobre el procés, i els que més sentirien que la Unió es dissolgués. Concretament, els adolescents enquestats que mostren millors expectatives són nois, que pensen estudiar batxillerat i posteriorment una carrera universitària, i que pertanyen a famílies de nivell socioeconòmic elevat.

Els resultats dels Eurobaròmetres (Dekker, 1993) també confirmen que els joves amb nivells educatius més elevats estan més a favor de la unificació que la resta. Per tant, com més elevat és el nivell educatiu, augmenten les actituds positives i les expectatives.

Finalment, un estudi realitzat a Suècia per Vilgot Oscarsson (1995) sobre les expectatives dels joves de 16 anys, també mostra que els entrevistats de nivell socioeconòmic familiar més elevat posseeixen unes expectatives més optimistes del futur en general. Les expectatives no estan tan relacionades amb les notes dels alumnes, sinó amb la confiança que tenen en ells mateixos, amb la seva situació educativa, i bàsicament amb el nivell socioeconòmic i cultural de llurs famílies.

6.5. Conclusions sobre les expectatives dels adolescents respecte a la Unió Europea.

Com a conclusió, a partir dels resultats obtinguts, s'observa que les expectatives dels adolescents respecte a la UE són majorment positives, i a més, milloren en el temps. També augmenten a mesura que els joves creixen i es troben en cursos superiors. Per tant, a mesura que augmenta l'edat dels adolescents, aquests posseeixen millors expectatives de la Unió. Tanmateix, i encara que no per molta diferència, el gènere masculí mostra tenir millors expectatives que el femení, així com també els adolescents de famílies amb nivells socioeconòmics més elevats.

7. Influència dels coneixements d'Europa en les expectatives que els adolescents es creen de la Unió Europea.

Tornant a la hipòtesi 1 d'aquest estudi que volem verificar, es comprova que existeix una correlació moderada ($r = 0.32$) amb una significació ($p = <0.01$) entre els coneixements que tenen els adolescents enquestats d'Europa i les expectatives que aquests mostren posseir respecte a la Unió Europea. Així doncs, es pot afirmar que com més coneixements sobre Europa obtenen els alumnes, millors expectatives tenen de la Unió.

Taula 21. Nivell d'expectatives segons els coneixements d'Europa (freqüències i percentatges).

CONEIXEMENTS	NIVELL D'EXPECTATIVES										Total	
	Nul		Molt baix		Baix		Alt		Molt alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Deficients	17	16,04	25	23,58	29	27,37	19	17,92	16	15,09	106	100
Insuficients	15	8,47	23	12,99	39	22,03	59	33,34	41	23,17	177	100
Aprovats	5	9,09	5	9,09	7	12,73	15	27,27	23	41,82	55	100
Notables									1	100	1	100
Total	37	10,91	53	15,63	75	22,12	93	27,44	81	23,90	339	100

En la taula 21 s'observa clarament que els percentatges més elevats de deficients es corresponen amb els nivells d'expectatives baix i molt baix. Igualment, els percentatges més elevats de tota la taula es troben en l'encreuament dels aprovats i notables amb el nivell més alt d'expectatives.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

En la mateixa línia, els tres estudis encarregats per la Comissió Europea (Eurobaròmetres) realitzats el 1982, 1987 i 1990 (Dekker, 1993), i els darrers de 1997 i 2001 sobre els joves i la Unió Europea, confirmen aquests resultats. En ells també s'analitzen les expectatives dels adolescents respecte a la Unió. Una majoria, que suposava el 52% dels enquestats al 1982 i que va anar augmentant fins al 71% el 1990, creia que era quelcom positiu que el seu país fos un Estat membre de la Unió Europea.

També ha anat augmentant l'opinió majoritària de joves que consideren que el seu país surt beneficiat pel fet de ser un Estat membre. En canvi, als Eurobaròmetres pocs joves se senten molt interessats per la UE (el 16% al 1982 i 1987) i una majoria, fins i tot, poc interessats (el 56% al 82 i el 57% el 1987).

En aquests estudis també es confirma que l'interès i les expectatives positives respecte a Europa estan relacionades amb el fet de sentir-se suficientment informat sobre la Unió, o sigui, sobre els coneixements que es posseeixin d'Europa.

En els Eurobaròmetres els joves majorment opinaven que era positiu pertànyer a la UE, i fins i tot aprovaven l'existència d'un govern europeu fort que prengués decisions finals en temes importants. Malgrat això, molts joves se sentirien indiferents si demà la Unió es dissolgués, i tan sols una petita minoria veia la unificació d'Europa com una gran causa per la qual valia la pena prendre riscos i sacrificar-se.

Aquests resultats dels Eurobaròmetres estan relacionats amb el fet que els joves senten que no reben suficient informació sobre Europa. Se senten poc informats per adoptar una posició al respecte. És important destacar que els adolescents que mostren més interès pels problemes de la UE són precisament els que millor informats es consideren sobre aquests temes. Com més elevat és el nivell educatiu, augmenten les actituds positives cap a Europa i estan més a favor de la unificació.

La relació entre els coneixements que posseeixen els adolescents d'Europa i les expectatives que aquests es creen de la Unió també ha estat tractat per l'estudi "Collaborative Research in Modern Languages Education" (CRMLE) (Convery, 1997), realitzat a 6 països europeus (Espanya, Anglaterra, França, Alemanya, Itàlia i Holanda). Als joves se'ls preguntava sobre els coneixements que rebien d'Europa a l'escola, i se'ls tractava de relacionar amb les seves actituds i percepcions cap a la UE. Els resultats de l'estudi mostren que efectivament existeix una relació entre els coneixements que reben els alumnes a l'escola i les actituds que aquests mostren cap a Europa. Tanmateix, s'observen certes mancances en el procés educatiu: conscienciar als joves de l'acció potencial que poden realitzar participant activament en la construcció de la UE, oferir material de qualitat per promocionar la Dimensió Europea en les escoles, i formar als

mestres per què actuïn com a mediadors i ajudin als alumnes a interpretar les informacions que reben d'Europa a través dels mitjans de comunicació i altres fonts.

8. Conclusió de la hipòtesi 1.

Segons els resultats del nostre estudi, es pot afirmar que en general posseeixen més coneixements d'Europa i millors expectatives de la Unió Europea les noies que els nois, els adolescents de cursos i edats més elevades, els que tenen un origen proper al centre i els que pertanyen a famílies de nivell socioeconòmic i cultural més elevat.

Tanmateix, la bibliografia existent sobre el tema corrobora els resultats de la nostra hipòtesi. A majors coneixements d'Europa, els adolescents mostren posseir millors expectatives respecte a la Unió Europea.

La cinquena hipòtesi del treball tracta sobre la relació entre el sentiment d'identitat europea dels adolescents i la resta d'identitats. Pretén demostrar que els joves que se senten més catalans i més espanyols, també es poden sentir més europeus. O sigui, que la identitat europea no és contradictòria amb la resta d'identitats, sinó complementària.

En aquest capítol, primer de tot s'analitzaran les identitats manifestades pels adolescents per ordre de preferències per clarificar la situació dels entramats identitaris. Posteriorment es mostraran els índexs creats per mesurar d'una forma més completa els diversos sentiments d'identitat. Es realitzaran encreuaments d'aquests índexs que mesuren les diverses identitats amb les variables sociodemogràfiques. I finalment, es creuaran els índexs dels nivells d'identitat entre si per analitzar les relacions existents entre els diversos sentiments identitaris i poder corroborar la hipòtesi 5, tal i com s'ha fet amb les variables anteriorment analitzades.

Hipòtesi 5 :

H5a : *Els adolescents que se senten més catalans també se senten més europeus.*

H5b : *Els adolescents que se senten més espanyols també se senten més europeus.*

1. Preferències i entramat identitari en els adolescents.

Amb l'objectiu de conèixer el sentiment d'identitat dels adolescents, o sigui, si se sentien catalans, espanyols o europeus, primer de tot es va preguntar directament als enquestats que valoressin la seva identitat per ordre de preferència de l'1 al 5, essent l'1 l'opció preferida.

Taula 31. Sentiments d'identitat catalana, espanyola, europea i del món per ordre de preferència.

ORDRE PREFERÈNCIA	IDENTITAT							
	Catalana		Espanyola		Europea		Del Món	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 Més preferida	149	37,7	82	20,8	7	1,8	26	6,6
2	77	19,5	82	20,8	89	22,5	37	9,4
3	21	5,3	44	11,1	156	39,4	77	19,5
4	22	5,6	35	8,9	54	13,7	135	34,1
5 Menys preferida	44	11,1	68	17,2	5	1,3	37	9,4
No contesta	82	20,8	84	21,2	84	21,3	83	21,0

En la taula 31 s'observa que el percentatge d'alumnes que han triat Catalunya com a identitat preferida (37,7%) és superior als que han triat Espanya (20,8%) i molt superior als que han triat Europa i el Món. Sorprèn que el percentatge d'adolescents que se senten en primer lloc ciutadans del món (6,6%) sigui superior inclús als que se senten europeus en primera opció (1,8%). Així doncs, tan sols 7 adolescents dels 395 enquestats se senten europeus com a primera identitat.

Cal subratllar, però, que la identitat europea ostenta els percentatges més elevats entre la segona i tercera opció identitària. El 39,5% dels adolescents enquestats se senten europeus després de sentir-se catalans i espanyols, en tercera opció de preferència. I el 22,5% s'hi senten com a segona opció, o sigui, després de sentir-se o bé catalans, o bé espanyols. Això indica que aquest darrer percentatge d'enquestats està format per alumnes amb un fort sentiment d'identitat o catalana o espanyola, que si situen la identitat catalana com a primera opció, col·loquen l'espanyola com la darrera. O a l'inrevés. Aquests adolescents, senten la identitat europea com a segona opció, més propera, i per tant, com a complementària de la seva primera identitat, perquè no la consideren ni imposada, ni contradictòria, ni perillosa per als seus sentiments primaris de pertinença.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Les dades anteriors coincideixen amb l'estudi de Prats (2001), on s'afirma que el sentiment més fort d'identitat es produeix en relació als àmbits més propers dels individus: la localitat i la comunitat autònoma. També en l'estudi "La identidad de España a través de los noticiarios televisivos, entre el Estado Autonómico y la Unión Europea" (Casero, 2003) es percep el predomini de les identifications locals en primeres opcions de preferència. S'observa un rebuig a situar-se en ens abstractes de rang superior amb una identitat unitària, com Espanya i Europa, i en canvi, predominen les identitats més pròximes.

En la mateixa línia que els nostres resultats, en un estudi sobre les identitats públiques locals, nacionals i transnacionals realitzat entre els anys 1999 i 2000 (Casero, 2003), en els grups de discussió es va observar que la identitat que generava menys conflictes era l'europea. Tots els grups percebien que es tractava d'una identitat molt difusa, encara en construcció, marcada per interessos econòmics, i composta de cultures que no es podien reduir a una única identitat. Tanmateix, era la identitat menys conflictiva i que alhora generava un major consens. Segons Casero (2003), aquest acord obeeix a la debilitat de la seva consolidació i a la seva interdependència amb els marcs estatal o autonòmic de referència.

Existeix un aspecte en el que, com s'ha esmentat anteriorment, els resultats de l'estudi de Prats (2001) sobre identitat europea semblen no concordar amb els d'aquest estudi, tot i que en realitat no són tan divergents. Per això cal un comentari al respecte. En la recerca de Prats, una àmplia majoria de joves jutja positivament la Unió Europea, se senten orgullosos de ser europeus, però el sentiment d'identitat europea és inferior al que tenen pel seu país o la seva comunitat. Prats constata que els joves estan a favor de la construcció europea, però no d'una identitat europea. Davant aquesta darrera afirmació, entenem que els joves si se senten europeus, però manca matisar que es tracta d'una segona o tercera opció de preferència. Prats, en canvi, ho entén com una primera identificació, ja que no té en compte els diferents nivells identitaris ni l'ordre de preferències respecte als sentiments d'identitat; per la qual cosa resulta complicada una

total comprensió del que representa exactament la identitat europea entre els adolescents.

2. Altres preguntes sobre identitat.

Amb l'objectiu de conèixer la identitat dels adolescents no només es va recórrer a aquesta pregunta directa sobre com se senten, establint un ordre de preferències, sinó que també es van tenir en compte tres qüestions complementàries que acabaven de definir les identitats d'una forma global. No són preguntes directes sobre d'on se senten els enquestats, però ens clarifiquen els possibles conflictes identitaris, les relacions de complementaritat i conflicte, etc. Són qüestions sobre Seleccions Olímpiques, importància de les decisions preses pels diferents governs (autonòmic, estatal i europeu), i impostos. En els apartats posteriors les desenvoluparem. Amb totes aquestes preguntes més l'anterior sobre preferències identitàries, es van elaborar uns índexs que mesuren d'una forma més completa els diferents sentiments d'identitat.

La primera qüestió que es té en compte, a més de la pregunta sobre preferències identitàries, és si els adolescents creuen que ha d'existir un govern fort de la UE amb capacitat de decisió en els aspectes importants, si han de ser els governs dels diferents Estats els que prenguin les decisions importants, o si, per contra, han de ser els governs de les Comunitats Autònomes els que decideixin en aquestes qüestions. Les respostes a aquesta pregunta són força europeistes. El 63,3% dels enquestats creu que hauria d'existir un govern fort de la UE que prengués decisions en les qüestions importants. Respecte a què siguin els governs dels diferents Estats els que decideixin sobre els temes cabdals, el percentatge de respostes afirmatives és menor (44,6%), i finalment, tan sols el 34,2% dels enquestats creu que els governs de les Comunitats Autònomes han de prendre decisions importants.

Aquests resultats sorprenen si es comparen amb els de la pregunta anterior d'identitat. Els joves se senten majorment catalans abans que espanyols i europeus, però en canvi, el percentatge dels que creuen que els governs de les CCAA han de prendre decisions importants és el més baix. Per altra banda, el sentiment d'identitat europeu és predominant en tercera opció, com una identitat complementària, i malgrat això, els

joves enquestats opinen que hauria d'existir un govern fort de la UE que prengués decisions importants. Concloent, els adolescents enquestats són partidaris dels avenços en la construcció i unificació europea, però la identitat europea resta encara com quelcom secundari, complementari i superficial.

Si comparem els resultats del nostre estudi amb els de Prats (2001), les xifres s'inverteixen. En l'estudi de Prats només el 34% dels joves són partidaris d'un govern de la UE amb responsabilitats, mentre que la majoria d'adolescents (el 62%) opinen que és millor que les responsabilitats importants les prengui el govern de cada país. Així doncs, podríem dir que amb el marge de temps transcorregut entre els dos estudis, els estudiants són cada cop més partidaris de l'existència d'un govern fort de la UE que decideixi sobre temes importants. De fet, Prats ja assenyala que els joves estan més a favor d'aquest tipus de govern fort europeu que els adults, i ja preveu que potser amb el temps el seu suport augmentarà encara més. Així doncs, els resultats d'aquest estudi confirmarien les seves hipòtesis.

La següent qüestió que es va tenir en compte per tractar de mesurar els sentiments identitaris entre els adolescents d'una forma més global versava sobre a on creien que s'havien de pagar els impostos: a Europa, a l'Estat Espanyol o a Catalunya. En aquest cas les respostes si coincideixen amb les de la pregunta directa sobre identitats. El percentatge més elevat d'adolescents (24,8%) creu que s'han de pagar a Catalunya, el 16,2% opina que a l'Estat Espanyol i tan sols el 12,4% creu que s'han de pagar a Europa.

La darrera pregunta que es va afegir per aportar més informació sobre l'entramat identitari dels adolescents va ser en relació a l'existència d'una selecció olímpica europea, espanyola i catalana. Els resultats d'aquesta pregunta no varien gaire entre les tres opcions. El 63,5% està a favor d'una selecció olímpica europea, el 68,6% ho està de la selecció olímpica espanyola, i el 68,4% opina que hauria d'existir una selecció olímpica catalana. Així doncs, pel que fa als temes esportius, sembla que no existeixen tantes diferències.

Taula 32. Opinions sobre governs forts, impostos i seleccions olímpiques. Comparació de resultats (%).

ÀMBIT	Govern fort			Impostos			Selecció Olímpica		
	Si	No	N/C	Si	No	N/C	Si	No	N/C
Unió Europea	63,3	17,0	19,7	12,4	87,6		63,5	25,1	11,4
Estat Espanyol	44,6	31,6	23,8	16,2	83,8		68,5	21,8	9,7
Catalunya	34,2	37,5	28,3	24,8	75,2		68,4	23,8	7,8

Si comparem aquestes xifres amb les de l'estudi de Prats, s'observa que el proeuropeisme també ha augmentat respecte a la qüestió de les seleccions. Segons Prats, el 68% dels joves enquestats estaven en contra de l'existència d'una selecció olímpica europea, i només el 29% a favor. Aquestes dades han canviat, i podem dir que els adolescents cada cop se senten més propers a Europa.

Així doncs, com a conclusió, la majoritària resposta d'identitat catalana en primera preferència es relaciona amb un percentatge superior d'enquestats que opina que els impostos s'han de pagar al govern català³⁷, amb un percentatge també elevat d'adolescents que creu que hauria d'existir una Selecció Olímpica Catalana, i amb una menor opinió de què Catalunya ha de tenir un govern fort que prengui decisions importants. En canvi, la identitat europea, que majorment es troba en segona i tercera preferència identitària, es relaciona amb el percentatge més elevat de joves que creuen que hauria d'existir un govern fort europeu que prengués decisions importants. Tanmateix, tan sols un 12% creu que s'han de pagar impostos a Europa.

Els resultats semblen, en certa manera, contradictoris. Però tan sols són l'expressió de les complicades relacions identitàries, entre diferents nivells d'identitat política, i de com aquestes es veuen i són enteses des del món adolescent.

³⁷ Malgrat això, s'ha de fer constar que es tracta d'un baix percentatge, ja que la majoria de joves enquestats creuen que no s'hauria de pagar impostor a cap govern.

3. Els sentiments d'identitat i les variables sociodemogràfiques.

Si relacionem els índexs dels sentiments identitaris dels adolescents amb les variables sociodemogràfiques, s'observen algunes correlacions significatives.

3.1. Els sentiments d'identitat i el curs/edat.

Existeixen unes correlacions moderades entre els sentiments d'identitat europea ($r = 0,37$), espanyola ($r = 0,38$), catalana ($r = 0,40$) i el curs en què es troben els alumnes. Les tres correlacions resulten significatives ($p < 0,001$), i ens indiquen que com més elevat és el curs dels alumnes, aquests posseeixen sentiments d'identitat superiors per les tres identitats.

Taula 33. Grau d'identitat europea dels adolescents segons el curs que realitzen.

Identitat Europea	Curs							
	Primer		Tercer		Quart		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0	8	6,25	5	4,06	3	2,12	16	4,08
1	21	16,41	7	5,69	3	2,12	31	7,90
2	23	17,97	6	4,87	8	5,68	37	9,44
3	16	12,50	19	15,45	35	24,83	70	17,86
4	22	17,19	40	32,53	36	25,54	98	25,01
5	29	22,66	36	29,27	41	29,08	106	27,05
6	7	5,46	10	8,13	14	9,93	31	7,90
7	2	1,56			1	0,70	3	0,76
Total	128	100,00	123	100,00	141	100,00	392	100,00

Com s'observa en la taula 33, els alumnes de primer posseeixen percentatges elevats pels nivells baixos d'identitat europea. En canvi, els alumnes de tercer i quart mostren percentatges més elevats pels nivells superiors d'identitat europea.

Per tant, es pot afirmar, que a mesura que els adolescents es troben en cursos superiors, se senten més europeus. Ara bé, això succeeix igualment per la identitat catalana i espanyola. A cursos superiors, la identitat catalana i la identitat espanyola augmenten entre els adolescents.

Tanmateix, també existeixen unes correlacions moderades entre els sentiments d'identitat europea ($r = 0,46$), espanyola ($r = 0,42$), catalana ($r = 0,47$) i l'edat dels joves enquestats. Igualment es tracta d'associacions significatives ($p < 0,001$). A més edat, els adolescents mostren sentiments d'identitat més elevats.

Taula 34. Grau d'identitat europea dels adolescents segons l'edat (%)

Identitat europea	Edat							Total
	11	12	13	14	15	16	17	
0		5,94	7,69	4,62	1,88		14,28	4,11
1	28,58	16,83	15,39	2,77	2,83	2,94		7,71
2		18,81	11,54	5,55	5,66	8,82		9,52
3	14,28	11,88	23,08	15,75	18,87	32,36	42,86	17,99
4	14,28	17,82	11,54	36,12	32,08	8,82		25,20
5	28,58	22,78	23,08	25,01	30,19	35,30	28,58	26,74
6	14,28	4,95	3,84	9,26	8,49	11,76	14,28	7,96
7		0,99	3,84	0,92				0,77
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Com s'observa en la taula anterior, els alumnes d'11 anys posseeixen el percentatge més elevat pel nivell 1 d'identitat europea. En canvi, els de 14 i 15 anys mostren els percentatges superiors en el nivell 4 d'identitat europea. I els de 16 anys, en el nivell 5. En general, els valors i els percentatges més elevats van augmentant en l'escala de la identitat europea a mesura que s'incrementa l'edat dels adolescents enquestats.

Això s'explicaria per què durant els anys que els alumnes estudien l'ESO i passen l'adolescència, a mesura que creixen es van formant, i també van prenent consciència de la seva identitat. Conseqüentment, van formant la pròpia identitat. Aquest aspecte coincideix amb el que s'havia observat amb anterioritat respecte al nivell de ciutadania dels joves, que a edats més elevades resulten ser més cívics i participatius.

3.2. Els sentiments d'identitat i l'origen.

No existeix cap associació significativa entre els sentiments d'identitat i el gènere, així com tampoc entre els sentiments d'identitat europea i espanyola i l'origen; però sí entre el sentiment d'identitat catalana i l'origen dels adolescents enquestats. Això significa que els joves que són catalans, de pares catalans, també són els que se senten més catalans.

Taula 35. Sentiment d'identitat catalana dels adolescents segons l'origen (freq. i percentatges)

IDEN. CATA- LANA	ORIGEN											
	Local. centre		Rodalies		Catalunya		Est. Espanyol		Altr. països		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0	3	1,57	1	1,19	7	9,72	1	5,55	1	5,27	13	3,38
1	21	10,99	7	8,33	4	5,55	3	16,67	4	21,06	39	10,16
2	60	31,42	23	27,38	21	29,17	2	11,11	3	15,78	109	28,39
3	47	24,61	24	28,58	19	26,39	3	16,67	1	5,27	94	24,48
4	28	14,66	22	26,19	7	9,73	5	27,78	3	15,78	65	16,93
5	12	6,28	3	3,57	9	12,51	3	16,67	4	21,06	31	8,08
6	15	7,86	2	2,38	2	2,77	1	5,55	3	15,78	23	5,98
7	2	1,04	2	2,38	3	4,16					7	1,82
8	3	1,57									3	0,78
Total	191	100,00	84	100,00	72	100,00	18	100,00	19	100,00	384	100,00

Com s'observa a la taula 35, tan sols alumnes de la localitat del centre mostren posseir el nivell superior d'identitat catalana (el 8). En canvi, els de les rodalies properes i d'altres localitats catalanes arriben fins el nivell 7, i els d'altres localitats espanyoles o altres països, fins el 6. A orígens més llunyans dels enquestats, disminueix també la seva identitat catalana.

3.3. Els sentiments d'identitat i el nivell socioeconòmic.

Finalment, per acabar amb els encreuaments entre els sentiments d'identitat i les variables sociodemogràfiques, cal destacar que no existeix cap associació significativa entre les identitats europea i espanyola i el nivell socioeconòmic,

però si entre la identitat catalana i el nivell socioeconòmic. Existeix una correlació moderada ($r = 0,31$) i significativa ($p < 0,05$) entre aquestes dues variables, la qual cosa significa que els joves que se senten més catalans també són els que pertanyen a famílies amb nivells socioeconòmics més elevats.

Taula 36. Sentiment d'identitat catalana segons el nivell socioeconòmic de les famílies dels adolescents enquestats.

Identitat catalana	Nivell socioeconòmic									
	1		2		3		4		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0	3	15,00	5	3,87	2	1,90	4	2,92	14	3,58
1	1	5,00	16	12,41	10	9,52	13	9,49	40	10,23
2	4	20,00	30	23,26	43	40,96	36	26,28	113	28,91
3	9	45,00	30	23,26	22	20,96	34	24,82	95	24,30
4	3	15,00	26	20,16	11	10,48	25	18,25	65	16,63
5			9	6,97	12	11,43	10	7,30	31	7,92
6			10	7,75	4	3,80	9	6,57	23	5,88
7			3	2,32			4	2,92	7	1,79
8					1	0,95	2	1,45	3	0,76
Total	20	100,00	129	100,00	105	100,00	137	100,00	391	100,00

En la taula 36 es mostra que els alumnes del nivell socioeconòmic superior són els que mostren arribar als graus més elevats d'identitat catalana. En canvi, els adolescents del nivell socioeconòmic inferior posseeixen uns graus molt baixos d'identitat catalana.

4. Els sentiments identitaris dels adolescents. Relacions de complementarietat i conflicte.

Respecte a la relació entre les diferents identitats, s'observa que existeix una correlació moderada ($r = 0,41$) i significativa ($p < 0,001$) entre el sentiment d'identitat espanyola i el sentiment d'identitat europea. Per tant, els adolescents que se senten més espanyols, també se senten més europeus.

Taula 37. Grau d'identitat europea en relació amb la identitat espanyola dels adolescents (%).

Identitat espanyola	Identitat europea								
	0	1	2	3	4	5	6	7	Total
0	31,25	6,45	5,40	1,42	1,02				2,80
1	43,75	64,52	18,91	10,00	4,08	2,83			12,24
2	25,00	25,80	40,55	18,58	8,16	16,03	6,45		17,10
3			24,32	15,72	22,45	26,42	16,13		19,14
4				18,58	23,47	28,31	19,36	33,33	18,63
5		3,23	10,82	14,28	17,35	14,15	38,71	66,67	15,57
6				14,28	15,31	8,49	16,13		9,94
7				7,14	7,14	3,77	3,22		4,33
8					1,02				0,25
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

En la taula 37 s'observa que els percentatges augmenten conjuntament a mesura que els nivells d'identitat europea i espanyola s'incrementen. Per tant, a nivells superiors d'identitat espanyola, els adolescents també se senten més europeus.

De la mateixa manera, existeix una correlació moderada ($r = 0,42$) i significativa ($p < 0,001$) entre els sentiments d'identitat catalana i europea. Així doncs, com més catalans se senten els joves, també se senten més europeus.

Taula 38. Grau d'identitat europea en relació amb la identitat catalana dels adolescents (%).

Identitat catalana	Identitat europea								
	0	1	2	3	4	5	6	7	Total
0	25,00	17,25	10,81	1,42					3,58
1	37,50	44,83	27,03	7,15	2,04	2,83			10,00
2	31,25	27,59	32,44	35,72	32,66	26,42	9,68		28,97
3	6,25	6,89	5,40	25,72	30,62	28,31	38,71		24,35
4			10,81	12,86	13,26	22,64	45,17	33,33	16,66
5			8,11	12,86	8,16	8,49	3,22	33,33	7,94
6		3,44	5,40	2,85	9,18	7,54	3,22		5,89
7				1,42	2,04	2,83		33,33	1,79
8					2,04	0,94			0,76
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

D'acord amb el que s'ha exposat, es pot afirmar que la identitat europea no és contradictòria amb les identitats espanyola i catalana, sinó complementària, ja que existeix una gran relació entre elles. Els joves que se senten en gran mesura catalans o espanyols també es poden sentir europeus. De fet, s'hi senten.

Igualment, existeix una correlació moderada ($r = 0,36$) i significativa ($p < 0,001$), tot i que en grau menor que les anteriors, entre les identitats catalana i espanyola. Això significa que els adolescents que se senten catalans, també se senten espanyols, i el mateix podem dir a l'inrevés. Conseqüentment, les identitats espanyola i catalana tampoc resulten contradictòries, tot i que les dues se solen situar en un primer nivell identitari. S'ha de tenir en compte, però, que la correlació entre elles és menor que les anteriors, ja que existeix un mínim percentatge de joves que sols se senten catalans i gens espanyols, o bé tan sols espanyols i gens catalans.

En les entrevistes en profunditat aquests adolescents enquestats expressaven les relacions de conflicte entre les identitats catalana i espanyola. Un jove català, de família catalana, de l'Institut Pons d'Icart de Tarragona responia: "Jo em sento català. Espanyol no. Catalunya durant molts anys ha estat l'empresa d'Espanya. Jo em sento molt català. Els espanyols després de la Guerra Civil...Espanya ens ha fet molt de mal". Igualment, una noia catalana de Falset afirmava: "Jo em sento catalana. Europea una mica, però no tant, i espanyola gens.(...) També em sento d'Europa perquè hi ha molts països com Espanya que són independents i m'agradaria que Catalunya fos independent i formés part d'Europa com a tal. La identitat espanyola és contradictòria amb la catalana, però la identitat europea no ho és".

Es tracta d'adolescents que situen la identitat catalana en primer ordre de preferència i l'europea en segon. Aquests alumnes enquestats no se senten espanyols en absolut, i per tant, situarien la identitat espanyola en la darrera posició. El mateix s'observa per als adolescents que situen com a primera identitat l'espanyola i no se senten gens catalans, perquè veuen la identitat catalana com a contradictòria i oposada.

Malgrat aquestes identitats en conflicte, que pertanyen a un percentatge molt reduït dels adolescents enquestats, l'àmplia majoria de joves es considera català i espanyol, encara que amb preferències entre els dos sentiments identitaris. Primer se senten catalans i

després espanyols, o a l'inrevés; i solen situar la identitat europea en tercera opció. Per tant, en general, cap identitat resulta rival, perquè els adolescents les situen en diferents nivells de preferència. Es pot afirmar, doncs, que majorment les identitats catalana i espanyola no són contradictòries.

En les entrevistes en profunditat alguns joves que es consideraven tant catalans com espanyols, fins i tot situaven les dues identitats conjuntament en el primer nivell de preferència i asseguraven que se sentien catalans i espanyols per igual, incapaços de prioritzar una identitat sobre l'altra. Una noia de tercer de Camp Clar afirmava "Todos somos españoles. Yo me siento española, y también catalana, porque he nacido y vivo en Cataluña. ¿Qué tiene que ver una cosa con la otra? Los que dicen que no son españoles...ellos se lo pierden".

En les entrevistes en profunditat que es van realitzar es constata que la identitat europea no sols és complementària, sinó també independent i no substitutiva del nivell primari d'identitats. Tots els alumnes responen que possiblement en un futur se sentin més europeus, però estan segurs que aquest augment de la identitat europea no disminuirà el seu sentiment d'identitat catalana, espanyola o argentina, marroquina, etc. La majoria d'alumnes responen com aquest noi català de l'Institut Pons d'Icart de Tarragona: "Encara que em senti més europeu, no em deixaré mai de sentir català. Ni tan sols una mica. Aquestes dues identitats no es contradueixen. Em seguiré sentint català igual, perquè totes les meves arrels són d'aquí. És la meva terra".

4.1. Aportacions d'altres estudis sobre identitat.

Casero i altres autors (2003) també conclouen que la identitat espanyola, les identitats autonòmiques i la identitat europea es constitueixen com tres formes d'identitat articulades complementàriament, encara que de manera diferenciada.

Convery (1997), de forma similar, mostra l'existència d'identitats duals entre els joves dels diferents Estats. Els alumnes holandesos enquestats mostren el percentatge més

elevat dels adolescents que se senten europeus en major grau, però curiosament, també ostenten el percentatge més elevat dels que se senten més del seu país o Estat membre.

Així doncs, el primer que es demostra és que la identitat europea no és rival ni contradictòria amb les identitats dels diferents Estats. A més, una no resta identitat a l'altra. Se situen en diferents nivells, i les intensitats de les dues identitats poden augmentar o disminuir independentment una de l'altra. Això significa que els adolescents, no pel fet de sentir-se més europeus s'han de sentir menys holandesos.

L'estudi destaca que els holandesos, els espanyols i els italians són els joves que tenen menys problema o dificultats en posseir identitats duals. Se senten força europeus, però també de la seva pròpia nacionalitat. Alemanya, en canvi, mostra una elevada identitat europea i una més baixa identitat nacional. França, en canvi, mostra uns baixos índexs d'identitat europea i té una més elevada identitat nacional. Però els que menys accepten la identitat dual són els adolescents anglesos.

Segons Bell (1995), les identitats duals són difícils d'aconseguir per a algunes nacions, i Gran Bretanya seria una d'elles. S'ha apuntat que una causa podria ser l'existència d'una societat fortament multicultural. Però això no només és un fet característic d'aquesta nació. Una altra causa es basa en què els mitjans de comunicació anglesos són molt més crítics amb la Unió Europea; mostren només les divergències i els conflictes entre els Estats.

Una de les grans aportacions de l'estudi de Convery (1997) és haver demostrat que les diverses identitats, que se situen en diferents nivells identitaris, són independents; la qual cosa corrobora els resultats del nostre estudi.

Tanmateix, la gran mancança de l'estudi de Convery (1997) és basar-se solament en l'existència d'identitats duals. Existeixen una multiplicitat de sentiments identitaris; tot i que es poden ordenar en dos nivells. Un fa referència a la identificació primària més bàsica, i un altre a la identitat més superficial i complementària, on encaixaria perfectament la identitat europea.

El conflicte d'identitats és un dels motius que s'argumenta en l'estudi de Prats (2001) com a explicació de per què els joves no se senten europeus. Segons aquest autor, els joves temen que la identitat europea substitueixi la seva primera identitat, el fet de sentir-se d'un poble, una localitat o una comunitat. Temen la pèrdua del que consideren la "pròpia" identitat. Tanmateix, els resultats del nostre estudi indiquen que la identitat europea no és rival per una primera identitat de referència (veure taules 37 i 38, pàgina 215). Ben al contrari, per la poca importància que se li atorga, més aviat es tracta d'una identitat complementària, que en cap cas vol suplantar el sentiment primari.

La major part de la bibliografia fa referència a múltiples identitats. Com diu Roland Fenevrou (1993), la identitat individual de les persones es crea per nombrosos i complementaris sentiments de pertinença, que no se situen necessàriament en el mateix nivell, i per això no són rivals. Fenevrou també afirma que introduir la Dimensió Europea i la identitat europea en les nostres vides no ha de comportar conflicte amb altres nivells de pertinença, però reorganitza aquests nivells dins cada individu. La identitat europea suposa un enriquiment a les nostres existències. Les múltiples arrels i els diferents nivells de pertinença no són negats per la introducció de la identitat europea, ja que és a través d'ells que podem obtenir una dimensió més àmplia de la nostra existència. I això coincideix amb els resultats del nostre estudi. La identitat europea no és contradictòria amb la identitat catalana i l'espanyola, sinó complementària i enriquidora. La identitat europea no comporta la negació o el rebuig de les altres dues identitats entre els adolescents, sinó un complement per a elles.

El mateix s'afirma a l'estudi "La identidad de España a través de los noticieros televisivos, entre el Estado Autonómico y la Unión Europea" (Casero, 2003). Es tracta d'una recerca sobre les identitats públiques locals, nacionals i transnacionals en el marc del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento de la Dirección General de Enseñanza Superior (1999-2000). En els grups de discussió de l'esmentada recerca es va observar que la identitat que genera menys discussions és l'europea. És una identitat molt difusa, encara en construcció i marcada pels interessos econòmics. La identitat que genera major consens, s'afirma a l'estudi, és l'europea degut a la debilitat de la seva consolidació i a la seva interdependència manifesta en relació amb els marcs estatal i autonòmic de referència.

4.2. Conclusions de la hipòtesi 5.

Com a conclusió, per a cada individu existeixen múltiples identitats complementant-se o rivalitzant entre si. Segons els resultats d'aquest estudi, existeixen associacions significatives entre les tres identitats (catalana, espanyola i europea), i més especialment entre la identitat europea i les dues restants, ja que l'europea sempre s'ubica en un segon nivell identitari. Per tant, sempre juga un paper de complementarietat en l'entramat identitari adolescent.

La sisena hipòtesi de l'estudi té per objectiu analitzar el grau d'acceptació o tolerància dels adolescents respecte a ciutadans i cultures de països extracomunitaris. Es pretén esbrinar si la identitat europea influeix en el grau de tolerància; i fins i tot, si existeixen diferències d'acceptació segons els diversos sentiments identitaris dels adolescents.

En un primer moment s'analitzarà la relació que els enquestats mostren posseir respecte a ciutadans de diferents països, ja siguin comunitaris o no, així com també amb ciutadans de diferents comunitats autònomes de l'Estat Espanyol. Posteriorment, s'esmentarà l'índex creat d'acceptació de cultures extracomunitàries, les relacions d'aquest índex amb les variables sociodemogràfiques, i la variabilitat de l'acceptació segons els diferents sentiments identitaris.

Hipòtesi 6:

H6: Els adolescents que se senten més europeus mostren índexs superiors de tolerància i acceptació respecte ciutadans i cultures extracomunitàries.

1. Relació i acceptació de ciutadans d'altres països i d'altres ciutats de l'Estat Espanyol.

Tenint per finalitat analitzar la relació dels adolescents amb els ciutadans d'altres països i la tolerància que mostren cap a ells i les seves cultures, es van introduir diverses preguntes al qüestionari. Una inquiria explícitament sobre la relació que mostraven els enquestats amb ciutadans d'altres nacionalitats, ja fossin europeus o no. Les preguntes restants eren més concretes i indirectes, i se centraven en la tolerància que manifestaven els adolescents sobre aspectes específics d'altres cultures extracomunitàries.

Es va demanar als enquestats que valoressin la seva relació amb altres ciutadans de diversos països (fossin de la Unió Europea, o no) i inclús d'altres comunitats autònomes

i altres ciutats dins l'Estat Espanyol. Se'ls requeria que identifiquessin la seva relació de posició de major a menor grau, seguint les següents afirmacions:

- 1- M'agraden com a amics i els convidaria a casa meva.
- 2- M'agraden com a companys per estar amb ells en una festa.
- 3- Són persones amb les quals no m'importaria treballar.
- 4- Preferiria tractar-los en poques ocasions.
- 5- Preferiria no haver de tractar-los.

Taula 39. Nivell de relació dels adolescents amb els ciutadans d'altres països (%).

PREFEÈNCIES RELACIÓ	CIUTADANS D'ALTRES PAÏSOS				
	Portuguesos	Alemanys	Holandesos	Americans	Marroquins
1	12,7	13,7	13,4	13,2	5,5
2	12,9	16,2	19	15,7	4,1
3	30,6	23,8	26,3	18,7	13,2
4	9,9	12,2	8,6	12,4	13,4
5	6,6	6,8	5,1	13,4	38,0
No contesta	27,3	27,3	27,6	26,6	25,8

Els resultats mostren, pel que fa als portuguesos, que el percentatge superior (30,6%) es correspon amb l'opinió dels adolescents que no els importaria treballar amb ells. Per tant, s'observa una relació d'acceptació, però carregada d'indiferència. La relació amb els alemanys és similar, tot i que augmenten els percentatges dels joves que els agraden com a amics (13,7%) o com a companys (16,2%). Així doncs, la relació amb els alemanys és lleugerament més positiva. La relació amb els holandesos és encara millor, ja que augmenten els percentatges dels que els agraden com a amics i com a companys, i disminueix el sentiment d'indiferència envers ells. Tanmateix, els holandesos són els més propers i millor valorats.

La indiferència cap als portuguesos s'explicaria per tractar-se d'un país veí, amb els quals gairebé sempre predominen les rivalitats. En canvi, la major acceptació dels holandesos podria tenir una explicació molt més supèrflua i es basaria en l'esport. La majoria dels jugadors del Barça en el moment que es van realitzar les enquestes eren d'aquest país. D'altra banda, Holanda sempre ha estat un país molt liberal respecte a

temes com ara les drogues, la prostitució, etc; fet que resulta molt atractiu per als adolescents.

Els dos països no europeus que es van escollir per a la pregunta de relació (els EUA i el Marroc) no deixen indiferents als adolescents enquestats. La relació que manifesten amb els ciutadans americans és molt variada. Hi ha opinions per a tot. Tan elevats són els percentatges dels que els agraden com a amics i els convidarien a casa seva (13,2%) com els que afirmen preferir no haver de tractar-los (13,4%). Per tant, la relació amb els ciutadans americans comporta els dos extrems: màxima relació d'acceptació, o per al contrari, acceptació nul·la. L'explicació per als que els aprecien estaria en el domini i la força americana, el seu poder militar i el discurs de salvadors del món amb el qual s'identifiquen. A més, el cinema i els mitjans de comunicació fomenten i difonen aquest orgull de la "nació" americana.

Cullingford (2003) ens mostra en un estudi realitzat a Anglaterra amb nens de 7 i 8 anys, que per a gairebé tots els enquestats, els Estats Units simbolitzen l'abundància, la riquesa, i de ben petits, ja senten cap als americans un sentiment de respecte amigable. A més, les comèdies americanes influeixen en la manera de viure dels nens i adolescents fora de les fronteres dels EUA.

Per altra banda, els que prefereixen no haver de tractar-los, fonamenten el seu rebuig en la prepotència americana, la imposició de les seves decisions militars arreu del món, les guerres "contra el terrorisme" que amaguen interessos econòmics, etc.

Cal subratllar que els resultats de l'estudi de Prats (2001) difereixen respecte als nostres. Són molt més positius en quant a valoració i tracte amb els americans. Només un 5% preferia no haver de tractar-los, i en el nostre estudi aquesta xifra arriba fins el 13,4%. Això es pot deure a què la recerca de Prats és anterior a la nostra, que es va realitzar just quan s'iniciava la guerra contra Irak, fet que va comportar gran polèmica i molt de descontent, especialment entre el sector juvenil.

Els resultats mostren que la relació amb els ciutadans marroquins és la pitjor valorada. El 38% dels adolescents enquestats prefereix no haver de tractar-los, i el 13,4% ho desitjaria fer tan sols en poques ocasions. Els percentatges dels joves que els agraden els

marroquins com a amics o companys són molt baixos. En canvi, els que prefereixen no haver de tractar-los són superiors, inclús, als de l'estudi de Prats (que suposen el 17% dels enquestats). Això es pot explicar per la gran diferenciació cultural que suposa respecte al món occidental, com pel fet que resulta poc valorada socialment, i comporta uns elevats percentatges d'immigració. Consegüentment, els resultats que s'han obtingut indiquen l'existència de certs elements xenòfobs i racistes en les opinions dels adolescents. Segons Prats, el gènere femení mostra posseir més prejudicis que el masculí (la qual cosa contrasta amb els nostres resultats d'acceptació i gènere, que s'exposaran en un apartat posterior) i els joves que rebutgen els marroquins són gairebé el doble en els centres públics que en els privats.

Taula 40. Nivell de relació dels adolescents amb ciutadans de diverses CCAA de l'Estat Espanyol.

PREFER. RELACIÓ	CIUTADANS DE L'ESTAT ESPANYOL					
	Madrilenys	Andalusos	Aragonesos	Valencians	Barcelonins	Bascos
1	19,2	27,8	25,3	29,9	41,8	27,8
2	11,6	16,5	19,5	22,0	15,7	17,2
3	13,9	14,4	19,7	15,2	11,1	16,7
4	6,8	7,3	5,6	4,3	1,8	3,8
5	22,1	7,3	3,3	2,3	3,8	7,6
No contesta	26,4	26,7	26,6	26,3	25,8	26,9

Els resultats de la relació expressada pels adolescents amb els ciutadans d'altres ciutats i comunitats autònomes dins de l'Estat Espanyol també varien enormement. Respecte als madrilenys, el percentatge més elevat en les respostes és el de preferir no haver de tractar-los (22,1%). Tanmateix, el 19,2%, afirma que els agraden com a amics i els convidarien a casa seva. Així doncs, els valors en aquestes respostes estan polaritzats: a la majoria o els cauen molt bé, o molt malament. Malgrat tot, el percentatge negatiu és superior.

Els andalusos, en canvi, obtenen uns resultats més positius. El 27,8% dels enquestats responen que els agraden com a amics, el 16,5% afirmen que els agraden com a companys i el 14,4% diuen que són persones amb les quals no els importaria treballar. Així doncs, els tres percentatges superiors corresponen a les tres respostes de relació

més positives. Tan sols el 7,3% preferiria no haver de tractar-los. S'ha de tenir en compte que un gran nombre dels adolescents enquestats pertanyen a famílies immigrants provinents d'Andalusia.

Els aragonesos també obtenen resultats de relació, tracte i acceptació positius. Si es compara amb els andalusos el percentatge dels que els agraden com a amics disminueix lleugerament (el 25,3%). En canvi, si sumem els tres valors d'acceptació positius, els resultats són superiors per als aragonesos (el 64,5%). El percentatge dels que preferirien no haver de tractar-los també disminueix (3,3%). Però els valencians encara cauen més bé entre els adolescents enquestats. El 29,9% respon que els agraden com a amics i els convidarien a casa seva. Els resultats dels tres valors positius augmenten; i contràriament, els resultats negatius disminueixen. Tan sols el 2,3% preferiria no haver de tractar-los.

Ara bé, si comparem els resultats de tracte i acceptació dels ciutadans de l'Estat Espanyol, els barcelonins són els millor valorats. El 41,8% respon que els agraden com a amics. I tan sols el 3,8% afirma que preferiria no haver de tractar-los. Els bascos, també estan força valorats, però en aquest cas el percentatge dels que preferirien no haver de tractar-los augmenta lleugerament: el 7,6%.

En les entrevistes en profunditat, amb l'objectiu d'obtenir més informació sobre el grau de tolerància i els prejudicis existents respecte els ciutadans estrangers, es va demanar als enquestats que imaginessin una empresa de Barcelona. En ella hi treballaven, entre altres, un català, un madrileny, un alemany i un marroquí. El cap de l'empresa estava molt content amb un d'aquests quatre treballadors, i molt descontent amb un altre. Es demanava als joves que identifiquessin la nacionalitat d'aquests dos empleats.

Algun dels adolescents enquestats, se suposa que els més tolerants i amb menys prejudicis, no volien respondre a la pregunta. Afirmaven no saber-ho al·legant que això depenia de com treballés cada individu a nivell personal, no pas del seu origen o nacionalitat. Ara bé, quan se'ls forçava a respondre el que pensaven, les respostes resultaven en general força coincidents amb la de la resta d'entrevistats. Majorment, es considera que s'estaria satisfet amb el treballador català, per motius culturals, lingüístics i fins i tot de responsabilitat en les tasques laborals, qualitat atribuïda al tarannà català.

Tanmateix, un percentatge menor, encara que nombrós, considera que el cap de l'empresa estaria content amb l'alemany per motius bàsicament d'eficiència i capacitat de treball. Tan sols un dels entrevistats respon que s'estaria content amb el ciutadà marroquí, degut a què se li pagaria menys i faria la mateixa feina.

La gran majoria d'entrevistats respon que s'estaria descontent amb el marroquí. El motiu principal que s'argumenta es basa en les diferències lingüístiques i culturals. Per altra banda, alguns entrevistats mostren respostes racistes i discriminatòries com ara: "No saben fer les coses", "Sempre volen treure avantatge. Sempre estan esperant que et distreguis, per ells passar al davant", "No respecten que són a un altre país i fan el que volen. I han de respectar a la gent del país que els rep".

Finalment, els adolescents que se senten més catalans i posseeixen una ideologia nacionalista, opinen que el cap de l'empresa estaria descontent amb el madrileny. Ho argumenten per la rivalitat existent entre Madrid i Barcelona, tot i que alguns recorren als estereotips: "Són molt xulos", "Sempre es queixen de Catalunya, que si Catalunya això...o allò....., doncs que no haguessin vingut", "Són molt dropos", etc.

Com afirmen Martin Barret i Janis Short (1992), el procés d'estereotipar els estrangers nacionals d'altres Estats membres, comença en edats molt primerenques. Els resultats d'un estudi sobre les concepcions que tenen els nens respecte a ciutadans d'altres països, mostren que aquests comencen a estereotipar els estrangers a l'edat de 5 anys. En un primer moment, l'infant crea un sentiment afectiu cap als ciutadans d'un Estat, degut a l'absència de coneixements. En una segona fase, adquireix informació de les característiques físiques, costums, hàbits i característiques dels ciutadans estrangers, mentre que la resposta afectiva continua constant. Al final del procés, el nen adquireix per a cada nacionalitat, una descripció d'atributs i una resposta afectiva generalitzada. Per això, conclouen els autors, és necessari que aquests estereotips, i en molts casos prejudicis, es contrapesin amb l'educació, perquè disminueixin aquestes actituds negatives que ja es van formant els nens de ben petits.

Com a conclusió sobre tolerància i estereotips dels adolescents enquestats respecte als ciutadans d'altres països, s'observa que en general el nivell d'acceptació és superior pels estrangers comunitaris que pels ciutadans dels dos països extracomunitaris que

s'han seleccionat. L'acceptació també és superior entre els nacionals de l'Estat Espanyol respecte als estrangers, malgrat s'observen diferències entre ells. Existeixen certes reticències en l'acceptació dels madrilenys i bascos per part d'alguns joves enquestats. Contràriament, però, els barcelonins resulten ser els més acceptats.

2. Acceptació de cultures extracomunitàries.

Amb l'objectiu de conèixer el grau d'acceptació i tolerància dels adolescents enquestats respecte a cultures alienes a la Unió Europea, es van incloure quatre preguntes al qüestionari que feien referència a aspectes diversos, a partir de les quals es va elaborar un índex d'acceptació.

Taula 41. Opinions dels adolescents sobre l'acceptació d'aspectes de cultures extracomunitàries.

	GIMNÀSTICA	DIF. MENÚS	HÀBITS VES.	DIF.RELIG.
D'acord	28,9	47,3	49,1	53,8
No d'acord	60,8	41,7	40,0	38,4
No contesta	10,3	11,0	10,9	7,8

La primera pregunta demanava l'opinió sobre el fet que les noies d'una altra cultura i religió poguessin optar per no fer gimnàstica a l'escola. El 28,9% dels enquestats hi està d'acord, enfront el 60,8% que no ho està. Els resultats d'aquesta pregunta mostren un baix grau d'acceptació.

La segona inquiria sobre el fet de servir diferents menús al centre escolar per la sol·licitud de determinats alumnes d'una altra cultura i religió. El 47,3% hi està d'acord, enfront el 41,7% que no ho està. En aquesta pregunta els adolescents enquestats es mostren molt més tolerants, ja que les respostes negatives són inferior a les positives.

També es va preguntar als adolescents si acceptarien al seu centre hàbits molt diferents en el vestir per part de determinats alumnes per motius culturals i religiosos. No s'anomenava directament, però la pregunta es referia al vel o al burka en les noies

musulmanes. Curiosament, els resultats d'aquesta pregunta són els majors en grau d'acceptació. El 49,1% dels enquestats ho accepten, mentre el 40% no hi estan d'acord. Resulta sorprenent que la resposta a un tema tant controvertit, que ha suscitat tanta polèmica, i fins i tot, notícies en els mitjans de comunicació, sigui el més acceptat, malgrat que persisteix un alt rebuig (del 40%).

Respecte a l'actitud sobre el fet de fer classes de diferents religions, el 53,8% dels enquestats hi està d'acord, enfront el 38,4% que no ho està i el 7,8% que no contesta. Com s'observa, es tracta de la resposta amb més acceptació de les quatre plantejades. Així doncs, més de la meitat dels joves enquestats, està d'acord en que s'imparteixin classes de diferents religions a les escoles.

Com a conclusió, el que menys s'accepta és el fet que noies d'altres cultures i religions optin per no fer gimnàstica a l'escola, seguit de l'existència de diversos menús al menjador escolar per motius religiosos, i els diferents hàbits en el vestir. En canvi, majorment s'està d'acord en què es donin classes de diferents religions a l'escola.

Partint d'aquestes quatre preguntes esmentades es va elaborar una variable ordinal que tractava de mesurar el grau d'acceptació dels adolescents enquestats respecte d'altres cultures alienes a la UE, que en l'apartat 4 s'analitzarà en funció de les diverses variables sociodemogràfiques.

3. L'índex d'acceptació a través de les entrevistes en profunditat.

Les qüestions tractades en les entrevistes en profunditat versaven sobre la concentració dels musulmans en guetos, la construcció de mesquites al nostre país, així com la possibilitat de menús especials i d'ensenyar la religió islàmica en els centres escolars. Per la gran majoria dels adolescents enquestats, tots aquests plantejaments els semblava un excés de tolerància. Tan sols dos joves dels entrevistats estaven d'acord amb el fet que aquestes qüestions es portessin a terme al nostre país. Curiosament, els dos adolescents més tolerants eren catalans, de pares també catalans i posseïen un fort sentiment d'identitat catalana. S'expressaven de la següent manera:

“Si els musulmans venen aquí és per alguna raó. No venen per gust. I a mi no em molesta gens que tinguin una mesquita o tinguin el que vulguin. Venen aquí perquè al seu país passen gana...estan perseguits, o el que sigui. A mi no em fa res que ells vinguin aquí i estudiïn una cosa a part, o el menjar sigui un altre. A mi no m’afecta en res. Si estan malament al seu país no els deixarem de banda”.

“Jo trobo que s’ha de ser tolerant, perquè si tu anessis a un altre país també t’agradaria tenir un lloc de pregària, perquè per ells és molt important això. És com si...aquí molta gent té cotxe...és com si allí no en poguéssim tindre, que anéssim a peu. Doncs també t’agradaria tenir un cotxe, com aquí”.

La resta d’adolescents entrevistats majorment opinen que han d’existir certes restriccions a la immigració. A gairebé tots els joves els sembla malament que els musulmans es concentrin en guetos i no s’integrin en major grau en la nostra societat. Altres aproven que els estrangers mantinguin la seva cultura, però respectant la del país d’acollida. Tanmateix, els graus d’acceptació i tolerància varien molt entre els entrevistats. El ventall d’opinions al respecte és molt ampli. Alguns no accepten la construcció de mesquites al nostre país. Altres hi estan d’acord si es controla el nombre i s’ubiquen fora de les ciutats. I per últim, n’hi ha que les toleren, malgrat certes condicions, com que no ens intentin convertir a l’islamisme. Així doncs, existeixen diversos graus de tolerància entre les opinions dels adolescents entrevistats, però gairebé tots posarien certes restriccions a la immigració i al desenvolupament de la seva cultura al nostre país.

Quan es planteja la possibilitat d’aconseguir una pacífica convivència entre cultures diferents, tot i que algun jove hi està d’acord i opina que és el que hauria de ser, la gran majoria respon que és quelcom molt difícil, principalment perquè manca el respecte i la tolerància. L’exemple clar d’aquestes afirmacions és l’opinió d’una catalana, de pares provinents d’Andalusia, que viu al barri de Camp Clar: “Yo creo que cada uno debería quedarse en su país, porque así no habría discusiones. Es que nos están invadiendo. Campo Claro se está convirtiendo en un barrio de moros. Y además dicen que la parte de Andalucía antes era de los moros”.

La cultura que menys es tolera, en general, és la musulmana; i el motiu fonamental es basa en la religió. Els entrevistats no aproven que els musulmans exhibeixin comportaments masclistes, maltractin físicament a les dones, morin i matin per Alà; així com tampoc accepten el Fonamentalisme Islàmic i el terrorisme.

El que més valora i reclama la majoria d'entrevistats és la tolerància, respecte a les diverses cultures, que els estrangers s'integrin, acceptin la cultura d'acollida i demanin ajuda per aprendre la llengua i els costums de les societats occidentals. Per altra banda, el que pitjor es tolera és la manca d'integració i la crítica al país d'acollida.

Quan es planteja als adolescents l'acceptació de la immigració tenint en compte els aspectes laborals, les opinions es diversifiquen encara més. Entre els joves catalans predominen les afirmacions de què els immigrants no prenen llocs de treball als autòctons. Més al contrari, ens afavoreixen per què realitzen tasques que la gent d'aquí no vol ocupar. Es tem, en certa mesura, una immigració massiva que destrueixi les arrels culturals, però no s'observa una excessiva preocupació per la situació laboral. D'altra banda, les respostes dels adolescents de Camp Clar, on predomina un elevat percentatge de famílies immigrants provinents d'altres zones de l'Estat Espanyol, i el nivell socioeconòmic és baix, són força contràries. Els joves no es preocupen en absolut per les condicions de vida i de treball dels immigrants, molt al contrari, els acusen d'ocupar llocs de treball amb salaris més baixos. Un noi de Camp Clar, de família provinent d'Andalusia, afirmava: "No debería entrar ningún extranjero mientras haya paro. Les sale más a cuenta pagarles a ellos (els immigrants) porque les cobran menos que pagarnos a nosotros, que cobramos más. Entonces, cogerán primero a uno que cobre menos. Porque la productividad va a ser la misma. Lo único que a unos les pagan menos y a otros más".

Com a conclusió, els adolescents majorment accepten els ciutadans d'altres països extracomunitaris, però amb certs recels i condicions. Existeix una gradació en el nivell d'acceptació, des dels més tolerants als més intransigents, però la gran majoria demana la imposició de certes restriccions a la implantació i difusió de les cultures alienes al nostre país. El tema cultural és prioritari entre els joves catalans. La cultura que menys es tolera és la musulmana, i es demana un esforç de tolerància i integració als ciutadans immigrants. Respecte a les qüestions laborals, preocupen menys que les culturals, però

afecten principalment als adolescents amb menys recursos, tant econòmics com socioculturals.

4. L'índex d'acceptació i les variables sociodemogràfiques.

A partir de les dades del qüestionari i de les anàlisis realitzades, podem afirmar que no existeix cap associació significativa entre l'índex d'acceptació d'altres cultures per part dels adolescents enquestats i el centre escolar, ni amb el curs/edat, ni amb l'origen. Tampoc es manifesta una correlació entre l'índex d'acceptació i el nivell socioeconòmic dels adolescents enquestats. En canvi, si existeixen associacions amb la localitat del centre escolar i el gènere.

4.1. L'índex d'acceptació i la localitat.

S'observa una correlació gairebé moderada ($r = 0,24$) i significativa ($p > 0,05$) entre la localitat del centre dels alumnes enquestats i el seu índex d'acceptació d'altres ciutadans i cultures extracomunitàries. Per tant, existeixen diferències d'acceptació segons les diferents localitats.

Taula 42. Nivell d'acceptació de ciutadans i cultures extracomunitàries segons la localitat (freqüències i percentatges).

LOCALITAT	NIVELL D'ACCEPTACIÓ										Total	
	Nul		Molt baix		Baix		Alt		Molt alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Tarragona	37	18,88	46	23,47	56	28,56	32	16,33	25	12,76	196	100
Torredembarra	19	32,75	11	18,97	11	18,97	9	15,52	8	13,79	58	100
Riudoms	21	30,43	21	30,43	11	15,94	15	21,75	1	1,45	69	100
Falset	19	27,54	17	24,64	21	30,43	8	11,59	4	5,80	69	100
Total	96	24,49	95	24,23	99	25,26	64	16,33	38	9,69	392	100

En la taula 42 s'observa que les localitats més grans en quant a dimensió i nombre d'habitants, que posseeixen elevats índexs d'immigració, tenen els nivells de tolerància i acceptació de ciutadans i cultures extracomunitàries superiors als de zones rurals de l'interior amb menor immigració. Així doncs, els nivells d'acceptació a Riudoms i Falset són molt més baixos que a Tarragona, i per contra, els nivells d'admissió són superiors a Torredembarra (13,79%) i Tarragona (12,76%), on els adolescents es mostren més tolerants. Per altra banda, si comparem les localitats de Riudoms i Falset, l'acceptació és menor a Riudoms, poble amb major índex d'immigració.

Una possible explicació a aquests resultats provindria de l'estudi de Prats (2001), on s'afirma que els joves posseeixen índexs superiors d'acceptació i són més tolerants amb la immigració quan els nouvinguts no els suposen restar les pròpies possibilitats socials i laborals. Aquells joves que veuen el seu futur de forma menys segura, ja sigui per la seva posició social o econòmica, donen suport a mesures restrictives contra l'entrada d'immigració. Potser per això, en les zones urbanes, més cosmopolites, els nouvinguts no es perceben de forma tan amenaçadora per als adolescents. En canvi, en zones rurals, més petites, amb mercats de treball molt més reduïts, els immigrants es veuen com a rivals en el món laboral.

4.2. L'índex d'acceptació i el gènere.

Existeix una correlació baixa ($r = 0,17$) i significativa ($p < 0,05$) entre el nivell d'acceptació dels ciutadans extracomunitaris i el gènere dels adolescents enquestats. Això significa que les noies són lleugerament més tolerants que els nois i mostren uns índexs d'acceptació superiors.

Taula 43. Nivell d'acceptació segons el gènere.

GÈNERE	NIVELL D'ACCEPTACIÓ										Total	
	Nul		Molt baix		Baix		Alt		Molt alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
nois	54	29,03	38	20,43	40	21,51	38	20,43	16	8,60	186	100
noies	42	20,39	57	27,67	59	28,64	26	12,62	22	10,68	206	100
Total	96	24,49	95	24,23	99	25,26	64	16,33	38	9,69	392	100

En la taula 43 s'observa que el valor nul del nivell d'acceptació és superior entre el gènere masculí (29,03%). Per contra, en el grau més elevat d'acceptació predomina el gènere femení (10,68%). Així doncs, es pot afirmar que les noies són lleugerament més obertes i tolerants amb la immigració provinent de països extracomunitaris, tot i que per molt poca diferència amb el gènere masculí.

4.3. Conclusions sobre l'índex d'acceptació i les variables sociodemogràfiques.

El grau d'acceptació és més elevat en la ciutat, on la immigració també és superior, que en les zones rurals, de petites dimensions ubicades en l'interior de les comarques tarragonines. Però si es compara entre les zones rurals analitzades en l'estudi, els índexs d'acceptació són superiors on la immigració és menor. Finalment, el gènere femení mostra índexs lleugerament superiors d'acceptació que el masculí.

5. Els sentiments d'identitat dels adolescents i l'acceptació de ciutadans i cultures extracomunitàries. Conclusions de la hipòtesi 6.

L'objectiu de la sisena hipòtesi d'aquest treball és conèixer si existeix alguna relació entre la identitat europea dels adolescents i el seu grau d'acceptació de ciutadans i cultures extracomunitàries.

Els resultats mostren que no existeix cap associació significativa entre els diferents nivells d'identitat (ja sigui l'europea, la catalana o l'espanyola) i l'índex d'acceptació. Això significa que no hi ha diferències en el grau de tolerància d'altres ciutadans extracomunitaris depenent de la pròpia identitat. No per sentir-se més europeus els adolescents són més tolerants. I el mateix s'observa per les identitats catalana i espanyola. Per tant, la sisena hipòtesi no es corrobora.

Capítol 7. Ciutadania, participació, associacionisme i identitat europea

Hipòtesi 4

L'objectiu d'aquesta darrera hipòtesi consisteix en analitzar la influència dels diferents agents socialitzadors en la configuració de les identitats adolescents i obtenir una visió global de l'influx de l'escola en relació a la resta d'agents.

Amb aquesta finalitat, primer s'analitzen les principals fonts d'informació d'Europa que reben els adolescents, la freqüència del tractament dels temes d'Europa a l'escola, així com els coneixements que s'imparteixen per assignatures. Tanmateix, s'analitza la informació que reben els enquestats de la Unió a través dels mitjans de comunicació.

Finalment, es comparen les influències dels principals agents socialitzadors en el procés de creació de les identitats, i s'analitza la influència de cadascun dins els diferents nivells identitaris.

Hipòtesi 8:

H8: L'escola i els mitjans de comunicació són les principals fonts d'informació d'Europa que reben els adolescents, però la seva influència en la formació de les identitats és secundària.

1. Principals fonts d'informació d'Europa per als adolescents.

Amb l'objectiu de conèixer l'origen de la informació que posseeixen els adolescents sobre Europa, es va preguntar directament als enquestats la seva opinió. Les respostes mostren l'escola com l'agent més important proveïdor d'informacions. Per tant, els alumnes són conscients de l'important rol de la institució escolar com a transmissora de coneixements.

La televisió és la segona font a través de la qual els adolescents s'informen d'Europa. En tercer lloc se situaria la casa, entenent-se com a tal els pares i la família; posteriorment els viatges, els familiars i amics a l'estranger, i finalment, els amics.

Taula 47. Principals fonts d'informació d'Europa per als adolescents (freqüències i percentatges).

RESPOSTA	FONTS D'INFORMACIÓ											
	Escola		Casa		TV		Amics		Viatges		Estrangers	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Cap informació	5	1,26	21	5,31	14	3,54	149	37,72	104	26,33	171	43,29
Poca	73	18,48	120	30,38	99	25,06	141	35,70	139	35,19	89	22,53
Bastant	249	63,04	185	46,84	199	50,38	28	7,09	73	18,48	52	13,16
Tota la informació	49	12,41	32	8,10	56	14,18	10	2,53	15	3,80	14	3,55
No contesta	19	4,81	37	9,37	27	6,84	67	16,96	64	16,20	69	17,47
Total	395	100	395	100	395	100	395	100	395	100	395	100

En la taula 47 s'observa que els adolescents consideren l'escola com la principal font d'informació obtinguda. El 75,4% dels alumnes enquestats consideren que tota o bastant de la informació que reben d'Europa prové dels centres escolars. Aquest és un percentatge força elevat.

La televisió és escollida com la segona font d'informació per ordre d'importància. És considerada com a tal pel 64,3% dels enquestats. Cal subratllar, però, que el percentatge d'alumnes que consideren la televisió com la font d'on prové "tota" la seva informació d'Europa és superior als que opinen això mateix de l'escola.

El 46,8% dels alumnes considera que reben bastant informació de la seva casa, o sigui de la família. No obstant, cal destacar que tan sols el 8,1% creu que reben la informació total a través d'ella. Així mateix, el 30,4% opina que de la família rep poca informació.

Conseqüentment, les dues fonts d'informació d'Europa més valorades entre els adolescents són l'escola i la televisió.

Comparació dels resultats amb altres estudis.

Si comparem aquests resultats del nostre estudi amb els del *Collaborative Research in Modern Languages Education* (Convery, 1997), s'observa que són força coincidents. Les dues fonts d'informació d'Europa més valorades entre els alumnes també resulten ser l'escola i els mitjans de comunicació, però els percentatges en aquesta recerca s'inverteixen. La font més valorada a l'estudi de Convery són els mitjans de comunicació, opinió del 54,8% dels enquestats. El segueixen l'escola, amb el 46,5% i la família amb el 27,4%.

Tanmateix, en els Eurobaròmetres de 1997 i 2001 s'observa que la font d'informació d'Europa més valorada pels joves enquestats també és la televisió, amb el 62,2% i el 54% dels percentatges respectivament. El segueixen l'escola amb el 48,4% i el 51%. Per tant, en l'evolució del temps transcorregut entre els dos Eurobaròmetres sembla que la televisió va perdent força en funció de l'escola, tot i que el mitjà audiovisual continua sent el més valorat. Això coincideix amb els nostres resultats, on l'escola supera a la televisió com a font d'informació principal d'Europa, segons els adolescents.

En el nostre estudi, curiosament, els viatges estan molt poc valorats entre els adolescents com a font d'informació dels seus coneixements d'Europa. El 26,3% creu que viatjar no li aporta cap informació, el 35,2% creu que poca, i tan sols el 18,5% opina que bastant. Això es corrobora en l'estudi de Convery (1997). D'entre els alumnes que van visitar altres països, el 20% afirmava que no van obtenir més informació sobre Europa que l'experiència. El 51,6% reconeix que en van rebre poca. I tan sols el 2,3% pensa que va obtenir tota la informació a través del viatge. Sembla ser, doncs, que els adolescents no són conscients de la importància i la influència dels viatges en el seu coneixement. Això potser es deu a què el que aprenen amb aquesta experiència ho fan de forma informal i comporta que no s'adonin del seu real aprenentatge. Tanmateix, com ja es va mostrar en un capítol anterior, existeix una important relació entre els joves que han viatjat a països europeus i els resultats dels seus coneixements d'Europa (Prats, 2001).

Finalment, els amics també estan poc valorats com a font d'informació d'Europa. El 73,4% opina que els aporta poca o cap informació. I el mateix s'observa per als familiars i amics de l'estranger (65,8%).

2. Freqüència del tractament de temes d'Europa a l'escola.

Centrant-nos en la institució escolar, si observem la freqüència amb la qual es tracten els temes d'Europa a classe, el primer que ens sorprèn és la diversitat de respostes per part de l'alumnat enquestat. No obstant això, el percentatge més elevat (el 42,29%) dels adolescents afirma que s'imparteixen algunes lliçons d'Europa a classe cada setmana. El 16,72% dels enquestats no ho sap, i les següents respostes corresponen a percentatges bastant inferiors. Així doncs, es tracten temes d'Europa a classe amb força assiduitat.

Taula 48. Assiduitat amb què es tracten temes d'Europa a l'escola.

ASSIDUITAT	Fr.	%
Diàriament	8	2,02
Algunes lliçons/setmana	167	42,29
1 cop/setmana	32	8,10
1 cop/vàries setmanes	28	7,08
Poques vegades/trimestre	38	9,62
1 vegada/trimestre	13	3,29
Mai o quasi mai	26	6,58
No ho sé	66	16,72
No contesta	17	4,30
Total	395	100

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Aquests resultats coincideixen amb els de l'estudi de Convery (1997). En ell el 46,5% de joves opina que l'escola és la principal font d'informació que reben d'Europa, així

mateix, el 36,6% afirma que tracta temes d'Europa a classe alguns dies a la setmana i tan sols el 9,9% mai o quasi mai.

3. Valoració de la Dimensió Europea en el currículum escolar.

Posteriorment es va preguntar als alumnes quina era la seva valoració del nivell de coneixements d'Europa que adquirien a través d'una sèrie d'assignatures als centres escolars.

Taula 49. Nivell de coneixements d'Europa per assignatures (%).

CONEIXE.	ASSIGNATURES							
	Anglès	Geogr.	Històr.	Mates	Lleng.	Ciència	Esport	Altres
Elevat	9,4	48,9	35,2	7,3	7,1	6,8	15,9	9,5
Mitjà	31,6	35,7	43,3	12,2	24,6	27,6	16,5	20,3
Inferior	29,9	7,1	12,2	19,0	27,8	28,1	20,0	20,3
Inexistent	21,0	2,0	3,3	54,7	29,1	28,9	39,2	31,9
No contest	8,1	6,3	6,1	6,8	11,4	8,6	8,4	18,0

Si observem la taula 48, gairebé la meitat dels adolescents enquestats considera que obtenen uns coneixements d'Europa elevats a través de l'assignatura de geografia. La història és la segona assignatura més valorada respecte al volum d'informació europea obtinguda. Així ho creu el 35,2% dels joves. En canvi, les matèries on no es tracten temes d'Europa són les matemàtiques i l'esport. El 54,7%, o sigui, més de la meitat dels adolescents enquestats, considera que és inexistent el coneixement d'Europa que obtenen a través de les matemàtiques. I el 39,2% ho afirma de l'esport.

Comparació dels nostres resultats amb altres estudis.

Si es comparen aquests resultats amb els del *Collaborative Research in Modern Languages Education* (Convery, 1997) s'observa una similitud parcial. Les assignatures més valorades entre els joves per l'aprenentatge que a través d'elles fan d'Europa també són: la geografia (78,7%) i la història (68,5%). Tanmateix, la tercera matèria valorada en la recerca de Convery són les llengües modernes (60%), que en el nostre estudi, en canvi, obtenen uns percentatges molt reduïts.

Altres investigacions, com la de Bordas i Giles (1993); Goodson i McGivney (1985); Patterson i Sahni (1994); confirmen que aquestes tres assignatures tradicionals, incloent les llengües modernes, continuen sent els principals vehicles de promoció de la dimensió europea a través de les escoles, en lloc de matèries com ara: el civisme, els estudis socials i polítics, etc.

Així doncs, els temes d'Europa s'aprenen a través de les ciències socials, i bàsicament a través de la geografia, la història i les llengües modernes. Cal subratllar, però, que en el nostre estudi, com s'ha esmentat, el percentatge del coneixement d'Europa que s'obté de les llengües modernes és baix. Aquest fet potser es deu a què el tractament que es dóna a aquestes matèries en els nostres centres escolars és exclusivament lingüístic i deixa de banda aspectes culturals i socials, importants per a la Dimensió Europea.

Aquesta mancança de la importància de les llengües modernes com assignatura clau en la difusió d'Europa no s'explica si s'observa la delimitació dels currículums espanyol i català. Com ens diu l'estudi de Prats i altres autors (2001), el currículum per l'Educació Secundària Obligatòria, que es va establir el 1991 i va ser modificat pel Reial Decret de 29 de desembre de 2000, determina uns continguts mínims sobre la Dimensió Europea de l'Educació que han de contenir les assignatures de geografia, història i llengües modernes. A més, l'esment i la importància que se li atorga a la Dimensió Europea és molt superior en l'apartat de llengües que en els de geografia i història. En el Decret s'esmenta textualment:

“La integraci3n en la Uni3n Europea de pa3ses con hablantes de lenguas diversas hace necesario el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicaci3n entre los

miembros de esta amplia comunidad. En este contexto se reconoce el papel de las lenguas extranjeras como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países. El Consejo de Europa (...) estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea". A més, un dels objectius principals és el d'accedir al coneixement de la cultura que transmet la llengua estrangera, desenvolupant respecte cap a ella i els seus parlants, per aconseguir un millor enteniment internacional. Sembla, però, que aquest objectiu no es treballa a la pràctica educativa.

Com a conclusió d'aquest apartat sobre les principals assignatures que difonen la Dimensió Europea de l'Educació a través de l'escola, es pot afirmar que els professors ensenyen als seus alumnes història, geografia, així com aspectes lingüístics i culturals d'Europa. Tot i que amb la LOE es reforça la importància de l'estudi de les llengües. Però la gran mancança en l'àmbit educatiu és l'ensenyament del desenvolupament social i econòmic actual de la Unió Europea.

4. Els mitjans de comunicació com a fonts d'informació d'Europa.

Com s'ha comentat amb anterioritat, la segona font d'informació d'Europa valorada pels adolescents enquestats és la televisió.

Segons Fernández Cavia (2002), els adolescents veuen la televisió una mitjana de 2 a 3 hores els dies laborables, i més de tres durant els caps de setmana. Els adolescents de gènere masculí veuen més temps el mitjà televisiu que les noies. També consumeixen més televisió aquells que tenen un aparell propi a l'habitació i els que pertanyen a famílies amb menys recursos econòmics. Amb tot, veure la televisió no és una activitat de lleure atractiva per als adolescents i s'ha demostrat que aquests passen menys temps davant l'esmentat mitjà que els segments d'edats més elevades.

Tenint en compte aquestes dades, el nostre estudi s'interessa per conèixer què aprenen els adolescents d'Europa a través d'aquest mitjà audiovisual. Amb aquest objectiu es va preguntar als entrevistats sobre una sèrie de temes d'actualitat europea en el moment de realitzar-se l'entrevista. Se'ls demanava que opinessin sobre la veracitat d'unes notícies, amb la qual cosa també es mostrava la proximitat i l'interès dels adolescents per Europa.

La primera qüestió consultada versava sobre si Turquia tenia aprovada l'entrada a la Unió Europea al 2005. La resposta era fals, i ho van contestar correctament el 43,8% dels joves enquestats. El 23,8% no ho sabien, i el 32,4% no van contestar.

La segona pregunta qüestionava si el Pla Hidrològic Nacional estava aprovat. La resposta en aquell moment era afirmativa, i ho sabien el 46,6% dels enquestats, enfront el 23,3% que van respondre negativament. El 30,1% no va contestar.

Finalment, la darrera pregunta inquiria en si tots els països de la Unió Europea estaven d'acord en aprovar la guerra contra Irak. La resposta era fals, i la van encertar el 64,3% dels enquestats. Tan sols el 7,8% es va equivocar en aquesta resposta.

En els resultats s'observa que les dues primeres notícies són conegudes per un percentatge baix d'adolescents, ja que no arriba a la meitat dels enquestats. En canvi, la pregunta de la guerra la coneixen més alumnes. Això es pot deure a què el conflicte d'Irak va comportar molta polèmica, i va fer posicionar a gran part del sector juvenil.

Concloent, tot i que l'audiència televisiva és important entre els adolescents, i es tracta d'un important agent socialitzador, els percentatges del coneixement de les notícies preguntades indica que els joves no veuen gaires programes de notícies o d'actualitat. Per tant, la informació real que poden obtenir a través del mitjà televisiu és inferior al que es pugui preveure.

No obstant això, respecte a l'interès per les notícies, segons l'estudi de Prats (2001) es pot afirmar que en relació a altres grups d'edat i als resultats d'estudis anteriors, el grau d'interès dels joves per les notícies de la Unió Europea està augmentant. Cal subratllar

també, que els adolescents que manifesten més interès són els que millor valoren el procés, més informats estan i millors expectatives posseeixen de la Unió.

Tanmateix, per conèixer la informació que reben els adolescents d'Europa a través dels mitjans de comunicació, també cal tenir en compte quin tractament dels temes europeus ofereixen aquests mitjans. Segons un dels darrers Eurobaròmetres, més d'un de cada tres ciutadans de la Unió pensa que els mitjans de comunicació nacionals dels diferents Estats membres dediquen poca importància als temes d'Europa (European Comisión, 2004).

Segons Machill, Beiler i Fischer (2006), existeixen diferents nivells de tractament dels temes d'Europa entre els diferents Estats. Els mitjans alemanys, danesos, holandesos i escandinaus donen més importància als temes europeus, mentre que a França, Espanya i Àustria es tracten més moderadament. En canvi, Itàlia, Irlanda i Bèlgica els tracten molt poc.

Amb tot, en general, els temes europeus es tracten mínimament als mitjans de comunicació dels diferents Estats membres. Se centren en els protagonistes nacionals, i s'observa que els interessos estatals continuen exercint una forta influència en els aspectes tractats. També cal subratllar que la intensitat dels temes europeus difosos augmenta quan aquests tenen relació amb esdeveniments particulars importants, com la introducció de l'euro o l'adhesió de nous Estats membres.

Així doncs, l'uropeïtzació dels temes tractats als mitjans de comunicació augmenta gradualment en el temps, i ve marcat per les ocasions i els esdeveniments especials. Es pot afirmar que s'està desenvolupant una esfera pública europea lentament, amb grans diferències entre els diferents Estats, on els mitjans tenen una importància cada cop més important. Però encara queda gran camí per recórrer en el tractament dels temes d'Europa en els mitjans nacionals, ja que no existeix ni una sincronització de difusió ni de debats.

5. La família i l'entorn com a principals agents influenciadors en la formació de les identitats primàries.

En aquest capítol, fins al moment ens hem centrat en les fonts a través de les quals els joves obtenen la informació d'Europa. Però com ja s'ha esmentat anteriorment, la informació i els coneixements no sempre fomenten la creació dels sentiments d'identitat. Cal matisar que els factors influenciadors en la creació de les identitats primàries són diferents als que repercuteixen en les identitats secundàries o complementàries.

Els dos principals factors que intervenen en la creació de les identitats primàries dels adolescents, esmentats per ells mateixos, són la família, especialment els pares, i l'entorn, que està configurat pels amics, l'ambient del barri o la localitat, afectant per aquest ordre.

En les entrevistes en profunditat es va preguntar als alumnes entrevistats quina era la seva primera identitat i per què; o sigui, què els feia sentir català, espanyol o europeu. Alguns d'ells parlaven de la influència dels seus pares com el principal factor d'influència.

Un noi de Riudoms de quart s'expressava així: "Jo sóc català i europeu, però espanyol no. El meu pare sempre ha pensat així i a l'estar a casa amb ell...prefereixo que sigui un país Catalunya que Espanya. També em sento europeu, perquè vivim a la Comunitat Europea i formem part de...encara que també formem part d'Espanya, però el meu pare sempre ha sigut molt català, i els espanyols fora".

Un altre noi català de Falset també afirmava: "Em sento molt català perquè tota la meva família és d'aquí, de Catalunya. Sóc d'aquí, d'aquí. Potser els besavis dels meus besavis eren de fora, però tota la gent que he arribat a conèixer de la meva família...tots són d'aquí". En la mateixa línia, una noia de Torredembarra assegurava: "Em sento únicament catalana. I si hagués de triar la identitat espanyola com a segona opció...em sentiria abans europea. Em sento catalana perquè tens tota la família d'aquí, i la llengua

i la cultura...és com t'han pujat. Els teus pensaments depenen molt del que et diuen quan ets petit”.

La influència familiar en la configuració de les identitats dels adolescents és patent des de les diverses posicions existents. Una noia catalana, però de pares murcians, també expressava la influència que els seus pares han jugat en la formació de la seva identitat: “Jo em sento espanyola, perquè estic a Espanya, després catalana, perquè estic a Catalunya, i després europea.(...) Des de sempre m’han imposat (els seus pares) ser espanyola, i com a complementari ser catalana. Pots ser murcià, però primer espanyol, perquè estàs a l’Estat”. Tal i com ha expressat aquesta noia, tots els adolescents que tenen pares o familiars propers d’altres comunitats de l’Estat Espanyol, a més de catalans, se senten espanyols. Alguns se senten primer espanyols i després catalans, o a l’inrevés, però la influència de la família els fa no rebutjar les pròpies arrels.

Però a més dels pares, el segon gran factor d’influència és l’entorn, el qual suposa bàsicament el grup d’iguals, però també l’ambient de la zona o la localitat. Un jove català amb els pares d’Aragó i Extremadura que és de Falset, s’expressava així: “Jo em sento català i espanyol. Una mica més espanyol perquè la família influeix i és d’allí. Europeu...no gaire. Em sento així per la família. I l’entorn també influeix, perquè al tindre que parlar català i tot això...per això també em sento català”. Segurament, cal pensar que si aquest jove no visqués a Falset, on existeix poca immigració i predomina majorment l’ús de la llengua catalana, i en canvi visqués a Camp Clar, on és difícil trobar una família d’origen català, aquest noi tan sols se sentiria espanyol i gens català.

La influència de l’entorn és molt clara en els adolescents entrevistats d’origen estranger. Primer de tot se senten del seu país, però en segon lloc la identitat està totalment influïda per l’ambient de l’entorn. Per exemple, extrapol·lant aquestes dades, un estranger que visqui a Camp Clar se sentirà del seu país i espanyol; català no gens. I d’igual forma, un estranger que visqui a Falset se sentirà del seu país i català, però gens espanyol. Una noia colombiana que viu a Camp Clar especificava: “Me siento colombiana porque he vivido muchos años en mi país. Porque Colombia es una parte de mi, donde yo he estado. Me gusta mi país. Yo digo que estoy aquí por una necesidad. Me he ido de mi país por la guerra...Me siento un poquito española, porque se me pega un poco el hablado, pero catalana no. No me gusta el catalán”. Contràriament, un noi

marroquí que viu a Falset afirmava: “Em sento entre marroquí i català. Una mica més marroquí. Espanyol i europeu, no. A mi no m’agrada Espanya. Jo sóc marroquí perquè vaig néixer a Marroc, però a la vida vas canviant. Ara sóc aquí i em sento també català”.

Cal subratllar que, curiosament, els estrangers de països extracomunitaris no se senten europeus en absolut. En aquest cas la identitat europea sí és rival i topa amb la seva primera identitat.

Consegüentment, s’ha constatat a partir de les trenta-sis entrevistes en profunditat realitzades, que els dos factors fonamentals en la creació de les identitats dels adolescents són les arrels familiars i la ideologia predominants en l’entorn i el grup d’iguals amb els quals es relacionen. Cal matisar que aquests dos agents influeixen principalment en les identitats primàries, com poden ser la catalana, l’espanyola, o de la localitat. En cap cas aquests factors influeixen en la formació de la identitat europea, ja que en tractar-se de quelcom nou en procés de formació, no pot comportar una influència radicada en les arrels familiars. Igualment, tampoc existeix encara cap localitat o barri on predomini la identitat europea per sobre de les locals. Per aquest motiu, la identitat europea existent en el sentiment identitari adolescent és bàsicament secundària i complementària de les identitats més bàsiques i identificatives.

Per altra banda, els factors que més influeixen en el foment de les identitats secundàries o complementàries són l’escola i els mitjans de comunicació. Es tracta d’importants agents socialitzadors, que com s’ha vist anteriorment, juguen un gran paper com a fonts d’informació per als adolescents, i com a influenciadors en la creació de les identitats secundàries o complementàries. La família i l’entorn, en canvi, són factors més subjectius, que influeixen en la part més afectiva dels individus, i per tant, en les identitats primàries.

Malgrat l’escola i els mitjans de comunicació són agents que influeixen en la formació de les identitats secundàries dels adolescents, cal reconèixer la seva labor i el seu gran potencial com a agents socialitzadors.

En resposta a la pregunta de què es pot fer perquè la gent se senti més europea, alguns adolescents afirmen que és qüestió de temps, que a mesura que la Unió Europea avanci,

tots ens anirem sentint més europeus. Però molts altres enquestats esmenten la important funció de l'escola. Opinen que la identitat europea augmentarà si a través dels centres escolars es faciliten més informacions i es motiva als adolescents en fomentar aquesta nova identitat.

Segons els entrevistats, els mitjans de comunicació també han de fomentar la identitat europea. Un jove de Tarragona afirmava: “Los medios de comunicación tienen mucha influencia dependiendo si hablan bien o mal de las cosas. Si ellos hablan bien de un país, la gente tarde o temprano acaba siendo influida por esa información. Por ejemplo, de Estados Unidos siempre se habla bien, que siempre tira para adelante, que protege a su gente... y se le considera un buen país. Si se habla bien de Europa, que es una organización que tira para adelante...yo creo que influirían”.

Un aspecte clau, per tant, és la informació que proporcionen els mitjans de comunicació d'Europa. Es considera fonamental explicar què fa la Unió de positiu per als ciutadans dels Estats membres, què resulta beneficiós d'aquesta Unió, en què s'ens ajuda i de què ens podem sentir satisfets de la UE. Una jove de Tarragona deia: “Ens han de donar més informació sobre els avantatges de la UE, perquè trobo que n'hi ha bastants, perquè ens ajuda molt a l'economia, i en tot. Ser part de la UE té molts avantatges, però la gent no els veu i no s'els explica bé”. Una altra jove de Torredembarra afirmava: “Segurament Europa ens fa molts favors...la confiança sempre l'agafem si ens donen algo, si ens fan favors. Si ens donen coses i avantatges nosaltres ho agraiem i ens sentirem més europeus. Si vingués una guerra i Europa ens ajudés...els ho agrairíem molt”.

Així doncs, són l'escola, i en segon lloc, els mitjans de comunicació, els principals factors influenciadors en la creació de la identitat europea, segons consideren els alumnes. Però considerem que, perquè aquesta es fomenti, no es requereix tan sols subministrar informació. L'escola ha d'informar de tot el procés d'unificació social i econòmica, i no tractar solament els orígens de la Unió Europea o les institucions que la constitueixen (conclusions extretes de les entrevistes en profunditat). Així mateix, cal subministrar informació de les diferents cultures, llengües i maneres de viure de tots els ciutadans de la Unió de forma positiva i tolerant. I finalment, i més important, ha d'informar dels avantatges o beneficis que comporta la UE als ciutadans de tots els Estats membres, perquè aquesta sigui valorada positivament i desperti la part afectiva en

els individus. De la mateixa manera, els mitjans d'informació, per fomentar la identitat europea, cal que informin dels aspectes positius de la Unió i dels avantatges que aquesta ens reporta, i no només dels problemes de la immigració o les desavinences entre països.

Tanmateix, cal subratllar que, tot i que realment es fomenti la identitat europea entre els adolescents a través de l'escola i els mitjans de comunicació, segons les nostres dades, es tracta d'una identitat secundària. La identitat europea pot augmentar, però segurament seguirà sent una identitat complementària a les identitats catalana o espanyola. Com ja s'ha esmentat anteriorment, els factors que més influeixen en la creació de les identitats primàries són la família i l'entorn, i ara per ara, és molt difícil que aquests dos factors fomentin la identitat europea entre els adolescents.

6. Conclusions de la hipòtesi 8.

Com a conclusió d'aquest capítol, els adolescents obtenen la màxima informació d'Europa de l'escola, amb una freqüència d'algunes lliçons per setmana; i en segon lloc, dels mitjans de comunicació. Però malgrat l'elevada valoració dels mitjans per part dels adolescents com a font d'informació d'Europa, en els resultats del qüestionari s'observa que els enquestats desconeixen diverses notícies europees d'actualitat tractades als mitjans.

La informació d'Europa és necessària per fomentar entre els joves la identitat europea, però qualsevol informació no és suficient. Amb aquesta finalitat, resulta fonamental tractar els aspectes d'apropament cultural entre països, així com destacar els avantatges que la UE reporta als ciutadans dels diferents Estats membres.

Finalment, cal tenir present l'existència de dos tipus diferents d'agents influenciadors en la creació de les identitats dels adolescents. Els que influeixen en el nivell primari: la família i l'entorn; i els que afecten al nivell secundari: l'escola i els mitjans de comunicació. Aquests dos últims, a més, resulten ser les dues principals fonts d'informació d'Europa dels adolescents, i influeixen en la formació de les seves

identitats, tot i que amb uns certs requisits ja esmentats anteriorment. Tanmateix, influeixen en un nivell secundari d'identitats complementàries.

Annex I. El qüestionari

Capítol 9. Tolerància i acceptació dels ciutadans de països extracomunitaris Hipòtesi 6

Capítol 4. Els coneixements d'Europa i les expectatives de la Unió Europea Hipòtesi 1

Arribat el moment de l'acabament de la tesi doctoral, em cal agrair l'ajut de totes aquelles persones que han contribuït a fer-la possible. I no són poques. Per això, les meves primeres paraules són de gratitud envers elles, tot i que en aquest breu apartat no les podré esmentar totes a títol personal.

En primer lloc, vull expressar el meu profund agraïment a la directora d'aquesta tesi, Joana Noguera, que va acceptar la direcció d'aquesta recerca quan ja es trobava en un avançat procés d'elaboració. La seva incondicional disponibilitat i dedicació han fet possible l'acabament d'aquest treball.

Igualment, vull reconèixer la feina de guia de l'anterior director d'aquesta tesi, en Francesc Pedró, el qual em va motivar i il·lusionar en el tema d'anàlisi. Tanmateix, les seves primeres correccions han estat una orientació clau per aquest estudi i el seu posterior desenvolupament.

Haig d'agrair, també, a Mercè Gisbert l'acceptació de la meva tesi en el seu programa de doctorat en Educació i noves tecnologies. La seva admissió ha possibilitat el trasllat del meu expedient a la URV, i el fet de poder llegir la tesi en aquesta Universitat.

En la part metodològica, ha resultat clau l'ajut de Juan Manzano, un gran expert en aquests temes. Ell em va recordar els conceptes i les eines estadístiques, i em va iniciar en l'ús del programa SPSS. Les seves recomanacions i el seu purisme metodològic m'han servit per realitzar una recerca acurada.

Vull agrair a Bernat López, company i Cap de la Unitat Predepartamental de Comunicació, el seu suport i els seus consells, que valoro com a molt importants tant per l'acabament d'aquesta tesi com per l'orientació de la meva carrera professional. Igualment, haig d'agrair l'ajut de molts dels meus companys, i en especial, del David Domingo, pel que respecta als darrers aspectes formals i de disseny.

Tanmateix, ha estat molt important la col·laboració i la disponibilitat mostrada pels responsables dels centres i els professors dels IES on vaig realitzar el treball de camp per la seva posterior anàlisi. Així com la participació dels alumnes de primer, tercer i quart d'ESO que van accedir a omplir els qüestionaris o a respondre les entrevistes en profunditat. Ells han estat el tema d'estudi i alhora importants actors participants.

En el terreny personal, ha estat clau el suport del meu marit i dels meus pares per que finalitzés aquest llarg treball, que m'ha robat moltes hores de vida familiar. La seva comprensió i la dels meus fills, m'han encoratjat a acabar aquesta tesi.

A tots, el més sincer agraïment.

El desenvolupament d'una major integració de la Unió Europea només serà possible si la majoria dels ciutadans tenen coneixements sobre els assumptes europeus, estan convençuts de la importància i el valor de la integració europea, s'identifiquen com a europeus i estan preparats per contribuir a la seva realització.

(Dekker, 1993)

- Abellan, J.L. (ed.) (1994). *El reto europeo: identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Aja, E. i altres (2000). *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació La Caixa (Col.lecció Estudis Socials n°1).
- Almond, G. i Verba, S. (1970). *La cultura cívica*. Madrid: Euroamérica.
- Alonso, J.; Álvarez, C.; Domingo, A.; Regidor, E. (1995). *La medición de la clase social en ciencias de la salud*. Barcelona: SG Editores.
- Álvarez de Miranda, F. (1994). “La normativa comunitaria en relación con los aspectos no estatales” a J.L.Abellán, *El reto europeo. Identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Trotta.
- Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London.
- Angvik; Magne i Bodo von Borries (1997). *A comparative european survey on historical conciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber Stiftung.
- Ansah, P. (1988). “Mass Communication and Cultural Identity: Dilemmas and Prospects for Developing Countries”, a: *Comunicació Social i Identitat Cultural*. International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly. Barcelona, July 1988.
- Arditi, Benjamin (2000). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- ATTE (1993). *The european dimension in teacher education*. Bruselas: Commision of the European Communities.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et competences-clés pour l'Education à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Baglin & Jones (eds) (1992). *Education for Citizenship*. London: Kogan Page.
- Bakhurst, D.; Bellelli, G.; Rosa, A. (eds.) (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Barker, Chris (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.

- Bartolomé, D. (1988). "Los medios de comunicación y la identidad cultural", a: *Comunicació Social i Identitat Cultural*, International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly. Barcelona, July 1988.
- Barzini, L. (1984). *Les européens*. París: Bouchet-Chastel.
- Bell, G.H. (1995). *Educating European Citizen: citizenship values and the European Dimensions*. London: David Fulton.
- Benedicto, J. (1995). "La construcción de los nuevos universos políticos de los ciudadanos" a: J. Benedicto i M.L. Morán (eds.), *Sociedad y política*. Madrid: Alianza.
- (1997). "Las bases culturales de la ciudadanía democrática en España", a: P. Del Castillo i Crespo (eds.), *Cultura política. Enfoques teóricos y análisis empíricos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Benedicto, J. i Morán, M.L. (2000). *Jóvenes y ciudadanos*. Madrid: INJUVE.
- (eds.) (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Berrio, J.; Corominas, M.; Saperas, E. (1988). "Aproximació a la definició del concepte Espai Nacional de Comunicació", a: *Comunicació Social i Identitat Cultural*. International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly. Barcelona, July 1988.
- Besalú, X.; Campani, G. i Palandàrias.J.M. (1998). *La educación intercultural en Europa*. Pomares-Coredor, Barcelona.
- Bhabha, Honi K. (1984). "Dissemination. Time, Narrative and the Margins of the Modern Nations" a: *The Location of Culture*. London, N.Y.
- Bordas, I. i Giles, J.M. (1993). "Students' Attitudes to Europe: An Investigative Study" a: M. Montané i I. Bordas (eds.) *The European Dimensions in Secondary Education*. Barcelona: Col.legi de Doctors I Llicenciats en Filosofia I Lletres I en Ciències de Catalunya.
- Bordas, I. i Montané, M. (1993). *The European Dimension in Secondary Education: for teachers and teacher educators*. Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelona.
- Borja, J. i altres (2001). *La ciudadanía europea*. Atalaya: Editorial Península.
- Branchereau, J.P. (1995). "Children's Understanding of War and International Politics" a: A. Osler i altres, *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- Bru, C. (1994). *La ciudadanía europea*. Madrid: Editorial Sistema.
- (1999). *Diccionario de la Unión Europea*. Madrid: Editorial Universitas.

- Buisan, M. i Prats, J. (coord.) (2003). *Ciudadania*. www.educalia.org. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Bynner, J.; Chisholm, L.; Furlong, A. (eds.) (1997). *Youth, citizenship and social change in an European context*. Aldershot: Ashgate.
- Calzada, T. i Gutiérrez, B. (1989). *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*. Barcelona: I.C.E., Universidad de Barcelona.
- Cammarano, J.; Reeher, G. (1997). *Education for citizenship: ideas and innovations in political learning*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cardús, S. (2000). *El desconcert en l'educació*. Barcelona: La Campana.
- Carr, W. (1991). *Education for citizenship*. *British Journal of Educational Studies*, 39, 373-385.
- Carracedo; Rosales; Toscano (2000). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Casero i altres (2003). "La identidad de España, entre el Estado autonómico y la Unión Europea", a: *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*, V.F. Sampedro. Barcelona: Icaria.
- Castells, M. (1999). *El poder de la identidad*. vol n°2. Madrid: Alianza Editorial.
- Cefaï, D. (2003). "Acción asociativa y ciudadanía común. ¿La sociedad civil como matriz de la res pública?" a: J. Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Chamberlin, Rosemary (2003). "Citizenship? Only if you haven't got a life: secondary school pupils' views of citizenship education". *Taylor & Francis Journals*. Vol.26, number 2/ October 2003. UK. University of Exeter.
- Chebel d'Apollonia, A. (1998). *Los racismos cotidianos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Cleries, J.L. i altres autors (2002). *Las familias: identidad y apertura*. Barcelona: Edimutra, S.A.
- Clough, N. i Holden, K. (2002). *Education for citizenship: ideas into action: a practical guide for teachers or pupils aged 7-14*. London: RoutledgeFalmer.
- Colom, A. (1992). "Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social", a: *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía, Diputación Provincial de Salamanca.

- Comisión Europea (1997^a). *The contribution of community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship whit a European dimensions. Final Synthesis report*. The University of Birmingham.
- (1997b). *Pour une Europe de la connaissance*. Bruselas.
- (1998). *Six rapports d'étude sur la citoyenneté européenne*. Bruselas.
- (1998). *L'apprentissage de la citoyenneté active*. (Vers un space européen d'éducation et de citoyenneté). Bruselas.
- (1999). *El tratado de Amsterdam. Instrucciones de uso*. Bruselas.
- (2001^a). *La Unión Europea sigue creciendo*. Bruselas.
- (2001b). *¿Quién hace qué en la Unión Europea?*. Bruselas.
- (2004). *Eurobarometer 60. Autumn 2003*. Brussels, a:
europa.eu.int/comm/public_opinion
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo de las Comunidades Europeas: *Textos sobre la Política Educativa Europea*.
- Convery, Anne i altres (1997). *Pupil's perceptions of Europe. Identity and Education*. London: Cassell.
- Council of Europe (2000). *Project on "Education for democratic citizenship". Resolution adopted by the COE Ministers of Education*. Cracow, Poland.
- (2000). *Project "Education for democratic citizenship"*. Strasbourg.
- Crouch and Colin (1999). "La ampliación de la ciudadanía social y económica y la participación" a: S. García i S. Lukes (eds.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Cullingford, C. (2003). *El prejuicio en los jóvenes. De la identidad individual al nacionalismo*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Davis, I. (1995). "Education for European Citizenship and The Teaching and Learning of History" a: A. Osler i altres. *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- Dekker, H. (1993). "European Citizenship: A Political Psychological Análisis", a: Montané, M. i Bordas, I.. *The European Dimension in Secondary Education*. Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelona.
- De Miguel, M. (1992). "Minorías y educación intercultural" a: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Diputación Provincial de Salamanca.
- De Rosa, A.S. i Mormino, M. (2000). "Memoria social, identidad nacional y representaciones sociales: ¿Son constructos convergentes? Un estudio sobre la UE y sus Estados miembros con una mirada hacia el pasado", a: Bakhurst, Bellelli i Rosa (eds.). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Dewey, John (1965). *Libertad y Cultura*. Mexico: UTEHA.
(1985). *Democràcia i Escola*. Vic: EUMO.
(1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díez Rodríguez, A. (2003). "Ciudadanía cibernética, la nueva utopía tecnológica de la democracia" a: J. Benedicto i M.L. Morán. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Dunkerley; Hodgson; Konopacki; Spybey i Thompson (2002). *Changing Europe: Identities, Nations and Citizens*. London: Routledge.
- Durán, R. (2003). "Conformación de identidades colectivas en las televisiones públicas durante la campaña electoral vasca de 2001", a: *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. V.F.Sampedro (ed.). Barcelona: Icaria.
- Edwards; Munn i Fogelman (eds.) (1991). *Education for Democratic Citizenship in Europe*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Elzo, J. (dir.) (2000). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
(1992). "Signos evolutivos de la familia", a: *Las familias: identidad y apertura*. J.L. Cleries i altres autors. Barcelona: Edimutra.
- Escamez, J. (1992). "Estructuración y desestructuración de la comunicación..." a: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Diputación Provincial de Salamanca.
- Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F. i Piñeiro Peleteiro, R. (eds.) (2001). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones.
- Esteva Fabregat, C. (1994). "Identidades no estatales en la Europa de los pueblos" a: J.L. Abellán, *El reto europeo. Identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Trotta.
- Etxeberria, F. (1992). "Interpretaciones del interculturalismo en Europa" a: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Diputación Provincial de Salamanca.
(1994). "La política educativa europea y la Dimensión Europea de la Educación", a: *Consejo Escolar de Euskadi: La política educativa europea y la Dimensión Europea de la Educación*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
(2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- Evans, A.C. (1995). "Union Citizenship and the Equality Principle", a: A. Rosas (ed.). *A Citizens' Europe. In Search of a New Legal Order*. London: Sage.

- Feneyrou, R. (1993). "The European Dimension in Education: Questions on its Meaning", a: Montané, M. i Bordas, I., *The European Dimension in Secondary Education*. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- Fermoso, P. (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea, Madrid.
- Fernández, J.A. (1998). "Europa: la hora de la educación y de la cultura", *Cuadernos de Pedagogía*, nº211, Fontalba, Barcelona.
- Fernández Cavia, J. (2002). *El consumidor adolescent. Televisió, marques i publicitat*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Figuroa, P. i Fyle, A. (1993). *Education for cultural diversity: the challenge for a new era*. London: Routledge.
- Flecha, R. (1992). "Desigualdad, diferencia e identidad. Más allá del..." a: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Diputación Provincial de Salamanca.
- Flores, X. (1994). "El sueño de Europa" a: J.L. Abellán, *El reto europeo. Identidades culturales en el cambio de siglo*, Madrid: Trotta.
- Fogelman, K. (1991). *Citizenship in schools*. London: David Fulton.
(1995). *Education for democratic citizenship in Europe. New challenges for secondary education*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Ford (1991). *Informe Ford sobre el racismo en Europa*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Fortuny, M. (1997). "La dimensión europea en la enseñanza: Estudio de su incidencia en los currículums y en la organización". Cursos de verano de la U.P.V., San Sebastián (documento policopiado).
- García, S. i Lukes, S. (eds.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- García Carrasco, J. (1991). *Educación y europeísmo*. Ponencia en el III Congreso de Teoría de la Educación, "La Educación multicultural". Madrid.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Generalitat de Catalunya (1995). *L'educació dels ciutadans en la construcció d'Europa*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya.
- Gerard, David (1985). "Values and voluntary Work" a: Barams, Mark i altres (eds.). *Values and Social Change in Britain*. London: Macmillan.

- Gifreu, J. (1988). "Sobre la formació d'espais nacionals de comunicació. El cas català", a: *Comunicació Social i Identitat Cultural*. International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly. Barcelona, July 1988.
- Giroux. H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez Dacal, G. (1992). "Institucionalización y planificación de la Educación Intercultural en Europa", a: *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía, Diputación Provincial de Salamanca.
- González-Anleo (2000). "Familia y escuela en la socialización de los jóvenes españoles" a: J. Elzo (dir.). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
- Grimm, Dieter (1995). "Does Europe Need a Constitution?", *European Law Journal*, vol.1, n°3. pàgs.282-302.
- Habermas (1994). "Citizenship and national identity" a: B. van Steenbergen (ed.). *The condition of citizenship*. London: Sage.
- Haerpfer, Ch.; Spanring, R. i Wallace, C. (2003). "Jóvenes ciudadanos: la integración política y social de la juventud en Europa Oriental y Occidental" a: J. Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Hahn, C. (1998). *Becoming Political. Comparative perspectives on citizenships education*. New York: Sunny Press.
- Halbwachs (1950). *La mémoire collective*. Paris: PUF.
- Hall, Peter A. (2003). "El capital social en Gran Bretaña", a: Putnam, *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Hall, S. i du Gay, P. (eds.) (1997). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Halocho, J. (1995). "Promoting Citizenship through International College-School Links" a: A. Osler i altres, *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- Hedetoft i Hjort (2002). *The Postnational Self: Belonging and Identity*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Held, David (1997). *La democracia y el orden global: del estado moderno al estado cosmopolita*. Barcelona: Paidós.

- Hladnik, M. (1995). "All Different- All Equal: Who defines education for citizenship in a new Europe?" a: A. Osler i altres, *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- Hoskin, M. i Siegel, R. (1991). *Education for democratic citizenship: a challenge for multi-ethnic societies*. London: Laurence Erlbaum Associates.
- Inglehart, R. i Reif, K. (1991). "Analysing trends in West European opinion: The role of the Eurobarometer surveys" a: R. Inglehart i K. Reif (eds.) *Eurobarometer: The Dynamics of the European Public Opinion. Essays in Honour of Jacques-René Rabier*. London: Macmillan.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización: el cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
(2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. 2000 Datos Básicos*. Madrid: INCE.
- International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly (Barcelona, July 1988): *Comunicació Social i Identitat Cultural*. Barcelona.
- Jordán, J.A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Jiménez, M^a M. (2003). *La exclusión social en el Estado del Bienestar: Estudio comparado de los jóvenes europeos al finalizar la enseñanza obligatoria*. Granada: Universidad de Granada.
- Justel, M. (1986). "Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente", a: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. n°35. Madrid: CIS.
- Kaldor, Mary (1995). "European Institutions, Nation-States and Nationalism", a: Archibugi i Held. *Cosmopolitan Democracy. An Agenda for a New World Order*. London: Polity Press.
- Keith, M. i Pile, S. (1996). *Place and Politics of Identity*. London: Routledge.
- Killila (1994). "Informe de la Comisión de Cultura, Juventud, Educación y Medios de Comunicación sobre las minorías culturales y lingüísticas de la Comunidad Europea", Parlamento Europeo.
- Knack, S. i Keefer, P. (1997). "Does social capital have an economic payoff? A cross country investigation", *Quarterly Journal of Economics*, n°112; pàgs.1251-1288.

- Kymlicka, Will (1999). *Ciudadania Multicultural. Una teoria liberal dels drets de les minories*. Barcelona: Proa.
(2003). *La Política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Pidós.
- La Torre, Massimo (1998). *European Citizenship: An Institutional Challenge*. The Hague: Kluwer Law International.
- Lenarduzzi, D. (1991). "El programa educativo de la Comunidad Europea". *Educadores* nº157, pp.39-58.
- López Jiménez, A. (2003). "Cultura e identidades juveniles modernas. Conciencia generacional de los jóvenes españoles", a: J. Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Luque, E. (2003). "Cómo se forman los ciudadanos: de la confianza a los saberes" a: J. Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Cassell Villiers House.
- Mabileau, Albert i altres (1989). *Local Participation in Britain and France*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machill, M.; Beiler, M. i Fischer, C. (2006). "Europe-Topics in Europe's Media. The Debate about the European Public Sphere: A Meta-Analysis of Media Content Analyses", a: *European Journal of Communication*, vol.21, number 1, march 2006.
- Máiz, R. (2003). "La construcción mediática de la nación: marcos interpretativos identitarios en la prensa gallega (1977-1981)" a: *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. V.F. Sampedro (ed.). Barcelona: Icaria.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín-Barbero, J. (1988). "Identidad, Comunicación y Modernidad en América Latina", a: *Comunicació Social i Identitat Cultural*. International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly. Barcelona, July 1988.
- Massot Lafon, M.I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- Mateos, A. i Moral, F. (2000). "Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes", a: *Opiniones y Actitudes*, nº28. Madrid: CIS.

- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Medina, A. (1992). "La formación del profesorado ante las exigencias de los programas europeos", a: *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida*, Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía, Diputación Provincial de Salamanca.
- Mencía, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea.
- Milbrath, L. i Goel, M.L. (1977). *Political Participation*. Lanham: University Press of America.
- Miller, David (1997). *Sobre la Nacionalidad: autodeterminación y pluralismo cultural*. Barcelona: Paidós.
- Mitter, W. (1996). "European Currículo: Reality or a Dream?", a: *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. N.Y.: P. Lang.
- Moragas, M.de (1988). "Identitat cultural, espais de comunicació i participació democràtica. Una perspectiva des de Catalunya i Europa", a: *Comunicació Social i Identitat Cultural*, International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly. Barcelona, July 1988.
- Moral, F. (1989). *La opinión pública española ante Europa y los europeos*. Madrid: CIS.
- Morán, F. (1994). "Europa: de lo implícito a lo explícito" a: J.L. Abellán, *El reto europeo. Identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Trotta.
- Morin, E. (1994a). *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona: Círculo de Lectores, DL.
(1994b). *Els valors i Europa*. XI Jornades Europees de Pasqua. Calella de Palafrugell.
(1998). *Pensar Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, Chantal (1992). *Dimensions on Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.
- Neave, G. (1987). *La Comunidad Europea y la Educación*. Madrid: Fórum Universidad-Empresa.
- Orizo, F.A. i Roque, M.A. (2001). *Els catalans a l'enquesta europea de valors. Catalunya 2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Oscarsson, V. (1995). "Pupils' Views of the Future" a: A. Osler i altres, *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.

- Osler, A. (1995). "Citizenship, Schooling and Teacher Education" a: A. Osler i altres, *Teaching for Citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- Osler, A.; Rathenow, H.F.; Starkey, H. (eds.) (1995). *Teaching for Citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- Parés, M. (1988). "Una aproximació als diferents conceptes d'identitat", a: *Comunicació Social i Identitat Cultural*. International Association for Mass Communication Research. The 16th Conference and General Assembly. Barcelona, July 1988.
- Pedró i Garcia, F. (2003). "¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica" a: J. Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Pérez, S. (1999). "Teacher's attitudes about the Integration of Roma: the case of Spain", *European Journal of Intercultural Studies*, vol.10, nº2.
- Pérez-Agote, A. (1997). "Los españoles frente a su Estado: imágenes y temporalidades". *Economistas* nº75, p.6-19.
- Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J.C. i Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "La Caixa" (Colección Estudios Sociales).
- Pérez-Díaz, V. (2003). "De la guerra civil a la sociedad civil: el capital social en España entre los años treinta y los años noventa del siglo XX", a: Putnam, *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Pino, A. (1992). "La educación intercultural ante las diferencias étnicas. Diferencias culturales y procesos de aculturación" a: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Diputación Provincial de Salamanca.
- Prats, J. i altres (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales, nº7.
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work*. Princeton: Princeton University Press.
(2003). *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ravazzolo, T. (1995). "Human Rights and Citizenship" a: A. Osler i altres, *Teaching for Citizenship in Europe*. London: Trentham Books.
- Recchi, E. (2003). "La expansión de la educación superior y la participación política: una paradoja micro-macro" a: J.Benedicto i M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.

- Redoli, David (1996). *Juventud ciudadana en la Unión Europea. Guía didáctica para una ciudadanía europea*.
- Roche, M. (1992). *Rethinking citizenship, welfare, ideology and change in modern society*. Cambridge: Polity Press.
- Rodrigo Alsina, M. (2000). *Identitats i comunicació intercultural*. Barcelona: Edicions 3 i 4.
- Rodríguez, V.M. (1993). "De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación". *Revista de Educación* nº301, pp.7-24. M.E.C., Madrid.
- Rolandi, M. (1986). "Intercultural education and the Council of Europe", a: Council of Europe, *Intercultural Education*, Estrasburgo.
- Rosales, J.M.; Rubio, J.; Toscano, M. (2000). *Ciudadanía, Nacionalismo y Derechos Humanos*. Madrid: Trotta.
- Rosales (2000). "Ciudadanía en la Unión Europea: un proyecto de cosmopolitismo cívico", a: Rosales, Rubio i Toscano. *Ciudadanía, Nacionalismo y Derechos Humanos*. Madrid: Trotta.
- Rosas, A. (ed.) (1995). *A Citizens' Europe. In Search of a New Legal Order*. London: Sage.
- Ryba, A.R. (1992). "Towards a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and practice", *Comparative Education Review*, pp.10-24.
- (1993). "La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar", *Revista de Educación* nº301, pp.7-24. M.E.C., Madrid.
- Rubert de Ventós, X. (1986). *Europa y otros ensayos*. Barcelona: Ariel.
- Sampedro (ed.) (2003). *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. Barcelona: Icaria.
- San Román, T. (2002). "Las familias en un mundo pluricultural", a: *Las familias: identidad y apertura*, J.L. Cleries i altres autors, Barcelona: Edimutra S.A.
- Sayer, J. (ed.) (1995). *Oxford Studies in Comparative Education*. United Kingdom: Triangle.
- Schlesinger, P. (1991). *Media, State and Nation: Political Violence and Collective Identities*. London: SAGE.
- Silveira Gorski, H.C. (2000). *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Ed. Trotta.

- Somers, M. (1999). "La ciudadanía y el lugar de la esfera pública: un enfoque histórico", a: S. García i S. Lukes (eds.), *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Spannring, R.; Wallace, C.; i Haerpfer (2000). "Civic Participation among Young People in Europe", a: H. Helve i C. Wallace (eds.), *Youth, Citizenship and Empowerment*. Ashgate, Basingstoke, Sydney, Singapur.
- Starkey, H. (1995). "Re-inventing Citizenship Education in a New Europe", a: J. Sayer. *Oxford Studies in Comparative Education*. United Kingdom: Triangle.
- Suzuki, S. (1996). "Europe: Illumination or Illusion? Lessons from Comparative Education", a: *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. Winter-Jensen. N.Y.: P. Lang.
- Taylor, Charles (2003). *El Multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, E. (2003). "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia" a: J. Benedicto i M.L. Morán. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Torney-Purta, J.; Oppenheim, A. i Farnen, R. (1975). *Civic education in Ten Countries: An empirical study*. New York: Halsted Press.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H.; Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Truyol Serra, A. (1994). "La identidad europea: pasado, presente y futuro" a: J.L. Abellán, *El reto europeo. Identidades culturales en el cambio de siglo*. Madrid: Trotta.
- Tugendhat, Ch. (1987). *El sentido de Europa*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- Valencia, J.F. (1991). *Las imágenes de Europa en los europeos*. San Sebastián: Departamento de Psicología de la Universidad del País Vasco.
- Vallvé, J. (2002). "Las familias hoy: políticas familiares" a: J.L. Cleries i altres autors, *Las familias: identidad y apertura*, Barcelona: Edimutra S.A.
- Vaniscotte, F. (1993). "Taking account of the European Dimension in Secondary School Teaching" a: Bordas, I. i Montané, M. *The European Dimension in Secondary Education*. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

- Ventura, J. (2000). *Sis rostres del nacionalisme a Europa. Parangons del nacionalisme*. Barcelona: Pòrtic.
- Walzer, Michael (1992). "The Civil Society Argument", a: Mouffe. *Dimensions on Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.
- Wegner, Etienne (2001). *Comunidades en práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wihtol de Wenden, C. (1999). *La ciudadanía europea*. Barcelona: Biblioteca del ciudadano.
- Winther-Jensen, T. (ed.) (1996). *Challenges to european education: cultural values, national identities, and global responsibilities*. New York: P.Lang.
- Winter (1996). "Does the Decentralized Education System of the United States offer a model for Education in the European Union?" a: *Challenges to european education: cultural values, national identities, and global responsibilities*. Winther-Jensen. N.Y. P. Lang.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princenton: Princenton University Press.

Partint del que s'ha exposat en l'explicació metodològica, al llarg de l'exposició detallada dels resultats de cadascuna de les hipòtesis del treball, i de l'anàlisi comparativa amb els resultats d'altres treballs realitzats en l'àmbit europeu i internacional, s'han anat presentant les següents conclusions.

Diversos agents socialitzadors, com ara l'escola, els mitjans de comunicació, la família, o l'entorn, intervenen i influeixen en la formació de les identitats dels adolescents; tot i que amb diferents intensitats i en nivells identitaris diversos.

L'escola posseeix un important poder d'influència, primerament perquè es tracta de la principal font d'informació d'Europa que reben els adolescents. Tal com s'ha demostrat en apartats anteriors i en els resultats d'altres estudis (Eurobaròmetres 1982; 1989; 1990; 1997; 2001; Convery, 1997; i Prats, 2001), a més coneixements d'Europa, els adolescents mostren posseir també millors expectatives de la Unió (v. taula 21, pàgina 157), i en conseqüència, un grau superior d'identitat europea (v. taula 22, pàgina 163).

En segon lloc, l'escola també ostenta aquest poder d'influència en la construcció de la identitat europea dels adolescents degut a la seva funció en l'ensenyament de la ciutadania europea i la DEE. Els resultats d'aquest estudi i d'altres realitzats amb anterioritat (Hahn, 1998; Torney-Purta, Lehmann, Oswald and Schulz, 2001; i Chamberlin 2003) demostren que el foment de la ciutadania europea en l'escola és un factor clau perquè els joves s'impliquin més en els assumptes comunitaris, resultin més participatius políticament, i se sentin més europeus (v. taula 28, pàgina 198). D'altra banda, s'ha pogut demostrar que els adolescents amb índexs de ciutadania més elevats, els més cívics i participatius, també són els que posseeixen nivells d'identitat més elevats. Són els que se senten més europeus, més catalans i més espanyols (v. taules 29 i 30, pàgina 199).

Finalment, l'escola també influeix en la formació de la identitat europea entre els adolescents a través de la creació i el foment dels programes d'intercanvis escolars. Com s'ha comprovat en aquest estudi i en altres anteriors (Halocha, 1995; Convery, 1997; i Prats, 2001), tot i que els joves semblen no ser gaire conscients de la influència que els coneixements experiencials els aporten, tal com els viatges, els adolescents que han visitat

més països europeus, posseeixen més coneixements d'Europa (v. taula 24, pàgina 172). A més, els intercanvis escolars ben planificats i curosament implementats, obtenen resultats en el foment de la identitat europea entre els adolescents (Mencía, 1996).

Però la funció de l'escola en aquests tres àmbits esmentats (com a font d'informació i de coneixements d'Europa, en l'ensenyament de la ciutadania europea i la DEE, i com a creadora dels programes d'intercanvis escolars) no sempre és igual de fructífera en el foment de la identitat europea. Aquestes funcions requereixen d'unes certes condicions. Tal com demostren les respostes a les entrevistes realitzades, l'ensenyament tant de qualsevol tema d'Europa com de la ciutadania europea, cal que es desenvolupi en un ambient democràtic, on existeixi llibertat perquè els alumnes es posicionin respecte als temes controvertits, els professors s'involucrin i ensenyin democràticament, i l'ambient de les aules sigui obert. No només es tracta d'ensenyar els fets bàsics de la UE, les seves institucions governamentals i els principis constitucionals; sinó que cal desenvolupar certes capacitats en els estudiants, com ara la capacitat de debat, d'argumentació, de resoldre conflictes i d'assumir responsabilitats. És totalment necessari inculcar hàbits, virtuts i identitats.

Igualment, els intercanvis escolars han d'estar ben plantejats perquè fomentin la identitat europea entre els adolescents. Està demostrat que l'eficàcia formativa i identificativa dels intercanvis està en funció de projectes ben organitzats i curosament implementats. L'objectiu essencial del viatge no ha de ser només educatiu, sinó que ha de consistir en conèixer, entendre i valorar millor la realitat geogràfica i cultural del país que es visita, així com establir relacions personals que facilitin comportaments amistosos, de solidaritat i de cooperació entre els europeus (v. conclusions de la hipòtesi 3, pàgina 175).

La realitat demostra que encara existeixen moltes mancances en el sistema educatiu respecte a la seva labor en el foment de la identitat i la ciutadania europees. D'entrada, no existeix una cooperació important comunitària en temes educatius. Per una banda, s'ha realitzat un intent, més formal que real, en el foment de la DEE; però per altra banda, encara existeix un cert temor a què la UE suplanti les accions dels països membres en l'àmbit educatiu. Per això, les accions de la UE són complementàries i subsidiàries dels sistemes educatius dels diferents Estats membres. El desenvolupament de la política educativa en la UE fins l'actualitat ha estat lenta i poc consistent, mancada d'efectivitat i vinculació per als

diferents Estats. L'avenç en la DEE ha resultat pràcticament inexistent. Els currículums nacionals són oberts i flexibles; poc exigents respecte als coneixements d'Europa i de ciutadania europea, que són realment mínims: informació bàsica d'Europa, països que formen la Unió i quan es va crear. Tot això fa que els adolescents no se sentin satisfets amb els coneixements que reben i posseeixen d'Europa (v. respostes dels adolescents en les entrevistes en profunditat, pàgines 137 i 138).

Malgrat aquestes mancances expressades, l'escola és un important factor influenciador en la formació de la identitat europea entre els adolescents. A més, el seu potencial és molt ampli i encara queda molt camí per recórrer en l'ensenyament de la DEE i el foment de la identitat europea. Tanmateix, cal matisar que la seva influència s'ubica en un segon nivell identitari.

S'ha demostrat que la família, i en segon lloc l'entorn (referint-nos a l'ambient social i ideològic del barri o de la zona on conviuen els joves, així com del grup d'iguals), són els dos factors que més influeixen en la formació de la identitat primària dels adolescents. La influència de la família, i més concretament dels pares, és clau en aquesta escomesa. Molts joves adquireixen les identitats paternes o maternes, altres les adopten tan sols en part, però molt difícilment rebutgen el seu llegat, perquè es consideraria renunciar a les pròpies arrels. Es tracta d'uns sentiments d'identitat profunds, que es van influent de generació en generació, basats en unes arrels comunitàries, en quelcom compartit, en una convivència comuna (veure les respostes dels adolescents en les entrevistes en profunditat, hipòtesi 8, pàgines 256 i 257).

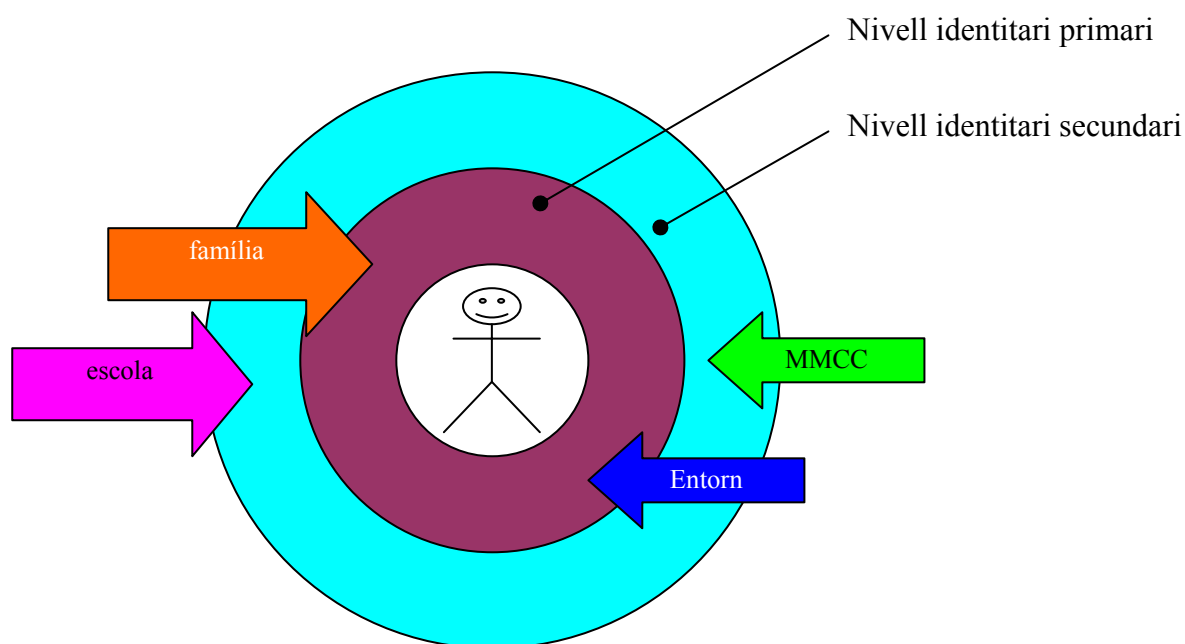
L'entorn influeix igualment en la formació de les identitats primàries, tot i que en menor grau. És l'influx de la identitat imperant en l'entorn en el qual viuen, es relacionen i es desenvolupen els adolescents, que afecta a un nivell profund de la identitat, basada en unes arrels comunitàries, en un vincle d'unió i acceptació, i un passat comú (veure les respostes dels adolescents en les entrevistes en profunditat, hipòtesi 8, pàgines 257 i 258).

Un cop analitzats detalladament els resultats de totes les hipòtesis que pretenen donar resposta a la qüestió inicial del treball, presentem a nivell global unes conclusions generals que, al sintetitzar-les, expressem amb un model que representa gràficament com es va integrant la identitat europea dins de l'entramat identitari adolescent (veure en els gràfics següents).

El nostre model d'integració de la identitat europea en l'entramat identitari dels adolescents.

A partir dels estudis sociològics que ens senyalen dos nivells de socialització, primària i secundària, considerem que existeixen dos nivells identitaris bàsics dins els quals s'estructuren les múltiples identitats que posseeixen els individus (Veure gràfic 17). En el primer nivell, el més profund i identificatiu, se situaria la identitat primària. Aquest primer nivell sol ser ocupat per una única identitat, encara que existeix alguna excepció d'adolescents amb dues identitats bàsiques. En aquest primer nivell identitari influeixen principalment dos agents: la família en primer lloc, i l'entorn en segon.

Gràfic 17. Agents socialitzadors i nivells identitaris.

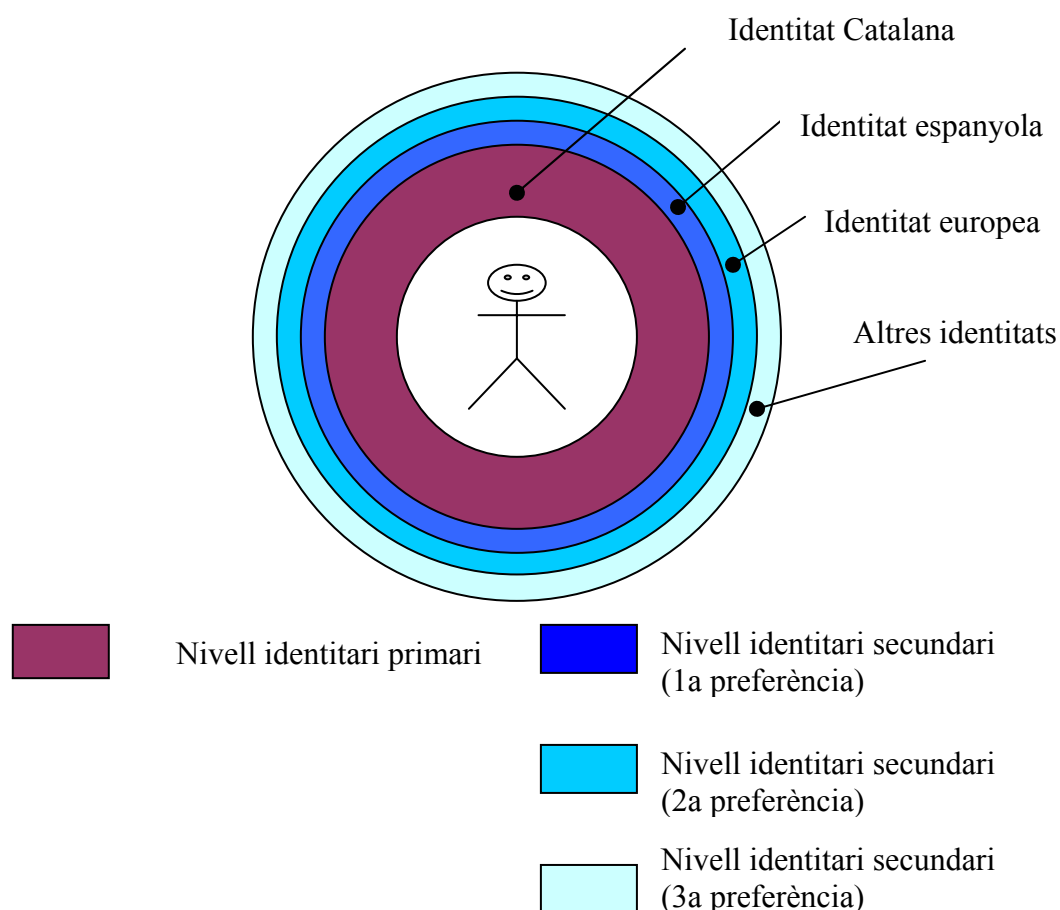


En el segon nivell identitari s'estructuren, per ordre de preferències, la resta d'identitats que conformen l'entramat identitari dels individus. És en aquest nivell on se situa la identitat europea, normalment ocupant un segon ordre de preferència; que tenint en compte el primer nivell identitari, la situa en tercera posició (v. taula 31, pàgina 206). En aquest segon nivell influeixen principalment dos agents: l'escola i els mitjans de comunicació, que juguen un rol clau com a fonts d'informació. La seva influència és informativa i massiva, i no per això

menyspreable (v. taula 37, pàgina 215). Tanmateix, actua en uns nivells no tan profunds i bàsics en la formació de la identitat dels individus.

Com ja s'ha especificat en l'estudi amb anterioritat, la ubicació de la recerca ha estat triada especialment per tractar-se d'una zona on conviuen un major nombre d'identitats, i on tradicionalment han rivalitzat l'autonòmica i l'estatal per motius històrics i polítics. Es pretenia analitzar com es desenvolupa i es relaciona la identitat europea en aquest entramat identitari. Els resultats tant quantitativs (v. taula 31, pàgina 206) com qualitativs, de les entrevistes en profunditat, ens mostren que la representació gràfica de la configuració de les identitats per la gran majoria d'adolescents de l'estudi és la següent:

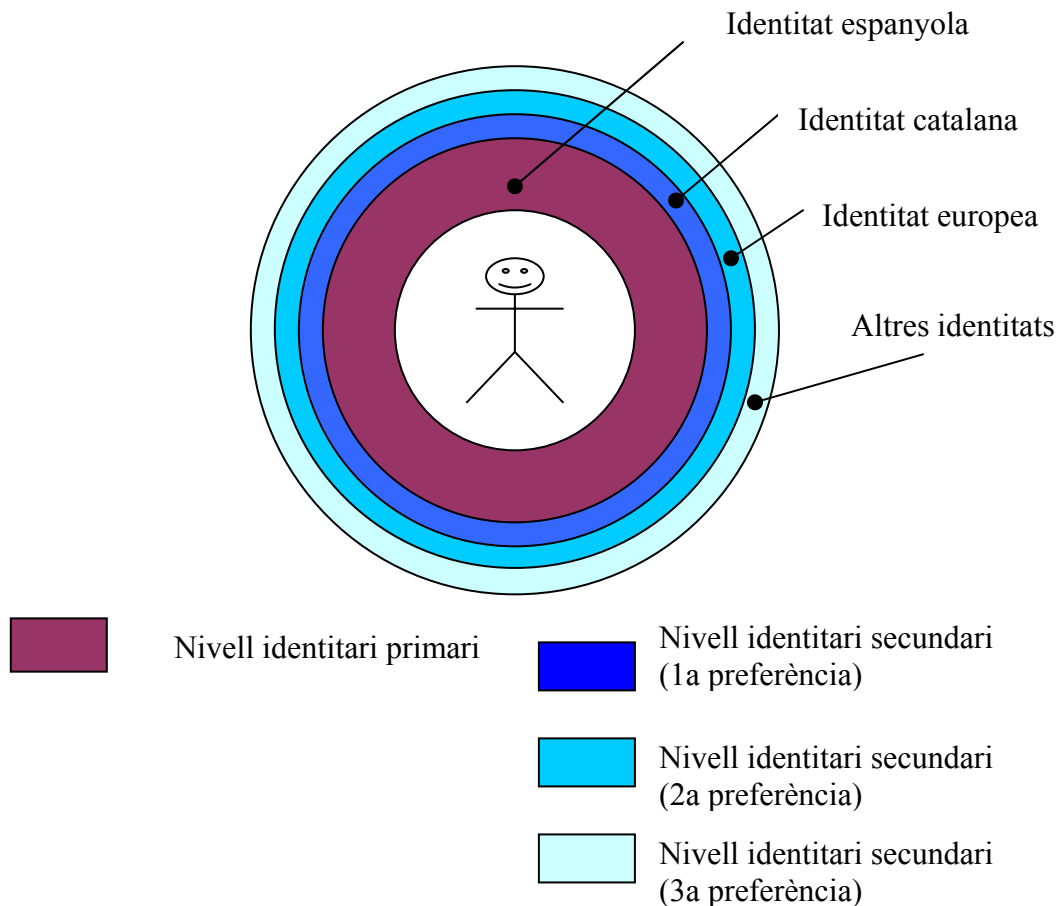
Gràfic 18. Configuració de les identitats adolescents. Identitat catalana en el nivell primari.



Com s'observa en la taula 31 (pàgina 206), 149 adolescents, que representen el 37,7% dels enquestats, s'identifiquen com catalans en primer ordre de preferència. Vuitanta-dos joves (el 20,8%) se senten espanyols en segon lloc de preferència. Cent cinquanta-sis enquestats,

que representen el 39,5% se senten europeus en tercer nivell. I finalment, 135 adolescents (el 34,2%) se senten del món en el darrer ordre de preferència identitari.

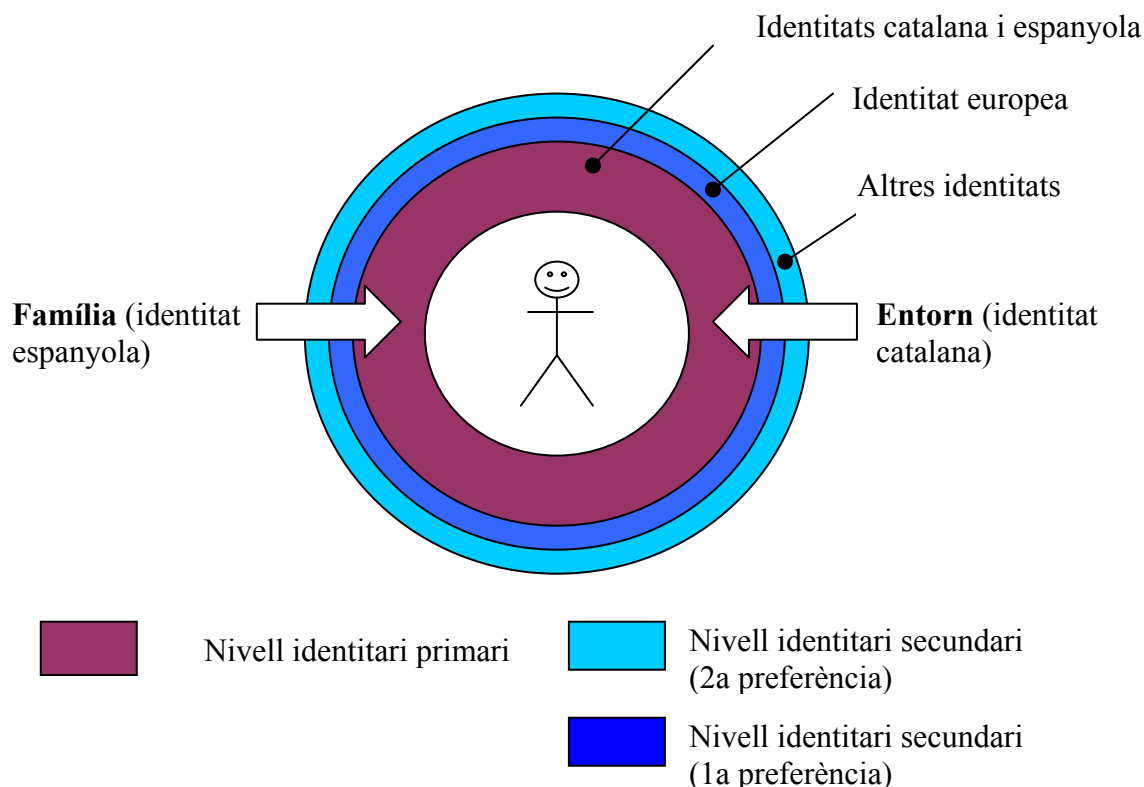
O bé: Gràfic 19. Configuració de les identitats adolescents. Identitat espanyola en el nivell primari.



Com s'observa en la taula 31 (pàgina 206), tan sols el 20,8% dels enquestats, que representen 82 adolescents se senten espanyols en primer ordre de preferència. Per tant, el percentatge disminueix respecte el dels joves que se senten catalans en primera opció. Existeix un 19,5% (77 adolescents) que se senten catalans en segona opció. La identitat europea, com s'ha esmentat abans, està majorment situada en tercera opció dins l'entramat identitari.

En alguns casos comptats, podem trobar joves que no acaben de definir-se per una única identitat primària i inclouen dues en el primer nivell identitari (gràfic 20), sense poder donar preferència a una sobre l'altra.

Gràfic 20. Agents contraposats en el nivell primari.

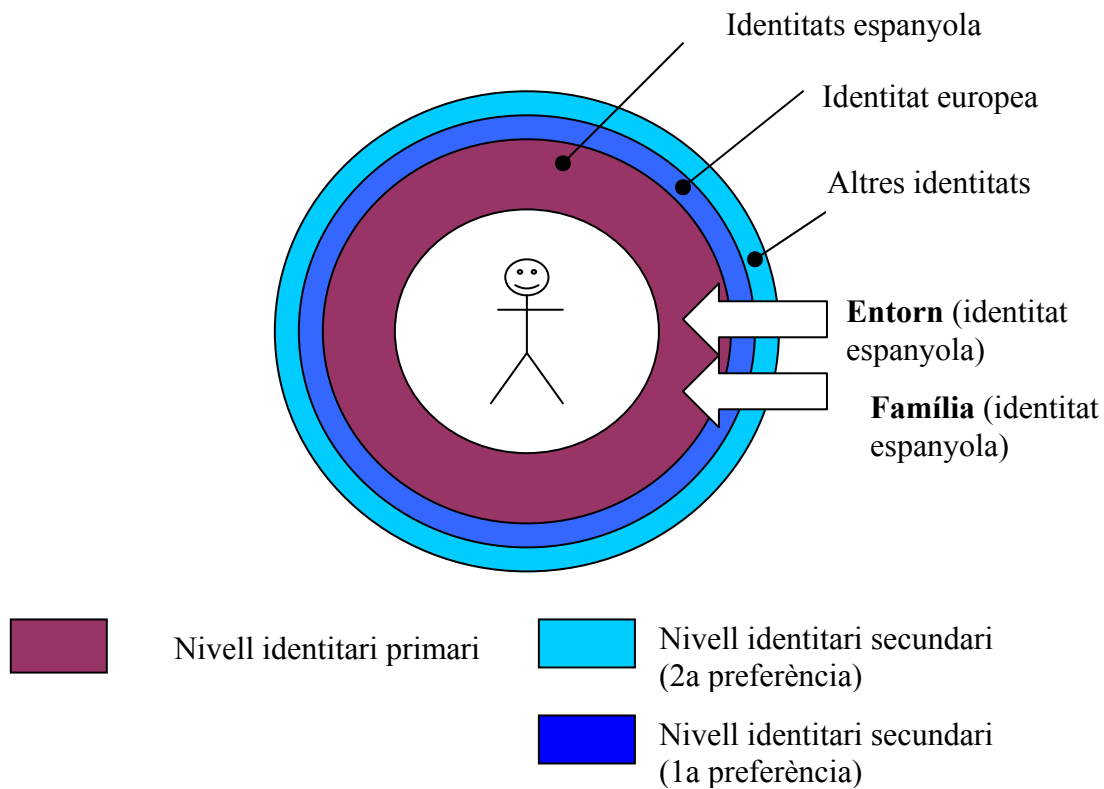
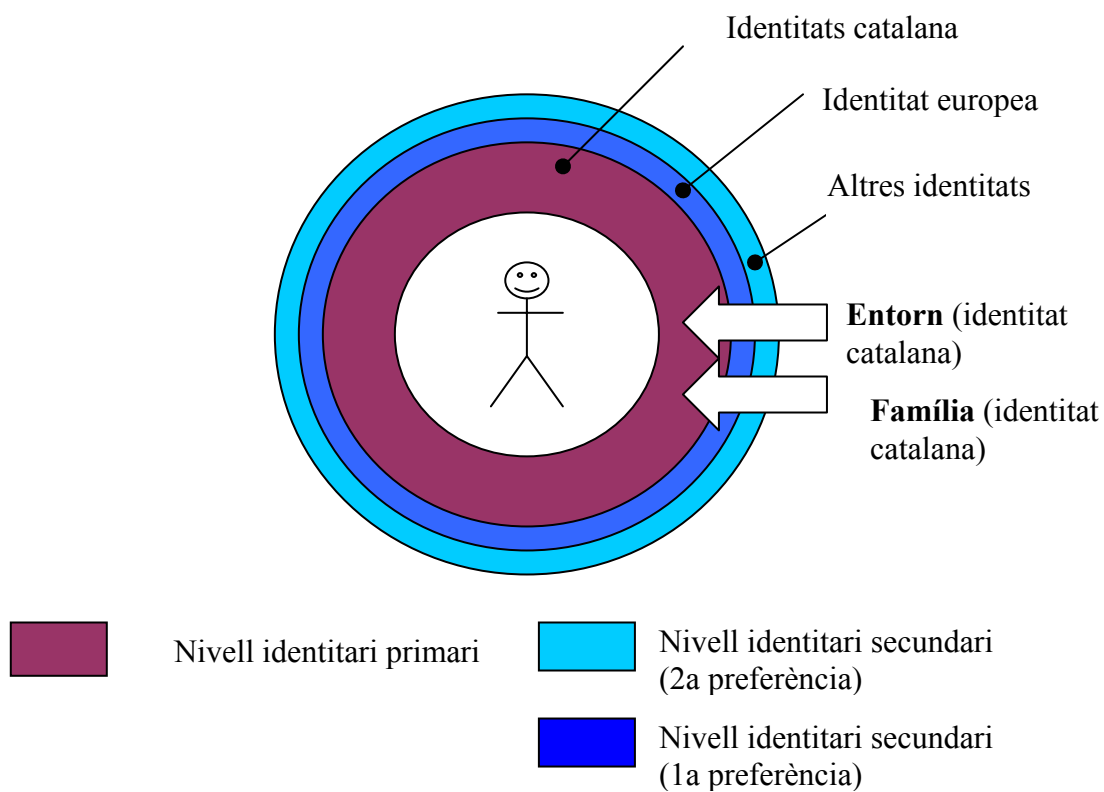


Es tracta d'adolescents que viuen en ambients on l'entorn (el grup d'iguals) té una gran influència de la identitat catalana, i en canvi, la família, i més en concret els pares, influeixen en l'arrelament de la identitat espanyola.

En aquests casos la identitat primària dels individus no està encara del tot definida. Aquest resultat es deu, en gran part, a què les influències dels dos factors més importants del nivell primari (la família i l'entorn) actuen les dues amb gran força i en sentit contrari o oposat.

També cal tenir present que existeix un percentatge baix d'adolescents, però digne de tenir en compte, que considera les identitats catalana i espanyola com a rivals, i se senten d'una, però no gens de l'altra (veure gràfics 21a i 21b).

Gràfics 21a i 21b. Agents complementaris en el nivell primari.



En aquests casos les influències de la família i l'entorn solen ser també molt fortes, però van en la mateixa direcció.

Tanmateix, la identitat europea se sol situar en un tercer nivell de preferència, per darrera de la identitat catalana i l'espanyola. Es tracta d'un sentiment d'identitat secundari, llunyà i poc important per a la vida dels adolescents, que encara es troba en un incipient procés de construcció a nivell global. A més, resulta complementari per la resta d'identitats que conformen la totalitat identitària dels individus, essent en cap cas rival ni contradictori. Així doncs, l'aspecte negatiu de la identitat europea és que se sol ubicar en tercer lloc de preferència, però el positiu i important és que no entra en conflicte amb les identitats catalana i espanyola. És secundària i poc arrelada, però no contradictòria, ja que no s'oposa a les identitats primàries.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, els dos factors que més influeixen i poden influir en el seu foment són, per aquest ordre, l'escola i els mitjans de comunicació de masses. Contràriament, no es pot afirmar el mateix de la família i l'entorn, ja que es tracta d'una identitat en procés de construcció, que no està arrelada en l'interior dels individus, no està basada en unes arrels comunes i un passat comú; sinó que es fonamenta en el present, en les accions i decisions diàries que s'adopten en el dur camí cap a la unificació europea.

Així doncs, es constata l'existència de dos nivells identitàris: un primari més proper i identificatiu, on els adolescents situarien les identitats catalana o espanyola, i un altre més llunyà i poc important per a l'individu, on s'ubicaria la identitat europea.

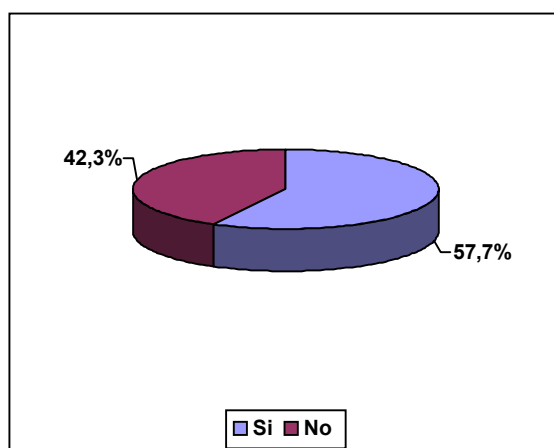
La quarta hipòtesi de l'estudi relaciona el civisme, l'associacionisme, la participació i el grau de ciutadania dels adolescents amb el seu sentiment d'identitat europea. Es pretén demostrar que els joves més associacionistes, més participatius, i en definitiva més cívics, que mostren índexs superiors de ciutadania, se senten també més europeus.

Hipòtesi 4:

H4: Els adolescents que mostren posseir superiors graus de ciutadania, associacionisme i participació són els que se senten més europeus.

1. L'associacionisme com a nova forma de participació política.

Els resultats del nostre estudi respecte l'associacionisme adolescent mostren que el 42,3% dels enquestats no pertany a cap associació, mentre que el 57,7% si hi forma part. Per tant, la majoria dels adolescents participen alguna associació. Cal matisar, però, aquests resultats.



Gràfic 9. Pertinença dels adolescents a alguna associació (%).

D'entre els associacionistes, el 22,3% és d'un equip esportiu. Però a banda de l'esport, els percentatges disminueixen vertiginosament respecte a la resta d'associacions: el

2,3% és d'un grup religiós, el 2% d'una ONG, l'1,3% d'un grup excursionista i l'1,3%, també, d'un esplai. Tan sols el 6,2% dels adolescents enquestats pertany a dues d'aquestes associacions conjuntament, el 3,5% pertany a tres, l'1,3% pertany a quatre i el 0,3% pertany a cinc.

Tanmateix, es tracta d'uns resultats d'associacionisme força baixos si es té en compte que la tendència actual és l'apoliticisme dels joves, contrarestat per l'augment de noves formes associatives.

Una de les característiques dels joves en les actuals societats democràtiques és la manca de confiança respecte al sistema polític, i a la política en general, que es mostra en la disminució de les formes de participació política i ciutadana tradicionals. Les qüestions polítiques tenen poc a veure amb els seus interessos reals i concrets, amb allò que consideren important en les seves vides. Tot i això, la majoria de joves no sol mostrar-se contrària als valors democràtics o al sistema democràtic. Simplement adopten nous sistemes de participació: moviments socials, i associacionisme (Benedicto y Morán, 2003).

El compromís polític dels joves ja no es dona tant en organitzacions partidistes o sindicals com en associacions (Cefai, 2003). La mobilització es concentra en petites estructures locals, més properes, encara que també s'experimenta una adhesió a organitzacions internacionals com Greenpeace.

No obstant, com s'ha indicat anteriorment, el grau d'associacionisme dels adolescents en aquest estudi no resulta tan elevat.

1.1. Altres estudis i opinions sobre l'associacionisme juvenil.

L'associacionisme juvenil és aprovat i recomanat per certs autors i menys valorat per altres. Putnam (1993) proposa l'educació de la joventut a través del voluntariat i la participació en associacions civils de tota mena. Les associacions, segons els autors que hi estan a favor, són àmbits privilegiats de socialització, representen els problemes

comuns dels joves i articulen els canvis polítics. A més, contribueixen a la transparència de l'acció pública. Amb l'acció associativa, els seus membres entren en relacions de cooperació i conflicte, aprenen a afirmar-se i respectar-se, i desenvolupen la seva pròpia identitat. També reflexionen, s'alliberen dels seus prejudicis i es distancien de les seves creences, adquirint, a més, un sentit de compromís i responsabilitat. Finalment, les associacions tindrien una altra qualitat, donar poder de participació als més desafavorits.

Certs estudis han demostrat que els nivells superiors de participació i atenció polítiques deriven directament dels graus d'activitat associativa i sociabilitat informal més elevats. En el pla individual, l'atenció prestada a assumptes polítics i la participació en política mostren una relació estadísticament significativa amb el número d'associacions a les quals pertany un individu (Hall, 2003). Mabileau (1989) també confirma aquesta dada i descobreix una forta correlació entre la participació política i la sociabilitat informal, metre que Gerard (1985) troba una relació entre voluntariat i activisme polític. Així doncs, la conservació del capital social en forma de vida associativa sol estar lligada al manteniment de nivells elevats de participació política (Hall, 2003).

Tanmateix, altres autors resulten més crítics amb les associacions i ens recorden que els contactes associatius a vegades no són suficients per inculcar les virtuts cíviques. Afirmen que les associacions cerquen uns fins determinats, i a vegades aquests no es concilien amb els principis de pluralitat, llibertat, igualtat i legalitat. Per als esmentats autors, l'acció associativa, abandonada a ella mateixa, pot resultar fins i tot perillosa per a la vida democràtica (Cefai, 2003).

Cal subratllar que dins de l'associacionisme juvenil, d'un temps cap a aquí, destaca la participació dels joves en organitzacions de voluntariat social, com si es tractés d'una nova moda associativa entre les noves generacions. Es tracta d'una forma de participació sense ideologia, allunyada de l'esfera política, que permet intervenir en els aspectes socials amb l'objectiu de resoldre problemes personals, sense pretendre una transformació global de la societat. Tanmateix, Benedicto i Morán (2003) exposen que aquesta col.laboració representa tan sols entre el 6% i el 10% dels joves de l'Estat Espanyol. Es tracta principalment de joves majors de 18 anys, amb estudis universitaris i que encara viuen a la llar paterna.

Bona part de la bibliografia afirma que a Espanya li manca un teixit social important. Contràriament, però, Víctor Pérez-Díaz (2003) manté que els espanyols si són associatius, tot i que més proclius a participar en xarxes informals que en organitzacions formals. Prefereixen participar en formes “*toves*” de sociabilitat a fer-ho en grans organitzacions. Les famílies i les xarxes familiars són institucions clau en el sistema d'integració de la societat espanyola i un component destacat del seu capital social. Així doncs, les famílies redueixen els efectes negatius de l'atur, mitjancen en les relacions entre els seus membres i els serveis de l'Estat del benestar, i configuren un nucli on tenen lloc els compromisos de convivència entre les generacions i entre els gèneres.

1.2. Resultats de l'associacionisme en el nostre estudi.

No obstant això, les dades del nostre estudi mostren l'existència d'un baix índex d'associacionisme entre els adolescents enquestats, incloent la participació en organitzacions de voluntariat social. Gairebé la meitat dels entrevistats no pertanyen a cap associació. Entre els associacionistes, la gran majoria tan sols ho està a un grup, que generalment es tracta d'un equip esportiu.

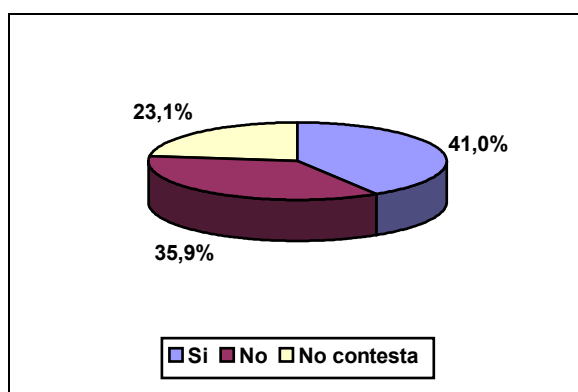
En les entrevistes en profunditat de l'estudi es va preguntar als adolescents si creien que era important participar en alguna associació, i la gran majoria va respondre afirmativament. Així doncs, creuen que és quelcom positiu i ho argumenten amb diverses explicacions. Per a alguns suposa conèixer a més gent, obrir el cercle d'amistats, relacionar-se amb altres persones i fer-se més sociable. Una noia de primer, de Riudoms, ho argumentava així: “A mi m'agradaria ser d'alguna ONG. Penso que sempre fan feina profitosa. A més, segur que es coneix molta gent i et fas una persona més solidària...més sociable...suposo que millor persona.”

També s'afirma que “t'ajuda a conèixer la cultura dels altres, i a aprendre a respectar a les persones que són diferents a un mateix”. Un noi marroquí de l'IES de Riudoms afirmava: “Yo creo que si perteneces a alguna asociación tienes que estar más en contacto con los demás, y esto seguro que hace que conozcas más a las otras personas, aunque sean de culturas...aunque sean de otros países. Seguro que te vuelves más...que aceptas mejor a los demás.”

S'ha dit que pertànyer a una associació comporta tenir uns objectius, uns ideals, una distracció, i, el més important, suposa créixer com a persona. Un noi de l'IES Pons d'Icart de Tarragona deia explícitament: "Si pertanys a alguna associació, com per exemple esportiva, fa que tinguis uns objectius,...uns ideals....lluites per alguna cosa. I ho fas conjuntament amb altres persones que se senten com tu. Això és molt bo. A més, t'ho passes bé....Jo penso que et fa créixer com a persona. Jo em sento més cooperatiu...em sento millor persona".

Així doncs, la pertinença a alguna associació està molt ben valorada pels adolescents, la qual cosa sorprèn si es compara amb els baixos índexs d'associacionisme que practiquen.

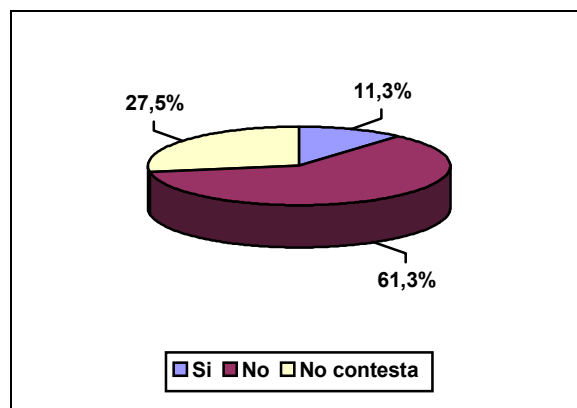
D'igual forma sorprèn si es compara amb els resultats de la pregunta que es fa als enquestats gairebé al final del qüestionari sobre si es farien membres d'una ONG. Un 41% respon afirmativament, un 35,9% respon negativament, i un 23,1% no contesta. Cal destacar la gran diferència de percentatges entre el 41% d'adolescents que tenen intenció de fer-se membres d'una ONG i el 2% que realment ho són. Sembla que les intencions són unes i la realitat una altra. Els adolescents tenen un bon concepte de les ONG i els agradaria fer-s'hi membres, però els costa donar el pas i actuar. Són més idealistes que activistes.



Gràfic 10. Intenció de fer-se membre d'una ONG (%)

1.3. Els partits polítics. Associacionisme o afiliació?

Diferents són els resultats del nostre estudi, però, quan es pregunta als joves si es farien membres d'un partit polític. Un 54,9% respon negativament, de forma contundent, un 24,6% no ho sap, i tan sols un 10,1% respon afirmativament. La resta no contesta. En aquest cas, el percentatge d'adolescents que s'afiliarien a un partit polític, disminueix considerablement.



Gràfic 11. Intenció d'afiliar-se a un partit polític.

La tendència al declivi en l'afiliació als partits polítics s'entén com el senyal d'una transformació de la cultura participativa. Els partits es van desgastant ideològicament perquè la seva raó de ser es basa en *cleavages* superats o inadequats a la demanda de participació actual (Inglehart, 1998). Per aquesta raó els joves semblen molt poc interessats per la política, tenen poc clares les ideologies i els costa identificar-se amb un partit fins al punt de voler-s'hi fer membre.

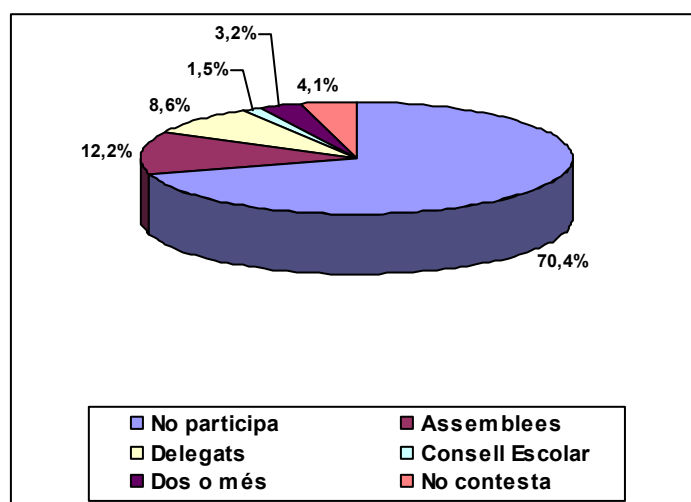
A l'estudi *Jóvenes Españoles 99* (Elzo, 2000), l'autor tracta d'explicar l'apoliticisme imperant entre la joventut actual. Per una banda, els joves se centren en el seu món més proper i la política els queda lluny, fora dels seus interessos. Per altra banda, se senten indefensos i impotents davant la incapacitat de la política per resoldre els problemes que més els preocupen, que són el mercat de treball i l'exclusió social.

1.4. Conclusions sobre l'associacionisme adolescent.

Com a conclusió, els joves cada cop són més apolítics i opten per noves formes d'associacionisme juvenil i de voluntariat social. Malgrat aquesta tendència general observada entre els adolescents, els resultats d'aquest estudi mostren que els nivells d'associacionisme dels enquestats són encara realment baixos en tots els àmbits.

2. La participació a l'escola.

En un primer moment del capítol s'ha analitzat la vessant associativa dels adolescents enquestats. En aquest apartat, es tractaran els aspectes participatius. Amb aquesta finalitat, el primer indicador fonamental que cal tenir en compte és el grau de participació dels adolescents a l'escola, ja que és l'àmbit on poden demostrar la seva activitat participativa en els afers col·lectius.



Gràfic 12. Participació dels adolescents a l'escola.

Els resultats de l'estudi (veure gràfic 12) mostren que el 70,4% dels enquestats no participa en el seu centre educatiu. D'entre els que participen, el 12,2% ho fa en assemblees de classe, el 8,6% són o han estat delegats o subdelegats de classe, i només l' 1,5% participa en el Consell Escolar. D'altra banda, tan sols el 3,2% participa en més

d'un d'aquests aspectes. Així doncs, s'observa que, en termes generals, la participació dels adolescents en els centres escolars és molt baixa.

Molt pocs són els adolescents entrevistats que participen d'alguna manera en la gestió del seu centre escolar, però cap d'ells parla negativament de la participació a l'escola. Una noia de quart de l'IES Martí i Franquès, de Tarragona, afirmava: "Jo ara no participo, però he sigut delegada de classe. L'any passat. I no sé...m'agrada per què pots fer alguna cosa pels teus companys. Sentia que podia demanar coses...i aconseguir coses per la classe. A més, els profes et tracten diferent. I també penso que és important que els alumnes ens posem d'acord en les coses. Així anem a una i podem pressionar per aconseguir el que necessitem."

Un altre noi, de primer d'ESO de l'IES de Riudoms, també comentava: "Jo no sóc delegat, però no m'importaria ser-ho. No sé...m'agrada participar en les assemblees que fem a classe. Si no donem tots la nostra opinió, les coses que s'aproven no tothom hi està d'acord. I és una llàstima. Però la gent passa d'aquestes coses. Poca gent va a les assemblees."

Com afirma Eduardo Terrén (2003), l'escola és un escenari cabdal de construcció de la *res publica*, però en realitat, la baixa participació tant dels joves com dels pares en la vida democràtica escolar demostra que es podria fer quelcom més en la consolidació de la democràcia i la ciutadania a les escoles.³² Per tant, cal que als centres escolars s'apliquin aquests mètodes democràtics, mètodes de consulta, persuasió, negociació, etc, perquè els adolescents puguin participar en major grau. Aquest és el primer graó que fomentarà una més efectiva participació dels joves en les societats democràtiques.

Els estudiants, a través de l'escola, necessiten desenvolupar les capacitats de debat, d'argumentació i de presentació de punts de vista coherents; necessiten aprendre a resoldre conflictes d'una manera no violenta i assumir responsabilitats representant a altres, com per exemple, en el Consell Escolar; necessiten treballar de forma col·laborativa, i han de ser capaços de protestar i negociar. Com ens diuen Edwards i

³²En la mateixa línia, Dewey (1965) ja va esposar com a conclusió de la seva obra *Llibertat i Cultura* que els fins democràtics demanden mètodes democràtics per a la seva realització.

Fogelman, quan els joves deixin les escoles han de ser capaços de participar en la societat i resoldre conflictes (Edwards and Fogelman, 1991).

Però la realitat als centres, com hem vist en els resultats d'aquest estudi, és que els joves participen molt poc. Què cal fer, doncs, perquè augmenti aquesta participació dels alumnes als centres escolars? Fogelman veu necessàries quatre accions bàsiques que s'han de realitzar des de les escoles:

1. S'han d'establir uns objectius de centre, que abastin a tot el personal i la manera de funcionar d'aquest. S'han de crear unes normes i unes sancions de funcionament intern.
2. L'estructura organitzativa de les escoles ha d'estar creada i pensada perquè tothom que hi formi part hi pugui participar; és més, que fomenti la participació.
3. Els estils docents i la relació professor-alumne ha de facilitar aquesta participació de l'alumnat. Treballar en grups, problema-solució, fer recerca, negociacions, etc.
4. El reconeixement dels alumnes per acceptar responsabilitats.

Així doncs, si els adolescents tenen l'oportunitat de practicar la democràcia a l'escola, estaran més involucrats activament en el desplegament del currículum, desenvoluparan la seva competència social, i la seva visió del futur serà més positiva. Es veuran capaços d'influir en l'avenir de la societat participant activament en els processos democràtics, i d'aquesta manera les escoles augmentaran la seva capacitat de preparar als alumnes per un futur més positiu i democràtic (Oscarsson, 1995).

Gran part de la bibliografia esmenta la important funció dels mestres en aquestes tasques per l'educació democràtica. Segons Cammarano i Reeher (1997)³³, els professors han d'estar molt implicats amb els alumnes, ha d'existir una bona relació entre ells. A més, han de posseir valors, comportaments i actituds coherents i democràtiques. Així mateix, també és fonamental que les actituds dels pares i de la família vagin en consonància amb les dels mestres. Hugh Starkey (1995) afegeix que els

³³ L'obra d'aquests autors titulada *Education for Citizenship: ideas and innovations in political learning* (1997), recull gran varietat de programes i experiències de diversos autors sobre l'educació per la ciutadania democràtica en els centres escolars.

educadors han d'estar personalment compromesos amb aquestes actituds de ciutadania i participació. Han de crear les oportunitats per què les classes siguin interactives i participatives, i fer veure als alumnes els seus drets i responsabilitats; així com fomentar el comportament cooperatiu, i ajudar als joves a posar en pràctica la igualtat de drets.

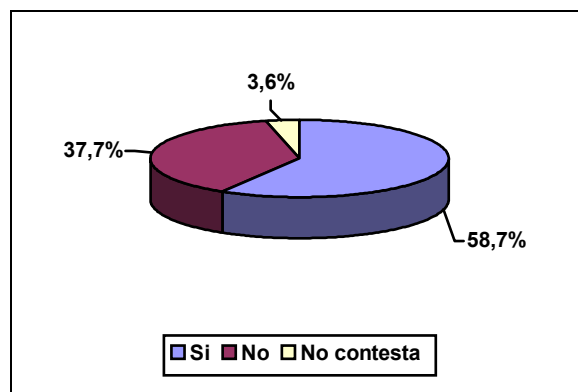
Resumint, tots els autors coincideixen amb Fogelman (1991) en què l'estudi de la ciutadania comporta aprendre el comportament democràtic des de l'experiència de l'escola com a institució que juga un rol important en la comunitat. Però no només és necessària una formació escolar per participar més activament en les societats democràtiques, sinó que els adolescents també necessiten ser conscients de l'acció potencial que poden realitzar com a ciutadans. La possibilitat de tenir un marge d'acció i decisió en l'esfera pública i comunitària és el que mou als individus d'una socialització passiva a l'acció (Convery, 1997). I per descomptat, el paper dels mestres és fonamental en aquesta tasca.

Malgrat l'àmplia i coincident bibliografia que tracta la qüestió, els resultats del nostre estudi mostren que la participació dels adolescents a les escoles és encara molt baixa. Aquesta realitat es pot deure, en part, a què els centres escolars no proporcionen suficientment als alumnes les eines i la preparació necessària per fomentar la seva participació. Cal avançar, doncs, en aquesta tasca de preparació democràtica i participativa. Malgrat tot, els adolescents de les societats actuals també tendeixen a la poca participació en tots els àmbits.

3. El Nivell de Ciutadania dels adolescents.

Per tal de mesurar el grau de ciutadania entre els adolescents enquestats, es va crear un índex anomenat Nivell de Ciutadania, que parteix d'uns indicadors que poden ser representatius d'aquest concepte. El primer està relacionat amb el deure de votar (exemple clar de participació política en una societat democràtica), el segon versa sobre les manifestacions (exemple de participació política no formal), i l'últim inquireix sobre el deure de pagar impostos (una participació passiva amb connotacions socials, que té relació amb l'Estat del Benestar i la solidaritat ciutadana).

Respecte a la pregunta sobre si un bon ciutadà ha d'anar a votar a totes les eleccions, el 58,7% dels enquestats respon afirmativament, mentre el 37,7% no hi està d'acord. Cal subratllar que aquest darrer percentatge és força elevat.



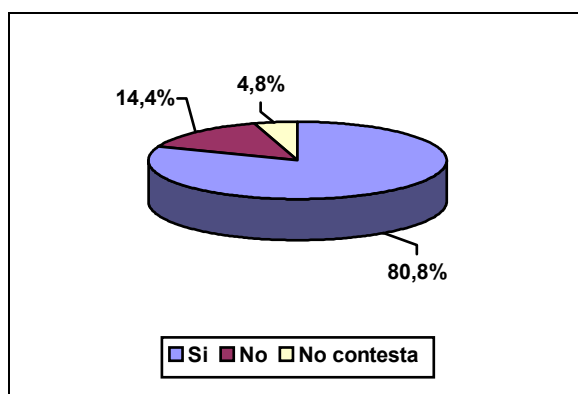
Gràfic 13. Opinions sobre el deure de votar en totes les eleccions.

Tot i aquests resultats, els adolescents són força conscients de la responsabilitat de votar. Aquest fet s'observa clarament en les entrevistes en profunditat, en les quals es va preguntar als alumnes si anirien a votar quan tinguessin l'edat i per què. Gairebé tots els entrevistats responen afirmativament menys tres, que dubten. Els motius que aporten per fer-ho estan basats principalment en la responsabilitat cívica, excepte uns quants que afirmen que votaran per què els fa molta il·lusió. Majorment creuen que el fet de no votar perjudica al país. I en canvi, el vot, a més de contribuir en l'elecció particular del govern que es prefereix, suposa aportar l'opinió de cadascun dels ciutadans. Responen que només així es pot tenir dret de queixa o crítica respecte a les decisions i accions polítiques.

Un noi de tercer de l'IES de Torredembarra s'expressava de la següent manera: "A més què em fa il·lusió anar a votar per què vol dir que ja tens dret a dir el que penses... que ja ets gran i ningú pot obligar-te a fer una altra cosa... penso que votar és la manera que tenim per decidir com volem que vagi el nostre país. Si no votes, en teoria no tens dret a criticar. Hi ha molta gent que no vota i després es queixa del que fan els polítics. Doncs ja els està bé. Si ningú votés...les coses anirien encara pitjor. »

Concloent, els adolescents que pensen anar a votar són força conscients de la seva responsabilitat en aquest deure cívic, malgrat encara són molts els que no pensen fer-ho.

El dret de manifestar-se, en canvi, està millor valorat que el vot com a forma d'expressió i participació ciutadana. Quan es va preguntar als entrevistats si creien que un bon ciutadà havia de sortir al carrer a manifestar-se quan fos necessari, els resultats positius van augmentar. El 80,8% així ho creu en front el 14,4%, que respon negativament. El 4,8% no contesta. En aquest cas la intenció participativa augmenta considerablement.

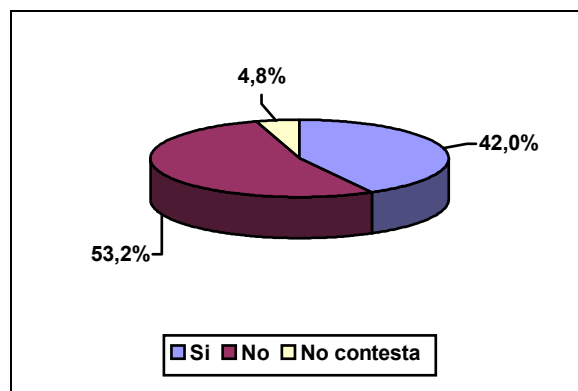


Gràfic 14. Opinions sobre el dret a manifestar-se.

Tal i com afirma Emilio Luque (2003), existeix un descens de les formes tradicionals de participació, com podria ser el vot en les eleccions, però això no suposa una despolitització de la joventut, sinó l'emergència d'altres formes de participació³⁴. Mostra d'això, ens recorda Luque, és l'important paper que els joves van desenvolupar en les respostes contra la globalització, la guerra d'Irak, mitjançant manifestacions pacífiques al carrer, etc.

Finalment, es va preguntar als adolescents enquestats si creien que s'havien de pagar impostos. Sorpren l'elevat nombre d'alumnes que responen negativament (el 53,2%). Tan sols el 42% creu que sí, i el 4,8% no contesta.

³⁴ Aquestes afirmacions també són corroborades per Pérez-Agote (1997) en el seu article *Los españoles frente a su Estado: imágenes y temporalidades*.



Gràfic 15. Opinions sobre el deure de pagar impostos.

Els resultats de l'estudi es poden interpretar com que s'està desenvolupant una visió passiva de la ciutadania. Els adolescents enquestats valoren positivament els seus drets, però no els seus deures. Es concep el ciutadà com tan sols un client dels serveis socials prestats per l'Estat, i un continu demandant de drets. Per altra banda, en l'Estat recaurien totes les responsabilitats.

Roche (1992) afirma que aquesta concepció comporta un perill de despolitització. El ciutadà deixaria de ser un subjecte de drets civils i polítics, per convertir-se en un client individual al que l'Estat ha de complaure amb els seus serveis³⁵.

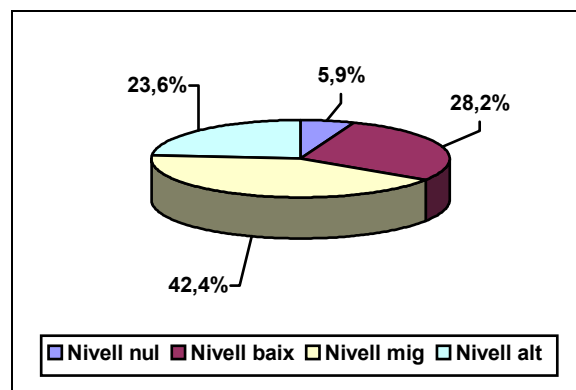
En la mateixa línia, Benedicto i Morán (2000) confirmen que els joves són molt permissius amb els comportaments incívics en els quals es planteja una relació ciutadà-Estat, com ara no pagar impostos o no pagar les multes de tràfic. En canvi, no aproven aquells comportaments incívics que poden tenir una incidència directa sobre altres membres de la comunitat, com per exemple, destrossar el mobiliari urbà.

³⁵ Roche (1992) afegeix que la ciutadania s'hauria de definir més com una forma col·lectiva de pertinença activa a la comunitat que com un estatus individual vinculat al fet de gaudir de determinats drets. Ser ciutadà hauria d'implicar desenvolupar identitats i sentiments de pertinença i implicar-se en l'esfera pública a través de diferents tipus de pràctiques.

Taula 25. Comparació d'opinions sobre els deures de votar, de pagar impostos, i el dret de manifestar-se (%)

	Comparació d'opinions		
	Votar	Manifestar-se	Impostos
Si	58,7	80,8	42,0
No	37,7	14,4	53,2
No contesta	3,6	4,8	4,8

Com ja s'ha esmentat anteriorment, a partir d'aquestes tres preguntes del qüestionari, que fan referència al grau de ciutadania, civisme, associacionisme i participació dels adolescents enquestats; es va decidir crear una variable ordinal anomenada "Nivell de Ciutadania", que estableix una gradació entre els nivells de ciutadania i civisme dels enquestats.



Gràfic 16. Nivell de Ciutadania (%).

Cal subratllar que el percentatge més elevat d'enquestats es troba en el nivell mig de ciutadania. No obstant això, el dels adolescents que es troben en el nivell baix de ciutadania és superior als del nivell més elevat. Tanmateix, cal afegir que existeix un nivell nul de ciutadania. Per tant, en conjunt, la variable Nivell de Ciutadania mostra uns valors intermedis tirant a la baixa.

4. Interpretació dels resultats. Causes de la desmobilització dels adolescents respecte a la participació ciutadana.

Els adolescents de les societats actuals es caracteritzen per un augment de l'escepticisme respecte als polítics i les institucions. S'està produint una disminució de l'associacionisme i de la mobilització, el que pot senyalar un cert dèficit de socialització, i un constant replegament cap a la privadesa. Amb tot, afirma Prats (2001), de moment el seu escepticisme no convergeix cap a opcions autoritàries. Malgrat això, convé potenciar el concepte de ciutadania entre els adolescents.

A què es deu aquest desencant i desmobilització dels joves respecte a la política i la participació ciutadana? Com ens diuen Benedicto i Morán (2000), una primera causa es deuria a les transformacions que es produeixen en les democràcies actuals, que no satisfan les necessitats i demandes de la societat i no fomenten la participació. Per altra banda, una segona causa es fonamentaria en les circumstàncies vitals dels joves, que es troben en una situació contradictòria. Per un costat, gaudeixen d'unes condicions de vida millors que les generacions anteriors, però per altre, es troben atrapats en xarxes de dependències (econòmiques i d'habitatge) que dificulten la seva participació en l'esfera pública, així com la presa de responsabilitats col·lectives.

La reforma del mercat de treball des de finals dels anys 70 comporta condicions de precarietat i inestabilitat, que alhora suposen un empobriment de les condicions d'emancipació juvenil (López Jiménez, 2003). Els joves actuals no assoleixen amb facilitat la plena autonomia econòmica, i per tant, tampoc obtenen la capacitat de dirigir el seu propi destí i crear la seva llar. Així doncs, si bé accedeixen als drets de ciutadania civils i polítics amb l'edat, accedeixen als socials depenent de la seva inserció laboral. Una altra dificultat rau en la manca de mecanismes institucionals que fomentin els seus vincles socials. Això provoca l'existència d'una experiència cívica fragmentada, que no es connecta amb altres àmbits de la vida i pot fomentar l'individualisme.

Cal subratllar que els joves seran més participatius si estan convençuts de l'eficàcia de les seves accions. Si no és així, es tornen apàtics i es refugien en la seva esfera privada

d'interessos i relacions abandonant els espais d'implicació col·lectiva. (Benedicto i Morán, 2003)

Finalment, existeixen dos factors explicatius que cal esmentar quan es parla de la poca importància que té l'esfera pública en la vida dels adolescents. Un primer factor és que en les societats actuals tot allò que és públic està desvalorat. Es veu com ineficient, malgastador i llunyà. I això fa que els joves s'allunyin encara més dels assumptes de la col·lectivitat. Un segon i últim factor es basa en què l'esfera pública segueix considerant-se com una àrea d'activitat reservada principalment per als adults. Els joves, així, no tenen incentius per participar activament en un àmbit de la societat identificat amb la vida adulta.

Tots aquests motius esmentats expliquen els nivells mitjans-baixos de ciutadania que posseeixen els adolescents enquestats al nostre estudi. Tot seguit, s'analitzaran les diferències existents d'aquest Nivell de Ciutadania segons les variables sociodemogràfiques dels enquestats.

5. El Nivell de ciutadania i les variables sociodemogràfiques.

No existeix cap correlació entre el Nivell de ciutadania i les variables sociodemogràfiques, però observant les taules de contingència d'alguns encreuaments efectuats, es contempen certes diferències en els resultats que cal comentar.

5.1. La ciutadania i el curs.

Taula 26. Nivell de ciutadania per curs (freqüències i percentatges).

CURS	NIVELL DE CIUTADANIA								Total	
	Nul		Baix		Mig		Alt			
1er	10	7,94	41	32,54	49	38,89	26	20,63	126	100
3er	7	5,69	28	22,76	59	47,97	29	23,58	123	100
4art	6	4,26	41	29,08	57	40,42	37	26,24	141	100
Total	23	5,90	110	28,21	165	42,30	92	23,59	390	100

Si observem la distribució de la taula 26, es constata que entre els alumnes de primer curs són superiors els percentatges de nivells nul i baix de ciutadania,. En canvi, els nivells de ciutadania s'incrementen a mesura que augmenta el curs dels joves enquestats. Així doncs, com més edat tenen els alumnes i es troben en cursos superiors de l'ESO, el seu grau de ciutadania també augmenta. Aleshores, es pot afirmar que els adolescents entre els 12 i els 16 anys, mentre estudien secundària, es formen respecte a la ciutadania i la participació. A mesura que creixen, aprenen i maduren, i el seu grau de civisme també augmenta.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Benedicto i Morán (2000), en la mateixa direcció, mostren com els joves adolescents d'entre 15 i 17 anys, resulten estar molt menys interessats per la política que els joves en edats superiors. Segons els esmentats autors, només el 15% dels joves adolescents es mostra interessat per la política, i el 52% afirma no estar interessat en absolut. El 67% reconeix no parlar mai de temes polítics, i el 63% admet no entendre de política. Però aquests darrers percentatges disminueixen fins al 45% i 37% respectivament entre els joves majors de divuit anys. Així doncs, l'edat, la formació i els curs escolar, són aspectes importants que determinen l'interès per la política i la participació ciutadana dels adolescents.

5.2. La ciutadania i el nivell socioeconòmic.

Taula 27. Grau de ciutadania segons el nivell socioeconòmic (freqüències i percentatges).

NIV. SOCIO-ECONÒMIC	NIVELL DE CIUTADANIA								Total	
	0		1		2		3			
Baix			7	35,00	9	45,00	4	20,00	20	100
Mig-baix	9	7,03	39	30,47	50	39,06	30	23,44	128	100
Mig-alt	5	4,76	31	29,52	48	45,72	21	20,00	105	100
Alt	9	6,57	33	24,09	58	42,33	37	27,01	137	100
Total	23	5,90	110	28,21	165	42,30	92	23,59	390	100

Els resultats de l'estudi demostren que existeix una baixa correlació entre ciutadania i nivell socioeconòmic. Malgrat es tracta d'una mínima associació significativa, cal comentar l'encreuament.

En la taula 27 s'observa que els percentatges d'alumnes de nivell socioeconòmic baix són superiors pels nivells nul i baix de ciutadania. En canvi, a mesura que augmenta el nivell socioeconòmic, s'incrementen els percentatges de ciutadania entre els alumnes. Així doncs, es pot afirmar que a mesura que augmenta el nivell socioeconòmic de les famílies dels alumnes enquestats, també s'incrementa el grau de ciutadania que aquests posseeixen.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Knack i Keefer (1997) corroboren els nostres resultats. Segons aquests autors, els ciutadans de classes socials més elevades disposen de majors recursos econòmics i de més temps per pensar en fer alguna cosa per la comunitat. Els nivells més elevats de societat civil estan associats a PIBs més alts; però, segons aquests autors, és difícil descobrir quina és la causa i quin és l'efecte.

Wallace, Spannring i Haerpfer (1997) afegixen quelcom més a aquesta qüestió. No només cal temps i recursos econòmics, sinó també recursos culturals que facilitin l'activitat dels individus en la societat civil³⁶. La participació disminueix quan més baixa és la classe social dels joves i adolescents. Igualment, a millor situació econòmica i més elevat nivell cultural, s'incrementa la integració cívica.

Engberg (1988) també va mostrar la dificultat per aconseguir la participació dels qui posseeixen tan sols una educació bàsica i no tenen experiència en formació d'adults.

³⁶ Wallace, Spannring and Haerpfer (1997) van demostrar que els estudiants i els treballadors són els més actius i participatius en la societat civil, mentre que les mestresses de casa i els aturats serien els menys actius. Per tant, no es tracta tan sols d'un qüestió de tenir temps, sinó també de disposar de recursos econòmics i culturals que facilitin aquesta participació.

Així doncs, si certament l'opinió pública més informada i participativa està constituïda pels ciutadans més instruïts, i si aquests també són fills de famílies benestants econòmicament, el sistema escolar actuaria com amplificador de les desigualtats socials en les capacitats de recepció i descodificació del discurs polític així com del potencial de participació dels ciutadans (Recchi, 2003). Consegüentment, les persistents desigualtats d'oportunitats d'educació entre adolescents de diferents extraccions socials tendrien a crear una societat en la que els instruments per exercir la ciutadania política de manera plena i contínua no serien accessibles per a tothom.

En la mateixa línia, Benedicto i Morán (2003) afirmen que el factor pel qual els joves participen activament com a ciutadans depèn no tant de la seva situació laboral i d'independència econòmica, sinó del fet d'adquirir els recursos, les capacitats i les motivacions necessàries per actuar en l'esfera pública. El grau de ciutadania entre els joves depèn de les oportunitats que proporcionen les diferents trajectòries educatives, l'hàbitat en el que es resideix, la família que els envolta i el suport que aquesta els proporciona. Així doncs, els joves que no posseeixen amb tanta facilitat totes aquestes condicions, no tenen els mateixos recursos i capacitats per a la participació. Per tant, s'ha de fer possible que tots els adolescents, des de les seves circumstàncies específiques, adquireixin els recursos necessaris per a actuar com a ciutadans i que posteriorment els posin en pràctica; que es permeti l'accés i l'exercici dels drets de ciutadania al major nombre possible de joves, reduint els efectes de les pautes socials de desigualtat i dels processos d'exclusió social.

Finalment, un darrer aspecte que cal tenir present a l'hora d'analitzar la participació i el grau de ciutadania dels adolescents, és la seva visió de futur personal. Segons Oscarsson (1995), els joves amb una percepció pessimista del seu avenir laboral, però també social i econòmic, seran els menys proclius a participar. I aquests també són els que pertanyen a famílies de baix poder adquisitiu i amb un elevat índex d'immigració.

6. El grau de ciutadania i els sentiments identitaris en els adolescents.

Existeix una correlació moderada ($r = 0,30$) i significativa ($p > 0,05$) entre el nivell de ciutadania dels adolescents i el sentiment d'identitat europea que posseeixen. Això podria significar que com més cívics i participatius són els enquestats, també se senten més europeus. Per tant, la identitat europea està relacionada significativament amb la ciutadania.

Taula 28. Nivell de ciutadania segons el sentiment d'identitat europea dels adolescents (freqüències i percentatges)

IDENTITAT EUROPEA	NIVELL DE CIUTADANIA								Total	
	Nul		Baix		Mig		Alt			
0	2	13,33	6	40,00	3	20,00	4	26,67	15	100,00
1	6	20,69	8	27,59	11	37,93	4	13,79	29	100,00
2	2	5,41	18	48,64	10	27,03	7	18,92	37	100,00
3	5	7,14	13	18,57	37	52,86	15	21,43	70	100,00
4	3	3,06	27	27,55	43	43,88	25	25,51	98	100,00
5	4	3,77	29	27,36	46	43,40	27	25,47	106	100,00
6			8	25,81	13	41,93	10	32,26	31	100,00
7			1	33,33	2	66,67			3	100,00
Total	22	5,66	110	28,28	165	42,41	92	23,65	389	100,00

En la taula 28 s'observa que els nivells de baixa identitat europea es corresponen amb els percentatges més elevats per als graus inferiors de ciutadania. En canvi, els percentatges de nivells superiors de ciutadania augmenten amb els índexs d'identitat europea.

També existeix una correlació moderada ($r = 0,36$) i significativa ($p < 0,001$) entre el nivell de ciutadania i el sentiment d'identitat espanyola. Per tant, els adolescents que se senten més espanyols també mostren tenir nivells superiors de ciutadania (Taula 29).

Igualment, el mateix s'observa per la identitat catalana. Existeix una correlació moderada ($r = 0,37$) i significativa ($p < 0,001$) entre el nivell de ciutadania i el sentiment d'identitat catalana (Taula 30).

Taula 29. Nivell de ciutadania segons el sentiment d'identitat espanyola dels adolescents (freqüències i percentatges)

IDENTITAT ESPANYOLA	NIVELL DE CIUTADANIA								Total	
	Nul		Baix		Mig		Alt			
0			5	50,00	3	30,00	2	20,00	10	100,00
1	8	17,39	14	30,43	16	34,79	8	17,39	46	100,00
2	7	10,45	25	37,31	25	37,31	10	14,93	67	100,00
3	4	5,33	25	33,33	33	44,00	13	17,33	75	100,00
4	4	5,41	17	22,97	29	39,19	24	32,43	74	100,00
5			9	14,75	38	62,30	14	22,95	61	100,00
6			12	30,77	13	33,33	14	35,90	39	100,00
7			3	17,65	8	47,06	6	35,29	17	100,00
8							1	100,0	1	100,00
Total	23	5,90	110	28,21	165	42,30	92	23,59	390	100,00

Taula 30. Nivell de ciutadania segons el sentiment d'identitat catalana dels adolescents (freqüències i percentatges)

IDENTITAT CATALANA	NIVELL DE CIUTADANIA								Total	
	Nul		Baix		Mig		Alt			
0	2	15,38	6	46,16	3	23,08	2	15,38	13	100,00
1	8	20,00	14	35,00	11	27,50	7	17,50	40	100,00
2	4	3,54	38	33,63	53	46,90	18	15,93	113	100,00
3	4	4,21	22	23,16	45	47,37	24	25,26	95	100,00
4	2	3,08	18	27,69	19	29,23	26	40,00	65	100,00
5	3	9,68	6	19,35	16	51,62	6	19,35	31	100,00
6			6	26,09	13	56,52	4	17,39	23	100,00
7					4	57,14	3	42,86	7	100,00
8					1	33,33	2	66,67	3	100,00
Total	23	5,90	110	28,21	165	42,30	92	23,59	390	100,00

Així doncs, el nivell de ciutadania no només correlaciona positivament amb la identitat europea, sinó també, i en major grau, amb les identitats espanyola i catalana dels adolescents.

Un factor explicatiu de per què els adolescents que se senten més catalans i més espanyols són més cívics i participatius que els que se senten més europeus sorgiria de les teories de la participació de Milbrath i Goel (1977). Segons aquests autors, perquè un ciutadà participi en una societat ha d'estar involucrat emocionalment en la cultura

dominant, que dóna a la participació un significat positiu. Per tant, és important que els joves se sentin integrats dins una comunitat.

En la mateixa línia, Eduardo Terrén (2003) confirma que la ciutadania requereix algun tipus d'identitat col·lectiva, que d'alguna forma ha d'estar vinculat a un sentiment de pertinença, ja que difícilment pot pensar-se en la contribució activa a un projecte si un ciutadà no se sent membre dels que tenen dret a beneficiar-se dels resultats del mateix. Així doncs, els adolescents enquestats que se senten més europeus no tindrien índexs de ciutadania tan elevats potser perquè no se senten membres i no estan tan integrats en la comunitat europea.

Aquesta major participació i més elevat grau de ciutadania que s'observa entre els adolescents que se senten més catalans i espanyols, tindria una altra explicació en l'interès d'aquests joves per la política. Els adolescents se senten més interessats pels assumptes polítics a nivell local, autonòmic o nacional que a nivell europeu, que resulta quelcom més difús i desconegut. Les causes del desinterès són múltiples. No els agrada la política, la senten com quelcom llunyà o que afecta poc a les seves vides. No els interessa pels conflictes d'idees i discussions que comporta, així com per la poca comprensió de termes i conceptes. I fins i tot, alguns consideren que és una qüestió d'edat, que són joves per interessar-se pel tema, com si es tractés de quelcom reservat a l'àmbit dels adults. El desencant davant la manca de coherència dels polítics, la incapacitat per resoldre els problemes són un altre factor que incita als joves a no interessar-se per la política.

D'altra banda, els adolescents que se senten més catalans són també aquells que més s'interessen per la política. Dins aquest grup de joves que se senten catalans en primera opció, hi ha un percentatge considerable que són catalanistes i alguns, fins i tot, es declaren independentistes. Els interessa la política perquè reivindiquen una independència i un govern propi pel seu país. Tenint aquest clar motiu de demanda, tots els afers polítics els afecten més, i com a conseqüència, també són més participatius i estan més implicats en els assumptes cívics.

7. Conclusions de la hipòtesi 4.

Com a conclusió, existeix una considerable correlació entre el grau de ciutadania dels adolescents enquestats i tots els sentiments d'identitat que posseeixen, ja sigui europea, espanyola o catalana. Les associacions són superiors entre la ciutadania i el sentiment d'identitat catalana i espanyola, però la correlació existeix per les tres identitats. Així doncs, podem concloure que la ciutadania i la participació estan molt relacionades amb el sentiment identitari.

Conclusions

Bibliografia

Capítol 6. El coneixement experiencial i el sentiment d'identitat europea Hipòtesi 3

Aquest estudi pretén analitzar com creen la seva identitat europea els adolescents. Concretament, quina és la influència de l'escola en la formació de la identitat europea, tenint en compte la complexitat de l'entramat identitari i la convergència de múltiples identitats. Es tracta d'un estudi de cas que combina les tècniques d'anàlisi quantitatives i qualitatives.

1. Justificació del marc metodològic.

Per respondre a la pregunta inicial d'aquesta recerca, respecte a com influeix l'escola en la formació de la identitat europea entre els adolescents, es podrien haver escollit altres tipus d'estudis amb enfocaments i tècniques de recollida d'informació diversos. Un podria haver estat l'anàlisi de les decisions polítiques que a nivell de la Unió Europea es prenen en matèria educativa respecte al tema de la Dimensió Europea de l'Educació, per esbrinar com i a través de quines accions es pretén fomentar la identitat i la ciutadania europea entre els adolescents mitjançant les institucions escolars. Altres estudis podrien haver consistit en l'anàlisi dels llibres de text o del material escolar emprat, o fins i tot haver entrevistat als professors de ciències socials, per analitzar què s'ensenya d'Europa a classe, què saben els joves i com els pot influir aquests coneixements en el seu sentiment d'identitat europea. No obstant, aquest estudi es basa en la recerca de l'opinió directa dels alumnes sobre tots aquests temes.

Per conèixer més a fons les identitats dels adolescents, l'entramat identitari, el seu procés de formació i les influències que reben tant de l'escola com d'altres agents socialitzadors, és fonamental que la informació provingui dels enquestats directament. Tots els enfocaments que s'han esmentat anteriorment podrien ser complementaris i força clarificadors pels resultats d'aquest estudi. De fet, es podrien inclús plantejar com a recerques a realitzar amb posterioritat. Però opinem que no proporcionen una visió tan real de la influència de l'escola en la formació de les identitats adolescents. La visió del que s'està fent en la formació per la ciutadania europea des de les institucions polítiques i els centres escolars seria més positiva i optimista del que s'està produint en la realitat. Moltes de les decisions que es prenen des dels centres de decisió polítics no són vinculants i no s'acaben aplicant. Però, en canvi, si es pregunta als adolescents directament, no sols s'obté un coneixement més objectiu del que

s'està realitzant a les escoles, sinó també quina influència té tot això en la formació de la seva identitat europea. Així doncs, aquest estudi utilitza dues tècniques de recollida d'informació, que corresponen a dues parts de la investigació: una quantitativa i una altra qualitativa. Tanmateix, la informació sempre prové directament de les opinions i valoracions dels adolescents enquestats.

Respecte a la localització o ubicació de la recerca, s'ha de puntualitzar que es tracta d'un estudi de cas, ubicat en una zona determinada de Catalunya, concretament a Tarragona, barris i zones rurals de comarques properes. En aquest procés de localització, s'ha prioritzat la profunditat de l'anàlisi i l'especificitat de les característiques de la zona escollida a l'abast de l'estudi. Aquest s'ha realitzat en un àmbit on concorren múltiples identitats. A Catalunya, des de fa molt temps, per motius històrics i polítics, han existit conflictes d'identitat. A més, també s'ha tingut en compte en la localització de l'estudi l'existència de zones rurals, urbanes i barris, així com l'existència de diferents nivells socioeconòmics i d'immigració.

L'àmbit d'estudi es va seleccionar en funció de què fos expressiu de la realitat d'altres zones espanyoles i europees on concorren múltiples identitats (local, nacional, estatal); zones urbanes, barris i rurals; àrees amb diferents nivells socioeconòmics; i amb diversos índexs d'immigració.

Certament existeixen altres zones de l'Estat Espanyol, i fins i tot d'altres Estats membres de la Unió Europea, que compleixen les mateixes característiques de multiplicitat identitària i de diferents nivells socioeconòmics i d'immigració. Però la profunditat de l'anàlisi no ens ha permès ampliar l'àmbit de l'estudi. Ara bé, resultaria força interessant que amb posterioritat es realitzessin estudis comparatius d'aquesta mateixa recerca en altres zones i Estats membres de la Unió Europea.

2. Estructura de l'estudi.

L'estudi consta de dues parts. Per una banda s'ha realitzat una investigació quantitativa basada en enquestes a alumnes de tres cursos (primer, tercer i quart d'ESO) de sis Instituts d'Educació Secundària. En total van ser 395 enquestes. En aquesta part la tècnica de recollida d'informació utilitzada ha estat l'enquesta i l'eina que ha permès recollir aquestes

dades, el qüestionari. S'empra per interrogar als joves sobre els seus coneixements d'Europa, el seu grau de ciutadania, els sentiments identitaris, la seva acceptació de ciutadans i cultures extracomunitaris; i finalment, les seves actituds i expectatives respecte a la Unió Europea.

Per altra banda, també s'ha realitzat una investigació qualitativa basada en entrevistes en profunditat a sis alumnes de cada centre (tres de primer i tres de quart). En total es van enregistrar 36 entrevistes, amb la finalitat d'explicar i aprofundir els resultats de l'estudi quantitatiu. Aquestes ens proporcionen una informació més completa sobre les identitats dels adolescents, els factors que influeixen en la seva formació i les relacions internes de complementarietat o conflicte que es creen dins l'entramat identitari de cada individu.

3. Elecció de la mostra.

La mostra utilitzada s'ha escollit en funció de la disponibilitat de poder accedir als alumnes dels centres i les classes predeterminades. Els sis centres seleccionats per la mostra han estat triats atenent a diferents zones i localitats tarragonines amb diversos perfils sociodemogràfics i amb diferents índexs d'immigració. Però es va decidir que tots fossin públics perquè no es pretenia fer una comparació entre els IES i les escoles concertades. Són els següents:

1-IES Pons d'Icart. Ubicat al centre històric de Tarragona. Tarragona és una ciutat catalana de mitjana dimensió quant a nombre d'habitants, que posseeix dues fonts importants d'immigració: la burocràcia administrativa i funcionarial i la indústria petroquímica. L'IES Pons d'Icart està situat totalment al centre de la ciutat, concretament entre la Rambla i la zona comercial. També és un Institut d'Educació Secundària no gaire gran. Des de sempre s'havia caracteritzat per tenir un alumnat amb un perfil socioeconòmic i cultural mig-alt, però en els darrers anys ha anat canviant i posseeix uns percentatges considerables d'immigració. Nivells educatius que imparteix: ESO i batxillerats (Ciències de la Naturalesa i Salut, Humanitats i Ciències Socials, Tecnologia).

2-IES Martí Franquès. També està situat a Tarragona ciutat, però en la zona de l'eixample. Es tracta d'un IES de grans dimensions que posseeix un alumnat molt variat quant a nivell socioeconòmic i immigració. Nivells educatius que imparteix: ESO, batxillerats (Arts, Humanitats i Ciències Socials, Ciències de la Naturalesa i Salut, Tecnologia). Ofereix un horari nocturn i diürn. És un centre col·laborador de l'ICESD (Institut Català d'Ensenyament Secundari a Distància).

3-IES Camp Clar. Està situat al barri de Camp Clar de Tarragona. Es tracta d'una zona industrial de perfil socioeconòmic baix i marginal, on existeix força immigració. De sempre havia estat un barri d'immigrants provinents principalment d'Andalusia i Extremadura, així com d'altres zones de l'Estat Espanyol, on també hi residien molts immigrants d'ètnia gitana, però en els darrers anys augmenta desmesuradament el percentatge d'immigrants estrangers, provinents d'altres països, principalment d'origen magrebí i llatinoamericà. Nivells educatius que imparteix: ESO, Batxillerats (Humanitats i Ciències Socials, Ciències de la Naturalesa i Salut, Tecnologia) i Cicles Formatius de Grau Mitjà (Gestió Administrativa, Operacions d'Explotació de les TIC-Informàtica).

4-IES de Torredembarra. Ubicat a Torredembarra, poble turístic i costaner proper a Tarragona, amb un índex mitjà d'immigració. És un dels dos IES que té el poble i està situat concretament als afores, en una zona residencial de luxosos xalets.

5-IES Joan Guinjoan. És un centre de nova construcció ubicat a Riudoms, poble petit i eminentment rural, que posseeix un elevat índex d'immigració.

6-IES Priorat. Ubicat a Falset, poble petit i rural, amb gran riquesa vinícola i poca immigració. És l'únic IES de la rodalia i en ell es concentra l'alumnat de Falset i de tots els pobles petits del Priorat que l'envolten.

Així doncs, s'han triat dues zones diferenciades per a l'estudi: una zona urbana (Tarragona, centre i barris) i una zona rural (pobles amb diferents índexs d'immigració). La selecció ha tingut en compte els següents aspectes:

- Zona urbana, zones rurals i barris.
- El nivell socioeconòmic i cultural de la zona.

- El grau d'immigració.

Els qüestionaris es van passar a tres classes de cada centre: un primer d'ESO (alumnes de 12 anys), un tercer d'ESO (adolescents de 13 i 14 anys) i un quart d'ESO (15-16 anys, que finalitzen els estudis). Aquesta tria de cursos i edats ha resultat interessant per poder observar com es consoliden els coneixements entre els adolescents, però més important encara, per comprovar com es creen les seves identitats, els seus sentiments respecte als ciutadans d'altres països, etc.

Pel que fa a les entrevistes en profunditat, els alumnes van estar seleccionats en funció del curs (primer i quart), en funció del centre (sis de cada centre, tres de primer i tres de quart), i també en funció de l'origen o l'origen dels pares (un estranger, un català de pares catalans, i un d'una altra comunitat autònoma de l'Estat Espanyol, o que al menys ho fossin els seus pares). Els sis alumnes de cada centre van estar triats pels directors o coordinadors, en funció de les característiques sol·licitades.

4. Hipòtesis.

Com hem esmentat anteriorment, l'objectiu de l'estudi és conèixer la influència de l'escola en la formació de la identitat europea dels adolescents. Per tant, ens interessa conèixer els coneixements que aquests posseeixen d'Europa, les seves expectatives, el seu grau de ciutadania, la tolerància cap a altres cultures i l'acceptació de l'homologació dels sistemes educatius; així com la relació de tots aquests aspectes amb el seu sentiment d'identitat europea. Per tant, globalment, les hipòtesis de partida d'aquesta recerca són les següents:

H1: Els adolescents amb millors coneixements d'Europa posseeixen millors expectatives de la Unió Europea.

H2a: Els adolescents amb superiors coneixements d'Europa se senten més europeus.

H2b: Els adolescents amb millors expectatives de la Unió Europea se senten més europeus.

H3a: Els adolescents que han visitat més països europeus posseeixen millors coneixements d'Europa.

H3b: Els adolescents que han visitat més països europeus se senten més europeus.

H4: Els adolescents que mostren posseir superiors graus de ciutadania, associacionisme i participació se senten més europeus.

H5a: Els adolescents que se senten més catalans també se senten més europeus.

H5b: Els adolescents que se senten més espanyols també se senten més europeus.

H6: Els adolescents que se senten més europeus mostren índexs superiors de tolerància i acceptació respecte ciutadans i cultures extracomunitàries.

H7: Els adolescents que se senten més europeus són més favorables a l'homogeneïtzació dels diferents sistemes educatius dels Estats membres.

H8: L'escola i els mitjans de comunicació són la principal font d'informació que reben els adolescents d'Europa, però la seva influència en la formació de les identitats és secundària.

Cal subratllar que el pes metodològic d'aquest estudi rau en les correlacions de les diverses variables esmentades, per demostrar si existeix relació de cadascuna amb el sentiment d'identitat europea.

Si es demostra la inexistència de correlació, podrem afirmar que les hipòtesis no es compleixen. Si la correlació és negativa o inversa suposaria que l'enunciat de les hipòtesis es complirien justament a l'inrevés, en sentit contrari a l'enunciat. En canvi, si existeix una correlació positiva, les hipòtesis es corroboren.

5. Instruments: el qüestionari.

La finalitat del qüestionari és traduir els objectius de la investigació en qüestions particulars, o sigui, planejar una sèrie de preguntes que, respostes pels enquestats, permetin verificar les hipòtesis preliminars o estudiar el fet proposat en l'estudi. Per tant, es va tractar que el

qüestionari s'adaptés totalment a l'objecte de la recerca, i que les informacions fossin precises en un grau d'exactitud suficient per a l'objectiu proposat.

El qüestionari s'estructura en cinc blocs de la ciutadania europea: la civil, la política, la social, l'ecològica i la d'interès cultural, que es van considerar claus per aportar una visió de la ciutadania àmplia i completa, no únicament centrada en el concepte formal i en els aspectes polítics i socials. Per tant, hi ha preguntes per a cada una d'aquestes dimensions. A més, es pretenen obtenir tres nivells d'informació: el cognitiu, o sigui, els coneixements que tenen en totes aquestes àrees els entrevistats; l'actitudinal, que fa referència a les actituds, l'acceptació i la predisposició que poden mostrar els adolescents respecte a tots aquests temes; i finalment, l'evolutiu, que es refereix a les expectatives que posseeixen de cara al futur de tots els canvis i processos que s'estan produint en cadascuna de les dimensions de la ciutadania europea.

En les escales d'actituds es donen una sèrie d'afirmacions, proposicions i judicis, sobre les que els enquestats han de manifestar el seu grau d'acord o desacord. I les escales de distància social pretenen no només ordenar les actituds segons un criteri de preferència, sinó també establir relacions de distància. L'escala de distància social que hem utilitzat al qüestionari ens permet mesurar les actituds dels enquestats enfront altres grups.

Tenint en compte aquests cinc blocs de la ciutadania i els tres nivells d'informació que es pretenia obtenir, el qüestionari s'estructura en set parts, tot i que les preguntes no sempre estan ordenades per temes. D'altra banda, el qüestionari està format tant per preguntes de tipus dicotòmiques, d'elecció múltiple, de classificació com per preguntes de resposta oberta.

Un primer bloc correspondria a les preguntes d'identificació sociodemogràfica: localitat de residència, edat, gènere, lloc d'origen, procedència dels pares, professió i nivell d'estudis dels pares, ideologia política, etc.

Un segon tipus de preguntes són les que tracten de mesurar el nivell de civisme, ciutadania, associacionisme i participació ciutadana dels enquestats. Com per exemple: participes en alguna associació?, Participes en les decisions escolars? O creus que s'han de pagar impostos?

Un tercer bloc estaria format per les preguntes que tracten d'esbrinar d'on prové la informació d'Europa dels enquestats, ja sigui dels viatges, de la televisió, de casa o de l'escola.

El quart bloc correspon a les preguntes que mesuren el nivell de coneixements d'Europa que posseeixen els alumnes. Concretament es valoren els coneixements de religió, sistema polític, drets i llibertats ciutadanes, situació econòmica, llengües, geografia i cultura en general a través de la identificació de diversos personatges famosos de diverses àrees. En el qüestionari s'inclou un mapa per la pregunta de geografia.

El cinquè bloc a les preguntes de sentiment d'identitat nacional i d'acceptació d'altres nacionalitats europees.

El sisè estaria format per preguntes d'acceptació d'altres cultures de fora de la Unió Europea, com ara la magrebí.

Finalment, ens trobem el bloc de preguntes sobre les expectatives que tenen els adolescents de la UE: si creuen que ens farà més forts enfront els EUA i Japó, o que comportarà més treball, si pensen que millorarà el desenvolupament econòmic, si consolidarà els valors democràtics, si farà que aprenguin més idiomes, o si opinen que comportarà un canvi dels nostres costums actuals.

Certament són molts els aspectes que es podrien tenir en compte per valorar les expectatives dels adolescents respecte la UE, però amb aquestes sis variables s'analitzen les expectatives des de diverses vessants: la política, la social, l'econòmica, la ciutadana, la cultural i la personal.

El qüestionari és *ad hoc* i creat expressament per aquest estudi. Malgrat això, en ell es van introduir algunes preguntes de la investigació *Los jóvenes ante el reto europeo*, de Prats i altres autors (2001), degut a que es tracta d'un estudi recent d'un tema molt relacionat, i es va considerar que podria resultar interessant comparar algunes qüestions per veure la seva possible evolució en el temps. Les preguntes que es van extreure de l'estudi de Prats (2001),

tot i que algunes van ser ampliades i altres modificades segons els nostres interessos d'estudi, són:

- **Preguntes de coneixements:**

Si tots els països de la UE tenen un règim polític democràtic.

Dret de vot: si un alemany que resideix a Manacor pot ser elegit regidor d'aquesta localitat, o si un hongarès que resideix a Valladolid pot votar a les eleccions municipals.

Geografia física: col·locar en un mapa rius, mars, muntanyes, etc.

Economia: es demanava identificar el país més ric i el més pobre d'una llista donada.

Religions: quines religions tenen una presència tradicional a Europa (es dona una llista de les religions). I quina ha estat en temps recents la religió principal d'una llista de països europeus.

Llengües: Quines llengües, siguin oficials o no, es parlen a determinats països europeus.

Història i cultura: Es mostra un quadre amb un llistat de personatges famosos de la història. Els enquestats han de relacionar els personatges amb la seva activitat o professió i amb el segle en què van viure.

- **Preguntes sobre actituds i sentiments d'identitat:**

Ha d'haver un govern de la UE amb capacitat de decisió en les qüestions importants?

Ha d'existir una selecció olímpica europea?

Valoració de les diferents identitats: ciutat o poble que resideixen, comunitat autònoma, Estat Espanyol, la UE, o el món.

Distància social que manifesten els joves en relació amb diferents països i els seus habitants: americans, marroquins, altres països europeus, etc.

- **Preguntes sobre expectatives:**

Millorarà l'economia? Hi haurà més treball? Hi haurà més llibertat?

Canviaran els nostres costums? Aprendre més idiomes? Serem més forts enfront els EUA i Japó?

El qüestionari va ser validat per set jutges, que són professors universitaris de les àrees de pedagogia i ciències polítiques de la Universitat Pompeu Fabra.

6. Variables Sociodemogràfiques.

- Centre
- Localitat
- Curs
- Gènere
- Edat
- Origen
- Nivell socioeconòmic.

Es tracta d'una nova variable ordinal, que no ha estat extreta directament d'una única pregunta del qüestionari, sinó que ha estat creada per la conjunció de dues variables o preguntes: la professió i el nivell educatiu dels pares.

Respecte al nivell d'estudis, es van codificar en els valors següents:

- 0-Cap titulació finalitzada
- 1-Estudis primaris finalitzats
- 2-Estudis secundaris finalitzats
- 3-Estudis superiors finalitzats

Pel que fa a la professió, per donar uns valors el màxim d'objectius possibles, es van agrupar les professions en tres categories basant-se en la *British Registrar General's Scale (BRG)*.

La classificació de la BRG és la següent:

1. Professionals.
2. Ocupacions intermèdies.
3. Treballadors qualificats no manuals.

4. Treballadors qualificats manuals.
5. Treballadors parcialment qualificats.
6. Treballadors no qualificats.

En la nostra classificació, aquests sis valors van ser reagrupats en tres i es van codificar els valors següents de la variable:

- 0-No treballa o no contesta.
- 1-Professionals i ocupacions intermèdies.
- 2-Treballadors qualificats (manuals i no manuals).
- 3-Treballadors parcialment qualificats i no qualificats.

Essent del tot conscients que no era correcte fer mitjanes de les categories professionals i el nivell d'estudis alhora, es va decidir elaborar la variable del nivell socioeconòmic per categories, prenent per referència el nivell d'estudis i professional més elevat. D'aquesta forma la nostra variable Nivell socioeconòmic es converteix en una variable ordinal formada per 4 categories:

1. Nivell socioeconòmic baix.
2. Nivell socioeconòmic mig baix.
3. Nivell socioeconòmic mig alt.
4. Nivell socioeconòmic alt.

7. Descripció de les variables que verifiquen les hipòtesis.

Les variables que verifiquen les hipòtesis, que han estat creades a partir de l'agrupació de diverses preguntes del qüestionari, tracten de mesurar a partir de les dades disponibles, els sentiments i les expectatives dels adolescents entrevistats. Som del tot conscients que la identitat europea, la catalana, i l'espanyola, per exemple, són qüestions complexes que no es poden mesurar a través de quatre o cinc aspectes solament. Però el que es pretén mesurar amb aquestes variables no és l'uropeisme a nivell global dels adolescents, sinó observar les actituds dels joves que se senten més europeus, i com correlaciona aquest sentiment amb altres variables o aspectes.

7.1. Expectatives dels adolescents respecte a la Unió Europea.

És una variable creada per la suma de quatre variables anteriors que deriven directament de preguntes del qüestionari. Són les següents:

1. Si creuen que la UE els farà més forts respecte al Japó i els EUA.
2. Si creuen que la UE comportarà que es creï més treball.
3. Si creuen que la UE comportarà un major desenvolupament econòmic.
4. Si creuen que la UE consolidarà els valors democràtics.

Així doncs, els valors de la variable expectatives, que és ordinal, poden oscil·lar del 0 al 4, representant el 0 l'absència total d'expectatives i el 4 el nivell més elevat o millors expectatives.

7.2. Nivell de coneixements d'Europa i la Unió Europea.

A partir de les puntuacions obtingudes en les 8 preguntes del qüestionari, que valoren de l'1 al 10 els coneixements respecte a diversos temes d'Europa (religió, política, ciutadania, economia, llengües, cultura i geografia), es va crear una nova variable ordinal que valora els coneixements totals que posseeixen els adolescents sobre diferents aspectes d'Europa. Els valors d'aquesta variable estan formats per les qualificacions que normalment es fan servir en el sistema educatiu (deficient, insuficient, aprovat, notable i excel·lent).

7.3. Sentiment d'identitat europea (europeisme).

Aquesta variable mesura el grau de sentiment o identificació dels adolescents amb Europa. Està formada per la suma de 4 variables que deriven directament de preguntes del qüestionari:

1. Se'ls demana que valorin de l'1 al 5 el seu sentiment d'identitat europea. Els valors d'aquesta variable oscil·len de l'1 al 5 essent el 5 la identitat preferida i l'1 la menys preferida.

2. Si creuen que hauria d'existir una Selecció Olímpica Europea.
3. Si opinen que hi ha d'haver un govern europeu fort, que prengui decisions importants.
4. Si creuen que s'han de pagar impostos a Europa.

De la suma de les puntuacions d'aquestes 4 preguntes es va crear una nova variable ordinal anomenada “europeisme”, que tracta de mesurar el grau del sentiment d'identitat o d'identificació amb Europa dels enquestats. Els valors d'aquesta variable oscil·len entre el 0 o manca total de sentiment o identitat europea i el 8 com a identificació total amb Europa.

7.4. Sentiment d'identitat espanyola (espanyolisme).

Aquesta variable mesura el grau de sentiment o identificació dels adolescents amb Espanya. Està formada per la suma de 4 variables que deriven directament de preguntes del qüestionari:

1. Se'ls demana que valorin de l'1 al 5 el seu sentiment d'identitat espanyola. Els valors d'aquesta variable oscil·len de l'1 al 5 essent el 5 la identitat preferida i l'1 la menys preferida.
2. Si creuen que hauria d'existir una Selecció Olímpica Espanyola.
3. Si opinen que hi ha d'haver un govern espanyol fort, que prengui decisions importants.
4. Si creuen que s'han de pagar impostos a Espanya.

De la suma de les puntuacions d'aquestes 4 variables es va crear una nova variable ordinal anomenada “espanyolisme”, que tracta de mesurar el grau del sentiment d'identitat o d'identificació amb Espanya dels enquestats. Els valors d'aquesta variable oscil·len entre el 0 o manca total de sentiment o identitat espanyola i el 8 com a total identitat espanyola.

7.5. Sentiment d'identitat catalana (catalanisme).

Aquesta variable mesura el grau de sentiment o identificació dels adolescents amb Catalunya. Està formada per la suma de 4 variables que deriven directament de preguntes del qüestionari:

1. Se'ls demana que valorin de l'1 al 5 el seu sentiment d'identitat catalana. Els valors d'aquesta variable oscil·len de l'1 al 5 essent el 5 la identitat preferida i l'1 la menys preferida.
2. Si creuen que hauria d'existir una Selecció Olímpica Catalana.
3. Si creuen que hi ha d'haver un govern català fort, que prengui decisions importants.
4. Si creuen que s'han de pagar impostos a Catalunya.

De la suma de les puntuacions d'aquestes 4 variables es va crear una nova variable ordinal anomenada "catalanisme", que tracta de mesurar el grau del sentiment d'identitat o d'identificació amb Catalunya dels enquestats. Els valors d'aquesta variable oscil·len entre el 0 o manca total de sentiment o identitat catalana i el 8 com a total identitat catalana.

7.6. Nombre de països europeus visitats.

És una variable que es correspon amb una pregunta en concret del qüestionari. Es tracta d'una variable de raó que mesura el nombre de països visitats d'Europa per part dels enquestats.

Podria tenir valors de 0 fins a tants països com hi ha a Europa, però en el nostre estudi oscil·la entre 0 i 13.

7.7. Nivell de ciutadania.

És una variable ordinal creada per l'agrupació de 3 variables, que ha estat formada a partir de les següents preguntes del qüestionari:

1. Si un bon ciutadà ha d'anar a votar a totes les eleccions.
2. Si s'han de pagar impostos.
3. Si un bon ciutadà ha de manifestar-se quan sigui necessari.

Així doncs, els valors de la variable Nivell de ciutadania, poden oscil·lar del 0 a 3, representant el 0 el nivell més baix de ciutadania i el 3 el nivell més elevat.

Certament, el grau de ciutadania d'un individu pot ser un índex molt ampli, on es tinguin en compte moltes més virtuts cíviqes. Però l'objectiu d'aquest estudi no és l'anàlisi exhaustiva del nivell de ciutadania dels adolescents enquestats, sinó la relació que pot existir entre el seu grau de ciutadania i el sentiment d'identitat europea que posseeixen.

7.8. Nivell d'acceptació d'altres cultures extracomunitàries.

Aquesta variable, que també és ordinal, mesura el grau d'acceptació d'altres cultures no europees per part dels enquestats. Ha estat creada per la suma de 4 preguntes del qüestionari:

1. Si els sembla bé que, degut a què es pertanyi a una altra cultura i una altra religió, noies en edat escolar puguin optar per no fer gimnàstica.
2. Si acceptarien que al menjador del seu centre se servissin menús diferents per si nois d'una altra religió i cultura ho sol·liciten.
3. Si estan d'acord en què al seu centre s'acceptin hàbits molt diferents en el vestir per motius culturals i religiosos.
4. Si estan a favor que al seu centre s'imparteixin classes de les diferents religions.

Els valors d'aquesta variable oscil·len del 0 al 4. El valor 0 correspondria a una manca de tolerància i acceptació d'altres cultures alienes a la UE, i, per contra, el valor 4 suposaria un alt grau d'acceptació.

7.9. Homologació dels sistemes educatius.

Aquesta és una variable nominal (amb valors 0 i 1) que s'obté directament d'una pregunta del qüestionari, que inquireix sobre si tots els joves europeus han de rebre la mateixa educació a l'escola i homologar els seus sistemes educatius.

7.10. Mateixa història i cultura comunes.

Es tracta d'una variable d'escala tipus Likert que valora el grau d'acord o de desacord dels adolescents respecte que la història i cultura d'altres països europeus hauria de formar una part important del nostre currículum. L'escala té 5 punts que van del 1, "Totalment d'acord", al 5, "totalment en desacord".

8. Procediment de prova i correcció.

Un cop elaborat el qüestionari i seleccionada la mostra, es va decidir una prova pilot prèvia del qüestionari per comprovar que totes les preguntes fossin comprensibles pels entrevistats, amb l'objectiu de mesurar la durada de la realització de l'enquesta, i comprovar si era necessària alguna modificació de les preguntes o algun aclariment.

El passi es va fer a 20 alumnes d'una classe de primer de l'IES Pons d'Icart. El centre seleccionat va ser el convingut per proximitat.

Als alumnes se'ls va presentar el qüestionari com una recerca de l'àmbit universitari, que no tindria cap relació amb les seves qualificacions educatives.

Tot seguit es va repartir el qüestionari i es van resoldre els dubtes que anaven plantejant els alumnes a mesura que el completaven.

El professor de ciències socials d'aquella classe de primer va voler estar present en la prova pilot, tot i que no va intervenir.

Els resultats de comprensió del qüestionari original van ser força satisfactoris. Tan sols una pregunta no era gaire comprensible. Es tractava d'una introductòria sobre la professió dels pares, on es demanava als alumnes que ubiquessin la professió dels seus progenitors, en una pregunta d'elecció múltiple, entre: el sector primari, secundari i terciari, i si eren autònoms, treballaven per compte d'un altre o si tenien càrrecs de comandament.

Finalment, es va decidir modificar la qüestió i preguntar directament als alumnes quina era la professió dels seus pares, més complicada de codificar, però molt més fàcil de respondre per als enquestats.

La duració de la prova pilot va ser d'uns 45 minuts.

9. Aplicació.

Posteriorment es va demanar permís als directors dels centres per al passí definitiu dels qüestionaris. Alguns IES, en un principi, van mostrar certes reticències. Un, fins i tot, va haver de demanar permís al Consell Escolar. Però finalment, tots van accedir a què els seus alumnes fossin enquestats.

Els qüestionaris es van respondre entre el gener i l'abril de 2003. El dia concertat i amb l'ajuda dels professors del centre, es van repartir els qüestionaris als alumnes en la seva mateixa aula i en horari lectiu, generalment coincidint amb l'assignatura de ciències socials. Tanmateix, en alguns casos va ser indiferent l'assignatura que correspongués a aquella hora de classe.

Quan els qüestionaris van ser lliurats als alumnes se'ls va explicar breument el motiu i els objectius de l'estudi. També se'ls va informar que aquella enquesta era anònima, que no

era un examen, ni els suposaria una avaluació de cap tipus. I que ens interessava que ho responguessin individualment i amb total sinceritat.

Mentre els alumnes resolien les preguntes, la gran majoria dels professors van marxar de les classes, aspecte important que denota la no intervenció i la no influència en les respostes. Tan sols un professor, el de ciències socials de primer de l'institut Pons d'Icart de Tarragona va voler estar present i conèixer el contingut del qüestionari. Però tampoc va influenciar en les respostes dels seus alumnes.

Les entrevistes es van realitzar un dia concertat amb els directors dels centres, en classes buides o despatxos. Van ser gravades i posteriorment transcrites per a la seva anàlisi.

Cal tenir en compte que un dels inconvenients de les entrevistes és la limitació de l'expressió verbal. Alguns joves, depenent del curs que feien, del seu bagatge cultural, i de la seva capacitat d'expressió verbal, mostraven uns discursos fragmentats, i en algun cas fins i tot, poc comprensibles.

10. Tractament i anàlisi de les dades del qüestionari.

Una vegada omplerts els qüestionaris, es va passar al tractament i anàlisi de les dades. Es va elaborar una matriu, que recollia en forma numèrica tota la informació dels qüestionaris i que va ser analitzada amb el programa informàtic SPSS v. 11.0 per Windows.

En una primera fase es van realitzar anàlisis d'estadístics descriptius per totes les variables demogràfiques. En una segona fase es van crear taules de contingència prenent com a variables independents les variables demogràfiques i com a variables dependents les corresponents a cadascuna de les hipòtesis.

Finalment, per verificar si es complien les hipòtesis de l'estudi es van fer correlacions entre les variables implicades a partir de les esmentades taules de contingència.

Donat que en la majoria dels casos es van fer servir taules de contingència de variables nominals i ordinals, i que ens interessava veure el grau d'associació entre elles, l'estadístic utilitzat, per considerar-lo el més adient, va ser la V de Cramer.

11. Les entrevistes en profunditat.

La segona part de l'estudi és una investigació qualitativa basada en entrevistes en profunditat a alumnes que prèviament van estar seleccionats.

Tenint en compte que l'entrevista tenia una finalitat molt clara, que consistia en complementar i ampliar els resultats obtinguts amb els qüestionaris, es va optar per una entrevista amb preguntes obertes i d'aplicació molt flexible, relacionades amb els temes que es tractaven al qüestionari, ja que es pretenia obtenir el màxim d'informació dels entrevistats. Les preguntes van estar molt estructurades i preparades perquè amb un nombre no gaire ampli s'obtingués la informació concreta requerida.

Els temes de les entrevistes són: la ciutadania (la ciutadania europea, la participació, l'associacionisme, la política); la pròpia identitat (influències fonamentals, relacions de complementarietat o conflicte); els coneixements que posseeixen els adolescents d'Europa; i finalment, el grau de tolerància o acceptació de ciutadans i cultures extracomunitàries.

12. Tractament i anàlisi de les dades de les entrevistes.

Les entrevistes es van realitzar en sales de tutories o despatxos de professors. Van estar enregistrades per ser posteriorment transcrites.

En l'anàlisi de les entrevistes, es van extraure els conceptes centrals al voltant dels quals es va anar elaborant la reconstrucció de l'entrevista.

Les conclusions es van incloure com a ampliació i explicació dins els resultats de l'estudi quantitatiu.

La tercera hipòtesi que es planteja aquest estudi és la influència que en la formació del sentiment d'identitat europea entre els adolescents pot tenir el fet de viatjar i conèixer altres països europeus. Influeix realment el coneixement *experiencial* en la formació de la identitat europea entre els adolescents?

Hipòtesi 3:

H3a: Els adolescents que han visitat i coneixen més països europeus posseeixen millors coneixements d'Europa.

H3b: Els adolescents que han visitat i coneixen més països europeus se senten més europeus.

1. Coneixements d'Europa i número de països visitats.

Si es té en compte el “coneixement *experiencial*”³¹, o sigui, el coneixement directe que tenen els adolescents dels diferents Estats pel fet d'haver-los visitat personalment, el primer que es constata és la correspondència existent entre el grau de coneixement acadèmic i el número de països europeus visitats pels estudiants. Així doncs, existeix una correlació moderada ($r = 0,38$) i significativa ($p < 0,001$) entre els coneixements que posseeixen els adolescents d'Europa i els països europeus visitats. Els adolescents que han visitat més països personalment, obtenen qualificacions més elevades.

³¹ Concepte utilitzat per Prats en *Los jóvenes ante el reto europeo*, 2001.

Taula 24. Coneixements d'Europa (qualificacions) segons el nombre de països visitats.

Nº PAÏSOS VISITATS	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficients		Aprovats		Notables			
0	59	46,82	57	45,24	10	7,94			126	100,00
1	55	40,15	62	45,25	20	14,60			137	100,00
2	18	21,95	48	58,54	16	19,51			82	100,00
3	4	18,18	12	54,54	5	22,73	1	4,55	22	100,00
4	3	23,08	8	61,54	2	15,38			13	100,00
5	2	33,33	3	50,00	1	16,67			6	100,00
6	1	50,00	1	50,00					2	100,00
7	1	25,00	3	75,00					4	100,00
10					2	100,00			2	100,00
13					1	100,00			1	100,00
Total	143	36,20	194	49,12	57	14,43	1	0,25	395	100,00

En la taula anterior s'observa clarament que entre els adolescents enquestats que no han visitat mai cap país europeu, el percentatge de notes deficients és el més elevat. En canvi, entre els que han visitat al menys un país, augmenten els aprovats. I els joves que han visitat dos països personalment, posseeixen un percentatge d'aprovats significativament superior als anteriors. Així doncs, a mesura que els adolescents coneixen més països, saben més d'Europa, i això també es tradueix en les seves qualificacions.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Com afirma l'estudi de Prats, l'experiència turística dels estudiants (número de països visitats) guarda relació d'una manera important amb el seu coneixement d'Europa. I aquesta activitat turística, el fet de viatjar, es produeix amb major o menor intensitat en funció del nivell socioeconòmic i la inquietud cultural de les famílies. (Prats, 2001).

Malgrat els resultats obtinguts en el nostre estudi, els viatges estan molt poc valorats entre els adolescents com a font dels seus coneixements d'Europa. El 26,3% creu que haver visitat un país no li aporta cap informació, el 35,2% opina que poca. Tan sols el 18,5% afirma que bastant.

Això es corrobora amb els resultats de l'estudi "Pupil's perceptions of Europe" (Convery, 1997). Entre els alumnes que van visitar altres països, el 20% afirma que no van obtenir més informació sobre Europa que l'experiència. El 51,6% reconeix que en van obtenir poca. El 26,1% creu que van adquirir gran part d'informació, i tan sols el 2,3% pensa que van rebre tota la informació que posseeixen del viatge.

Sembla ser, doncs, que els adolescents no són conscients de la importància i la influència dels viatges en el seu coneixement. Això potser es deu a què el que aprenen amb aquesta experiència ho fan de forma informal i provoca que no siguin prou reflexius amb el seu aprenentatge. Malgrat aquesta percepció per part dels estudiants, com ja s'ha mostrat, existeix una important relació entre els adolescents que han viatjat a països europeus i els resultats dels seus coneixements sobre Europa. (Prats, 2001)

Així doncs, tot i que els alumnes no considerin que aprenen molt d'Europa a través dels viatges que realitzen, existeix una correlació moderada entre el nombre de països a on s'ha viatjat i els coneixements que tenen aquests joves d'Europa. A més viatges, més coneixements.

En canvi, cal destacar que no existeix cap associació significativa entre el número de països a on s'ha viatjat i les expectatives que tenen els joves de la UE. Com a conclusió, el fet de viatjar a països europeus aporta coneixements d'Europa, però no unes millors expectatives de la Unió.

2. Nombre de països europeus visitats i sentiment d'identitat europea.

No existeix correlació o associació significativa entre el nombre de països d'Europa on s'ha viatjat i el sentiment d'identitat europea. Així doncs, el fet de viatjar aporta coneixements, però no influeix en els sentiments identitaris. Per tant, aquesta part de la hipòtesi no es corrobora.

Cal subratllar, però, que els resultats del nostre estudi es contradiuen amb els de la resta de bibliografia que tracta la qüestió. Tanmateix, cal matisar i entendre els resultats.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Segons Emiliano Mencía (1996), mai el coneixement que s'obté a través d'una imatge suscitarà els sentiments d'apreciació i valoració que aporta el coneixement directe de les realitats. Els viatges d'estudi i els intercanvis escolars posen als alumnes davant les realitats geogràfiques i socioculturals perquè, mitjançant la seva visió i el contacte directe amb elles, les coneguin i les valorin millor. Els intercanvis escolars són promoguts per tota classe d'organismes i institucions. A través del Consell de Cooperació Cultural es va crear el 1990 la "Xarxa sobre Llaços i Intercanvis Escolars", que té per objecte fer efectives les iniciatives del Consell d'Europa en matèria d'intercanvis.

Segons Mencía, els viatges i els intercanvis escolars haurien de fomentar els sentiments d'identitat europea si estiguessin ben plantejats. Està demostrat que l'eficàcia formativa i identificativa dels intercanvis resulta en funció de projectes ben organitzats i curosament implementats. L'objectiu essencial del viatge no ha de ser només educatiu, sinó que ha de consistir en conèixer, entendre i valorar millor la realitat geogràfica i cultural del país que es visita, així com establir relacions personals que facilitin comportaments amistosos, de solidaritat i de cooperació entre els europeus.

El projecte anglès anomenat "School on Site" (Halocha, 1995) que suposava uns cursos per professors per fomentar la Dimensió Europea, contactes entre escoles de diferents països i utilitzava viatges d'intercanvi, va obtenir uns resultats molt positius respecte al foment de la identitat europea entre els adolescents. En l'estudi es corrobora que el fet de conèixer un lloc personalment promou l'enteniment, desenvolupa entre els joves un sentit de comunitat, fomenta la tolerància i un sentiment d'amistat, es reconeixen les similituds, i evidentment, també es fomenta la identitat europea.

Igualment, a l'estudi de Convery i altres autors (Convery, 1997) es demostra l'existent relació entre el nombre de països d'Europa visitats i el sentiment d'identitat europea entre els alumnes. En l'esmentat estudi, 9 de cada 10 joves enquestats que havien visitat altres països són pro-europeus i també se senten més europeus. En canvi, entre els que no havien visitat cap país d'Europa el 26,4% no se sent gens europeu. Cal matisar, però

que ens referim a un sentiment d'identitat llunyà i superficial, complementari del sentiment primari i identificatiu dels individus.

3. Conclusions de la hipòtesi 3.

Malgrat les aportacions de totes aquestes recerques, la tercera hipòtesi del nostre estudi no es corrobora. La inexistència de relació entre el nombre de països d'Europa visitats pels adolescents i el seu sentiment d'identitat europea, que contrasta amb els resultats de tots els estudis anteriors, tindria una clara explicació. Gairebé tots els adolescents enquestats del nostre estudi han visitat altres països per vacances, amb la família i durant molt pocs dies. Contràriament, no han realitzat intercanvis escolars ni viatges d'estudis amb el centre escolar.

Aquests resultats, malgrat que evidencien un contrast amb altres estudis, mostren que el que més influeix en la creació dels sentiments d'identitat europea entre els adolescents no és tan sols el fet de viatjar i conèixer altres països, sinó fer-ho a través de programes escolars, ben organitzats i implementats, on el que més es fomenti no sigui solament els coneixements geogràfics, històrics o culturals d'Europa, sinó establir relacions personals, crear vincles amistosos, i fomentar la tolerància i la solidaritat entre els europeus.

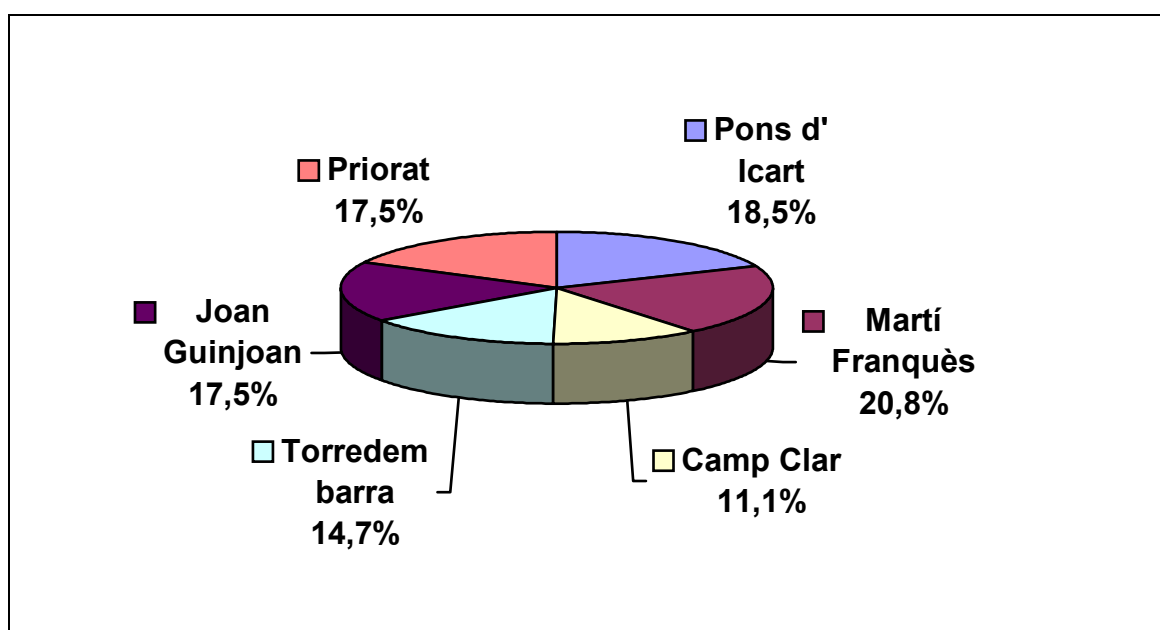
Capítol 3. Descripció de les característiques sociodemogràfiques de la mostra

La població de la qual hem extret la mostra es compon d'alumnes de primer, tercer i quart d'Educació Secundària Obligatòria d'uns centres educatius de Tarragona ciutat, barris i zones rurals més o menys llunyanes, amb diferents índexs d'immigració.

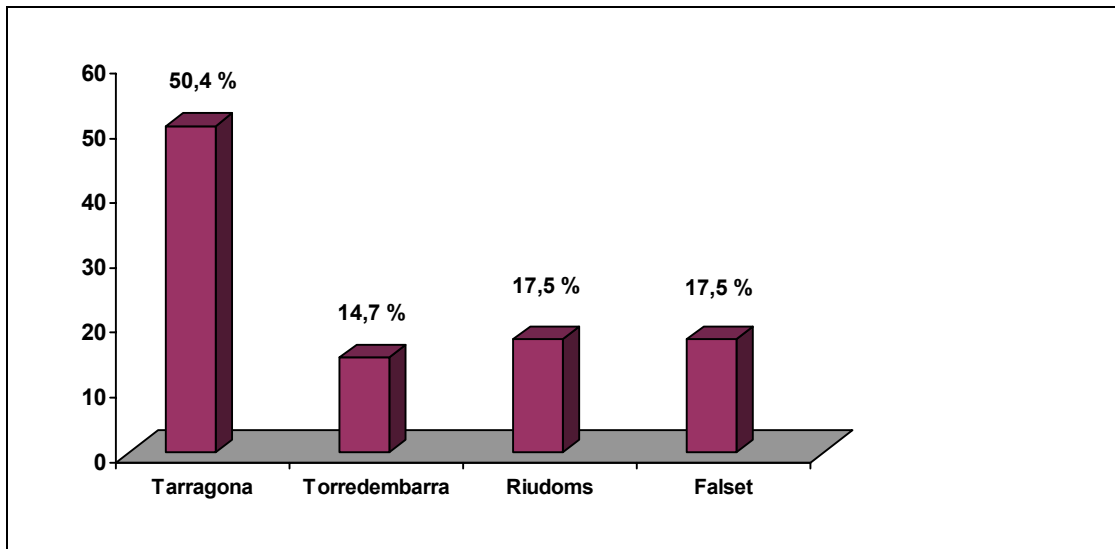
En total han estat enquestats 395 alumnes, que suposen el total d'adolescents que en el moment de passar-se el qüestionari es trobaven a classe.

1. Distribució per centres i localitats.

Si observem el gràfic 1 es constata que el nombre i el percentatge d'adolescents enquestats és superior a l'IES Martí Franquès de Tarragona, seguit del Pons d'Icart, de la mateixa localitat. Així doncs, a la ciutat de Tarragona hi ha un nombre superior d'alumnes a les aules que als IES de la resta de localitats. Contràriament, al barri de Camp Clar de Tarragona es troba el percentatge inferior.



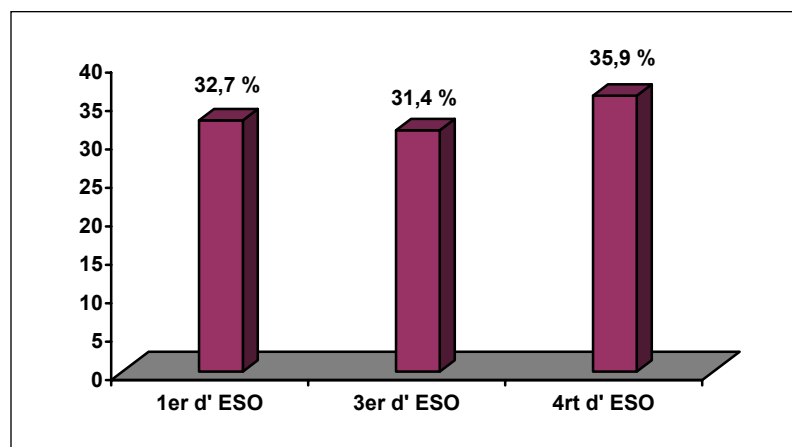
Gràfic 1. Distribució de la mostra per centres



Gràfic 2. Distribució de la mostra per localitats

2. Distribució per curs.

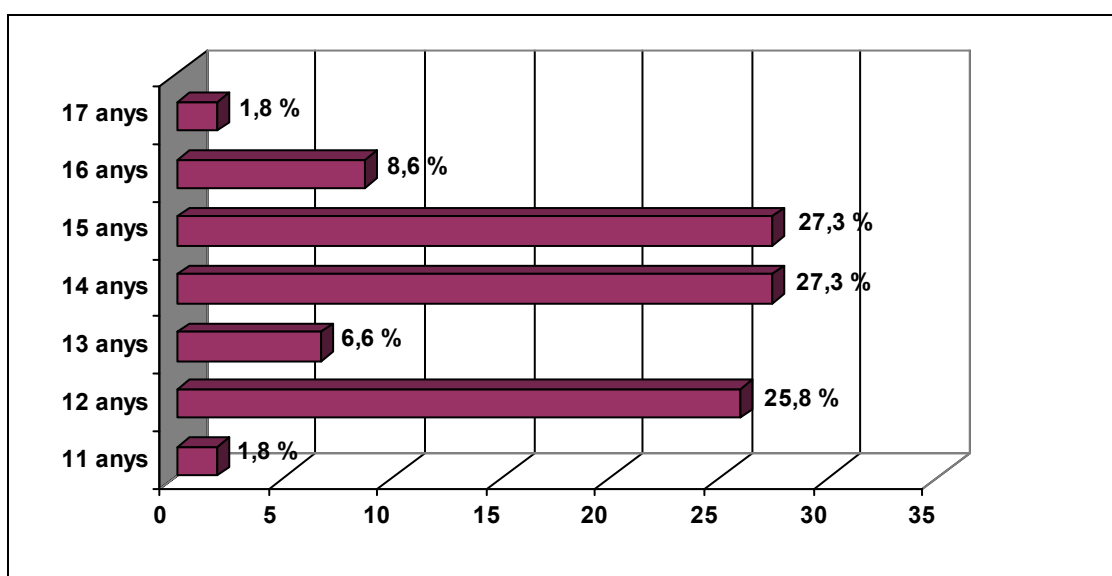
Observant el gràfic 3 es constata que el percentatge d'alumnes enquestats de quart (35,9%) és lleugerament superior al de primer (32,7%) i tercer (31,4%). Aquesta mínima diferència podria tenir dues explicacions. Per una banda, que en aquest darrer curs els alumnes es prenen els estudis amb més interès i tenen més cura de l'assistència a classe; i per l'altra, el fet que existeix un cert col·lectiu d'alumnes amb més de 16 anys que es mantenen en el sistema educatiu perquè encara no han aconseguit el títol de l'ESO.



Gràfic 3. Distribució de la mostra per curs

3. Distribució per edat.

En el gràfic 4 s'observa una distribució racional de les edats dels enquestats segons els cursos que realitzen, que són primer, tercer i quart d'ESO. Les tres edats amb percentatges majoritaris són les que principalment es corresponen amb els cursos esmentats: 12 anys (25,8%), 14 anys (27,3%) i 15 anys (27,3%). La resta, que suposa el 18,8% està repartit entre els alumnes de 11, 13, 16 i 17 anys, que representen uns percentatges molt reduïts.



Gràfic 4. Distribució de la mostra per edat

Taula 1. Distribució dels subjectes per edat i gènere segons el centre i la localitat.

LOCALITAT	CENTRE	EDATS							GÈNERE	
		11	12	13	14	15	16	17	Mas	Fem
Tarragona	Pons d'Icart	2	21	5	15	23	7		35	38
	Martí Franquès	2	24	5	23	22	6		35	47
	Camp Clar	1	8	4	16	1	8	6	23	21
Torredembarra	Torredembarra	1	14	5	12	18	6		30	28
Riudoms	Joan Guinjoan		17	5	20	23	3		33	36
Falset	Priorat	1	18	2	22	21	4	1	31	38

Observant la taula 1, cal destacar l'elevat nombre d'alumnes del barri de Camp Clar que tenen 16 i 17 anys. Existeix una gran diferència en nombre superior respecte a la resta de centres. Són alumnes que es mantenen dins el sistema educatiu perquè encara no han aconseguit el títol de l'ESO. I es localitzen principalment al barri de Camp Clar, un barri obrer de nivell socioeconòmic baix i marginal, on es constata que el fracàs escolar és superior.

4. Distribució per gènere.

En general predomina el gènere femení respecte al masculí en les aules. Les noies suposen el 52,4% dels enquestats, mentre que els nois representen el 47,1%.

Si s'observa la distribució del gènere per centres, tan sols en dos dels IES estudiats els nois superen a les noies: el de Camp Clar i el de Torredembarra. En els altres quatre restants, la proporció de noies és superior a la dels nois, i amb notòria proporció.

Taula 2. Distribució dels subjectes per gènere i curs que realitzen.

Gènere / Curs	1er	3er	4rt
Nois	65	56	66
Noies	64	68	76

És important observar la distribució del gènere dels alumnes enquestats segons el curs que realitzen. A cursos més elevats, el nombre de noies augmenta. Això coincideix amb l'estudi de M^a Magdalena Jiménez (2003) sobre l'Exclusió social a l'Estat del Benestar. En ell es constata que el nombre de noies és superior al de nois en gairebé tots els instituts d'educació secundària que es van analitzar a les Comunitats d'Andalusia i Canàries. A més, a cursos superiors, la proporció del gènere femení augmenta, principalment en les etapes postobligatòries.

5. Distribució per intenció d'estudi o treball un cop finalitzats els estudis obligatoris.

Taula 3. Distribució dels subjectes per gènere i intenció d'estudi/treball amb posterioritat als estudis obligatoris.

		GÈNERE		Total
		Nois	Noies	
TREBALLAR/ ESTUDIAR	Treballar	28	14	42
	Est. No sap què	20	23	43
	Est. Batxillerat	54	64	118
	Est. mòduls F.P.	27	19	46
	Est. Diplomatura	13	25	38
	Est. Llicenciatura	21	41	62
	Est. no contesta	20	21	41
	No contesta	4	1	5

El gènere masculí prefereix treballar a estudiar amb posterioritat als estudis obligatoris en una proporció del doble que el gènere femení. També existeix un major nombre de nois que pensen estudiar formació professional. En canvi, les noies predominen en intenció d'estudiar batxillerat, diplomatures o llicenciatures.

Aquesta recerca també coincideix amb la de Jiménez (2003) en la distribució del gènere segons si els adolescents decideixen estudiar o treballar.

6. Distribució per nivell educatiu dels pares.

Taula 4. Distribució dels subjectes per nivell d'estudis del pare i de la mare.

ESTUDIS / PARE - MARE	PARE		MARE	
	Freq.	%	Freq.	%
No contesta	56	14,2	54	13,7
Primaris	93	23,5	89	22,5
Secundaris	139	35,2	143	36,2
Superiors	107	27,1	109	27,6

Cal subratllar que en els estudis primaris el gènere masculí és superior al femení, encara que per poca diferència. En canvi, els percentatges per als estudis secundaris i superiors són més elevats entre les mares. Per tant, això coincideix amb la distribució per gènere i curs que hem esmentat anteriorment. A major nivell d'estudis, el gènere femení supera en percentatges al masculí.

També cal destacar l'elevat nombre d'adolescents enquestats que no contesten a la pregunta. La majoria per què no saben quins estudis han finalitzat els seus pares. Algun d'ells ho expressava àmpliament.

Finalment, es va constatar durant una primera anàlisi del qüestionari, que alguns adolescents mentien i inflaven el nivell educatiu dels seus pares, ja que en certs casos no es corresponien en absolut els estudis que els atribuïen amb la professió que realitzaven. Per exemple, els estudis superiors amb la professió de *brossaire* o *manobre*.

7. Distribució per nivell socioeconòmic.

Existeixen nombroses classificacions de l'ocupació com a indicadors de la classe social; però en aquest estudi hem utilitzat la *British Registrar General's Scale- BRG* (Alonso, 1995), creada per Stevenson el 1923. En l'actualitat les sis categories de la BRG són les següents:

- I. Professionals;
- II. Ocupacions intermèdies;
- III. Treballadors qualificats no manuals;
- IV. Treballadors qualificats manuals;
- V. Treballadors parcialment qualificats;
- VI. Treballadors no qualificats.

Aquesta classificació es revisa cada deu anys tenint en compte els canvis ocorreguts en la qualificació i posició social de les diferents ocupacions, així com per introduir altres de noves.

Hem utilitzat aquesta classificació simplificant les sis categories en tres. Però ens semblava que mancava el nivell d'estudis dels pares, a més de l'ocupació, per aconseguir un bon indicador del nivell socioeconòmic. Per això es va elaborar una variable tenint en compte els dos aspectes: l'ocupació dels pares i el seu nivell educatiu.

Essent del tot conscients que no era correcte fer mitjanes de les categories professionals i el nivell d'estudis alhora, es va decidir elaborar la variable "nivell socioeconòmic" per categories, prenent per referència el nivell d'estudis i professional més alt de la família (ja fos del pare o de la mare). Les categories creades van ser les següents:

Taula 5. Categories de la variable Nivell socioeconòmic.

CATEGORIES	ESTUDIS	OCUPACIÓ
Categoria 1	0	0
	0	1
	1	0
Categoria 2	0	2
	1	1
	1	2
	2	0
	2	1
Categoria 3	0	3
	1	3
	2	2
	3	0
	3	1
Categoria 4	2	3
	3	2
	3	3

En la taula 6 s'observa que del total d'alumnes enquestats, tan sols 21 corresponen a la categoria 1, o sigui, al nivell socioeconòmic més baix, que suposa només un 5,3% del total. La freqüència més elevada, en canvi, correspon al nivell socioeconòmic

més elevat (el valor 4), amb un 34,9%, seguit del valor 2 amb el 32,9%. El 94,7% dels valors del nivell socioeconòmic corresponen als tres nivells més elevats.

Taula 6. Distribució dels subjectes per nivell socioeconòmic

CATEGORIES	NIV.SOCIOECONÒMIC	
	Freq.	%
1	21	5,3
2	130	32,9
3	106	26,8
4	138	34,9

Respecte a la distribució del nivell socioeconòmic dels enquestats per centres, en la taula 7 es mostra que el percentatge de nivell socioeconòmic més baix és superior a Camp Clar (11,4%), seguit de l'IES Martí Franquès (9,8%) i Pons d'Icart (8,2%) de Tarragona.

Taula 7. Distribució del nivell socioeconòmic dels subjectes per centres.

CATEGORI ES	CENTRES											
	Pons d' Icart		Martí Franquès		Camp Clar		Torre- dembarra		Joan Guinjoan		Priorat	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	6	8,2	8	9,8	5	11,4	1	1,7			1	1,4
2	21	28,8	11	13,4	28	63,6	15	25,9	27	39,1	28	40,6
3	24	32,9	19	23,2	9	20,5	18	31,0	16	23,2	20	29,0
4	22	30,1	44	53,7	2	4,5	24	41,4	26	37,7	20	29,0

Sorpren que en els dos IES del centre de Tarragona existeixin uns percentatges tan elevats del nivell socioeconòmic més baix. Però això s'explica per l'existència de nombrosos centres concertats a la ciutat, que imparteixen l'ESO i el Batxillerat. Aquests són els centres triats per les famílies amb nivells socioeconòmics més elevats.

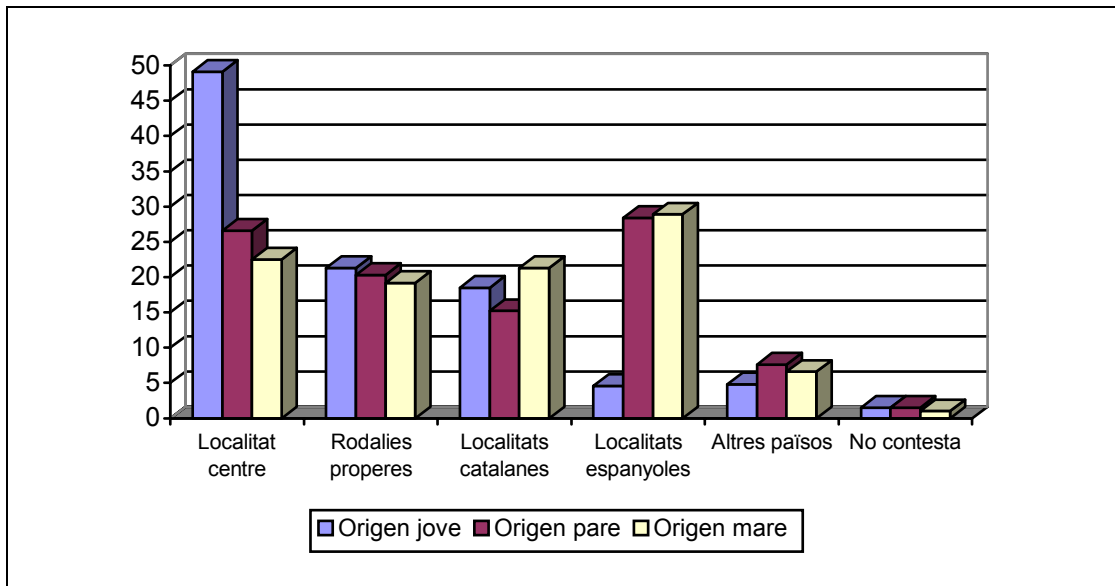
Una altra dada significativa és que si s'observen les distribucions a l'IES Camp Clar, el 75% de les famílies del centre se situarien entre els dos valors més baixos del nivell socioeconòmic.

Finalment, cal destacar que els IES de les tres zones rurals que es van seleccionar tenen unes distribucions de nivells socioeconòmics similars. Pocs alumnes en el nivell inferior, i la resta repartits bastant equitativament entre els tres nivells superiors.

8. Distribució per origen.

La variable origen posseeix una doble significació. Per una banda, és interessant observar la provinença dels adolescents enquestats. Però per l'altra, també resulta significatiu l'origen dels pares, ja que proporciona més informació sobre la procedència i la cultura de la família. Molts dels alumnes enquestats poden ser d'origen català, però de família immigrant. Això suposa una gran influència cultural i d'identitat per als adolescents, que és important tenir en compte a l'hora de valorar l'origen dels subjectes enquestats.

Si observem les freqüències i els percentatges de l'origen dels enquestats, destaca que gairebé la meitat (49,1%) és o ha nascut a la localitat on va a l'escola. Un 21,3% és de les rodalies properes, o sigui, pobles o barris limítrofs. I un 18,5% és d'altres localitats catalanes. Cal destacar que tan sols un 4,6% dels enquestats és d'altres localitats espanyoles. Per tant, en aquest cas considerariem que existeix molt poca immigració espanyola en l'actualitat. Aquest percentatge és inferior al dels adolescents provinents d'altres països (4,8%). Tanmateix, aquests resultats tenen una explicació més clara si també s'observa la procedència dels pares dels enquestats.



Gràfic 5. Comparació de l'origen dels enquestats amb el dels seus pares.

La primera qüestió que destaca del gràfic 5 són els elevats percentatges d'immigració provinent d'altres localitats espanyoles (28,4% en el cas dels pares i 28,9% en el cas de les mares). Això mostra que les grans onades d'immigració a Catalunya provinent d'altres zones de l'Estat Espanyol es van produir quan els pares dels enquestats eren joves i encara no havien format una família. Actualment, és més elevada la immigració provinent d'altres països que la de la resta de l'Estat Espanyol.

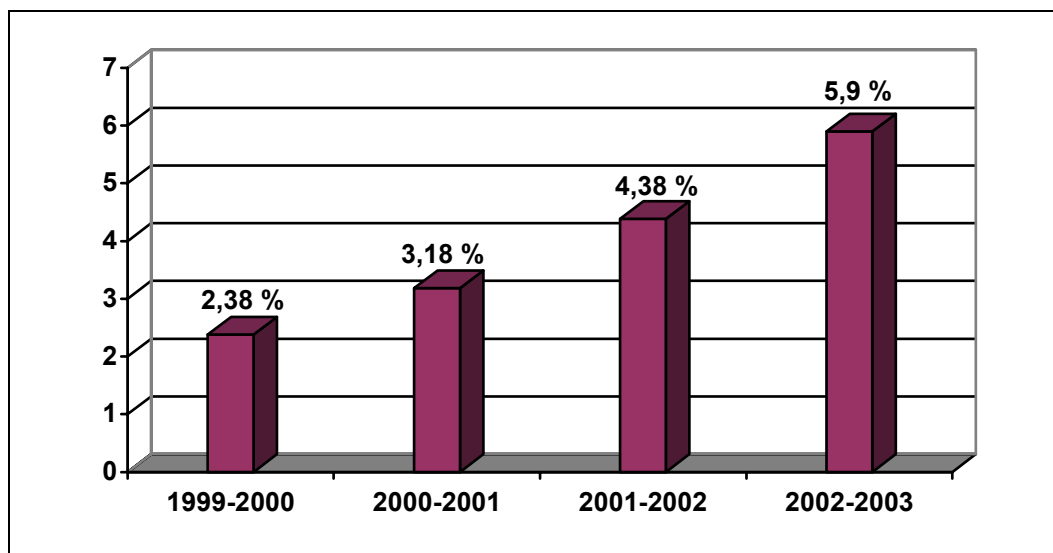
Si comparem l'origen dels pares amb el de les mares s'observa que el percentatge dels pares provinents de la localitat del centre o de les rodalies properes és superior al de les mares. En canvi, les mares provenen en major nombre que els pares d'altres localitats catalanes. Això significa que el gènere masculí s'ha traslladat menys que el femení a l'hora de situar-se i formar una família.

També cal subratllar que els percentatges d'immigració provinent d'altres localitats espanyoles són molt similars entre el gènere masculí i el femení. Per tant, es pot afirmar que no hi va haver diferències per gènere entre els immigrants de la resta de l'Estat Espanyol. En canvi, sí hi ha una certa diferència pels immigrants provinents d'altres països. El gènere masculí té un percentatge més elevat que el femení. Per

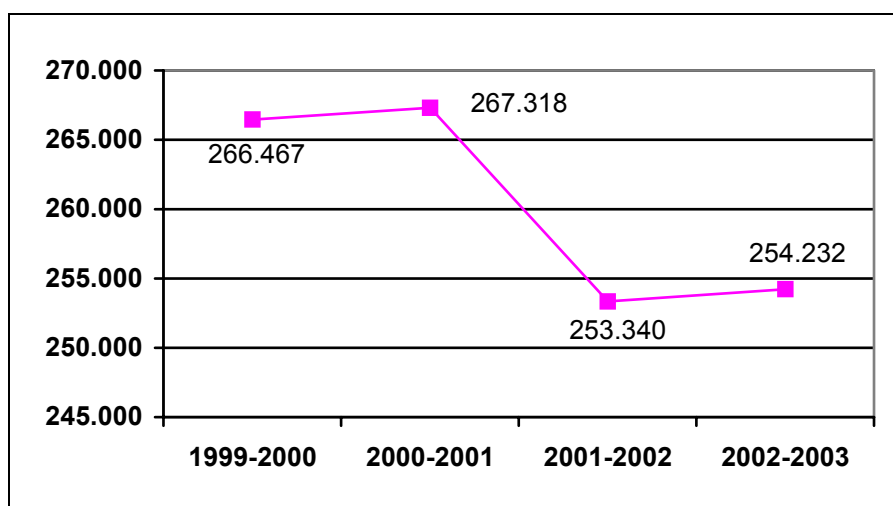
tant, es constata que la immigració provinent d'altres països és lleugerament superior en els homes que en les dones.

Finalment, si comparem la diferència entre l'origen dels enquestats i el dels seus pares pels adolescents enquestats que provenen d'altres països, s'observa que la diferència no és tan elevada com la dels provinents d'altres localitats espanyoles. Per tant, podem dir que la immigració provinent d'altres països és molt més recent i augmenta en l'actualitat. Això coincideix amb les dades del Servei d'Estadística i Documentació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya de les escoles catalanes. Si bé el total d'alumnes de l'ESO s'ha mantingut i inclús disminuït en els darrers anys, l'augment del número d'alumnes estrangers en els últims 10 anys ha estat espectacular. Dels quasi 10.000 estrangers del curs 1991-92 s'ha passat a 51.503 en l'actualitat. Sumen el 5,13% del total de la població escolar. Cal tenir present que la immigració provinent d'altres països d'Europa supera en el doble la dels països de la Unió Europea.

Observem l'evolució del total de l'alumnat de la ESO des de l'any 1999 al 2003 i també l'evolució de l'alumnat estranger de la ESO durant els mateixos anys.



Gràfic 6. Distribució de l'alumnat estranger a les escoles catalanes.
Font: Diari La Vanguardia



Gràfic 7. Distribució del total de l'alumnat a les escoles catalanes
 Font: Diari La Vanguardia

La procedència dels alumnes immigrants és la següent:

Taula 8. Distribució de l'alumnat estranger a Catalunya segons procedència
 Font: Diari La Vanguardia

TOTAL ALUMNES ESTRANGERS				
SEGONS PROCEDÈNCIA				
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Unió Europea	1.961	2.133	2.649	2.983
Altres països Europa	826	1.206	2.297	4.031
Magrebis	8.518	9.867	12.035	14.104
Àfrica	983	1.274	1.495	1.965
Amèrica del Nord	174	167	259	267
Amèrica Central i del Sud	4.188	6.306	12.273	21.249
Àssia i Oceania	1.368	1.643	2.270	2.677
Total alumnes estrangers	18.018	22.599	33.278	47.276
Total alumnes	822.744	820.315	826.897	785.526

Així doncs, s'observa que la procedència principal de l'alumnat estranger a les escoles catalanes és d'Amèrica Central i del Sud, el qual ha augmentat a un ritme vertiginós. El segueixen els alumnes magrebins, els percentatges dels quals també s'han incrementat molt en els darrers anys, encara que no en tanta proporció.

També és de destacar que la immigració provinent d'altres països d'Europa supera en el doble la dels països de la Unió Europea.

Si s'observa la distribució de l'origen dels alumnes per centres, destaca, i és de lògica, que als IES de Tarragona, la majoria dels enquestats són de la localitat del centre, i molt pocs de les rodalies properes. A l'IES Pons d'Icart el 61,1% dels alumnes són de Tarragona. A l'ies Martí Franquès el 81,7% i a Camp Clar el 84,1% són de Tarragona. En canvi, a les zones rurals, a mesura que el poble és més petit i més allunyat d'altres localitats amb major nombre d'habitants, el tant per cent d'alumnes de les rodalies properes augmenta. L'IES de Riudoms té un 65,2% d'alumnes provinents de les rodalies properes. I l'IES de Falset un 50,7%.

Respecte als alumnes d'origen immigrant, ja sigui d'altres localitats espanyoles o d'altres països, cal subratllar que suposen uns percentatges baixos respecte a la resta. El centre amb major immigració, que és l'IES Pons d'Icart, té un 12,3% d'alumnes d'origen d'altres localitats espanyoles i un 12,3% d'alumnes d'origen estranger. La resta de centres tenen uns percentatges d'alumnes immigrants molt inferiors. Per tant, l'IES Pons d'Icart seria el centre amb més immigració. El 50% del total d'alumnes immigrants provinents d'altres localitats espanyoles repartits entre tots els centres es concentra en aquest IES. En ell també es troben el 47,4% del total d'alumnes immigrants estrangers.

Si observem l'origen dels pares, el centre que té més alumnes els pares dels quals són d'altres localitats espanyoles també és l'IES Pons d'Icart. En ell el 43,8% dels pares són d'altres localitats espanyoles, seguit de l'IES Camp Clar (40,9%) i de l'IES de Torredembarra (32,8%). El mateix s'observa per pares d'alumnes provinents d'altres països. L'IES Pons d'Icart té un 15,1% de pares d'alumnes d'origen estranger. El segueixen l'IES Camp Clar amb un 9,1% i l'IES de Torredembarra amb un 8,6%.

Finalment, el centre que té menys alumnes immigrants, ja siguin d'altres localitats espanyoles o d'altres països, és l'IES Priorat de Falset, seguit de l'IES Martí Franquès de Tarragona i l'IES Joan Guinjoan de Riudoms.

Capítol 8. El sentiment d'identitat europea dins l'entramat identitari adolescent Hipòtesi 5

Ens trobem immersos en un procés de construcció europea on els avenços s'han produït a un ritme vertiginós. Les institucions europees cada cop han adquirit més poders de decisió, i el procés d'unificació ha abastat diversos àmbits, deixant de centrar-se tan sols en aspectes purament econòmics. Però perquè la democràcia avanci juntament amb aquest procés d'unió europea, és necessària la legitimitat viscuda i sentida d'aquestes institucions i de tot el seu procés de creació i evolució per part dels ciutadans. Tanmateix, a més de la legitimitat formal, caldria aquella que es fonamenta en l'interès i la participació de tots els individus en els afers comunitaris; i aquests factors depenen, en gran mesura, del sentiment d'identitat europea existent i de la identificació amb Europa per part dels seus ciutadans.

El sentiment o la percepció de la legitimitat respecte la construcció europea preocupa especialment en l'actualitat degut als resultats de l'entrebancós procés de ratificació de la Constitució Europea. El 20 de febrer de 2005 es va celebrar a Espanya el primer referèndum de la Unió per tal d'aprovar el Tractat pel qual s'estableix una Constitució per a Europa. Si bé el sí va guanyar amb un 76,73% del total dels vots vàlids emesos, cal destacar que l'abstenció va arribar a un 57,68%, suposant la xifra més baixa de participació en unes eleccions europees a Espanya. A més, després dels no a la Constitució obtinguts en els referèndums de França i Holanda, i de l'ajornament dels referèndums a Gran Bretanya, Portugal, Dinamarca, Txèquia i Irlanda, la qüestió de la legitimitat de la construcció europea preocupa més que mai. En general, els ciutadans dels Estats membres sempre han mostrat poc interès per Europa, poca participació en els afers comunitaris i un sentiment d'identitat europea molt feble, secundari i llunyà.

Al capdavall, resulta necessària l'existència d'una consciència general, d'un sentiment col·lectiu que actuï com a motor de la construcció europea des de dins, i que permeti funcionar a Europa com un tot.

Davant la constatació d'aquesta realitat, des dels poders i les institucions europees s'ha pres la determinació de fomentar la identitat europea entre els joves. Si les noves generacions se senten més europees, estaran més a favor del procés de la Unió, s'interessaran més pels assumptes comunitaris i participaran amb major grau en els

esdeveniments polítics de la construcció europea. El repte que se'ns planteja no és només aconseguir que es cregui en la Unió Europea com una opció de futur, sinó que els ciutadans s'identifiquin amb aquesta unió i se sentin europeus. Que es trenquin els estereotips i els prejudicis cap a altres cultures i nacions, llengües i tradicions; que el sentit d'identitat es transformi en quelcom més ampli, obert i tolerant. Però, de ben segur, no es tracta d'un repte fàcil d'assolir.

Des de les elits polítiques europees es té la confiança en què la conscienciació de la legitimitat es pot resoldre pedagògicament. Monnet, un dels pares de la idea de la unitat europea, ja va afirmar: "Si hagués de començar una altra vegada, començaria per l'Educació"¹. Així doncs, com afirma Félix Etxeberria, un cop materialitzada la unitat europea en el terreny econòmic i polític, es vol que l'educació compleixi amb el paper d'apropar als ciutadans la realitat que ja existeix o que va en camí d'existir (Etxeberria, 2000). Per tant, a l'escola se li encomana jugar un paper clau en el foment de la identitat europea entre els adolescents. Es tracta d'una tasca lenta i complexa, amb l'inconvenient afegit que l'educació avança amb posterioritat a la realitat social, però no per això es tracta d'un repte impossible.

Aquest és un dels motius pels quals el present estudi se centra en l'àmbit educatiu. L'objectiu principal és conèixer empíricament fins a quin punt l'escola influeix en la creació de la identitat europea entre els adolescents, amb la intenció d'esbrinar com fomentar satisfactòriament aquest sentiment identitari des d'aquest àmbit. Som conscients de l'existència d'altres agents socialitzadors, que intervenen conjuntament amb l'escola, en la formació d'aquesta identitat, com ara la família, els grups d'iguals, l'entorn, i els mitjans de comunicació, els quals també es tenen en compte en aquesta recerca. Tanmateix, l'estudi se centra en l'escola, tot i plantejant-se la ubicació del seu poder d'influència respecte els altres factors, ja que es tracta d'un important agent socialitzador tant per als infants com per als adolescents, a més de ser la font principal d'informació que reben d'Europa.

Ara bé, el projecte pedagògic ha de tenir en compte la complexitat de l'entramat identitari adolescent: les identitats locals, nacionals, i supra-nacionals; les identitats

ideològiques, la convivència plural i els conceptes de frontera. Aleshores, és necessari subratllar que el present estudi parteix de l'existència d'identitats múltiples, i no unitàries, per a cada individu (Hall, 1997; Wegner, 2001); i cal destacar també que, en determinades zones, aquesta multiplicitat és encara superior. Ens referim a determinades comunitats autònomes, regions o *landers* europeus on se superposen o rivalitzen les identitats autonòmiques o nacionals amb les locals i les estatals. Ens interessa especialment analitzar com s'estructuren i es formen les diverses identitats adolescents en aquestes zones i com es relacionen amb la identitat europea, ja sigui en relació de complementarietat o conflicte.

Consegüentment, la **pregunta inicial** que ens plantegem en aquest estudi és: Com influeix l'escola en la formació de la identitat europea entre els adolescents, en àmbits on concorren múltiples identitats?

Certament l'escola és un dels més importants agents socialitzadors en les etapes de formació dels adolescents. La major part dels estudis i de la bibliografia que tracta la qüestió (H.A. Bosma, 1992; Dekker, 1993; Wegner, 2001), que esmentarem en apartats posteriors, demostra la importància de l'**educació** en el foment de la ciutadania europea, així com de la pròpia identitat europea. El seu poder d'influència es fonamenta en tres mecanismes principalment. En primer lloc, en la seva funció **com a difusora de coneixements d'Europa**, i com a principal font d'informació europea que reben els adolescents. Aleshores, ens plantegem si una de les accions clau en el foment de la identitat europea és incidir en l'ensenyament sobre Europa. Degut a això, les dues primeres hipòtesis d'aquesta recerca són les següents:

H1: Els adolescents amb més coneixements d'Europa posseeixen millors expectatives de la UE.

H2: Els adolescents que tenen millors expectatives de la UE són els que se senten més europeus.

El segon mecanisme que posseeix l'**escola** per al foment de la identitat europea entre els adolescents rau en la seva potencialitat **com a planificadora i creadora de programes**

¹ Citat a Etxebarria (2000:13)

d'intercanvis escolars. Es tracta del “coneixement experiencial”², o sigui, aquell que s’obté de les vivències pròpies i no de les informacions difoses en una aula. Per això, la tercera hipòtesi del treball pretén comprovar la influència del nombre de països europeus visitats. *H3a: Els adolescents que han visitat més països europeus posseeixen més coneixements d’Europa. H3b: Els adolescents que han visitat més països europeus se senten més europeus.*

Finalment, el darrer mecanisme dels **centres escolars** per potenciar la identitat europea se centraria en la seva funció **com a educadors per a la ciutadania europea**. Amb aquesta finalitat va sorgir el concepte de la Dimensió Europea de l’Educació (DEE). És la part de l’educació europea centrada en els aspectes cívics, que pretén fomentar els coneixements i el grau de ciutadania, així com també la identitat europea entre els adolescents.

No va ser fins el 1976 quan, per primera vegada, es va parlar de la Dimensió Europea de l’Educació, en aprovar-se el Programa d’Acció en Educació. Però aquests primers documents tan sols van ser una declaració d’intencions, que a la pràctica no van suposar cap avenç en la realitat educativa. A través de la Resolució de 1988, es van detallar els objectius de la Dimensió Europea i es van engegar les primeres accions a realitzar en aquesta direcció. La idea de la DEE s’ha anat ampliant i actualment cerca una unió més estreta entre tots els ciutadans europeus, un coneixement més ampli de les diverses cultures dins la UE i una acceptació i comprensió en tots els àmbits comunitaris. Així

doncs, des que es planteja que la DEE ha d’aconseguir aquesta proximitat entre els ciutadans europeus, s’obre un nou i important repte des de l’àmbit educatiu. S’assumeix que l’ensenyament de la ciutadania europea comporta que els joves se sentin també més europeus. Per consegüent, el present estudi pretén analitzar en concret aquesta assumida relació entre ciutadania i identitat europea, i constatar que realment l’ensenyament de l’una comporta l’increment de l’altra. Aleshores, la quarta hipòtesi pretén demostrar que els adolescents més cívics, més participatius, més associacionistes, aquells que mostren posseir uns nivells més elevats de ciutadania, també són els que se senten més europeus.

² Concepte utilitzat per Prats (2001), que fa referència al coneixement directe que obtenen els joves dels diferents països europeus pel fet d’haver-los visitat personalment.

H4: Els adolescents que mostren posseir major grau de ciutadania se senten més europeus.

Com s'ha esmentat anteriorment, una de les particularitats d'aquesta recerca rau en l'àmbit de la seva localització, ja que s'ha seleccionat una zona d'estudi on concorren múltiples identitats (la local, l'autonòmica o nacional, i l'estatal), amb la finalitat d'analitzar com es desenvolupa en aquest àmbit la identitat europea i com s'insereix en l'entramat identitari adolescent. Per tant, la cinquena hipòtesi pretén constatar que la identitat europea es pot sentir com a no contradictòria, sinó complementària de les identitats catalana i espanyola; i per tant, els joves que se senten més catalans i espanyols, també es poden sentir europeus. ***H5a: Els adolescents que se senten més catalans també se senten més europeus. H5b: Els adolescents que se senten més espanyols també se senten més europeus.*** Amb l'enunciat d'aquesta hipòtesi es pretén mesurar la complementarietat o el conflicte dels diversos sentiments identitaris. Si es demostra la inexistència de correlació, no podrem afirmar la relació entre les identitats catalana i espanyola amb l'europea. Si la correlació és negativa o inversa suposaria que les identitats relacionades resulten contradictòries entre sí, perquè els joves que se senten més catalans se senten menys europeus. I el mateix per la identitat espanyola. En canvi, si existeix una correlació positiva, les identitats són complementàries, que és del que parteix la nostra hipòtesi.

Un altre aspecte que es planteja en aquest estudi és el de la tolerància i l'acceptació dels ciutadans i cultures de països extra-comunitaris. La realitat constatada d'una creixent presència de ciutadans estrangers amb cultures molt diverses en territori europeu planteja la necessitat d'organitzar una ciutadania multicultural no discriminatòria per a cap individu. No obstant això, segons els experts, tota societat cerca mantenir la seva cohesió en l'espai i en el temps mitjançant la diferenciació dels seus membres respecte dels estrangers. Aquest procés de diferenciació, i al mateix temps d'exclusió del que és exterior es produeix perquè tota societat necessita crear el seu propi món de sentit per mantenir-se unida com a tal. Avui dia els estrangers no comunitaris, com a conseqüència de les polítiques d'immigració dels governs europeus, juguen el paper d'"exterior constitutiu" en el procés de configuració de la UE (Silveira Gorski, 2000). Aleshores, aquest estudi se centra en analitzar quin és el grau d'acceptació dels

estrangers i de les cultures extracomunitàries per part dels ciutadans europeus, així com la relació existent amb les seves identitats.

La present recerca no pretén endinsar-se en el camp de l'educació multicultural, ni portar a terme una anàlisi de la seva situació actual, sinó tan sols conèixer el nivell de tolerància i acceptació, per part dels adolescents europeus, de ciutadans d'altres cultures extra-comunitàries depenent dels seus sentiments identitaris. Per això, la sisena hipòtesi tracta d'esbrinar si els joves que se senten més europeus són els que mostren índexos superiors d'acceptació dels estrangers. Igualment es vol observar si existeixen diferències d'acceptació i tolerància pels joves que se senten més catalans o més espanyols. ***H6: Els adolescents que se senten més europeus mostren una major acceptació i tolerància envers els ciutadans i les cultures extra-comunitàries.***

El tema de l'acceptació d'una mateixa educació a l'escola i uns sistemes educatius europeus comuns per part dels alumnes és força conflictiu i suscita no poques controvèrsies. Fins l'actualitat la UE ha estat molt respectuosa amb els diferents sistemes educatius dels respectius Estats membres, degut a la riquesa que suposa la seva diversitat cultural. Cada sistema educatiu és el resultat de processos històrics, socials i culturals diversos, i no és senzill establir criteris unificadors si això significa perdre part d'aquesta riquesa cultural. Malgrat això, existeixen certes tendències transnacionals cap a l'europeïtzació dels currículums, s'està arribant a acords sobre l'ensenyament d'història als llibres de text francesos i alemanys, i s'elaboren programes guia per a educadors en aquesta direcció. Concretament, en la introducció de la LOE es parla d'una certa convergència dels sistemes educatius, que s'ha traduït en l'establiment d'uns objectius educatius comuns. Aquests es resumeixen en tres principis bàsics. En primer lloc, millorar la capacitat dels docents, desenvolupar les aptituds necessàries per la societat del coneixement, garantir l'accés de tothom a les tecnologies de la informació, i aprofitar al màxim els recursos disponibles. En segon lloc, facilitar l'accés generalitzat als sistemes d'educació, la qual cosa suposa construir un entorn d'aprenentatge obert, promoure la ciutadania activa, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. I en tercer lloc, reforçar els llaços amb la vida laboral, amb la investigació i amb la societat en general; desenvolupar l'esperit emprenedor, millorar l'aprenentatge d'idiomes, augmentar la mobilitat i reforçar la cooperació europea. És per aquest motiu, que la setena hipòtesi d'aquest estudi planteja aquests temes. Es pretén esbrinar quina és

l'opinió dels adolescents respecte a la possible unificació dels sistemes educatius, així com l'acceptació de l'estudi d'una història i cultura comunes. A més, resulta interessant observar si existeixen diferències en les opinions dels joves depenent dels seus sentiments identitaris. **H7: Els adolescents que se senten més europeus estan més a favor de l'homologació dels sistemes educatius dels Estats membres.**

Finalment, en la vuitena i darrera hipòtesi es pretén analitzar quin és el grau d'influència de l'escola en la formació de la identitat europea dels adolescents en relació amb la influència dels altres agents socialitzadors que es consideren claus en l'estudi: la família, l'entorn i els mitjans de comunicació. L'objectiu d'aquesta hipòtesi és constatar com influeixen cadascun d'aquests factors en l'entramat identitari adolescent, en quins nivells (primari i secundari) exerceixen la seva influència, i quin és el paper que juguen en la formació de la identitat europea. **H8: L'escola és la principal font a través de la qual els adolescents reben informacions d'Europa. Però la seva influència en la formació de la identitat europea, tot i que important, actua en un nivell secundari.**

Un cop definit l'objectiu de l'estudi, la pregunta inicial, i les hipòtesis que marquen el fil conductor d'aquesta recerca; tot seguit s'examinen els **principis teòrics** necessaris per delimitar el **concepte d'identitat**, des de l'àmbit de les ciències socials, i més concretament, el **d'identitat europea**. Es parteix d'un punt de vista constructivista i d'una definició d'identitat múltiple en constant procés de canvi i evolució. Per tal d'ubicar millor el punt de partida d'aquesta recerca i el concepte d'identitat del qual partim i alhora no ésser exhaustius, es resumeixen sintèticament les principals teories i definicions existents sobre identitat, les seves principals característiques i els autors més destacats de cadascuna d'elles.

En segon lloc, també en el marc teòric, es mencionen els **principals agents influents i formadors d'identitat** entre els joves (l'escola, la família i els mitjans de comunicació). S'esmenten les diferents teories existents sobre la seva influència des de diverses disciplines, així com estudis empírics que demostren el poder real de cada agent en la creació de les identitats entre els adolescents.

En referència a l'escola, que és l'agent clau en el qual es basa l'anàlisi d'aquest estudi, s'examina **l'ensenyament per la ciutadania**, i en concret, l'ensenyament per la

ciutadania europea; així com el concepte i la valoració de la Dimensió Europea de l'Educació.

El marc teòric finalitza amb la delimitació del concepte de ciutadania europea des de diverses perspectives, a més de la seva vinculació amb la identitat europea, ja que l'esmentada relació és un dels aspectes destacats que es pretén analitzar en aquesta recerca.

Per conèixer quin és el sentiment d'identitat europea que posseeixen els adolescents, com es relaciona dins l'entramat identitari, i quins agents són els principals influents en el procés de formació de les identitats, **metodològicament** s'utilitzen dues tècniques de recollida d'informació, que corresponen a les dues parts del procés d'aquest estudi: la quantitativa i la qualitativa.

Per l'anàlisi quantitativa s'empra un **qüestionari** d'opinió de caràcter descriptiu, amb el qual s'interroga als adolescents sobre els seus coneixements d'Europa, el seu grau de ciutadania, els sentiments identitaris, la seva acceptació de ciutadans i cultures extra-comunitàries, i finalment, les seves actituds i expectatives respecte a la Unió Europea.

La segona tècnica de recollida d'informació utilitzada és **l'entrevista en profunditat** semi-dirigida (anàlisi qualitativa), que ens proporciona una informació més completa sobre les identitats dels joves, els factors que influeixen en la seva formació i les relacions internes de complementarietat o conflicte que es poden crear dins l'entramat identitari de cada individu.

El marc metodològic proposat per la realització de l'estudi se situa en una perspectiva descriptiva. El tractament de les dades s'ha realitzat amb estadístics descriptius, taules de contingència i correlacions de variables, a través del programa SPSS. Per altra banda, les conclusions de l'anàlisi de les entrevistes en profunditat s'han inclòs com a ampliació i explicació dels resultats de l'estudi quantitatiu.

La **descripció de la mostra** utilitzada és una anàlisi exhaustiva de qui són els adolescents enquestats i entrevistats per ubicar i comprendre millor els resultats de la recerca. Resulta de cabdal importància conèixer a quins centres i localitats pertanyen,

quins cursos realitzen, quines edats tenen, la seva distribució per gènere, el nivell d'estudis dels seus pares, la seva procedència i a quin nivell socioeconòmic pertanyen; per entendre millor com són i com es formen els seus sentiments identitaris.

Els **resultats** de l'estudi confirmen la importància de l'escola com a agent clau en la formació de les identitats dels adolescents, des dels seus tres possibles àmbits d'influència: com a principal font d'informació i coneixements d'Europa, com a planificadora i realitzadora d'intercanvis escolars i com a educadora per a la ciutadania europea. Així mateix, també es comprova que el rol dels centres escolars en aquests tres àmbits no sempre obté resultats positius en el foment de la identitat europea. Es requereix que es compleixin unes certes condicions en la seva actuació. El descobriment d'aquests requisits ha resultat de cabdal importància per matisar quina ha de ser la tasca de l'escola i quins aspectes ha de potenciar si vol fomentar realment la identitat europea entre els adolescents.

En les **conclusions** es mostra, a través d'uns gràfics, quins factors influeixen en la formació de la identitat europea, i com actuen en l'entramat identitari juvenil. La família, -principalment els pares-, i l'entorn són els agents que més influeixen en el nivell primari de les identitats, que és el més subjectiu i emocional, a més de ser el que normalment determina la identitat principal dels individus, la més profunda i identificativa. Ja sigui per assimilació o rebuig, els adolescents adopten o canvien en part el llegat de les identitats paternes i ambientals. Contràriament, l'escola i els mitjans de comunicació, que resulten ser les principals fonts d'informació que reben els adolescents d'Europa, influeixen en el nivell secundari de les identitats, on l'entramat identitari se superposa i complementa. La seva influència és analitzada i seleccionada per part dels joves, resultant més informativa i racional que emotiva. Així doncs, l'escola no interfereix en la creació de la identitat primària i identificativa dels individus, sinó en la formació de les identitats complementàries; malgrat això, la seva influència pot resultar de cabdal importància en la creació de la identitat europea entre els adolescents si actua seguint uns objectius i uns paràmetres establerts.

La tesi finalitza amb un apartat de **propostes d'intervenció** per al foment de la identitat europea entre els joves. Després d'haver analitzat quins són els factors que més influeixen, i quins requisits calen perquè tant l'actuació de l'escola com la d'altres

agents sigui positiva en aquesta tasca, les propostes d'intervenció que es plantegen de ben segur augmentaran els sentiments d'identitat europea entre els adolescents en un futur proper.

Així doncs, l'aportació d'aquesta tesi, que tracta el tema de la formació de la identitat europea en els adolescents, del qual han tractat altres estudis previs, considerem que se centra en diversos aspectes:

- Per una part, l'àmbit o contextualització de l'estudi, ubicat a Tarragona ciutat i altres zones rurals de la comarca i comarques properes. La zona escollida ha estat triada en funció de complir el requisit de ser un àmbit on concorren múltiples identitats (la local, l'autonòmica i l'estatal).
- Per altra part, es tracta d'un estudi centrat en conèixer l'opinió sobre el tema per part dels propis protagonistes, els adolescents. Esbrinar com perceben les seves identitats, la seva formació i les relacions de complementarietat i conflicte que consegüentment es desenvolupen en el seu entramat identitari.
- Una altra de les originalitats d'aquesta recerca és que no es limita a contemplar quins són els coneixements dels adolescents sobre Europa, sinó que es basa en la relació d'aquests coneixements amb la formació de la seva pròpia identitat europea. Per tant, l'estudi es concreta en l'entramat identitari.

Finalment, apuntar que totes les variables analitzades en la tesi es relacionen amb la formació de la identitat europea en els adolescents. Ja sigui el fet de viatjar i conèixer altres països europeus, com l'acceptació d'un mateix sistema educatiu a l'escola, o l'acceptació de ciutadans o cultures extra-comunitàries; tot gira al voltant de l'objectiu principal d'anàlisi, que és la seva relació amb la identitat europea dels adolescents.

La setena hipòtesi de l'estudi pretén analitzar dos aspectes: si els adolescents que se senten més europeus estan més a favor de l'homologació dels sistemes educatius europeus, i si fins i tot, de què s'estudiï una història i cultura comunes per a tots els països de la UE. Per això, es va correlacionar l'índex del sentiment d'identitat europea amb els resultats de dues preguntes del qüestionari que versaven directament sobre aquests aspectes.

La primera qüestió inquiria sobre si s'havia de rebre la mateixa educació a l'escola, per tant, homologar i homogeneïtzar els sistemes educatius. I la segona, si la base cultural referida a la història i la cultura dels altres països europeus hauria de formar part del nostre currículum.

Finalment, també es van realitzar correlacions entre els resultats d'aquestes preguntes i els índexs de sentiment d'identitat catalana i espanyola per si s'observaven diferències entre elles respecte a aquests temes.

Hipòtesi 7:

H7a: Els adolescents que se senten més europeus són més favorables a l'homologació dels diferents sistemes educatius dels Estats membres.

H7b: Els adolescents que se senten més europeus accepten l'estudi d'una història i cultura comunes.

1. Grau d'acceptació d'una homologació dels sistemes educatius.

La primera qüestió tractava d'esbrinar l'opinió dels adolescents respecte si tots els europeus haurien de rebre una mateixa educació a l'escola. Això fa referència a l'existència d'un mateix sistema educatiu, amb homologació de títols i validacions, així com similituds en les assignatures impartides i els mètodes d'avaluació.

Taula 44. Opinió dels alumnes enquestats sobre una homologació dels sistemes educatius a l'escola i el fet d'impartir una història i cultura comunes (%).

	HOMOLOGACIÓ SIST. EDUCATIUS	HISTÒRIA I CULTURA COMUNES
D'acord	82,3	20,7
No d'acord	9,6	9,8
No contesta	8,1	35,7
No opina		33,8

Com s'observa en la taula 44, el 82,3% dels enquestats hi està d'acord enfront el 9,6%, que no ho està, i el 8,1% no contesta. Així doncs, a la gran majoria dels adolescents els sembla bé que existeixi una similar educació a les escoles europees.

Així mateix, es va preguntar als alumnes si creien que la base cultural referida a la història i la cultura dels altres països europeus hauria de formar part important del nostre currículum. El 20,7% dels enquestats així ho creu, i tan sols el 9,8% no hi està d'acord. Tanmateix, el més sorprenent d'aquesta resposta és l'elevat grau d'indiferència per part dels enquestats. El 33,8% no opina i el 35,7% no contesta. Per tant, als adolescents sembla no importar-los gaire el fet d'estudiar una història i una cultura comunes per a tots els europeus.

Les entrevistes en profunditat van clarificar aquest elevat grau d'indiferència. Als adolescents els costa contestar per què majorment no hi estan ni a favor, ni en contra. Generalment opinen que l'existència d'un mateix sistema educatiu per a tots els països de la Unió és positiu, perquè es reduirien les diferències, i s'obririen les portes per estudiar a un altre país. Contràriament, però, aquests mateixos adolescents no accepten una història i cultura europees comunes; o si les accepten, demanden mantenir les històries i cultures particulars de cada país. Els partidaris d'estudiar les dues coses, la història comuna i les històries particulars, que són la majoria, afirmen: "Si estudiéssim el mateix i anéssim a un altre país...seria més fàcil entendre'ns entre nosaltres. Però crec que si no hi haguessin altres cultures...seria molt pobre, molt avorrit. Crec que s'hauria d'estudiar el més bàsic d'una història comuna i aprendre altres idiomes. Però també crec que s'han d'estudiar les histories i cultures pròpies de cada país".

Existeixen certes tendències transnacionals cap a l'uropeïtzació del currículum. S'està arribant a acords sobre l'ensenyament d'història als llibres de text francesos i alemanys, i es realitzen programes guia per educadors en aquesta direcció. El Consell d'Europa ha creat un Atlas per ajudar en les classes de geografia, i un llibre de text d'història elaborat per professors de diferents països que pretenen europeïtzar tots aquests coneixements, però Mitter (1996) afirma que el currículum europeu és una utopia, perquè els estudis demostren que els joves veuen la necessitat d'europeïtzar els currículums nacionals per una part, però també emfasitzar el pluralisme cultural per l'altra. Així doncs, les aportacions de Mitter corroboren els resultats del nostre estudi.

En la mateixa línia, Winter (1996) afirma que desenvolupar un currículum comú que pretengui resoldre les diferències no és possible³⁸. No existeixen les bases legítimes per escollir una alternativa cultural específica entre les altres. Aquest autor afirma que no s'ha de canviar el currículum, sinó la metodologia, que permeti que els diversos individus cooperin i aprenguin des de les seves perspectives individuals i les seves cultures personals.

Com a conclusió, els adolescents enquestats en general acceptarien un mateix sistema educatiu, o al menys homologar els actuals, però els costaria més d'acceptar una història i cultura comunes que suposin incloure al nostre currículum aspectes històrics i culturals d'altres països europeus. Fins i tot els més tolerants en aquest tema reclamen seguir mantenint l'estudi de la seva pròpia història i cultura en el seu currículum.

2. Els sentiments d'identitat dels adolescents i l'homologació dels sistemes educatius.

Els resultats mostren que no existeix cap associació significativa entre l'acceptació de què la història i cultura d'altres països formi part important del nostre currículum i els diferents índexs d'identitat entre els enquestats. Per tant, no hi ha diferències entre les

³⁸ El Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, fa les mateixes recomanacions: "No pretenem que la gent s'unifimitzi. La divergència és essencial i és important mantenir les posicions de desacord, però mai de forma violenta. Nosaltres podem estar en desacord en molts temes, però mai hem de recórrer a la violència", a Winter (1996)

opinions dels adolescents respecte a aquest tema depenent dels seus sentiments identitaris. Però si existeixen correlacions significatives entre els sentiments d'identitat europea i espanyola i l'acceptació de l'homologació dels sistemes educatius.

Existeix una correlació moderada ($r = 0,22$) i significativa ($p < 0,05$) entre els adolescents que se senten més europeus i l'acceptació d'una similar educació a l'escola a través de l'homologació dels sistemes educatius.

Taula 45. Opinió dels adolescents sobre la homologació dels sistemes educatius europeus i relació amb el seu grau d'identitat europea (freq. i %).

SENTIMENT IDEN. EUROPEA	HOMOLOGACIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS			
	A favor		En contra	
0	6	54,5	5	45,5
1	22	91,7	2	8,3
2	34	97,1	1	2,9
3	57	87,7	8	12,3
4	85	91,4	8	8,6
5	90	89,1	11	10,9
6	28	90,3	3	9,7
7	3	100	0	0,0
Total	325	89,5	38	10,5

També existeix una correlació moderada ($r = 0,22$) i significativa ($p < 0,05$) entre els adolescents que se senten més espanyols i l'acceptació d'aquesta mateixa educació a les escoles. O sigui, els enquestats que se senten més espanyols, també accepten en major grau aquesta homologació de sistemes educatius.

Taula 46. Opinió dels adolescents sobre l'homologació dels sistemes educatius europeus i relació amb el seu grau d'identitat espanyola (freq. i %).

SENTIMENT ID. ESPANYOLA	HOMOLOGACIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS			
	A favor		En contra	
0	8	88,9	1	11,1
1	35	87,5	5	12,5
2	51	86,4	8	13,6
3	64	90,1	7	9,9
4	62	87,3	9	12,7
5	55	98,2	1	1,8
6	33	84,6	6	15,4
7	17	100,0	0	0,0
Total	325	89,5	37	10,5

En canvi, no existeix cap correlació pel que respecta als adolescents amb sentiment d'identitat catalana. Per tant, es pot afirmar que aquests enquestats no són tan partidaris de que a les escoles s'ensenyi una mateixa educació i s'homologuin els sistemes educatius. Això s'explicaria per la gran importància que els catalans sempre hem donat als aspectes culturals i històrics, ja sigui en el manteniment dels trets culturals propis, com en els esforços realitzats per recuperar l'ensenyament de la pròpia història. Davant el fet que ha costat molt de temps i esforç poder estudiar en català i estudiar la pròpia història, perdre quotes de poder en aquests temes amb la finalitat d'homogeneïtzar tots els sistemes educatius europeus pot semblar perdre part d'aquesta lluita recentment aconseguida.

3. Conclusions de la hipòtesi 7.

Com a conclusió, els adolescents enquestats no són majorment partidaris d'acceptar que la història i la cultura d'altres països europeus formi part del seu currículum educatiu. I no existeix correlació amb el seus sentiments identitaris. Així doncs, no pel fet de

sentir-se més catalans, espanyols o europeus, accepten en major o menor grau l'estudi d'altres històries o cultures europees.

En canvi, si accepten, en general, l'homologació dels sistemes educatius dels diferents Estats membres. A més, existeixen unes correlacions moderades i significatives entre l'acceptació d'una major igualtat en l'educació europea i els diferents sentiments identitaris que posseeixen els adolescents. Els que se senten més espanyols i europeus ho accepten millor. En canvi, els adolescents que se senten més catalans, no són tan partidaris de l'homologació dels sistemes educatius europeus.

Capítol 10. El sentiment d'identitat europea i l'homologació dels sistemes educatius Hipòtesi 7

Agraïments

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
L'ESCOLA I LA FORMACIÓ DE LA IDENTITAT EUROPEA EN ELS ADOLESCENTS.
Assumpció Huertas Roig
ISBN: 978-84-690-7602-6 / DL: T.1223-2007

Introducció

AGRAÏMENTS.....	7
ÍNDIX.....	11
ÍNDIX DE QUADRES, GRÀFICS I TAULES.....	19
INTRODUCCIÓ	25
CAPÍTOL 1. MARC TEÒRIC.....	37
1. APROXIMACIÓ TEÒRICA AL CONCEPTE D'IDENTITAT.....	39
2. DELIMITACIÓ CONCEPTUAL DE LA IDENTITAT EUROPEA.....	45
3. ELS PRINCIPALS AGENTS SOCIALITZADORS I EL SEU INFLUX EN LA CONSTRUCCIÓ D'IDENTITATS	50
3.1. LA FAMÍLIA	52
3.2. ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ	56
3.3. L'ESCOLA	60
4. EL ROL DE L'ESCOLA EN L'EDUCACIÓ CÍVICA I ELS SEUS EFECTES EN LA PARTICIPACIÓ CIUTADANA.....	63
5. L'EDUCACIÓ PER LA CIUTADANIA EUROPEA I LA CREACIÓ D'IDENTITATS....	69
6. LA DIMENSIÓ EUROPEA DE L'EDUCACIÓ (DEE): CONCEPTE, DESENVOLUPAMENT I VALORACIÓ.....	73
7. L'APLICACIÓ DE LES DECISIONS EUROPEES SOBRE EDUCACIÓ EN LA LEGISLACIÓ ESPANYOLA.....	83
8. SITUACIÓ DEL PROCÉS DE RATIFICACIÓ DE LA CONSTITUCIÓ EUROPEA.....	86
9. CONCEPTUALITZACIÓ I LIMITACIONS DE LA CIUTADANIA EUROPEA EN L'ACTUALITAT.....	88
CAPÍTOL 2. METODOLOGIA	95
1. JUSTIFICACIÓ DEL MARC METODOLÒGIC.....	97
2. ESTRUCTURA DE L'ESTUDI	98
3. ELECCIÓ DE LA MOSTRA.....	99
4. HIPÒTESIS.....	101
5. INSTRUMENTS: EL QÜESTIONARI.....	102
6. VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES	106
7. DESCRIPCIÓ DE LES VARIABLES QUE VERIFIQUEN LES HIPÒTESIS	107
7.1. EXPECTATIVES DELS ADOLESCENTS RESPECTE A LA UNIÓ EUROPEA....	108
7.2. NIVELL DE CONEIXEMENTS D'EUROPA I LA UNIÓ EUROPEA	108

7.3. SENTIMENT D'IDENTITAT EUROPEA (EUROPEISME).....	108
7.4. SENTIMENT D'IDENTITAT ESPANYOLA (ESPANYOLISME).....	109
7.5. SENTIMENT D'IDENTITAT CATALANA (CATALANISME).....	110
7.6. NOMBRE DE PAÏSOS EUROPEUS VISITATS.....	110
7.7. NIVELL DE CIUTADANIA.....	111
7.8. NIVELL D'ACCEPTACIÓ D'ALTRES CULTURES EXTRACOMUNITÀRIES ...	111
7.9. HOMOLOGACIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS.....	112
7.10. MATEIXA HISTÒRIA I CULTURA COMUNES.....	112
8. PROCEDIMENT DE PROVA I CORRECCIÓ.....	112
9. APLICACIÓ.....	113
10. TRACTAMENT I ANÀLISI DE LES DADES DEL QÜESTIONARI.....	114
11. TRACTAMENT I ANÀLISI DE LES DADES DE LES ENTREVISTES.....	115

CAPÍTOL 3. DESCRIPCIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES SOCIODEMOGRÀFIQUES

DE LA MOSTRA.....	117
1. DISTRIBUCIÓ PER CENTRES I LOCALITATS.....	119
2. DISTRIBUCIÓ PER CURS.....	120
3. DISTRIBUCIÓ PER EDAT.....	121
4. DISTRIBUCIÓ PER GÈNERE.....	122
5. DISTRIBUCIÓ PER INTENCIÓ D'ESTUDI O TREBALL UN COP FINALITZATS ELS ESTUDIS OBLIGATORIS.....	123
6. DISTRIBUCIÓ PER NIVELL EDUCATIU DELS PARES.....	123
7. DISTRIBUCIÓ PER NIVELL SOCIOECONÒMIC.....	124
8. DISTRIBUCIÓ PER ORIGEN.....	127

CAPÍTOL 4. ELS CONEIXEMENTS D'EUROPA I LES EXPECTATIVES DE LA UNIÓ EUROPEA.

HIPÒTESI 1.....	133
1. DESCRIPCIÓ DELS CONEIXEMENTS DELS ADOLESCENTS SOBRE EUROPA....	135
2. COMPARACIÓ DELS RESULTATS SOBRE CONEIXEMENTS D'EUROPA AMB ALTRES ESTUDIS.....	138
3. ELS CONEIXEMENTS D'EUROPA DELS ADOLESCENTS I LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES.....	141
3.1. ELS CONEIXEMENTS I EL CENTRE.....	141
3.2. ELS CONEIXEMENTS I EL CURS.....	142
3.3. ELS CONEIXEMENTS I L'EDAT.....	143
3.4. ELS CONEIXEMENTS I EL GÈNERE.....	143
3.5. ELS CONEIXEMENTS I L'ORIGEN.....	145
3.6. ELS CONEIXEMENTS I EL NIVELL SOCIOECONÒMIC.....	146
3.7. CONCLUSIONS SOBRE ELS CONEIXEMENTS D'EUROPA DELS ADOLESCENTS SEGONS LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES.....	147

4. DESCRIPCIÓ DE LES EXPECTATIVES DELS ADOLESCENTS RESPECTE A LA UNIÓ EUROPEA	148
5. COMPARACIÓ DE LES EXPECTATIVES DELS ADOLESCENTS RESPECTE LA UNIÓ EUROPEA AMB ELS RESULTATS D'ALTRES ESTUDIS	149
6. LES EXPECTATIVES DELS ADOLESCENTS SOBRE LA UNIÓ EUROPEA I LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES	152
6.1. LES EXPECTATIVES I EL CURS	152
6.2. LES EXPECTATIVES I L'EDAT	153
6.3. LES EXPECTATIVES I EL GÈNERE.....	154
6.4. LES EXPECTATIVES I EL NIVELL SOCIOECONÒMIC	155
6.5. CONCLUSIONS SOBRE LES EXPECTATIVES DELS ADOLESCENTS RESPECTE A LA UNIÓ EUROPEA.....	156
7. INFLUÈNCIA DELS CONEIXEMENTS D'EUROPA EN LES EXPECTATIVES QUE ELS ADOLESCENTS ES CREEN DE LA UNIÓ EUROPEA.....	157
8. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 1.....	159

CAPÍTOL 5. ELS CONEIXEMENTS D'EUROPA, LES EXPECTATIVES DE LA UNIÓ I LA CREACIÓ DE LA IDENTITAT EUROPEA ENTRE ELS ADOLESCENTS. HIPÒTESI 2..... 161

1. INFLUÈNCIA DELS CONEIXEMENTS D'EUROPA EN EL FOMENT DE LA IDENTITAT EUROPEA.....	163
2. EXPECTATIVES SOBRE LA UE I FORMACIÓ DEL SENTIMENT D'IDENTITAT EUROPEA ENTRE ELS ADOLESCENTS.....	165
3. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 2.....	167

CAPÍTOL 6. EL CONEIXEMENT EXPERIENCIAL I EL SENTIMENT D'IDENTITAT EUROPEA. HIPÒTESI 3 169

1. CONEIXEMENTS D'EUROPA I NÚMERO DE PAÏSOS VISITATS.....	171
2. NOMBRE DE PAÏSOS EUROPEUS VISITATS I SENTIMENT D'IDENTITAT EUROPEA	173
3. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 3.....	175

CAPÍTOL 7. CIUTADANIA, PARTICIPACIÓ, ASSOCIACIONISME I IDENTITAT EUROPEA. HIPÒTESI 4 177

1. L'ASSOCIACIONISME COM A NOVA FORMA DE PARTICIPACIÓ POLÍTICA.....	179
1.1. ALTRES ESTUDIS I OPINIONS SOBRE L'ASSOCIACIONISME JUVENIL	180
1.2. RESULTATS DE L'ASSOCIACIONISME EN EL NOSTRE ESTUDI	182
1.3. ELS PARTITS POLÍTICS. ASSOCIACIONISME O AFILIACIÓ?	184
1.4. CONCLUSIONS SOBRE L'ASSOCIACIONISME ADOLESCENT	185
2. LA PARTICIPACIÓ A L'ESCOLA	185
3. EL NIVELL DE CIUTADANIA DELS ADOLESCENTS	188

4. INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS. CAUSES DE LA DESMOBILITZACIÓ DELS ADOLESCENTS RESPECTE A LA PARTICIPACIÓ CIUTADANA.....	193
5. EL NIVELL DE CIUTADANIA I LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES..	194
5.1. LA CIUTADANIA I EL CURS.....	194
5.2. LA CIUTADANIA I EL NIVELL SOCIOECONÒMIC.....	195
6. EL GRAU DE CIUTADANIA I ELS SENTIMENTS IDENTITARIS EN ELS ADOLESCENTS.....	198
7. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 4.....	201

**CAPÍTOL 8. EL SENTIMENT D'IDENTITAT EUROPEA DINS L'ENTRAMAT IDENTITARI
ADOLESCENT. HIPÒTESI 5.....**

1. PREFERÈNCIES I ENTRAMAT IDENTITARI ENTRE ELS ADOLESCENTS.....	205
2. ALTRES PREGUNTES SOBRE IDENTITAT.....	208
3. ELS SENTIMENTS D'IDENTITAT I LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES.....	211
3.1. ELS SENTIMENTS D'IDENTITAT I EL CURS/L'EDAT.....	211
3.2. ELS SENTIMENTS D'IDENTITAT I L'ORIGEN.....	213
3.3. ELS SENTIMENTS D'IDENTITAT I EL NIVELL SOCIOECONÒMIC.....	213
4. ELS SENTIMENTS IDENTITARIS DELS ADOLESCENTS. RELACIONS DE COMPLEMENTARIETAT I CONFLICTE.....	214
4.1. APORTACIONS D'ALTRES ESTUDIS SOBRE IDENTITAT.....	217
4.2. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 5.....	220

**CAPÍTOL 9. TOLERÀNCIA I ACCEPTACIÓ DELS CIUTADANS DE PAÏSOS
EXTRACOMUNITARIS. HIPÒTESI 6.....**

1. RELACIÓ I ACCEPTACIÓ DE CIUTADANS D'ALTRES PAÏSOS I D'ALTRES CIUTATS DE L'ESTAT ESPANYOL.....	223
2. ACCEPTACIÓ DE CULTURES EXTRACOMUNITÀRIES.....	229
3. L'ÍNDEX D'ACCEPTACIÓ A TRAVÉS DE LES ENTREVISTES EN PROFUNDITAT.....	230
4. L'ÍNDEX D'ACCEPTACIÓ I LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES.....	233
4.1. L'ÍNDEX D'ACCEPTACIÓ I LA LOCALITAT.....	233
4.2. L'ÍNDEX D'ACCEPTACIÓ I EL GÈNERE.....	234
4.3. CONCLUSIONS SOBRE L'ÍNDEX D'ACCEPTACIÓ I LES VARIABLES SOCIODEMOGRÀFIQUES.....	235
5. ELS SENTIMENTS D'IDENTITAT DELS ADOLESCENTS I L'ACCEPTACIÓ DE CIUTADANS I CULTURES EXTRACOMUNITÀRIES. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 6.....	235

CAPÍTOL 10. EL SENTIMENT D'IDENTITAT EUROPEA I L'HOMOLOGACIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS. HIPÒTESI 7	237
1. GRAU D'ACCEPTACIÓ D'UNA HOMOLOGACIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS .	239
2. ELS SENTIMENTS D'IDENTITAT DELS ADOLESCENTS I L'HOMOLOGACIÓ DELS SISTEMES EDUCATIUS.....	241
3. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 7.....	243
CAPÍTOL 11. ELS PRINCIPALS AGENTS SOCIALITZADORS I LA SEVA INFLUÈNCIA EN LA FORMACIÓ DE LA IDENTITAT EUROPEA DINS L'ENTRAMAT IDENTITARI ADOLESCENT. HIPÒTESI 8	245
1. PRINCIPALS FONTS D'INFORMACIÓ D'EUROPA PER ALS ADOLESCENTS	247
2. FREQUÈNCIA DEL TRACTAMENT DE TEMES D'EUROPA A L'ESCOLA	250
3. VALORACIÓ DE LA DIMENSIÓ EUROPEA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR	251
4. ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ COM A FONTS D'INFORMACIÓ D'EUROPA ..	253
5. LA FAMÍLIA I L'ENTORN COM A PRINCIPALS AGENTS INFLUENCIADORS EN LA FORMACIÓ DE LES IDENTITATS PRIMÀRIES.....	256
6. CONCLUSIONS DE LA HIPÒTESI 8.....	260
CONCLUSIONS.....	263
PROPOSTES D'INTERVENCIÓ.....	275
BIBLIOGRAFIA.....	281
ANNEX I. EL QÜESTIONARI.....	297
ANNEX II. L'ENTREVISTA EN PROFUNDITAT	307

Índex

Capítol 11. Els principals agents socialitzadors i la seva influència en la formació de la identitat europea dins l'entramat identitari adolescent Hipòtesi 8

ENTREVISTA

Ciutadania

- Què li diries tú o com li explicaries a un ciutadà no europeu (un africà, un americà, etc) que és ser europeu?
- Participes d'alguna manera en la gestió de l'escola? O en alguna altra associació? Creus que és important fer-ho? Per què?
- T'interessa la política? Per què? Aniràs a votar quan tinguis l'edat?

Identitat

- Et sents català? Espanyol? o europeu? Per quin ordre? N'hi ha cap que no et sentis?
- Per què et sents així? Quins són els motius que et fan sentir-te català/espanyol o europeu?
- Creus que pel fet de sentir-te més europeu deixaries de ser català o espanyol?
- Què creus que es podria fer perquè tú et sentis més europeu? Creus que és qüestió de temps, de formació o d'informació dels mitjans de comunicació? Què et faria sentir més europeu?
- Saps què suposa la llibertat de vot i de treball dins la UE? Creus que això a tú (i als joves en general) et beneficia o et suposa una amenaça?

Coneixements

- Creus que, com a ciutadà europeu, tens suficient informació del que és la UE i del que està fent?
- Són suficients els coneixements que reps d'Europa a l'escola?
- Creus que tots els europeus hauríem de tenir una mateixa educació a l'escola? Tenir un mateix sistema educatiu? I un mateix currículum escolar? Hauríem de tenir una història i una cultura comunes a tota Europa que s'incloués en el currículum escolar? Això faria que ens sentíssim més europeus?

Tolerància

- Ser tolerant és que et sembli bé que els musulmans que viuen a Catalunya es construeixin les seves pròpies mesquites, es concentrin en determinades zones de la ciutat, se'ls ensenyi a les escoles la seva religió, tinguin als centres menús especials segons les seves creences, i mantinguin les seves cultures, tradicions i maneres de viure al nostre país?
- Creus que la immigració s'hauria de regular perquè prenen llocs de treball als d'aquí degut a que els immigrants accepten treballs per menys diners? Creus que no s'hauria de deixar entrar cap immigrant mentre hi hagi atur?
- Visualització: En una gran empresa de Barcelona amb molts treballadors hi treballen: un català, un madrileny, un alemany i un marroquí. El cap de l'empresa està molt satisfet amb un d'aquests 4 treballadors i el vol recompensar. Per altra banda, està bastant disgustat amb un altre. Qui deu ser el bon treballador? I amb el que està disgustat? Què creus? I per què?
- Creus que és fàcil o es pot aconseguir una pacífica convivència de cultures diferents? Què és el millor i el pitjor que acceptes d'altres cultures amb les que et toca conviure? Quina cultura aliena a la teva és la que menys toleres? Per què?

D'acord amb el que s'ha exposat en el capítol anterior, a majors coneixements d'Europa els joves es creen millors expectatives de la UE. Però quina relació té aquesta primera hipòtesi amb el sentiment d'identitat europea? Se senten també més europeus els estudiants amb més coneixements i millors expectatives d'Europa? Això és el que es pretén esbrinar en aquesta segona hipòtesi del treball, que té una doble vessant.

Hipòtesi 2:

H2a: Els adolescents amb superiors coneixements d'Europa se senten més europeus.

H2b: Els adolescents amb millors expectatives de la Unió Europea se senten més europeus.

1. Influència dels coneixements d'Europa en el foment de la identitat europea.

L'estudi revela l'existència d'una correlació moderada ($r = 0.37$) i significativa ($p < 0,001$) entre els coneixements que tenen els adolescents d'Europa i el seu sentiment d'identitat europea. Per tant, es pot afirmar que a més coneixements d'Europa, els joves enquestats se senten més europeus.

Taula 22. Sentiment d'identitat europea dels adolescents segons els seus coneixements d'Europa.

IDEN.EUROPEA	CONEIXEMENTS								Total	
	Deficients		Insuficients		Aprovats		Notables			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
0	9	56,25	6	37,5	1	6,25			16	100
1	19	61,30	9	29,03	2	6,45	1	3,22	31	100
2	19	51,35	18	48,65					37	100
3	26	37,14	29	41,43	15	21,43			70	100
4	33	33,67	45	45,92	20	20,41			98	100
5	30	28,3	65	61,32	11	10,38			106	100
6	4	12,9	20	64,52	7	22,58			31	100
7			2	66,67	1	33,33			3	100
Total	140	35,72	194	49,49	57	14,54	1	0,25	392	100

En la taula 22 s'observa que pels nivells més baixos d'identitat europea els percentatges de deficients són els més elevats. Contràriament, i amb l'excepció de l'únic notable existent en les qualificacions, els nivells més elevats d'identitat europea es corresponen amb els percentatges superiors d'aprovat.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

Els resultats d'aquesta segona hipòtesi coincideixen amb els de la resta de bibliografia que tracta la qüestió. A majors coneixements sobre Europa, els adolescents se senten més europeus. Un estudi en escoles de secundària britàniques (Davis, 1995) va obtenir uns resultats similars. Es tractava d'un projecte d'ensenyament de la ciutadania europea a través de l'assignatura d'història, que pretenia augmentar els coneixements d'Europa impartits a l'escola. Pel projecte es van crear uns materials expressos, i els professors de l'assignatura d'història van estar força involucrats. El resultat final de l'estudi va suposar que els joves, a més d'ampliar els seus coneixements d'Europa, se sentien molt més europeus. Inclús cabria dir que el projecte va aportar més resultats en el tema de la identitat que en l'adquisició d'un cos de coneixements d'Europa entre els estudiants.

Un altre exemple de projecte que es va realitzar a Anglaterra per fomentar la ciutadania europea i la Dimensió Europea de l'Educació en els centres educatius, amb resultats similars, va ser l'anomenat "School in Site" (Halocha, 1995). El qual suposava uns cursos sobre Europa, amb l'objectiu que aquests fomentessin la Dimensió Europea entre els estudiants, i per tant, també el seu sentiment identitari. Es tractava d'un projecte intensiu de dues setmanes on els futurs professors estaven en contacte amb alumnes dels centres escolars. Es van experimentar i utilitzar mètodes democràtics d'ensenyament i es va fomentar l'intercanvi entre escoles angleses i escoles italianes. S'enviaven fotografies, es feien visites, etc. Tant els estudiants com els professors van crear estretes relacions amb els seus homònims de l'altre país. Els resultats van ser molt positius, ja que a més d'augmentar els coneixements d'Europa entre els adolescents, es va promoure l'enteniment, es va desenvolupar un sentit de comunitat i d'identitat, i es va fomentar la tolerància així com els sentiments d'amistat.

Com a conclusió d'aquest apartat, tant pels resultats d'aquest estudi, com pels d'altres amb interessos i objectius similars, es corrobora que els joves amb més coneixements sobre Europa també són els que se senten més europeus; o sigui, que a més coneixements, el sentiment d'identitat europea augmenta entre els adolescents.

2. Expectatives sobre la UE i formació del sentiment d'identitat europea entre els adolescents.

Els resultats de l'anàlisi d'aquesta associació mostren l'existència d'una correlació moderada ($r = 0.37$) i significativa ($p < 0,05$) entre les expectatives que posseeixen els adolescents d'Europa i el seu sentiment d'identitat europea. Per tant, com millors són les expectatives que tenen els enquestats de la Unió, més europeus se senten.

Taula 23. Sentiment d'identitat europea dels adolescents segons el nivell d'expectatives sobre la Unió.

IDEN.EUROPEA	NIVELL D'EXPECTATIVES										Total	
	Nul		Molt baix		Baix		Alt		Molt alt			
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
0	5	45,45	3	27,27	3	27,27					11	100
1	4	21,05	5	26,32	4	21,05	4	21,05	2	10,53	19	100
2	1	3,03	5	15,15	8	24,24	11	33,33	8	24,24	33	100
3	12	20,69	10	17,24	9	15,52	15	25,86	12	20,69	58	100
4	6	7,31	11	13,41	18	21,95	24	29,27	23	28,05	82	100
5	7	6,863	18	17,65	21	20,59	31	30,40	25	24,51	102	100
6	2	6,45	1	3,22	10	32,26	8	25,81	10	32,26	31	100
7					2	66,67			1	33,33	3	100
Total	37	10,91	53	15,63	75	22,12	93	27,44	81	23,90	339	100

En la taula 23 s'observa que pels nivells més baixos d'identitat europea els percentatges de pitjors expectatives són els més elevats. Contràriament, els nivells més elevats d'identitat europea es corresponen amb els percentatges superiors d'expectatives més elevades. A fi de comptes, en general es pot afirmar que els adolescents amb millors expectatives sobre la Unió, també posseeixen un elevat sentiment d'identitat europea.

Comparació amb els resultats d'altres estudis.

L'estudi *Collaborative Research in Modern Languages Education* (Convery, 1997) corrobora els nostres resultats mostrant la relació existent entre expectatives i sentiments d'identitat europea. L'esmentat estudi analitza, com ja hem comentat en un apartat anterior, les expectatives i els sentiments d'identitat dels adolescents a diferents països europeus. Els resultats indiquen que els joves holandesos són els que posseeixen les expectatives de la Unió més elevades, la qual cosa va lligada al seu sentiment identitari, ja que el 90,4% dels holandesos enquestats se senten totalment europeus. Contràriament, els adolescents anglesos, que posseeixen les pitjors expectatives respecte a la resta de països enquestats, també tenen el percentatge més baix dels adolescents que se senten totalment europeus (el 18,6%). Així doncs, aquest estudi demostra la relació existent entre expectatives i sentiment d'identitat europea entre els joves.

No obstant això, l'estudi de Prats (2001) sembla contradir aquests resultats i els del nostre estudi. En ell s'observa que 4 de cada 10 joves estan convençuts que la UE mereix la pena. El 71.8% dels entrevistats van respondre que havia resultat positiu per Espanya integrar-se en la UE, i el 59% pensava que la Unió podia canviar positivament la seva vida. Així doncs, la majoria d'enquestats jutgen positivament la UE, se senten orgullosos de ser europeus, estan a favor de la construcció europea, i mostren unes expectatives positives cap al procés de construcció de la Unió. Malgrat això, Prats afirma que no estan a favor d'una identitat europea. La visió que tenen els joves d'Europa, declara, és una visió del present sense referències històriques. Les seves reflexions no van més enllà de la preponderància econòmica.

Així doncs, per què en alguns estudis es mostra la relació existent entre expectatives i el sentiment d'identitat europea entre els joves, i en l'estudi de Prats els resultats semblen anar en sentit contrari? Com s'explicaria aquesta oposició de resultats? Creiem que en realitat, els estudis no es contradueixen en absolut. Tan sols manca conceptualitzar, concretar, i unificar què s'entén per aquest sentiment d'identitat europea, i com s'insereix en l'entramat identitari juvenil. És cert que en el nostre estudi existeix una correlació moderada entre expectatives d'Europa i el grau d'europeisme dels joves. Però s'ha d'especificar que aquest majoritari sentiment d'identitat europea està situat bàsicament

en tercera opció de preferència, per darrera dels sentiments d'identitat catalana i espanyola. Per tant, els joves primer se senten catalans i espanyols; i posteriorment, europeus. La identitat europea resulta llunyana i poc important per les seves vides. Llavors, es pot afirmar que realment se senten europeus? Si, però en un segon nivell identitari. Ara bé, si parlem de l'existència de la identitat europea entre els joves entenent-la en un primer nivell de preferència, que és com s'entén en l'estudi de Prats, o sigui, entenent-la en sentit primari i identificatiu dels individus, com la seva adscripció personal a una entitat política quan se'ls pregunta d'on et sents, hauríem d'admetre que els adolescents no se senten europeus.

Tanmateix, aquesta segona hipòtesi no pretén demostrar l'existència de la identitat europea entre els enquestats, sinó tan sols la relació entre les expectatives positives sobre la UE dels adolescents i els seus sentiments identitaris. En conseqüència, els joves que tenen millors expectatives d'Europa, també són els que se senten més europeus, encara que en un nivell secundari d'identitat.

3. Conclusions de la hipòtesi 2.

Com a conclusió, la segona hipòtesis de l'estudi es corrobora. Existeix una correlació entre els coneixements i expectatives que tenen els adolescents de la Unió Europea i els seus sentiments d'identitat. A més coneixements i expectatives, els joves se senten més europeus. Tanmateix, cal matisar que es tracta d'una identitat llunyana, poc important, i superficial. No una identitat primària i identificativa, sinó secundària i complementària.

Capítol 1. Marc teòric

Propostes d'intervenció

Annex II. L'entrevista en profunditat