



## L'EDUCACIÓ: PILAR DEL BÉ COMÚ

**Aina Tarabini**

"Les escoles no han de ser iguals, sinó equivalents i no-segregades"

Una conversa amb Josep Bargalló



**FUNDACIÓ**



**JOSEP IRLA**

Calàbria, 166 entresòl  
08015 Barcelona  
Telèfon 93 567 78 63  
info@irla.cat

**PATRONAT**

**PRESIDENT**

Joan Manuel Tresserras

**DIRECTOR EXECUTIU**

Josep Vall

**TRESORER**

Jordi Roig

**SECRETARI**

Eduard López

**DIRECTOR ACADÈMIC**

Lluís Pérez

**VOCALS**

Josep Huguet  
Georgina Linares  
Enric Marín  
Isabel Nonell  
Miquel Pueyo

**EQUIP TÈCNIC**

**COORDINACIÓ**

Guillem Dorca

**ADMINISTRACIÓ**

Joan Almacellas

**COMUNICACIÓ**

Carla Genís

**PROJECTES**

Pere Sàbat

**IMATGE**

Carme Pujol

# eines<sup>33</sup>

El contingut dels articles és responsabilitat dels seus autors i **eines** no s'hi identifica necessàriament.

Per reproduir un article cal demanar autorització per escrit a la redacció d'**eines**.

En enviar el seu treball a la redacció d'**eines**, l'autor cedeix a l'editor els drets de reproducció, publicació i comunicació, tant per a l'edició impresa en paper com per a una versió electrònica que la farà accessible per mitjà de la xarxa d'Internet.

Els interessats en matèria de drets de propietat intel·lectual es poden adreçar a: **eines@irla.cat**

DIPÒSIT LEGAL  
B-31564-2007

ISSN PAPER  
2013-1518

ISSN ELECTRÒNIC  
2013-5505

PROJECTE GRÀFIC  
Suki Design

DISSENY GRÀFIC  
Carme Pujol

CORRECCIÓ  
LINGÜÍSTICA  
Sofia Lozano

IMPRESSIÓ  
Gràfiques Cuscó

EDICIÓ  
Josep Vall  
jvall@irla.cat

DIRECCIÓ  
Lluís Pérez  
lperez@irla.cat

COORDINACIÓ  
Guillem Dorca  
gdorca@irla.cat

REDACCIÓ  
Pere Sàbat  
psabat@irla.cat

SUBSCRIPCIONS  
Joan Almacellas  
jalmacellas@irla.cat



# sumari

## L'EDUCACIÓ: PILAR DEL BÉ COMÚ

4

### PORTAL

#### **Pensar qui volem ser**

Alba Castellví Miquel

6

### CONNEXIONS

#### **La renovació pedagògica a Catalunya**

Joffre Villanueva

16

#### **Actualització i innovació pedagògiques: el doble salt que ha de fer el sistema educatiu**

Eduard Vallory

28

#### **Mestres i sistema educatiu a Catalunya: compromís i servei**

Blai Gasol

38

#### **Educació de la primera infància, igualtat d'oportunitats d'aprenentatge i desenvolupament humà**

Ana Ancheta

50

### NAVEGADOR

#### **El mirall finlandès**

Noemí Mauri

66

### FÒRUM

#### **Aina Tarabini:**

#### **“Les escoles no han de ser iguals, sinó equivalents i no-segregades”**

Una conversa amb Josep Bargalló

78

### VARIABLES

#### **Vacunes: un dret de la infantesa i una obligació dels pares**

José Miguel Mulet

86

FULL DE CàLCUL

**Transició ampliada a l'edat adulta:  
el cas dels adults joves en una  
situació NEET a l'Estat espanyol**

Mihaela Vancea

102

ARXIU

**Manuel de Pedrolo: un intel·lectual  
a la trinxera de l'independentisme**

Marina Llansana Rosich

110

EXPLORADOR

**La Intel·ligència Artificial  
i l'autoritarisme digital a la Xina**

Manel Ollé

120

FINESTRA

**"Tres passos per remodelar  
l'economia per a tothom"**

Elizabeth Warren

130

CLÀSSIC

**Possibilitats econòmiques  
per als nostres nets**

John M. Keynes

138

TRIBUT

**Maria Mercè Marçal**

Sebastià Portell

140

FILMOTECA

**Le Brio**

Teresa Vilardell

142

LLIBRERIA



portal

**Pensar qui volem ser**



**Alba Castellví Miquel**

Sociòloga i educadora

[alba@albacastellvi.cat](mailto:alba@albacastellvi.cat)

Els reptes ecològics, els criteris de repartiment dels recursos, els dubtes que planteja l'evolució de l'espècie humana amb la cibernetica i la genètica, els reptes de les noves relacions interpersonals, la crisi del concepte de comunitat, i totes les altres qüestions que dibuixaran el món que ja es perfila, les determinaran els criteris dels nostres fills. Cap de les nostres responsabilitats és, doncs, més gran que educar la seva comprensió del món i de les persones, el seu sentit de la justícia i la seva sensibilitat.

És per això que l'educació és al nucli de la reflexió dels qui volem una societat millor. I l'escola, la institució de l'aprenentatge per excel·lència, és l'eix central d'aquest número d'Eines.

Una escola que s'ha anat transformant per adaptar-se a les necessitats de la societat a la qual serveix, i que en aquests moments cal que es qüestionï la seva mateixa essència: quines són les seves finalitats i quina és la manera adient de portar-les a terme.

En un món d'emoció i propaganda on la veritat ha entrat en crisi, què cal aprendre i com es pot aprendre han

de ser elements de reflexió prioritaris de sociòlegs, filòsofs, polítics i educadors. Cal saber cap a on volem anar per poder triar el camí adient.

Aquesta reflexió s'ha de fer de manera compartida amb els professionals de la infantesa. Mestres i professors tenen la missió d'ajudar les famílies a fer, dels fills, els ciutadans. La seva comesa és tan rellevant que han d'estar altament capacitats i il·lusionats per poder-se'n sortir. I per això mateix han d'estar ben formats i amb suport en tots els sentits.

Com a país, ens cal disposar d'un teixit educatiu que ens permeti ser qui volem ser, tant individualment com col·lectivament. Una societat cohesionada té en l'escola i les famílies els pilars, i cal que es reforcin mútuament. Cal que els alumnes en situacions socioculturals més desfavorides, que tenen un risc molt major de fracassar en la trajectòria acadèmica, tinguin la millor escola, que compensi les dificultats del seu punt de partida. I que tots els centres puguin dotar l'alumnat del cabal cultural necessari per entendre el món i poder-lo transformar amb responsabilitat.

I, més enllà de les parets de les escoles, tenir consciència del paper educatiu que fan els mitjans de comunicació, els entorns i els productes culturals i d'oci adreçats als infants i joves és cabdal també per tenir suport i no diluir la feina dels educadors.

La reflexió i la pràctica conscient de tota la comunitat són més necessàries que mai en aquest moment de reptes ètics. ■





## connexions

# La renovació pedagògica a Catalunya

[vista prèvia >](#)

**L'escola que tenim avui no seria la mateixa sense la lluita i la persistència de generacions de pedagogs i mestres que van arriscar-se per introduir, construir i consolidar una manera d'entendre l'educació oberta, inclusiva i vivencial, tot posant l'alumne al centre. Aquesta concepció, amb múltiples tradicions o corrents, ha topat constantment amb etapes contra-evolutives, com durant els 40 anys de dictadura feixista. Avui com ahir, els moviments de renovació pedagògica segueixen marcant el camí cap a una escola que doni resposta a la idea que la construcció d'un país modern i democràtic comença per una ciutadania que pensa per si mateixa.**



### Joffre Villanueva

Ex-secretari general del Moviment Laic i Progressista i patró de la Fundació Ferrer i Guàrdia

@joffrevllnv



Podem començar pel principi i preguntar-nos, què és l'educació? I hauríem de respondre que depèn. Depèn de com pensem què és el món i com pensem que hi hem de viure. Depèn del que pensem què és veritat i què és la veritat.

Si creiem que existeix una veritat absoluta, eterna, majúscula o inqüestionable, aleshores l'educació serà la tecnologia necessària —i suficient— per fer arribar aquesta «veritat» de manera òptima en temps i esforç al poble que, així d'entrada, és ignorant. Per nosaltres no serà tan important el qui com el què. El subjecte estarà supeditat a l'objecte. El pensament a la idea. L'infant, al mètode. L'alumne, al professor.

Si, per contra, ens decanem per pensar que això de la veritat és més complicat del que aparentment sembla; que és un concepte esmunyidís que ha de ser traginat amb cura; que la història ens explica que de veritats n'hi ha moltes, i que són provisionals perquè el món canvia, doncs aleshores en l'educació ja no serà tan important el què com el qui. No serà tan important la matèria, o el contingut, com l'alumne. Aleshores

l'educació serà el procés d'adquisició d'eines per a la vida, no una mera tecnologia.

La renovació pedagògica és el motor d'aquesta segona visió de l'educació. La Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, al 1993, es va atrevir a proposar-ne una definició: «La Renovació pedagògica és una actitud i un procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions que comporten un canvi i una millora en educació».<sup>1</sup> És una definició que pot semblar molt genèrica, i sens dubte ho és. Però considerant que el subjecte col·lectiu que l'encunya és una federació de moviments, doncs potser aquí hi tenim una pista.

A partir d'aquí hem d'assumir com a premissa que el pluralisme és inherent a la renovació pedagògica. Si alguna cosa caracteritza els moviments de renovació pedagògica és que no s'identifiquen amb una sola escola, tradició o corrent. No hi ha moviments montessorians, ferrerians, o freinetians

pugnant entre si per imposar el seu model a la resta en una mena de competició. Sí que hi ha tendències i simpaties però fan de mal enquadrar, perquè a més de les adhesions metodològiques hi ha altres lògiques d'agrupació: infantil, primària i secundària; rural i urbana; pública i privada. Si algú busca una «batalla pedagògica» ho té complicat. L'educació és un camp de batalla i de disputa, com tots els afers humans, però les seves dinàmiques internes no obeeixen la lògica dels antagonismes.

A grans trets sí que podríem identificar dos extrems. Com els descriu l'historiador Jordi Monés (1928), d'una banda un moviment nacionalista català i de l'altra un corrent laicista revolucionari. Però són integrables en un corrent majoritari, en un *continuum* de tendències, assajos i experiències. En aquest corrent majoritari, els extrems arriben a dialogar. Ho diu el mateix Monés: «és difícil parlar, doncs, de renovació i, en realitat, seria més apropiat parlar en plural, de renovacions».<sup>2</sup>

1 FMRPC, «Moviments de Renovació Pedagògica: una mirada cap al futur».

2 MONÉS, El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1983).

## Amb el moviment de l'Escola Nova passem de la conservació del saber mitjançant el savi i el llibre, a la construcció dinàmica de l'infant i el coneixement. No només volem saber: volem aprendre

L'educació i l'escola estan sotmeses als canvis socials, econòmics, polítics i culturals. La pedagogia, orientada a pensar l'educació i l'escola, ha necessitat construir conceptes que simbolitzessin i representessin significats de progrés, d'avenç, d'adaptació a la nova realitat i, en definitiva, de capacitat de donar resposta a les noves necessitats que sorgien de l'entorn. Cada episodi de la renovació pedagògica ens ha llegat algun element. No en va, som deixebles dels nostres mestres, fruit dels processos històrics que ens han precedit.

### Primeres experiències d'Escola Nova

Catalunya, en la mesura que va quedar allunyada dels grans processos de canvi cultural europeu, el Renaixement i la Il·lustració, i considerant el desinterès històric de l'Estat espanyol per qualsevol noció d'instrucció pública universal, va trigar un temps a poder mostrar al món alguna experiència pedagògica notòria, ja que va quedar sistemàticament fora dels debats europeus de la segona meitat del segle XIX que són el fonament de l'Escola Nova.

Cal tenir present que l'Escola Nova es presentava com a superadora de l'escola tradicional i també de l'escola burgesa, i en aquest país no es va produir la ruptura entre burgesia radical i tradicional que sí que es pot observar a França. És la ruptura que finalment esquerdà el front clerical i permet que s'obri pas l'ensenyament laic, sense anar més lluny.

Així que en el front pedagògic, com en tants altres fronts, Catalunya i l'Estat espanyol arriben a la modernitat tard i amb excessos. Quan Catalunya té alguna experiència pedagògica per mostrar al món proposa una pedagogia radical, exageradament combativa: l'Escola Moderna. Una experiència que enlluerna malgrat la seva brevetat i el destí tràgic del seu fundador, Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), que va ser executat per l'Estat acusat de promoure la revolta coneguda com la Setmana Tràgica.

Ferrer i Guàrdia ostenta encara ara la força del mite i sens dubte és el pedagog català més conegut arreu del món, però és un mite que va ser proscribit per molt de temps i que després va ser massa incòmode. Passa una cosa semblant amb el

moviment d'escoles racionalistes, del que Ferrer i Guàrdia n'és deutor i a la vegada motor. D'aquest important pedagog se n'han dit moltes coses, i la descripció de l'Escola Moderna és coneguda: coeducació de sexes i classes socials, laïcitat i racionalisme, eliminació de premis i càstigs, foment de l'autonomia dels infants, cooperació... Però el que sovint se'n escapa és que Ferrer és un mestre que ja ha anat a escola i sap que l'existència d'escoles no és suficient per a l'emancipació de la humanitat. És un mestre assaltat per la seva pròpia experiència en una escola d'Alella horrorosa, basada en mètodes repetitius sense solta ni volta, amb ús sistemàtic dels càstigs físics; una escola a la que cap nen s'hi acostava amb ganes d'aprendre.

Per anar més enllà, Ferrer i Guàrdia crea el seu mètode «agafant el contrari del que vaig viure en la meua infància».<sup>3</sup> Actua amb una mirada retrospectiva, realitza una crítica dels models anteriors. No només inventa: també descarta. Aquest component és clau. A finals de segle XIX ja hi ha pedagogs escarmentats. Els peda-

---

3 FERRER I GUÀRDIA, *La Escuela Moderna*.

## La Mancomunitat de Catalunya és el primer assaig català de posar en marxa institucions públiques al servei d'una idea de país avançada, amb la ciència i la cultura com a motors de progrés

gogs ja han anat a escoles, i tenen capacitat de revisió dels mètodes que s'hi utilitzen. També són capaços de revisar el context en què l'escola treballa, saben que l'educació no es materialitza en l'aire ni es fonamenta en la il·lusió.

Amb el moviment de l'Escola Nova passem de la conservació del saber mitjançant el savi i el llibre, a la construcció dinàmica de l'infant i el coneixement. No només volem saber, sinó que volem aprendre. El mestre ja no acapara ni coneixement ni protagonisme, sinó que prepara el terreny per a l'aprenentatge autònom. I això vol dir capgirar la lliçó magistral, fer el contrari del que s'ha viscut; és un esforç contraintuitiu. L'educador no pot reproduir els mètodes que ha experimentat, sinó que n'ha d'aprendre de nous, ha d'adquirir noves tècniques i contrastar el seu esforç innovador amb altres educadors. S'imposa la necessitat de formació del professorat. Cal que neixin escoles per a mestres. I mestres de mestres. És en la primera dècada del segle XX que neixen iniciatives renovadores com les Converses Pedagògiques dels mestres gironins, el Col·legi

Mont d'Or de Joan Palau Vera (1875-1919), l'Escola Horaciana de Pau Vila (1881-1980), l'Escola de Mestres de Joan Bardina (1887-1950), les Escoles Catalanes del Districte VI de Barcelona o l'Escola Vallparadís de Terrassa d'Alexandre Galí (1886-1969).<sup>4</sup>

### El Pressupost extraordinari de cultura i la Mancomunitat de Catalunya

Els dos següents episodis que continuen aquest esforç per compassar els temps de l'educació catalana al moment europeu i a la modernitat són el Pressupost extraordinari de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908 i la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923).

El del Pressupost extraordinari de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908 és un episodi d'una polèmica duríssima a propòsit de la intenció de l'Ajuntament de Barcelona de crear escoles públiques, mixtes, laiques i en català. L'oposició frontal

de l'Església Catòlica va ser tan dura que l'experiment va quedar greument tocat, però en sorgiren experiències com l'Escola de Bosc (1914), amb Rosa Sensat (1863-1971) com a primera dona directora d'una escola pública de l'estat, l'escola d'educació especial Vil·la Joana (1920) o l'Escola de Mar (1922) que sota la direcció de Pere Vergés (1896-1970) esdevindria un referent europeu.

La Mancomunitat de Catalunya és el primer assaig català de posar en marxa institucions públiques al servei d'una idea de país. I una idea de país avançada, amb la ciència i la cultura com a motors de progrés. Un impuls del que naixeran l'Institut d'Estudis Catalans, la Biblioteca Nacional, o l'Escola del Treball. El llegat de la Mancomunitat és visible en diverses ciutats en forma de construccions escolars, algunes de les quals no seran culminades fins al 1931 durant la Generalitat republicana. També d'aquesta època són les primeres Escoles d'Estiu, la revista *Quaderns d'Estudi* i el seu suplement *Butlletí dels Mestres*, i els Estudis Normals per a millorar la capacitat dels mestres ja formats. És el primer assaig d'un sistema educatiu català.

<sup>4</sup> SOLER, «La renovació pedagògica durant el segle XX».

## **La República situava l'educació com un dels seus grans reptes. Calia que la societat fes el salt a la modernitat, i l'educació seria la palanca privilegiada per fer-ho**

Són quasi dues dècades de treball intens per modernitzar el país, conscient del seu endarreriment. Probablement són les dues dècades que produeixen més experiències que encara ara inspiren els intents de nous projectes pedagògics renovadors. En tot cas, sí que és cert que la idea de Ferrer i Guàrdia de la impossibilitat d'una educació pública i a la vegada emancipadora, és rebatuda. Aquesta educació pública és possible i s'ha materialitzat. De la mateixa manera que s'impulsen experiències educatives fora de l'escola. Les primeres colònies, semicolònies i banys de mar, jardins d'infants, camps esportius, les primeres experiències d'escoltisme com els Exploradores Barceloneses (1911); els Jovestels promoguts pel CADCI (1913) i els Pomells de Joventut (1920) inspirats per Folch i Torres, o els Minyons de Muntanya (1927) fundats per Josep Maria Batista i Roca (1895-1978). El programa noucentista, amb el toc moralista que el caracteritza, ha anat guanyant espai en la societat i les institucions catalanes.

Però retornant al joc d'extrems que ens proposa en Jordi Monés, no podem oblidar que en aquestes dè-

caades també es va produir un avenç important en la capacitat d'auto-organització del moviment obrer de la mà de l'anarquisme. El 1910 es funda la CNT, que en deu anys arribarà a créixer fins als 800.000 afiliats arreu de l'Estat espanyol, estructurats en 450 organitzacions. L'empenta del sindicalisme revolucionari té una forta influència en l'educació, ja que part de la quota dels afiliats es destina a la construcció i sosteniment de les escoles, i això referma el moviment de les escoles racionalistes, que ha acompanyat el moviment obrer des dels seus inicis i que ha estat víctima de la repressió als sindicats i altres organitzacions obreres.<sup>5</sup>

### **La Segona República i la Guerra Civil**

El següent episodi, evident, és la Segona República. L'esforç modernitzador era ampli i profund, perquè les mancances eren alarmants i ho abastaven tot: la ciència, la cultura, l'educació... La nova república naixia

per cobrir, en el menor temps possible, segles d'endarreriment. El tortosí socialista radical Marcel·lí Domingo (1884-1939), Ministre d'Instrucció Pública, ho anunciava amb contundència: el mestre seria el primer ciutadà de la república. I com a objectiu tangible d'aquesta sentència, definia que la República era una biblioteca i una escola a cada poble.

La nova república situava l'educació com un dels seus grans reptes. Calia que la societat fes el salt a la modernitat que se li havia escatimat durant segles, i l'educació seria la palanca privilegiada per fer-ho. Afortunadament no es començava de zero. Els recursos materials eren limitats, hi havia poques escoles i pocs mestres. Però el projecte tenia una font d'inspiració molt potent en l'experiència de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid. Un projecte d'inspiració krausista<sup>6</sup> que havia consolidat un model d'educació progressista i laic, per bé que privat i reservat a un

<sup>5</sup> AISA, *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*.

<sup>6</sup> Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), filòsof idealista continuador de la tradició kantiana, va tenir una gran acollida en els ambients liberals i regeneradors espanyols amb una proposta filosòfica que conciliava la modernitat i la metafísica a partir d'una reivindicació del misticisme.

## Els primers decrets dels militars feixistes sollevats contra la legalitat republicana no deixaven cap dubte al respecte: eren decrets contra les escoles i els mestres laics

nombre reduït d'alumnes, que va començar per la formació universitària i va anar ampliant-se al batxillerat i la primària. A Catalunya aquesta aportació es va empeltar amb la tradició pedagògica dels ateneus populars i les escoles racionalistes. També amb l'experiència de les escoles municipals de Barcelona, és clar. Com ho explicava la pedagoga Marta Mata (1926-2006): «Tot enfilant tòpics es podria resumir: en el centre, filòsofs regeneracionistes, amb un component ètic fort, teòrics abans que pràctics, començant per la formació superior i infiltrant-se en l'administració que un dia arribaran a ocupar; i d'altra banda, a Catalunya, murrís "practicons", començant per la base del parvulari i l'escola popular, amb sentiment i estètica nacionalistes, acomplexats per l'administració llunyana».<sup>7</sup> Podria semblar que estava narrant la història d'una desavinença però no és així, l'entesa va ser profunda perquè els reptes eren compartits.

L'escola que va viure l'alumna Marta Mata, l'escola republicana, era una escola gran i espaiosa. Una escola neta, en un edifici lluminós, amb flors al pati, on els mestres exercien la seva autoritat. Una autoritat guanyada a pols que es recolzava en el seu interès i el seu domini de les matèries que ensenyaven i sobretot en el tracte que donaven als alumnes; estimulants els infants a aprendre, a descobrir per si mateixos, a enriquir la institució amb els seus treballs: literaris, científics, artístics... La mirada que fem avui en dia cap a aquest període de la nostra història no està exempta de nostàlgia i molt probablement hem idealitzat el passat. Però si fem cas dels protagonistes —els infants que van viure aquells moments— i de les dades —noves escoles, més materials, augment dels sous dels docents...— potser fem curt i tot.

Però la pau a Europa i al món tenia els dies comptats: el juliol de 1936 esclatava la Guerra Civil. Els primers decrets dels militars feixistes sollevats contra la legalitat republicana no deixaven cap dubte al respecte: eren decrets contra les escoles i els

mestres laics.<sup>8</sup> Per al feixisme, la *cruzada* era l'oportunitat d'esborrar qualsevol idea de llibertat i de progrés.

A Barcelona la vida de l'escola continuava, fins i tot amb més força i passió que mai, la passió que es desferma quan està en perill la vida i el món que ens envolta. El mateix juliol de 1936, just començada la guerra, que a Catalunya va evolucionar en una autèntica revolució, la Generalitat va crear el Comitè de l'Escola Nova Unificada (CENU). Aquest Comitè acollirà des d'aleshores i fins al final del conflicte, el febrer de 1939, totes les escoles del país, amb el model de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia com a referent. Com a director del CENU va ser nomenat un deixeble de Ferrer, el mestre anar-

---

8 JUNTA TÉCNICA DEL ESTADO, «Decreto 66 para la depuración del personal docente: El hecho de que durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones haya estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y tradición nacional, hace preciso que en los solemnes momentos porque atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra Patria».

---

7 FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES, *Por la escuela pública: homenaje a Mariano Pérez Galán*.

## Després de la Guerra tot un llegat cultural va quedar esborrat i no es va mantenir cap contacte amb l'evolució del món educatiu a l'exterior

quista Joan Puig Elías (1898-1972). La República amenaçada responia reafirmant el seu esforç educatiu.<sup>9</sup>

L'experiència del CENU encara ara no gaudeix del reconeixement que mereix. És una empresa heroica en què podríem trobar tants i tants elements d'interès que és una autèntica injustícia que algú com Puig Elías sigui un perfecte desconegut. Per a Puig Elías l'escola anava més enllà de qualsevol ideal polític. La seva funció no és la d'adoctrinar ni formar en una ideologia.<sup>10</sup> La seva funció és la de materialitzar el dret de l'infant a una educació integral. És una escola antidogmàtica, antisectària. Una escola que oferia una educació integral, que fomentés el creixement de l'infant des del punt de vista físic, intel·lectual, estètic, emocional, social... Una escola inclusiva que recull la diversitat —cultural, religiosa, lingüís-

tica, funcional— dels infants i en fa un motiu d'enriquiment. Una escola que anirà incorporant infants arribats amb les successives onades de refugiats provocades per l'avenç dels feixistes i s'erigeix en baluard on aquests infants es recuperaran i trobaran pau, repòs, i un entorn educatiu perquè res interrompi el seu creixement personal. Una escola que simbolitza la resistència i també la derrota. El feixisme arribava amb ànim venjatiu i tenia molt clar quines eren les arrels de l'enemic que havia abatut. I estava disposat a no deixar l'obra pedagògica de la República en peu.

### La represa

La represa trigaria anys a materialitzar-se i seria minoritària i tímida. A partir d'experiències escolars molt concretes i de vincles familiars amb mestres d'abans de la Guerra, les primeres promocions de pedagogia de la Universitat de Barcelona es plantegen la necessitat d'anar més enllà del que aprenen a classe. Volen saber més i necessiten que algú els orienti, necessiten mestres. Així és com a partir de 1957 la generació de la Marta Mata, la Leonor Car-

dó (1922-2016), la Maria Antònia Canals (1930), la Pepita Casanelles (1922-2007), la Maria Teresa Codina (1927) i d'altres, es posen en contacte amb Rosa Sensat, Artur Martorell o Alexandre Galí. Han passat divuit anys des del final de la Guerra Civil, tota una generació. Tot un llegat cultural ha quedat esborrat i ningú ha mantingut cap contacte amb l'evolució del món educatiu a l'exterior. Però a poc a poc es va teixint un pont entre els vells mestres i pedagogs represaliats i les noves generacions que assajaran experiències d'escola activa arreu del país. L'escola nova, l'escola activa, torna a germinar. Aquest pont generacional i aquesta nova xarxa de mestres i escoles són el germen dels actuals moviments de renovació pedagògica.

A principis de la dècada dels anys 1960 aquest col·lectiu comença a organitzar trobades de mestres i pedagogs a la casa familiar de la Marta Mata a Saïfores. Aquestes trobades serveixen a diversos objectius: construeixen una nova aliança entre les dues generacions separades per la guerra; recuperen el saber perdut, esborrat o escatimat; es connecten amb els debats

<sup>9</sup> GIACOMONI, *Joan Puig Elías, Anarquismo, pedagogía y coherencia*.

<sup>10</sup> GIACOMONI, *Joan Puig Elías, Anarquismo, pedagogía y coherencia*. «Ni escuela obrera ni escuela burguesa, Escuela Nueva Unificada, en la que cada niño, por el solo hecho de haber nacido, tenga derecho a que la escuela sea para él una madre integral que nutra su cuerpo, su corazón y su pensamiento, hasta que llegue a hombre, que esté en disposición de bastarse a sí mismo».

## El moviment Rosa Sensat de mestres no es limitava a renovar l'educació: participava plenament en el combat polític contra la dictadura i en favor de les llibertats

psicològics i pedagògics més vius a Europa i Amèrica; i es donen suport i confiança els uns als altres per continuar la tasca pedagògica, tant resistencial en l'erm cultural del franquisme. Cal tenir present que hi havia molts autors i molts llibres prohibits pel règim: Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Montessori, Decroly... qualsevol noció d'una educació en llibertat i per la llibertat estava proscriu.

Lentament i des de mitjans dels anys 1950 havien anat rebrotant projectes d'escoles renovadores com Talitha, Costa i Llobera, Thau, Ton i Guida, Santa Anna... Totes aquestes escoles tenien un compromís clar de defugir els mètodes d'aprenentatge que l'escola que el règim franquista volia imposar. Però la voluntat és un recurs molt migrat, necessita enriquir-se amb idees. I es trobaven a Saïfores: les persones i les idees.

Al 1965 les trobades formatives a Saïfores ja s'han consolidat i s'institucionalitzen amb el nom d'Escola de Mestres Rosa Sensat. La Rosa Sensat havia estat una de les primeres persones a qui la nova fornada de pedagogs havia anat a visitar.

Homenatjar-la a ella era una forma de reivindicar la pedagogia activa, humanista... i també reivindicar el paper de les dones en la història de l'educació catalana i universal.

S'havia de reaprendre tot, començant per la didàctica de la llengua catalana, aleshores proscriu i en una situació complicada. A la dècada de 1960 hi havia un 40% de la població que no coneixia el català i el 60% restant el parlava però no l'escriu, perquè a les escoles tot l'aprenentatge era en castellà. A més, hi havia unes mancances culturals enormes: al 40% de les llars no hi havia més de 25 llibres. El 46% dels infants afirmaven que el primer que havien llegit era la cartilla de lectura de l'escola, amb frases cèlebres de tanta transcendència com «*Mi mamá me mima*» i d'altres tan poètiques com «*Amadeo nada de lado*», «*Timoteo apalea su mula*» o «*Esa boa subía a Bahía*». Els nivells de lectura eren baixíssims —tot i que anaven ascendint lentament— i el 88% dels infants afirmaven haver llegit el Quixot, la qual cosa demostra que no recordaven cap llibre i citaven el més conegut de tots. Només el 2% podien citar un llibre en català.

Per pal·liar aquestes mancances també sorgeixen projectes com la revista per a infants *Cavall Fort*, les editorials La Galera i Nova Terra, s'obren noves biblioteques infantils, es crea la cooperativa de material escolar Abacus... En totes aquestes iniciatives hi ha l'empremta del col·lectiu de mestres Rosa Sensat.

Mentrestant, l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat creixia imparable. Al 1965 tenia 153 participants. El 1966 arribaven a 500, dos anys després a 1.200... fins a 9.000 participants durant el 1975. La declaració d'aquella 10a Escola d'Estiu reclamava una escola pública i laica, el que va comportar un trencament amb els elements més conservadors del projecte, però l'empenta no s'aturava, sumava cada vegada més persones.

Les trobades van passar de fer-se a Saïfores, a ocupar la Universitat Autònoma de Barcelona, on s'estava creant l'Institut de Ciències de l'Educació. Al 1977 l'Escola d'Estiu toca sostre i a partir d'aquí es comença a descentralitzar. El moviment de renovació pedagògica arrelava arreu del país i es consolidaven diferents moviments territorials, cadascun



## Entre el 1960 i el 1970 havien nascut moltes escoles com a iniciatives privades, sovint en règim de cooperativa, però amb una clara vocació de servei públic

amb capacitat per a autogestionar-se i convocar la seva pròpia escola d'estiu.

Aquest nou moviment de mestres no es limitava a renovar l'educació. Participava plenament en el combat polític contra la dictadura i en favor de les llibertats, i Rosa Sensat era una de les entitats convocants de l'Assemblea de Catalunya, la formidable força civil d'oposició al franquisme. El 1980, tan bon punt es va reconèixer el dret d'associació, es constituí l'Associació de Mestres Rosa Sensat. El mateix any l'entitat va crear dues publicacions: *Perspectiva Escolar* i *Infància*, aquesta dedicada a l'educació infantil. Es repeteixen alguns elements que ens resultaran familiars. Formació de mestres, publicacions, escoles d'estiu, compromís polític... Entre el 1960 i 1970 havien nascut moltes escoles com a iniciatives privades, sovint en règim de cooperativa. Eren entitats privades, sí, però amb una clara vocació de servei públic. I amb vocació d'esdevenir el model públic, de substituir l'escola anquilosada i grisa hereva del franquisme. Per reivindicar unes millors condicions materials

de treball i incidir políticament, al 1965 havien creat Coordinació Escolar, que funcionava com una coordinadora de centres i que el 1978 es convertiria en el Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana, el CEPEPC. L'objectiu d'aquest col·lectiu era que totes aquestes escoles esdevinguessin públiques, que la nova Generalitat les assumís com a pròpies. Malgrat les reticències del Govern de CiU, al 1983 la Marta Mata, diputada socialista, va impulsar una llei que establia les condicions per a fer-ho possible i vuitanta-vuit centres s'hi van acollir. Aquelles escoles clandestines, resistencials i lluitadores havien assolit una nova conquesta i se situaven en el cor del nou sistema públic d'educació.

La importància d'aquest fet ens l'explica la mateixa Marta Mata en el seu discurs d'acceptació del Doctorat *Honoris Causa* per la Universitat Autònoma de Barcelona: «I hem sabut, fins i tot en la foscor de l'absència de llibertat, que aquests requisits poden somniar-se i preparar-se en la clandestinitat, però només poden aconseguir-se universalment en la normalitat democràtica. Que la

bona escola no és només la suma de bones escoles, sinó que ha d'arribar a ser una política, assumida democràticament per tots, de qualitat de l'escola per a tots. És aquesta política la que pressuposem quan parlem de pedagogia».<sup>11</sup>

El que aporta la renovació pedagògica és la no-renúncia a la construcció d'una educació per a un país més democràtic, des de la consciència que només en democràcia l'educació complirà el seu paper veritablement emancipador. ■

---

11 MATA, «L'educació pública, l'escola pública».

## ■ Bibliografia

AISA, Ferran. *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984, 2008.

FERRER I GUÀRDIA, Francesc. *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets Editores, 2002.

FMRPC. «Moviments de Renovació Pedagògica: una mirada cap al futur». A *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 9, 1993.

MATA, Marta. «Carta semipersonal, semiabstracta a Mariano Pérez Galán». A (Diversos autors). *Por la escuela pública: homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación educativa y asistencial cives, 1998.

GIACOMONI, Valeria. *Joan Puig Elías, Anarquismo, pedagogía y coherencia*. Barcelona: Editorial Descontrol, 2017.

MATA, Marta. «L'educació pública, l'escola pública». Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1999.

MONÉS, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1983)*. Barcelona: La Magrana, 1977.

PRESIDENCIA JUNTA TÉCNICA DEL ESTADO. «Decreto 66 para la depuración del personal docente» [en línia]. A Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado, 1936. Disponible a: <[www.es.wikisource.org](http://www.es.wikisource.org)>.

SOLER, Joan. «La renovació pedagògica durant el segle XX» [en línia]. Disponible a: <[www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)>.

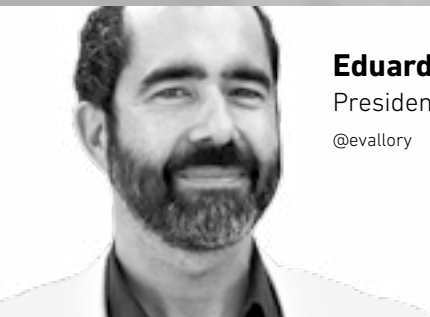


## connexions

# Actualització i innovació pedagògiques: el doble salt que ha de fer el sistema educatiu

vista prèvia >

**Els models d'ensenyament al llarg de la història han anat evolucionant. Adaptar-se als contextos i a les exigències de la societat és una obligació si el que es vol és crear una ciutadania competent i crítica. Catalunya ha tingut sempre una pulsio per impulsar projectes de renovació o modernització del sistema educatiu; ara ens trobem en un d'aquests moments. Plantejaments com els d'Escola Nova 21 recullen el bagatge dels moviments modernitzadors de principis del segle XX amb la voluntat de posar l'alumnat al centre de tot i deixar enrere concepcions memorístiques i repetitives de l'educació.**



### **Eduard Vallory**

President del Centre UNESCO de Catalunya i director d'Escola Nova 21

@evallory

Més de 1.000 persones de tot el món visiten cada any les escoles High Tech High, a San Diego (EUA), que tenen l'aprenentatge basat en projectes com a metodologia central i comparteixen quatre principis: la personalització de l'aprenentatge; connexió amb la vida real dels adults, un projecte intel·lectual comú enfocat a desenvolupar competències per a la vida, i el treball cooperatiu dels docents que són dissenyadors d'experiències d'aprenentatge. Però aquests principis tan sols segueixen la idea-força del filòsof americà John Dewey (1859-1952), que fa 100 anys ja havia dit que l'escola no ha de ser preparació per a la vida, sinó vida mateixa.

Són els mateixos plantejaments que a casa nostra van fonamentar escoles públiques com l'Escola del Bosc (1914) de Rosa Sensat (1873-1961) o l'Escola del Mar (1922) de Pere Vergés (1896-1970). També centenars de persones d'arreu del món visitaven aquells projectes educatius i els posaven com a referents. I avui ho seguirien sent, com ho són totes les aproximacions metodològiques que parteixen del caràcter únic de cada infant, de la personalització de

l'aprenentatge, i de que sigui rellevant i amb sentit. De quina innovació parlem, doncs?

### **No n'hi ha prou amb reformes parcials**

A inicis de la dècada de 1970, la UNESCO va actualitzar els plantejaments educatius amb l'informe «Aprendre a ser».<sup>1</sup> El seu coordinador, Edgar Faure (1908-1988), indicava al pròleg: «Ja no es tracta d'adquirir, aïlladament, coneixements definitius, sinó d'aprendre a construir, al llarg de la vida, un coneixement en constant evolució». I afegia: «davant de tasques inèdites i de funcions noves, no n'hi ha prou amb fórmules tradicionals i reformes parcials». Hem de superar –remarcava– «les falses solucions, tímides i en realitat costoses donada la seva ineficiència».

L'actualització plantejada enllaça amb les idees de principi de segle: l'educació ha de possibilitar que totes les persones siguin capaces de

desenvolupar-se en tots els àmbits de la vida. I això comporta, primer, la concepció de l'escola com a inclusiva —ha de servir a tot infant—<sup>2</sup> i orientadora —ha d'acompanyar-lo en el procés de maduració, no dirigir-lo a un únic camí academicista—; segon, que els aprenentatges siguin competencials, és a dir, que articulïn alhora i de manera integrada l'adquisició d'informacions, conceptes, procediments, actituds i valors per a poder respondre a situacions reals, personalitzant el procés d'aprendre; i tercer, que englobin els quatre pilars que va resumir el segon gran informe de la UNESCO dirigit el 1996 per Jacques Delors (1925): aprendre a ser, a conèixer, a fer, i a conviure, generant autonomia d'aprenentatge —aprenent a aprendre.<sup>3</sup>

Però malgrat el que diuen els informes de la UNESCO i el que proclamen les lleis,<sup>4</sup> en gran mesura les pràctiques escolars no han variat

---

2 En aquest article empro «escola» com a referència a tota institució d'educació obligatòria i «infant» com tota persona menor d'edat.

3 DELORS, *Learning: The treasure within*.

4 Que la finalitat del sistema educatiu és el desenvolupament integral de la persona s'ha proclamat des de la LOECE (1980) fins a la LEC (2009).

---

1 FAURE, *Learning To Be: The World of education today and tomorrow*.

## La majoria de sistemes educatius del món occidental no han estat capaços de moure la realitat del dia a dia de les escoles per fer efectiu en l'aprenentatge el desenvolupament de competències

per fer-ho possible: les reformes han estat parcials, tímides i ineficients, en paraules de Faure. La majoria de sistemes educatius del món occidental no han estat capaços de moure la realitat del dia a dia de les escoles per fer efectiu en l'aprenentatge el desenvolupament de competències per a la vida.

Si al 1972 ja s'advertia que calia una reforma profunda d'uns sistemes educatius que havien estat dissenyats des d'uns pressupòsits obsolets, imaginem-nos què comporta que seguim debatent sobre l'educació com si visquéssim en la realitat de fa mig segle.

### Superar la inèrcia: actualitzar per poder innovar

L'absència d'un estàndard de qualitat educativa fa que avui, ben entrat el segle XXI, encara anomenem «innovadores» escoles que simplement fan efectiva la formació integral de la persona, personalitzant l'aprenentatge, com les d'aquell primer terç de segle XX. Així, portem dècades parlant d'escola «nova», de «renovació pedagògica», de «millor» o d'«inno-

vació», com si es tractés de fer petits canvis parcials, en lloc d'assenyalar amb claredat que l'estàndard de qualitat educativa era erroni: que cal establir-ne un de nou.

Aquesta inèrcia ve de trobar normal un sistema dissenyat des d'una concepció selectiva, academicista i transmissora de l'educació. I malgrat que generacions de docents i d'agents públics han intentat fer canvis per promoure la formació integral i orientadora que avui les lleis proclamen, els estàndards i l'estructura heretats del franquisme no ho possibiliten, i menys encara a l'escola pública.

El disseny fet servir per universalitzar l'educació pública a l'Estat espanyol del segle XIX va seguir els models burocràtics i centralitzats prussians i francesos. Partia del supòsit que l'adquisició de coneixements enciclopèdics és un signe de cultura i intel·ligència en contrast amb el treball manual; que algunes assignatures i matèries i el coneixement de certs fets i veritats tenen en si mateixos un valor educatiu; i que, per tant, l'escola ha de ser una transmissora d'aquests coneixements,

seleccionats i estructurats en funció de l'edat dels infants, que aprenen de la mateixa manera i al mateix ritme, amb una avaluació basada en la repetició a curt termini.

Des d'aquesta visió, l'escola pública es va concebre com una extensió administrativa de l'Estat, que canalitza la transmissió d'informació a través d'un aprenentatge memorístic i mecanitzat. Per això, les escoles es van dissenyar per treballar a partir d'un currículum prescriptiu i detallat determinat per l'Estat, concretat al llibre de text, on el docent tenia la funció de transmissor d'aquest currículum, independentment de la condició i context dels alumnes.

La base de moltes d'aquelles característiques persisteix avui als nostres sistemes: escoles no concebudes per tenir autonomia, amb supervisors externs —inspecció— i absència de lideratge educatiu —direcció—; docents funcionaris que accedeixen per oposició —memorística— i tenen en propietat la plaça, sense rendiment de comptes posterior; docents concebuts com a intercanviables —el claustre com a agregació d'individus, no un equip—; com més grans són

## El disseny fet servir per universalitzar l'educació pública a l'Estat espanyol del segle XIX va seguir els models burocràtics i centralitzats prussians i francesos

els infants, es considera que més ha de «saber» el docent —i per tant, més formació i més salari—; la precedència de la mobilitat del docent i el seu increment salarial es determina per la seva antiguitat, i no per la qualitat de la seva tasca; i sistemes avaluatius qualificadors —diu si és bo o dolent— i sancionadors —es fan servir per a penalitzar.

El problema, per tant, és que la concepció de base del nostre sistema educatiu no està dissenyada per a aconseguir les finalitats que proclama. Així, malgrat que la Llei d'Educació de Catalunya, aprovada al 2009, va apuntar els fonaments per a l'actualització del sistema, la legislació bàsica estatal manté el model obsolet. Per això, el nostre currículum estableix com a objectius d'aprenentatge competències clau com ara pensar críticament i prendre decisions informades; conèixer i valorar la diversitat; treballar en equip i comunicar-se en públic; saber resoldre problemes complexos i esdevenir agents de canvi; ser capaços de crear i aprendre autònomament, que després a la pràctica a gran part del sistema no es treballen amb pes equivalent als de les antigues matèries.

Molts docents saben que això és el que els infants i adolescents i la pròpia societat necessiten i el que molts pares i mares voldrien. Però també saben que no se'ls ha capacitat per a desenvolupar aquests aprenentatges i, més encara, que no és per això pel que els mesuraran. I ràpidament, el mateix aprendran els nois i noies, preguntant: «això entra?». S'imposen, doncs, de facto la llista de matèries i assignatures que algú va imaginar imprescindibles, els temaris detallats i homogenis, les lectures obligatòries, o els exàmens mecanicistes. I tothom acaba treballant perquè s'acompleixin, no les finalitats establertes, sinó allò que se sap mesurar: «La meua filla traurà bona nota en la selectivitat?», «Han pogut acabar el temari?», «Si treballa en equip, li baixarà la mitjana?».

Això explica, a més, per què l'avaluació acaba sent una de les principals pedres de toc de l'immobilisme del sistema. Com ha explicat l'economista i premi Nobel James Heckman (1944),<sup>5</sup> els instruments d'avaluació

tradicionalment utilitzats en educació només ens permeten veure si s'han retingut a curt termini informacions i mecàniques. Però diuen poc sobre comprensió significativa, sobre habilitats més complexes, i sobre actituds i valors. I per tant, no ens permeten determinar els assoliments competencials.

### El doble salt necessari

Així doncs, a Catalunya, com a la majoria de societats, ens trobem amb la necessitat que els nostres sistemes educatius facin dos salts alhora. El primer, el salt pendent d'actualització per a superar una escola selectiva, academicista i transmissora i fer-la inclusiva, orientadora i competencial, que les institucions catalanes van oficialitzar el primer terç de segle XX, però que la dictadura va ofegar. I el segon, el salt a una educació capaç de fer front a la transformació digital i totes les seves conseqüències, i al conjunt dels reptes sense precedents apuntats als Objectius de Desenvolupament Sostenible.

I és que la realitat d'avui és radicalment diferent que la de fa 50 o 100

---

5 HECKMAN, HUMPHRIES i KAUTZ, *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in american life*.

## El canvi tecnològic exponencial transforma la nostra realitat segon a segon. Ja no recordem ni concebem el món sense internet

anys. D'una banda pels nous reptes locals i globals:<sup>6</sup> el repte d'un desenvolupament que no generi canvi climàtic ni incrementi les desigualtats, i el repte de protecció dels dèbils drets humans, davant la violència i d'involucions democràtiques que agafen noves formes, més subtils, lligades als populismes autoritaris, el fonamentalisme i la xenofòbia.

Ahora, el canvi tecnològic exponencial transforma la nostra realitat segon a segon. Ja no recordem ni concebem el món sense internet, e-mail, telèfon mòbil, fotografia i música digitals, Google, Whatsapp o Twitter... i això en menys de 20 anys. I mentrestant, es desenvolupen amb rapidesa el *big data*, la *internet of things* i la intel·ligència artificial, així com el reconeixement de veus i de cares, la traducció automàtica, la robòtica avançada, la impressió en 3D, els vehicles autoconduïts o la genòmica de nova generació.

En el món del treball, aquests canvis permeten visualitzar l'automatització de processos que requereixen el

reconeixement de comportaments complexos, planificació a llarg termini, i presa de decisions. L'informe *The Future of Employment* [Futur de l'Ocupació] de la University of Oxford estima que al llarg de les dues pròximes dècades un 47% del total de llocs de treball d'EUA podran ser automatitzats,<sup>7</sup> i el World Economic Forum [Fòrum Econòmic Mundial] apunta que el 65% dels infants que avui comencen l'educació primària treballaran en feines que avui encara no existeixen.<sup>8</sup>

Rosa Sensat deia: «L'escola s'ha estacionat i encasellat en el seu dogmatisme i s'ha fet anormal pel seu divorci absolut entre ella i la ciència del noi en constant progrés, i entre ella i les necessitats socials».<sup>9</sup> Similarment, el darrer informe de la UNESCO ens adverteix que no podem seguir debatent sobre l'educació com si visquéssim al món de fa 30

o 50 anys, i que mai no ha estat tan urgent com avui repensar el propòsit de l'educació —basant-nos en les necessitats socials— i l'organització de l'aprenentatge —basant-nos en el coneixement que tenim de com aprenem els humans.<sup>10</sup> És a dir, mai no havia estat tan urgent actualitzar l'estàndard de qualitat del sistema educatiu en tres grans dimensions: 1) el propòsit de l'educació —i com fer-lo efectiu—; 2) com s'aprèn i com s'avalua; i 3) com s'organitza l'escola.

### Actualitzar l'estàndard de qualitat: fer efectiu el propòsit de l'educació

Sobre el propòsit o finalitats educatives, ja fa molt que el nostre marc legal diu que l'educació ha de possibilitar el desenvolupament integral de cada persona, i això es concreta amb l'adquisició de competències per a la vida, el que comporta que els continguts d'aprenentatge siguin en relació a les competències —articulant els quatre pilars: aprendre a ser, a conèixer, a fer, i a viure—, no les antigues matèries. I que ho ha de fer des d'una

6 UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*

7 BENEDIKT I OSBORNE, «The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?».

8 WORLD ECONOMIC FORUM, «The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution».

9 SENSAT, «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública».

10 UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*

## Fer efectiu el propòsit competencial de l'educació requereix entendre que el model transmissor ni permet desenvolupar competències ni tampoc adquirir de manera significativa i funcional gran part dels coneixements

concepció inclusiva i orientadora de l'escola. En el context de grans reptes globals i de la 4a revolució industrial, la definició dels mínims de qualitat en educació ha canviat, i així ho va proclamar el 2015 a Incheon l'Education World Forum [Fòrum Mundial d'Educació] del sistema de l'ONU en la Declaració Educació 2030:

«L'educació de qualitat afavoreix la creativitat i el coneixement i assegura l'adquisició de les competències bàsiques d'alfabetització i numèriques, així com de competències analítiques, de resolució de problemes i altres competències cognitives, interpersonals i socials d'alt nivell. També desenvolupa les competències que capaciten els ciutadans per dur vides saludables i plenes, prendre decisions informades, i respondre als reptes locals i globals a través de l'educació per al desenvolupament sostenible i per a la ciutadania global».<sup>11</sup>

Actualitzar l'escola vol dir, per tant, actualitzar el propòsit —quin objectiu

### Gràfic 1

#### Del coneixement a les competències



Font: Elaboració pròpia basada en la definició del document: UNESCO, «Rethinking Education».

té l'escola i la pròpia educació obligatòria—, concretar-ho en un currículum competencial i, conseqüentment, actualitzar disruptivament de quina manera s'aprèn, inclosa l'avaluació, la funció i formació dels docents i com s'organitza l'escola i el sistema.

Per això val la pena aclarir la diferència entre «coneixement» i «competències», tal com ho descriu la UNESCO.<sup>12</sup> Si bé el coneixement es defineix com «la informació, la comprensió, els procediments, les actituds i els valors adquirits mitjançant l'aprenentatge», anomenem «competència» a la capacitat d'articular el coneixement per a donar resposta

a situacions reals. Saber vocabulari i conjugacions verbals d'anglès no garanteix la competència comunicativa en anglès. D'altra banda, i per superar polèmiques absurdes, cal clarificar conceptualment que ser competent no té a veure amb ser competitiu.

Fer efectiu el propòsit competencial de l'educació requereix entendre que el model transmissor —un mestre que explica, nois i noies que escolten i prenen apunts— ni permet desenvolupar competències ni tampoc adquirir de manera significativa i funcional gran part dels coneixements. Cal actualitzar també com s'aprèn i com s'avalua a tot el sistema educatiu —selectivitat inclosa—, amb una alerta particular a la secundària.

<sup>11</sup> UNESCO, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong learning for all*.

<sup>12</sup> UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*



## Cal superar l'ensenyament basat en la repetició de pràctiques heretades i emprar el coneixement científic i la generació d'evidències per a fonamentar les actuacions

En efecte, una conseqüència involuntària de la reforma educativa dels anys 1990 va ser que tota la secundària obligatòria hagi acabat, de fet, condicionada per la prova d'accés a la universitat, donat que es va encarregar als instituts i docents que feien un batxillerat altament condicionat per la selectivitat. Aquesta aproximació academicista i allunyada de la significativitat i funcionalitat dels aprenentatges és desastrosa, trenca amb el rol orientador de l'educació, i contribueix a alimentar l'abandonament escolar prematur —el major d'Europa— i el propi fracàs escolar en l'etapa obligatòria, a menystenir i no posar al dia ni prestigiar una formació professional que hauria de ser excel·lent, i a fer que el batxillerat es preocupi més per la mecanització que per la comprensió i la maduració.<sup>13</sup> Transformar la secundària és peremptori.<sup>14</sup>

13 FUNES, *Estima'm quan menys ho mereixi... perquè és quan més ho necessito*. «Cal fer-se la pregunta: com hauria de ser una escola que els adolescents puguin viure com si fos seva, com a territori adolescent en positiu?».

14 En l'altre extrem, hi ha moltes evidències sobre la rellevància de l'educació en la franja 0-3 per a la reducció de desigualtats i de fracàs

### Actualitzar l'estàndard de qualitat: reformular com s'aprèn i com s'avalua

Eladi Homs (1886-1973), pare de les escoles d'estiu per a actualitzar els docents, deia el 1911 que «hem de saber què fem a les escoles i per què ho fem. Passar de l'empíric curanderisme pedagògic a les seguretats de la pedagogia científica».<sup>15</sup> Exactament el mateix que el National Research Council [Consell Nacional de Recerca] dels EUA exposava 90 anys després, amb evidències científiques sobre aprenentatge, reclamant que se superi l'ensenyament basat en la repetició de pràctiques heretades i que s'empri el coneixement científic i la generació d'evidències per a fonamentar les actuacions.<sup>16</sup> tal com es fa en sanitat.

---

educatiu; però l'extensió d'aquest article no permet entrar-hi. Per exemple vegeu a: MAROPE, KAGA, *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*.

15 HOMES, «Sobre pedagogia».

16 NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Aquesta recerca s'ha actualitzat al 2018 amb el nou volum *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*.

El 2010 el Centre per a la Recerca i la Innovació Educatives de l'OCDE va sintetitzar la recerca existent sobre com aprenem a *The Nature of Learning*. L'informe resumeix en set els principis de l'aprenentatge que haurien de fonamentar tota acció educativa, de l'educació infantil a la universitat: 1) La persona que aprèn ha de ser el centre de l'aprenentatge; 2) L'aprenentatge és fonamentalment de naturalesa social, és a dir, cooperatiu; 3) Les emocions i la motivació són part integral de l'aprenentatge; 4) L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals; 5) L'esforç de la persona que aprèn és clau per a l'aprenentatge, evitant el sobreesforç, l'avorriment, i la por; 6) L'avaluació contínua i formativa afavoreix l'aprenentatge; i 7) Aprendre és construir connexions horitzontals, entre disciplines i entorns diferents.<sup>17</sup>

L'element clau per a possibilitar l'aprenentatge competencial des d'una concepció inclusiva i orientadora de l'escola és, doncs, la personalització de l'aprenentatge.<sup>18</sup>

---

17 DUMONT, INSTANCE i BENAVIDES, *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*.

18 COLL, «La personalització de l'aprenentatge».

## **Les necessitats socials, com la lluita contra les desigualtats, requereixen un canvi de concepció de l'educació, considerada un dret humà fonamental perquè ha de permetre la realització dels altres drets**

fent-lo rellevant i amb sentit per a tothom, articulant-lo de manera que tots i cadascun dels infants, els més sistemàtics i els més intuïtius, desenvolupin les competències per a la vida que els calen. Això és el que fan les metodologies de treball globalitzat, que integrant disciplines i llenguatges —i aprofundint-les quan cal— permeten que l'aprenentatge competencial es doni a través de situacions pròximes a la realitat que parteixen del context dels qui aprenen.

Al seu torn, l'avaluació ha de tenir fonamentalment una funció formativa, identificant les dificultats i els errors del procés d'aprenentatge de l'infant i cercant camins perquè pugui superar-los, més enllà de la seva funció de comprovar quin ha estat l'aprenentatge i poder orientar tant el seu futur desenvolupament com la millora de les estratègies docents.<sup>19</sup>

### **Actualitzar l'estàndard de qualitat: reformular l'organització de l'escola**

La complexitat del món en què vivim requereix una aproximació de la política educativa basada en una millor comprensió de la manera com el coneixement avui es crea, es controla, es dissemina, s'adquireix, es valida i es fa servir. Per això, l'organització de l'escola també s'ha de reformular, amb tres objectius.<sup>20</sup>

Primerament, l'escola ha d'estar al servei de l'aprenentatge de tots els infants: per això, l'organització escolar ha d'estar subordinada a les necessitats que planteja el disseny, desenvolupament i sostenibilitat de l'aprenentatge basat en els set principis ja esmentats. Ha de posar l'atenció en els elements nuclears de la pràctica pedagògica per optimitzar-la, incorporant models avançats per a una avaluació formativa, fórmules versàtils d'organització del professorat i dels alumnes, i estructures flexibles pel que fa a l'ús del temps i l'espai.

En segon lloc, l'escola ha de ser una comunitat que aprèn, s'actualitza i es revisa, amb una organització formativa amb un fort lideratge per a l'aprenentatge, amb visió, estratègies i disseny sustentats per evidències sobre l'aprenentatge i l'autoavaluació.

I en tercer lloc, ha de ser una organització oberta i permeable, que interactua amb el seu entorn, capaç de generar les sinergies necessàries per al desenvolupament dels seus actius professionals, socials i culturals, a través de la col·laboració amb famílies, barri, entitats, municipi, món productiu i, especialment, altres escoles i entorns d'aprenentatge, que és el que es promou des de l'aliança Educació 360.

### **Conseqüències per a la política educativa: l'educació com a bé comú i la lluita per l'equitat**

Tant les necessitats socials com la lluita contra les desigualtats requereixen un canvi de concepció de l'educació. Aquesta es considera un dret humà fonamental perquè ha de permetre la realització dels altres drets. Per això, diu la UNES-

<sup>19</sup> SANMARTÍ, «Avaluar per Aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències».

<sup>20</sup> OCDE, *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*.

## Els adolescents del 20% més desafavorit tenen fins a sis vegades més possibilitats de repetir curs, amb el mateix nivell de competències, que els seus iguals del 20% més benestant

CO, s'ha d'entendre l'educació com un bé comú, superant el concepte instrumental de bé o servei públic. Això significa que l'educació no pot ser un bé personal o restringit, sinó una empresa social compartida:<sup>21</sup> la bona o mala qualitat de l'educació de cadascuna de les persones de la nostra societat, i de cadascuna de les persones del nostre planeta, ens acaba afectant.

Això fa intolerable que siguem líders europeus en abandonament escolar prematur –fins al 40% entre infants d'entorns més desafavorits– i en les repeticions de curs que l'alimenten –el 30%, el triple de la mitjana europea. I encara més: sabem que els adolescents del 20% més desafavorit tenen fins a sis vegades més possibilitats de repetir curs, amb el mateix nivell de competències, que els seus iguals del 20% més benestant.

Per necessitat social i per dignitat de les persones, s'ha d'aconseguir que una educació de qualitat que alimenti la indagació, la curiositat, l'esperit crític, la creativitat i el

compromís social, arribi a tots i a cadascun dels infants. El dret de cada infant a una educació de qualitat que possibiliti el seu desenvolupament integral ha d'estar, doncs, per sobre dels drets adquirits de les persones i agents que componen o interaccionen amb el sistema educatiu: tota decisió en política educativa s'ha de subordinar a assegurar aquest dret. I això vol dir treballar per l'equivalència en qualitat de totes les escoles: ni promoure la competició entre centres, ni acceptar passivament que hi ha centres o docents que no es volen actualitzar.

### Accions per a l'actualització

L'adopció d'un currículum basat en competències que doni respostes als reptes del segle en què vivim<sup>22</sup> no és suficient per a canviar la manera com s'aprèn en un sistema educatiu. La dificultat de comprendre el canvi de paradigma, la manca de formació per generar aprenentatge de forma

diferent i la inseguretat i la por al canvi actuen de fre. Això explica les accions d'actualització educativa que es donen a moltes societats. Canvis cap a l'enfocament plenament competencial del currículum, com els adoptats recentment a Finlàndia, a Canadà i a Singapur. Canvis en la formació de docents, a través de residències en escoles de referència, com es fa a Estònia, com els adoptats recentment a Finlàndia i a Singapur. Canvis que possibilitin escoles autònomes i capacitades, com el que s'implementa avui a Portugal. Canvis en la selecció competencial i la carrera i desenvolupament professional dels docents, tal com passa a Finlàndia. I canvis globals que permetin actualitzar el conjunt del sistema, com el programa d'actualització Skola2030 del Govern lituà, o el Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà (PERMSEA).

El PERMSEA, establert el 2010 i posat en marxa progressivament a tota l'educació obligatòria des del 2013, té per objectiu transformar els processos d'ensenyament-aprenentatge i avaluació existents fins el moment del sistema educatiu

21 UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*

22 MAROPE. «Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift».

## **A Catalunya veiem moltes experiències escolars que no tenen res a envejar als models educatius més avançats. La pregunta, doncs, és per què no s'han generalitzat**

andorrà, per tal de possibilitar un canvi de paradigma del conjunt del sistema que possibiliti desenvolupar un perfil de ciutadans cada vegada més competents, amb capacitat de donar resposta als canvis constants als que està sotmesa la nostra societat. El curs 2017-2018 ha començat també a implantar-se al batxillerat i a la formació professional.

Contrasta amb el que no es va fer a l'Estat espanyol i a casa nostra amb la LOGSE: un quart de segle després de la seva aprovació, en el temps que internet ha passat de no existir a tenir 3.500 milions d'usuaris, encara no hem sabut capacitar el conjunt de les nostres escoles perquè veritablement desenvolupin competències. Per això cal actualitzar el sistema educatiu.

### **Diferenciar actualització d'innovació**

Quan mirem l'últim segle, a Catalunya veiem moltes experiències escolars que no tenen res a envejar als models educatius més avançats. La pregunta, doncs, és per què no s'han generalitzat. Més enllà de la llarga nit del

franquisme, la mateixa pregunta és rellevant si mirem els últims cinquanta anys. La resposta apunta a l'estructura subjacent del sistema educatiu i l'absència de decisions serioses sobre l'actualització del sistema, una multicausalitat d'elements que impossibiliten que models educatius avançats creixin i es generalitzin.

Els espais i ambients o l'aprenentatge basat en projectes ja eren utilitzats fa un segle. La formació integral i les metodologies globalitzades no haurien de ser innovació, sinó normalitat. I només una actualització del sistema ho pot possibilitar. És per això que s'insisteix «que es necessita un ajust radical, no un pedaç; es requereix un canvi sistèmic, i no innovació aïllada aquí i allà».<sup>23</sup>

Actualització i innovació no són el mateix. La innovació educativa consisteix a cercar noves respostes al repte de la formació integral de la persona, en un entorn en constant transformació, des de pràctiques avançades d'aprenentatge que es tradueixin en evidències transferibles i generalitzables. Però, si abans

no actualitzem el conjunt de l'escola fent que deixi de ser selectiva i transmissora, els fonaments de la innovació seran fràgils o, fins i tot, inadequats.

Fins avui, el pes d'aquesta actualització ha recaigut en el voluntarisme i sobreesforç de molts professionals que «innoven» les seves pràctiques amb poc o cap suport. Però això no és sostenible. Cal una aposta decidida per la transformació del sistema educatiu perquè aportï a tothom un aprenentatge rellevant i amb sentit, sumant política pública, cooperació a nivell de centres, capacitat de docents i posada al dia de les pràctiques d'aula.

### **Per un pla nacional d'actualització del sistema educatiu**

L'aliança per un sistema educatiu avançat Escola Nova 21 va néixer la primavera de 2016 per catalitzar els esforços i el desig existents de transformació educativa generant una presa de consciència sobre la necessitat, urgència i direcció del canvi i al mateix temps desenvolupar i posar en valor coneixements i

---

23 ISTANCE, «Innovative Learning Environments: Implementation and Change».

## Per superar la força de la tradició jacobina i la mala alternativa d'una burocràcia que desresponsabilitza, cal emprar la cultura organitzativa i de lideratge de l'era digital

procediments per fer el cavi possible. En aquests dos anys, mig miler d'escoles han estat treballant juntament amb tècnics municipals i professionals del Departament d'Educació testant procediments de canvi i practicant la cultura de l'aprenentatge entre iguals.

A la ciutat de Barcelona, el febrer de 2017 el Consorci d'Educació de Barcelona ja va acordar que volia liderar aquest procés d'aprenentatge i transformació i fer-lo arribar a tots els centres de la capital, sota el nom Xarxes per al Canvi. El mateix ha de passar a nivell nacional, creant un programa-pont que empri el darrer any i mig d'existència d'Escola Nova 21 perquè el Departament d'Educació lideri aquest procés de canvi, consolidant i fent créixer un ecosistema de centres de referència, i mantenint la cultura de capacitar escoles autònomes i interdependents i d'aprenentatge entre iguals, junt amb els municipis, per fer-se seus els coneixements i procediments generats i testats de manera cooperativa i poder-los estendre al conjunt del sistema.

Aquest programa-pont hauria de precedir l'elaboració d'un pla nacio-

nal per a l'actualització del sistema educatiu, que de manera ambiciosa possibiliti la posada al dia de totes les escoles, acompanyant els centres en el procés de canvi i corresponsabilitzant municipis des de la transversalitat política cap a un horitzó comú de qualitat. Això comporta, també, mesurar procediments, més enllà dels resultats tradicionals. En aquest sentit, la Rúbrica de canvi,<sup>24</sup> un nou instrument per orientar els centres en el seu procés de millora elaborat per un grup de professionals del sistema —directores i inspectors— i validat pel Departament, desgrana en divuit criteris l'estàndard de qualitat de l'escola en totes les seves dimensions —propòsit, procés de l'aprenentatge competencial, i organització.

### Un Departament d'Educació per la millora, l'aprenentatge permanent i la innovació

Com sovint ha indicat el conseller Josep Bargalló (1958), en la línia dels països amb sistemes educatius

avançats, cal que tota l'estructura del Departament d'Educació s'enfoqui a acompanyar les escoles en els processos de millora permanent i de generació i validació d'innovacions i bones pràctiques, amb procediments que permetin transferir-los i generalitzar-los, per a seguir actualitzant el sistema i fer-lo permeable.

Això significa, com ja s'ha anunciat, reformular les funcions de la inspecció i dels serveis educatius, alinear-los i vincular-los al territori en zones territorials que permetin la cooperació amb els ens locals, i promoure experiències d'aprenentatge entre iguals com la xarxa de Competències Bàsiques. Per superar la força de la tradició jacobina i la mala alternativa d'una burocràcia que desresponsabilitza, cal emprar la cultura organitzativa i de lideratge de l'era digital, molt més horitzontal, des de la corresponsabilització basada en objectius compartits. I així, avançar cap a un sistema viu, que segueixi posant al dia la formació i selecció de docents i el seu desenvolupament professional, amb escoles autònomes i interdependents que treballen conjuntament per l'objectiu compartit d'una educació veritablement de qualitat i equitativa entesa

<sup>24</sup> Per més informació consulteu: RÚBRICA DE CANVI, <[www.rubricadecanvi.cat](http://www.rubricadecanvi.cat)>.

## ■ Bibliografia

BENEDIKT, Carl; OSBORNE, Michael. «The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?». Oxford: Oxford Martin Programme on Technology and Employment, University of Oxford. 2013.

COLL, César (coord.). «La personalització de l'aprenentatge». A *Dossier Graó*, núm.3. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

DELORS, Jacques (coord). *Learning: The treasure within* [en línia]. París: UNESCO, 1996. Disponible a: <www.unesdoc.unesco.org>.

DUMONT, Hannah; ISTANCE, David; BENAVIDES, Javier (eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. París: Center for Educational Research and Innovation, OCDE, 2010.

FAURE, Edgar (et al). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. París: UNESCO, 1972.

FUNES, Jaume. *Estima'm quan menys ho mereixi... perquè es quan més ho necessito*. Barcelona: Editorial Columna, 2018.

HECKMAN, James J.; HUMPHRIES, John Eric; i KAUTZ, Tim (eds.). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in american life*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2014.

HOMS, Eladi. «Sobre pedagogia». A HOMS, Eladi. *Articles pedagògics*, p.6. Vic: Eumo Editorial, 2002.

ISTANCE, David. «Innovative learning environments: Implementation and change». Draft Report, Centre For Educational Research and Innovation (CERI) Governing Board. París: OCDE, 15 d'abril, 2015.

MAROPE, Mmantseta. «Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st Century: A global paradigm shift» [en línia]. Ginebra: International Bureau of Education-UNESCO, 2017. Disponible: <www.ibe.unesco.org>.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (expanded edition). Washington, DC: National Academy Press, 2000.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: National Academy Press, 2018.

OCDE. *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* [en línia]. Barcelona: Publicacions UOC i Centre UNESCO de Catalunya, 2018. Disponible: <www.unescocat.org>.

SANMARTÍ, Neus. «Avaluar per Aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències». Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2010.

SENSAT, Rosa. «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública».

A GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.). *L'escola nova catalana (1900-1939)*. Vic: Eumo Editorial, 1992.

UNESCO. *Education 2030. Incheon Declaration and framework for action. Towards inclusive and equitable education and lifelong learning for all* [en línia]. París: UNESCO Publishing, 2016. Disponible a: <www.uis.unesco.org>.

UNESCO. *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?* [en línia]. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2015. Disponible: <www.unescocat.org>.

WORLD ECONOMIC FORUM. «The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution». Ginebra: WEF. 2016.



## connexions

# Mestres i sistema educatiu a Catalunya: compromís i servei

[vista prèvia >](#)

**Tenir a les mans el tresor d'un país. Això és el que el cos docent gestiona dia rere dia. L'escola catalana ha pogut tirar endavant pel compromís i determinació del professorat. Que avui l'escola catalana sigui un model d'èxit, malgrat totes les dificultats, els constants canvis legislatius i les millores necessàries, és el resultat de la determinació dels milers de docents que fan possible aquest èxit.**



**Blai Gasol**

Inspector d'educació i membre de l'executiva de la sectorial d'educació d'Esquerra Republicana

@blai\_gasol

Sempre he admirat l'opció que va prendre Finlàndia d'apostar per l'educació dels seus infants com la millor manera d'encarar el seu futur. Aquesta elecció els va dur a fer una acurada selecció i formació del professorat, que ha revaloritzat la professió docent i ha fet que el seu sistema educatiu sigui admirat arreu. A casa nostra les coses no han anat així i ha estat el personal docent el que ha anat obrint camí, per això penso que Catalunya té un gran deute amb el seu professorat. La feina que es fa a les nostres escoles i instituts, tant públics com concertats, és encomiable i desconeguda per una gran part de la ciutadania.

A l'escola i a l'institut, a més d'adquirir coneixements, els nostres infants i joves continuen el procés de socialització iniciat a la família. Aprenen a conviure amb els altres i assoleixen valors, actituds i pautes de conducta, que incideixen en el seu creixement personal. El procés de socialització i de creixement personal no és lineal ni uniforme. Cadascú ha de fer el seu propi camí mentre construeix el seu jo en contacte amb els altres. Les diferents fases d'aquest trajecte comporten sovint inestabilitat emo-

cional, no sempre fàcil de superar, on el professorat hi juga un paper important en la seva detecció, gestió i orientació. Hem de reconèixer als mestres i les mestres el seu compromís amb el país i la seva contribució a la construcció d'un sistema escolar genuí. Es podrien exposar molts exemples per il·lustrar aquesta afirmació, però em limitaré a recordar quatre fets ocorreguts en els darrers anys.

Començaré pel més recent. Durant els darrers deu anys, com a conseqüència de la crisi econòmica i del deficient finançament que pateix Catalunya, les retallades en els pressupostos d'ensenyament han estat quantioses, afectant, entre d'altres, les inversions en centres, la formació del professorat, les restriccions de personal i de serveis, i directament en el sou dels i les docents. Doncs bé, el professorat i els centres han sabut gestionar la situació de tal manera que l'impacte sobre l'alumnat ha estat mínim, com ho demostren les darreres avaluacions externes.

Segon exemple. A finals dels anys 1970 i començament dels 1980, milers de mestres van fer cursos

de reciclatge per normalitzar el seu coneixement de la llengua catalana. Havien fet els seus estudis en castellà perquè el català estava prohibit a l'escola durant la dictadura franquista. Aquests mestres van ser capaços d'impulsar, uns anys després, el programa d'immersió lingüística arreu del país i de convèncer la majoria de les famílies que els seus fills i filles iniciessin l'aprenentatge de la lectura i escriptura en català. Ho van fer de manera tranquil·la, parlada i pactada, seguint un mètode experimentat que al mateix temps assegurava l'aprenentatge del castellà a tot l'alumnat, com així ho han certificat les successives avaluacions. El mètode d'immersió lingüística ha facilitat a l'escola no haver de separar l'alumnat en funció de la seva llengua familiar, assegurant així la cohesió social i fent del català una llengua comuna per a tothom.

Tercer exemple. La immensa tasca de recuperació cultural que han fet l'escola i els mestres en els darrers 50 anys. Arreu de Catalunya s'han recuperat i traslladat a l'alumnat, de manera vivencial, el coneixement i l'estima pel nostre entorn natural, històric, geogràfic i social i també



## Catalunya mai no ha tingut un sistema educatiu propi que doni resposta als interessos del nostre alumnat; sempre hem hagut d'adaptar-nos a la voluntat uniformadora de l'Estat espanyol

les nostres festes, danses, cançons i tradicions, oblidades i menystingudes durant la dictadura.

I darrer exemple. Catalunya ha viscut, des de finals dels anys 1990 i fins a la crisi econòmica, una allau de nens i nenes immigrades com poques vegades s'ha donat enlloc d'Europa. L'escola i el professorat han estat capaços d'afrontar aquest repte minimitzant el seu impacte. La creació de les aules d'acollida i la formació del professorat, que se n'havia de fer càrrec, han estat de gran ajuda. Tot i així, el repte és de tal magnitud, que per continuar mantenint la cohesió social caldrà seguir invertint en recursos i aportant solucions interdepartamentals coordinades amb els ajuntaments.

Els mestres catalans són, doncs, una de les columnes vertebrals de la nostra societat. Però si volem que ho continuïn sent, hem de discutir críticament l'estat del sistema educatiu a Catalunya, els seus objectius, les seves possibilitats d'innovació i el rol del professorat en aquesta. A aquestes qüestions hi dedico els propers apartats.

### Centralisme i sistema educatiu a Catalunya

La meua admiració per la tasca del professorat s'ha forjat en més de 40 anys de treball en el món educatiu, 22 dels quals exercint d'inspector d'educació. He pogut comprovar, en infinitat d'ocasions, com les aportacions d'una gran part del professorat anaven molt més enllà de les seves estrictes obligacions. En el debat pedagògic sovint es parla del sistema educatiu català com un ens real. D'entrada hem de dir que Catalunya mai no ha tingut un sistema educatiu propi, és a dir, un sistema que doni resposta als interessos del nostre alumnat i a les necessitats de la societat catalana en cada moment històric. Sempre hem hagut d'adaptar-nos a la voluntat uniformadora de l'Estat espanyol.

En les primeres dècades del segle XIX, mentre gran part dels països europeus ja havien consolidat un sistema educatiu públic i universal, l'Estat fa els primers passos per regular l'educació i generalitzar l'ensenyament obligatori. S'insinua a la Constitució de 1812, i evoluciona en posteriors decrets i normes fins

a concretar-se en la *Llei d'Instrucció Pública* de 1857, coneguda com a Llei Moyano.

Des dels seus inicis l'Estat espanyol, seguint el model francès, concep l'educació i la formació del professorat de manera centralitzada i uniforme per a tot el territori. És interessant recordar que la primera escola de formació de mestres, l'escola normal, s'ubica a Madrid el 1838, seguint el model francès creat per Joseph Lakanal (1763-1845) el 1809, i la primera promoció està formada per dos mestres de cada una de les províncies, creades el 1833. Aquests mestres, un cop obtingut el títol, eren enviats a la seva província per crear una escola normal en cadascuna d'elles. Així a Lleida se'n crea una el 1841, a Tarragona el 1843, a Girona el 1844 i a Barcelona l'any 1845.<sup>1</sup>

Val a dir que, a pesar de la rigidesa centralista i uniformadora de les normes, la debilitat de l'Estat per a imposar-les va fer que mestres i escoles tinguessin un ampli marge de maniobra. La Llei Moyano, que

---

<sup>1</sup> MONÉS, *La pedagogia catalana del segle XX*.

## **Estem tan acostumats al sistema funcional espagnol, que sovint costa d'entendre que no és l'únic model per regular la professió docent; és més: és un model minoritari a Europa**

establia l'educació obligatòria per als infants de sis a nou anys, va fer recaure la despesa educativa en els ajuntaments, que van haver d'habilitar locals per a fer escoles i pagar el sou dels mestres. L'ensenyament secundari va recaure sobre les diputacions provincials. L'Estat només es feia càrrec de l'ensenyament universitari. Els nostres ajuntaments i diputacions, amb escassos recursos econòmics, sovint van cedir la gestió de l'educació a les ordres religioses. Això explicaria, en part, el gran nombre de centres religiosos del nostre país comparat amb els països de l'entorn.

La Llei Moyano va crear també, a imitació de França, els cossos de funcionaris docents i el cos d'inspecció educativa. Estem tan acostumats al sistema funcional espagnol, que sovint costa d'entendre que no és l'únic model per a regular la professió docent; és més: és un model minoritari a Europa. Caldrà, en el marc de la futura República Catalana i sense lesionar els drets de ningú, debatre'n els pros i contres per poder dissenyar el nostre propi model de selecció i formació del professorat.

### **L'alumnat com a objecte central del sistema educatiu**

En el sistema educatiu escolar intervenen molts elements, però n'hi ha tres que són bàsics: el currículum, el professorat i l'alumnat. Abans de prendre cap decisió pedagògica i encara més si es tracta de normativa, s'ha de tenir present quin d'aquests tres elements es posa en el centre del debat.

Si prenem com a objecte central del debat educatiu el currículum, i es posa l'èmfasi en el que s'ha d'ensenyar i aprendre, fàcilment podem caure en decisions segregadores. Per exemple: per garantir que els alumnes «bons» puguin anar molt més enllà, separem els alumnes en grups homogenis, o separem nois i noies per evitar «distraccions», o enviem els alumnes rebels a centres especials, o fem escoles per a sords, o per a cada dificultat... Amb això no vull treure gens d'importància al currículum, al contrari. Què ensenyar i com ensenyar-ho és importantíssim en l'educació escolar, però no és l'element decisiu ni principal.

D'altra banda, si s'agafa el professorat com a objecte central del sistema educatiu, es corre el risc de caure en una dinàmica corporativista.

Només si es posa al centre del debat educatiu els interessos i els drets de l'alumnat, tal com ja va recollir en els seus punts el moviment pedagògic de l'Escola Nova, fa més de 100 anys, es podrà avançar cap a una escola inclusiva, entenent per escola inclusiva la definició del pedagog Josep M. Jarque (1935-2016), «escola inclusiva és aquella escola que és capaç d'adaptar-se a les necessitats dels seus alumnes i no al revés».<sup>2</sup>

Si realment volem una escola inclusiva de veritat i no només en el paper, cal prendre varies mesures amb certa urgència:

1. Diagnòstic precoç de tot l'alumnat que presenti dificultats d'aprenentatge i coordinació efectiva dels Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP) i centres educatius amb els serveis de salut i serveis socials de base a cada municipi.

---

<sup>2</sup> JARQUE, «De què parlem? D'inclusió o d'escola inclusiva?»

## El moviment de l'Escola Nova es basava en els principis de l'escola activa, en l'observació i l'experimentació, en la promoció d'un aprenentatge crític

2. Atenció primerenca dels infants prèviament diagnosticats des dels diferents serveis i atenció individualitzada a l'escola i als instituts. Això requereix disposar de professorat auxiliar, com ara tècnics d'educació infantil, tècnics d'integració social, mestres d'aules d'acollida, logopedes, mestres de suport... i disposar de dos mestres a l'aula quan les dificultats de l'alumnat ho requereixin.

3. Formació al professorat en tot el que implica l'escola inclusiva.

Anteriorment he dit que no tenim un sistema educatiu propi i és cert, però el que sí que tenim a Catalunya és una llarga tradició pedagògica que, tot i haver estat amagada, emergeix sovint en el debat educatiu i en el dia a dia de l'escola. Una tradició que ens proporciona fonaments sòlids de cara a bastir l'escola inclusiva. Fem-hi un cop d'ull, doncs.

### La tradició pedagògica catalana

A finals del segle XIX, entre el 1889 i fins al 1939, es va produir a molts països d'Europa i als EUA, el moviment

conegut com Escola Nova, que va tenir un gran impacte en el nostre país.

La situació de l'educació escolar en aquesta època, a tot l'Estat, era deplorable. Josep González-Agapito (1946),<sup>3</sup> afirma que al 1900 a l'Estat espanyol el 47% dels homes i el 69% de les dones eren analfabets i que a pesar que la Llei Moyano (1857) havia establert l'ensenyament obligatori, l'any 1904 el govern de torn va haver de publicar un decret en què es recorda als pares i mares que han de portar els seus fills a l'escola i als mestres que tenen l'obligació d'anar-hi.

Enmig d'aquest panorama hi va haver grups de mestres, motivats pel moviment de l'Escola Nova, que organitzaren trobades pedagògiques a diferents ciutats de Catalunya. A Barcelona rebran l'impuls de l'Ajuntament i la seva obra cultural a l'inici del segle XX i, posteriorment, a partir de 1914, l'impuls de la Mancomunitat. Es van becar i enviar mestres a formar-se i a conèixer l'obra de John Dewey (1859-1952) als EUA, la d'Ovide Decroly (1871-1932) a Brus-

sel·les, Célestin Freinet (1896-1966) a França, Édouard Clapared (1873-1940) a l'escola de Ginebra. Fins i tot, Maria Montessori (1870-1952) va fer llargues estades a Barcelona donant a conèixer el seu mètode.

El moviment de l'Escola Nova es basava en els principis de l'escola activa, en l'observació i l'experimentació, en la promoció d'un aprenentatge crític, en la convivència entre nens i nenes, en inculcar hàbits d'higiene, d'educació física, de visites i sortides escolars i l'ensenyament es va començar a fer en català. Va ser un trencament radical amb l'escola tradicional centrada en mètodes repetitius i memorístics.

El moviment renovador va influir en pedagogs de tota la gamma ideològica, des de gent més aviat conservadora com Joan Bardina (1877-1950), Joan Palau Vera (1875-1919) i Alexandre Galí (1886-1969), a gent més d'esquerra com Rosa Sensat (1873-1961), Artur Martorell (1894-1967), Joaquim Xirau (1895-1946), i molts d'altres, que van tenir una influència decisiva en l'escola de la Segona República. També en postures més radicals com la de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) amb

<sup>3</sup> GONZÁLEZ AGAPITO, *Tradició i renovació pedagògica. 1898- 1939*.

## Hem d'agrair que pedagogs com Artur Martorell, Alexandre Galí i molts d'altres sabessin traspassar tot el bagatge de renovació pedagògica a noves generacions de mestres

la seva Escola Moderna i les posicions que va adoptar el Consell d'Escola Nova Unificada (CENU), durant el transcurs de la Guerra Civil espanyola.<sup>4</sup>

La dictadura franquista va acabar amb tota la reforma pedagògica, tot prohibint el català i obligant a fer l'escola en castellà, separant els nens i les nenes, i imposant la ideologia conservadora feixista coneguda com a «*nacional-catolicismo*». Es calcula que dels mestres de la República, un 10% van morir a la guerra o van agafar el camí de l'exili i una tercera part dels que van quedar van ser depurats de les seves funcions o deportats. L'escola pública en la postguerra, coneguda popularment com «l'escola nacional», es va omplir de professorat addicte al règim i de militars habilitats per a fer de mestres.<sup>5</sup>

Una vegada més, el país i el seu professorat es van sobreposar, i amb el pas dels anys noves fornades de mestres van agafar el relleu. Hem d'agrair que pedagogs com Artur

Martorell, Alexandre Galí i molts d'altres sabessin traspassar tot el bagatge de renovació pedagògica a noves generacions de mestres. Es van crear institucions com l'Associació de Mestres Rosa Sensat 1965, amb la pedagoga Marta Mata (1926-2006), els Moviments de Renovació Pedagògica i les escoles d'estiu, que han exercit una gran influència en la formació contínua del professorat.<sup>6</sup>

### L'impacte dels informes de l'UNESCO

És evident, doncs, que el nostre país té una tradició pedagògica innovadora. Els informes publicats per la UNESCO han tingut així mateix un fort impacte en el món educatiu dels darrers 40 anys, tot influint en la concreció de polítiques educatives i en la pràctica docent, també a Catalunya. Concretament, l'informe «Aprendre a ser: El món de l'educació avui i demà» (1973), també anomenat *Informe Faure*, va introduir dues idees clau de gran repercussió: la societat que aprèn i l'educació al llarg de la vida.<sup>7</sup>

D'altra banda l'informe «*Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*» (1996), també conegut com a *Informe Jacques Delors*, ha tingut la virtut de reesituar el debat educatiu a nivell mundial, posant sobre la taula una nova manera de veure l'educació i l'actuació del professorat. Estableix els quatre pilars bàsics de l'educació: «Aprendre a conèixer» que evoluciona cap a l'aprendre a aprendre; «aprendre a fer» que donarà lloc al concepte de competència; «aprendre a viure junts», que posa en evidència la virtut de la confrontació a través del diàleg i de l'aportació d'arguments com a factors de canvi; i «aprendre a ser», que indica que l'educació ha de contribuir al desenvolupament integral de l'individu obert a la relació amb l'altre. L'informe situa també com a factors de qualitat educativa la formació inicial del professorat, la formació contínua, la selecció del professorat, el projecte educatiu de centre i l'autonomia de centre.<sup>8</sup>

La darrera publicació de la UNESCO «Repensar l'educació», amb el sug-

4 MONÉS, *La pedagogia catalana del segle XX*; GONZÁLEZ AGAPITO, *Tradició i renovació pedagògica. 1898- 1939*.

5 MONÉS, *La pedagogia catalana del segle XX*; PORTELL, MARQUÉS, *Els Mestres de la República*.

6 SANMARTI, *Avaluar per aprendre*.

7 FAURÉ (et al.), *Learning to be*.

8 DELORS, «Educació: hi ha un tresor amagat a dins».

## La LOMCE, que actualment està en vigor, és una llei molt conservadora, centralista i extremadament detallista, amb un currículum impropï del nostre temps

geridor subtítol de *L'educació un bé comú*, és tota una declaració d'intencions que aprofundeix les aportacions de l'*Informe Delors*. Insisteix en una visió holística de l'educació, basada en el treball transversal per competències, perquè les competències milloren la capacitat d'utilitzar el coneixement. Afirmar que desenvolupar competències comunicatives, de pensament crític, de judici independent, de resolució de problemes, són la clau per a desenvolupar actituds transformadores de la societat i contribuir a un futur sostenible per a tothom.<sup>9</sup>

### De nou, el fre del centralisme

Actualment, en moltes escoles i instituts es posen en pràctica experiències per millorar metodologies d'ensenyament, sobre els fonaments apuntats pels informes UNESCO i per la pròpia tradició de renovació pedagògica a Catalunya. Només cal posar com a exemple la crida que va fer, el curs 2017-2018, la Fundació Jaume Bofill amb el pedagog Eduard Vallory (1971), per agrupar i coordinar escoles

innovadores sota el suggeridor nom d'Escola Nova XXI. En pocs dies des del llançament d'aquesta crida van respondre més de 500 centres educatius.

Però per desgràcia per a aquests impulsos innovadors en el camp educatiu, el marc normatiu espanyol dels darrers 50 anys ha condicionat el dia a dia de les nostres escoles i instituts. La *Llei General d'Educació* de 1970, feta dins la dictadura franquista per un govern anomenat «tecnòcrata», vinculat a l'Opus Dei, és la llei que va abolir definitivament la Llei Moyano, tot establint un tronc únic i obligatori, l'EGB de sis a catorze anys, un batxillerat i una regulació de la FP en dues etapes. Val a dir que va ser una llei que va posar ordre al caòtic sistema anterior, però va seguir sent centralista i uniformadora.

Des de la Transició ençà hi ha hagut quatre lleis educatives en moments de govern socialista i dues durant els mandats del Partit Popular. De les lleis del PP, la primera el 2002 sota el govern de José María Aznar (1953), anomenada *Ley de Calidad Educativa*, no es va arribar a aplicar mai, entre altres raons perquè la Consellera d'Educació Marta Cid (1960), es va

negar a emprar-la a Catalunya. La segona d'aquestes lleis del PP va ser la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), del 2013, sota la presidència de Mariano Rajoy, i que actualment està en vigor. És una llei molt conservadora, centralista i extremadament detallista, amb un currículum impropï del nostre temps.

De les lleis impulsades per governs del PSOE, en destaca la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, (LOGSE) del 1990, que té qüestions discutibles i problemàtiques, per exemple la debilitat del cicle de dotze a catorze anys, a secundària. Té com a trets destacats l'allargament de l'escolaritat obligatòria en un mateix tram per a tothom, dels sis fins als setze anys, amb un batxillerat de dos anys; així mateix, va modernitzar la FP i va reconèixer l'educació infantil com a etapa educativa. Però, el seu gran mèrit és que per primera vegada una llei de l'Estat va deixar, a les comunitats i als centres educatius, una àmplia autonomia per a adaptar el currículum i l'aprenentatge a les necessitats dels seus alumnes.

Acostumats durant tants anys a uns marcs reguladors tan rígids i unifor-

<sup>9</sup> UNESCO. «Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial».

## El marc normatiu espanyol no dona més de si. En els darrers anys hem pogut comprovar que l'espai que podem esperar de l'Estat està comprès entre el que va de la LOMCE a la LOE

mistes, no es va saber pair els avançats de l'autonomia que facilitava la LOGSE. Els successius governs socialistes, davant de la pressió del món educatiu més conservador, van anar restringint en les lleis posteriors gran part de la seva flexibilitat, primer amb la *Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos* (LOPEGCE) aprovada al 1996, i després amb la *Ley Orgánica de Educación* del 2006.

La LOGSE va traslladar a la norma dos conceptes bàsics de la pedagogia moderna: la diversitat de l'alumnat i, per tant, l'atenció educativa a les característiques individuals de cada alumne, i el concepte d'avaluació formativa, en considerar l'avaluació no només com una certificació del nivell d'aprenentatge sinó com una part integrant del mateix. Posteriorment, el concepte ha evolucionat cap al terme d'avaluació formadora, en el que s'implica l'alumnat a prendre consciència del seu propi procés d'aprenentatge, com ha exposat la professora Neus Sanmartí (1943) en el seu llibre *Avaluar per aprendre*.<sup>10</sup>

A Catalunya, atès que no hem tingut mai un marc educatiu propi, disposem de la *Llei d'educació de Catalunya* (LEC) aprovada el 2008, primera i única llei aprovada pel nostre Parlament, i fruit del Pacte Nacional per a l'educació del 2006. Una llei vàlida en molts aspectes, però evidentment depenent en gran part del marc legislatiu espanyol, com no podia ser d'altra manera en el marc de l'Estat de les autonomies. La LEC no va incloure el disseny d'un currículum propi per a Catalunya, per tant en aquest i en altres aspectes, ens remet a la normativa espanyola concretada actualment per la LOMCE, una llei, com he dit abans, d'una altra d'època que ens encotilla qualsevol proposta innovadora.

El marc normatiu espanyol no dona més de si. En els darrers anys hem pogut comprovar que l'espai que podem esperar de l'Estat està comprès entre el que va de la LOMCE a la LOE. Evidentment ens movem millor amb la segona, però en qualsevol cas els dos marcs limiten el nostre desenvolupament. És per això que necessitem elaborar el nostre propi marc normatiu que faciliti la creació d'un sistema educatiu català, i que

doni sortida als interessos del nostre alumnat i a les necessitats de la societat catalana del segle XXI. Un sistema educatiu català que s'ha de construir a partir d'un gran pacte de la comunitat educativa, amb intervenció d'experts i que doni pas a l'aprovació d'una llei d'educació amb un gran suport parlamentari.

Un sistema, doncs, que ha de recollir la visió dels experts compilats en informes com els de la UNESCO, que ha d'establir uns principis pedagògics clars però amb un currículum comú mínim, perquè cada centre el pugui desenvolupar en funció del seu alumnat. Un sistema basat en l'autonomia de les escoles i instituts, amb equips de direcció i equips docents compromesos amb el projecte educatiu del seu centre.

### El sistema educatiu del futur i el rol del professorat

La societat del primer terç del segle XXI és una societat canviant, i l'escola també ho és. Les tecnologies de la informació i la comunicació han modificat la manera d'ensenyar i també la manera d'aprendre. Avui té més sentit

10 SANMARTÍ, *Avaluar per aprendre*.

## **En la selecció de mestres, a més dels estudis i les pràctiques, s'hauria de valorar la competència comunicativa, l'empatia, l'habilitat per motivar l'alumnat i la capacitat de treballar en equip**

que mai el que va preconitzar l'escola nova fa més de 100 anys. El mestre ha de deixar de ser el transmissor de coneixements i l'alumne el reproductor memorístic. Avui la funció primordial del professorat és el de facilitar l'aprenentatge a l'alumnat.

La formació del professorat ha de posar al seu abast els avenços de la neurociència per a poder conèixer cada vegada millor el funcionament del cervell humà i dels processos que intervenen en l'adquisició de nous coneixements, així com l'aportació de la teoria de les intel·ligències múltiples, imprescindible en la tasca tutorial i d'orientació. Les aportacions de l'educació emocional que ha posat sobre la taula, el que molts docents ja sabien, la importància que té en els processos de creixement personal i de socialització, ajudar a gestionar les emocions. És molt rellevant que el professorat sàpiga transmetre als nens i nenes l'estímul adequat, l'autoestima, la integració en el grup, el diàleg, la solidaritat, l'esforç personal i el treball cooperatiu en equip. Però, sobretot, el que ha de saber transmetre el professorat a l'alumnat és afecte, sense deixar de banda el rigor i la exigència en el treball.

Hem d'avançar cap a una escola que incorpori el pensament crític. Cal ensenyar a pensar; el professorat no ha de donar respostes, sinó que ha de saber formular bones preguntes i facilitar que l'alumnat trobi les respostes. Ha d'ensenyar a parlar, la qual cosa implica expressar amb precisió el pensament i saber escoltar per reformular-lo; ensenyar a llegir i a escriure durant tota l'escolaritat. Ha d'ensenyar a fer viure la música, la dansa i l'expressió. A potenciar la imaginació, la creativitat i el bon gust. A calcular, a mesurar i a raonar. A observar, a intuir, a comprovar i a deduir. A conèixer el propi cos. A fomentar l'esforç i la responsabilitat personal. A ser autònom i a treballar en equip. A afavorir l'autoestima i la solidaritat. A conviure amb els altres.

En funció del sistema escolar que es decideixi, s'ha de repensar la formació i la selecció del professorat. En la selecció de mestres, a més dels estudis i les pràctiques, s'hauria de valorar la competència comunicativa, l'empatia, l'habilitat per motivar l'alumnat i la capacitat de treballar en equip.

La formació del professorat ha d'estar vinculada a la innovació educativa. És

urgent un pacte amb la Universitat, perquè la formació inicial, a més de formar en coneixements i didàctiques, incorpori formació en metodologies que facilitin l'aprenentatge competencial, que afegixin els avenços en neurociència i en psicopedagogia. Caldrà incloure un llarg període de pràctiques avaluable en centres educatius, on podrien actuar com a professorat auxiliar.

La formació contínua ha de servir, com a mínim, per actualitzar al professorat, per solucionar les dificultats que els docents trobin a l'hora d'abordar el projecte educatiu del seu centre i, també, per corregir els dèficits del sistema detectats a partir de la seva avaluació.

Tenim moltes coses a consensuar i molta feina per fer, però també tenim un professorat extraordinari i sobretot un alumnat amb tot el futur al endavant. Com ens ha explicat tantes vegades, l'economista i historiador, Oriol Junqueras (1969), injustament empresonat, «l'element més valuós del nostre país és la seva gent». Toca fer, doncs, una aposta estratègica de futur. ■

## ■ Bibliografia

ANDRÉS, Iñaki (et al.). *L'Avaluació reflexiva a l'escola*. Barcelona: EUMO Editorial, 2003.

CANALS, M. Antònia (et al.). *La Renovació Pedagògica a Catalunya des de dins (1940- 1980)*. Barcelona. Edicions 62, 2001.

DELORS, Jacques. *L'informe Jacques Delors «Educació: Hi ha un tresor amagat a dins»*. Barcelona: Unescocat, 1996.

FAURE, Edgar (et al.). «**Learning to be**» [en línia]. Disponible a: <[www.unesco.org](http://www.unesco.org)>.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *L'Escola Nova Unificada*. Editat pel V Congrés de Formació. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1976.

GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

JARQUE, Josep M. «De què parlem, d'inclusió o d'escola inclusiva?». A *Dossier Graó*, núm. 1 Barcelona, 2016.

MARTINEZ RIBOT, Núria. *Revolució a les aules, Catalunya pionera en la nova educació del segle XXI*. Barcelona: Columna Edicions, 2017.

MONÉS, Jordi. *La pedagogia catalana del segle XX*. Barcelona: Pagès Editors, 2011.

PORTELL, Raimon; MARQUÈS, Salomó. *Els Mestres de la República*. Badalona: ARA Llibres, 2006.

SANMARTÍ, Neus. «Avaluar per aprendre». A *Guix*, juliol de 2008. Núm. 44.

TRILLA, Jaume, (et al.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001.

UNESCO. «Repensar l'educació, l'educació un bé comú». 2015.





## connexions

# Educació de la primera infància, igualtat d'oportunitats d'aprenentatge i desenvolupament humà

vista prèvia >

**Quan es parla d'educació, sovint, l'àmbit de la primera infància queda relegada a un lloc secundari en el debat públic. Com si no fos prou important. Normalment queda amagada darrere els reptes que ocupen l'atenció de la primària, la secundària o, també, de l'àmbit universitari. L'educació durant la primera infància és, però, un dret que tot infant hauria de tenir garantit, i és una política pública amb una capacitat de transformació de primer ordre per poder transformar les societats, enfortir la igualtat d'oportunitats i combatre la desigualtat social.**



**Ana Ancheta**

Mare i professora de Drets Humans i Educació a la UV

[ana.ancheta@uv.es](mailto:ana.ancheta@uv.es)

En els temps que corren, vivim en una era sense precedents d'atenció global vers el desenvolupament i el benestar de la primera infància. Tant és així que, més enllà del paper fonamental d'alguns organismes internacionals en pro d'aquesta causa,<sup>1</sup> fins i tot el mateix fòrum del G20<sup>2</sup> ha tractat aquest tema per primera vegada en la història, reconeixent el vincle entre infància primerenca i desenvolupament sostenible, i la seva importància a l'hora de trencar el cicle de la pobresa i la desigualtat estructurals.<sup>3</sup> Així, la recent «Iniciativa per al Desenvolupament de la Primera Infància del G20» assenyalava que «el 43% de les nenes i els nens amb menys de cinc anys corren el risc de no assolir el seu desenvolupament potencial per patir condicions de pobresa i malnutrició infantil» i proposa «un enfocament multidimensional» per a assegurar que la primera infància rebi la nutrició, la

cura, la salut i l'educació apropiats.<sup>4</sup> A les últimes dècades, s'ha establert l'Educació i l'Atenció de la Primera Infància com una de les claus per a l'èxit de diversos objectius de l'agenda global, contribuint a l'extensió d'aquestes polítiques i programes arreu del món i convertint la seva millora en una prioritat dels diversos marcs d'acció estratègics en matèria d'educació de les polítiques supraestatals. D'aquesta manera, l'educació i atenció a la primera infància s'ha constituït com una de les mesures fonamentals en aquells països que pretenen aconseguir una major igualtat d'oportunitats en els seus sistemes educatius, però també com a indicador del benestar infantil dins les agendes d'inclusió i cohesió social per a informar sobre la situació dels nens i nenes més petits i dels seus drets.<sup>5</sup> Els beneficis vitals que aporten l'educació i atenció a l'etapa infantil més primerenca revelen la necessitat d'assegurar la seva equitat, de manera que només advocant una visió dels drets de la primera

infància i de la inclusivitat en el seu sentit més ampli, abastant tot tipus de diferència, aquesta pugui formar part de les disposicions polítiques destinades a la tasca de garantir el benestar de tota la població en els seus primers anys de vida.<sup>6</sup> En aquest context, la democratització de l'educació, en general, i el paper que l'educació de la primera infància juga en la igualtat d'oportunitats educatives de les persones, en particular, s'han convertit en premisses per a l'equitat i la mobilitat social a l'escala global.

Malgrat els importants avenços en relació a la concepció de la primera infància a l'escenari mundial i de la infància com a subjectes de drets, en la realitat s'observen diversos sentits i significats en la pràctica a l'hora de definir i implementar les mesures legislatives i accions juridicoadministratives en aquest terreny de les polítiques públiques. De fet, en una àmplia majoria de països, el dret a l'educació de la primera infància es constreny a una primera etapa dels sistemes educatius des de l'enfocament propedèutic i preventiu per a

---

1 UNESCO, «Global education monitoring report: Accountability in education»; OMS, «Nurturing care for early childhood development».

2 Grup format pels ministres de finances i els governadors dels bancs centrals de les dinou potències econòmiques més poderoses del planeta i la UE.

3 G-20, «El G20 reafirma la importància del desenvolupament de la primera infància».

4 Íbidem.

5 FUNDAMENTAL RIGHTS ASSOCIATION, «Developing indicators for the protection, respect and promotion of the rights of the child in the European Union».

---

6 SEN, *Desarrollo y libertad*.

## La falta d'equitat com a punt de partida accentua les desigualtats derivades de la condició econòmica i social i, a llarg termini, suposa grans diferències al desenvolupament vital

les etapes posteriors, més que com un dret humà propi de totes les persones des del naixement, així com de totes les seves famílies. Al mateix temps, aquestes polítiques resulten molt heterogènies i es construeixen des d'interpretacions de la primera infància molt diverses, presentant àmplies ambigüitats en relació a la gestió dels governs, especialment a les edats més primerenques —des del naixement fins als tres anys d'edat— entre les quals predominen les polítiques governamentals d'abast parcial i amb la persistència de plantejaments assistencialistes. Tot això es tradueix en diferències, tant en l'accés com en la durada de l'escolarització en aquesta etapa educativa, que indiquen que la població infantil accedeix a l'educació obligatòria amb uns nivells de preparació diferents, de manera que la plataforma d'aprenentatge que suposa l'educació infantil pot ser menys sòlida per a uns grups d'infants que per a altres, especialment a les edats més primerenques.<sup>7</sup> A la primera infància, aquesta falta d'equitat com a punt de partida

accentua les desigualtats derivades de la condició econòmica i social i,<sup>8</sup> a llarg termini, suposa grans diferències al desenvolupament vital i un major risc d'exclusió social dels grups més desfavorits. A aquestes disparitats s'afegeixen ara les fortes fractures socials fruit de la digitalització d'unes societats contextualitzades, al seu torn, a l'escenari global d'instabilitat i crisi econòmica.<sup>9</sup>

La realització del dret humà a l'educació de la primera infància passa pel seu ple reconeixement mitjançant legislacions efectives i de la seva concreció en polítiques públiques, així com d'un finançament i justiciabilitat sostenibles que permetin la seva protecció, però també per resoldre la qüestió de què compta com equitat en l'educació de la primera infància, qüestió que ha de constituir un debat obligat a la construcció d'aquest discurs. Aquest últim és un exercici que no és possible fer des de nivells purament abstractes, en la mesura que l'equitat educativa

només pot ser entesa correctament en els seus contextos d'interpretació i representació. És a dir, l'estudi de les desigualtats educatives ha d'anar més enllà de l'atenció global: cal fer-ho des del discurs dels drets de la primera infància, fins a l'anàlisi de les prioritats locals on les influències de poder des de diferents sectors —econòmics, socials, ideològics...— determinen les vides dels nens i nenes més petits, tant a dins com entre països. Aquesta és una reflexió amb el propòsit de superar el seu interès actual i evitar el seu retorn com a mera moda.

### Apoderant des de la base del desenvolupament humà

Dues qüestions importants pel que fa al dret humà a l'educació que ostenta la primera infància a l'escenari global de crisi econòmica i polítiques d'austeritat, han de ser considerades per la seva rellevància i compromís en la garantia i efectivitat d'aquest dret: el dret de la primera infància a la infància, en relació a la seva dignitat intrínseca, i el de l'educació, relatiu al seu dret humà fonamental. Pel que fa al dret a la infància,

7 OCDE, «PISA 2012 results: excellence through equity: giving every student the chance to succeed».

8 BURGER, *Early childhood care and education and equality of opportunity: theoretical and empirical perspectives on social challenges*.

9 VARGAS-BARÓ i SCHIPPER, *Review of policy and planning indicators in early childhood*.

## **Els nens i nenes petits són éssers humans que neixen en igualtat de valor i dignitat i són protagonistes actius en la construcció de si mateixos i de la seva consciència del món**

s'al·ludeix a la necessitat de preservar el principi, inherent a l'interès superior de tots els nens i les nenes, a viure amb dignitat la seva infància i preservar el respecte per la mateixa, ja que, en la dinàmica actual es ve formulant el seu valor humà universal sota la lògica de la competència i la competitivitat. En aquest sentit, el principi rector de l'interès superior de la infància que repetidament esmenta el Comitè dels Drets de l'Infant a la Convenció dels Drets de l'Infant (CDI),<sup>10</sup> i més en particular els seus articles 9, 18, 20 i 21 que són els més pertinents pel que fa a la primera infància, incideix en la seva consideració primordial en totes les mesures concernents a la primera infància, tant com a grup social com a individus, tot exigint establir mesures actives per a la protecció dels seus drets. Al seu torn, un altre precepte fonamental que contempla la CDI és l'evolució de les facultats com a principi habilitador per referir-se a processos de maduració i d'aprenentatge per mitjà dels quals els nens i nenes, en particular, adquireixen la comprensió dels seus drets i processos de realització

dels mateixos. El respecte d'aquest principi en el desenvolupament de la primera infància i dels seus drets és essencial, i especialment important, a causa de les ràpides transformacions que es produeixen en el funcionament físic, cognitiu, social i emocional durant aquesta etapa del cicle vital. Per això, l'article 5 de la CDI conté la responsabilitat que pares i mares —o altres— tenen per ajustar contínuament els nivells de suport i orientació que ofereixen a la infància i que han de tenir en compte els interessos i desitjos dels nens i nenes, així com la seva capacitat per a la presa de decisions autònomes i la comprensió del que constitueix el seu interès superior. A la primera infància, en general, això requereix més orientació que en etapes posteriors, però es recorda la importància de tenir en compte les diferències individuals i capacitats entre nens i nenes de la mateixa edat i les seves maneres de reaccionar a processos situacionals, per tal de considerar les capacitats en desenvolupament positives i habilitadores sense excusa per a pràctiques autoritàries que restringeixen la seva autonomia i la seva expressió, que tradicionalment s'han justificat al·legant

la relativa immaduresa del nen i la seva necessitat de socialització.<sup>11</sup> Pel que fa al seu dret a l'expressió i participació, el Comitè reafirma que l'article 12 de la CDI s'aplica també a la primera infància, emfatitzant que els seus individus són extremadament sensibles al seu entorn i adquireixen amb rapidesa una comprensió de les persones, llocs i rutines que formen part de les seves vides, a més d'una consciència sobre la seva pròpia i única identitat, així com que poden escollir i comunicar els seus sentiments, idees i desitjos de múltiples formes, molt abans de poder comunicar-se mitjançant l'ús del llenguatge convencional. Els nens i nenes petits són éssers humans que neixen en igualtat de valor i dignitat i són protagonistes actius en la construcció de si mateixos i de la seva consciència del món a través de les relacions i interdependències socials, així com també, són subjectes de drets, de tots els drets, des del principi de les seves vides. Per tot això, cal treballar cap a una cultura de la infància, i de la primera infància, i dels seus drets, que per-

10 ONU, «Convention on the rights of the child»

11 Lansdown, *The evolving capacities of children: implications for the exercise of rights*.

## Tot i que la infància és un sector de la població especialment vulnerable, els seus problemes específics són principalment el resultat de l'absència de polítiques socials més àmplies

meti a tots els nens i nenes viure la seva infància amb llibertat i plenitud. Igualment, la infància ha de poder participar en i de tot allò que més els afecta, ja que en moltes esferes que són del seu interès i on cal que hi sigui present, encara no hi té cap paper i fins i tot s'invisibilitza. En efecte, a la pràctica, els drets fonamentals anteriorment mencionats no sempre són respectats, especialment com més vulnerats són els entorns en els quals creix la primera infància i més vulnerables són, per la seva edat, els nens i les nenes petits. Així mateix, és possible discernir l'emergència d'una perspectiva de la dimensió social per damunt de l'agenda de protecció —concretament, en relació a la demografia, ocupació, educació i cura infantil— que té implicacions per als nens; aquest enfocament situa amb fort èmfasi les necessitats de l'economia per sobre de les dels ciutadans a l'actualitat, doncs, tot i que la infància és un sector de la població especialment vulnerable, els seus problemes específics són principalment el resultat de l'absència de polítiques socials més àmplies.<sup>12</sup>

12 RUXTON, «What about us? Children's rights in the European Union».

Tot això fa necessari donar compte de la falta de consciència social cap a la infància, com a categoria diferent que adquireix significat dins el context social i cultural específic, que des del prisma occidental s'ha tendit a homogeneïtzar.<sup>13</sup> En definitiva, la ciutadania ha de saber més i millor sobre els nens i nenes més petits, per a això és fonamental el compromís i atenció institucionals dels estats per donar efectivitat als seus drets.

Pel que fa al dret a l'educació, es tracta de restituir els drets de la primera infància en general, ja que d'això depèn que es pugui treballar vers la consecució d'aquest, donat que no només es tracta d'un dret de tots els nens i les nenes més petits, sinó també de les seves famílies. Heus aquí una esfera important d'un debat tradicionalment ideològic per a la garantia del dret a l'educació i atenció de la primera infància en relació al paper de les famílies i de l'estat. Des de la reflexió aquí plantejada, la societat en el seu conjunt, especialment els principals actors

13 VERHELLEN, *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*.

i agents implicats en els drets de la primera infància, ha de repensar l'educació que anhelem, superant aquest debat i assumint la responsabilitat compartida envers el seu dret universal. L'educació i l'atenció dels nens i nenes més petits no pot plantejar-se i reduir-se a un mer recurs assistencial i prioritari que permeti a les famílies conciliar amb la vida laboral, sinó que s'ha de formular des del compromís amb l'equitat d'oportunitats educatives des de la primera infància, de forma que compti amb una qualitat que reflecteixi la prioritat que aquesta es mereix en l'elaboració, planificació i implementació de polítiques. Els nens i nenes més petits són ciutadans de dret propi que hem de respectar i, al mateix temps, són especialment vulnerables i es veuen afectats per la inequitat i la injustícia social de manera que la garantia dels seus drets ha de ser una responsabilitat pública compartida. Si bé l'educació i atenció de la primera infància forma part del dret a l'educació, que es garanteix universalment en els diversos instruments internacionals, la comprensió de l'educació infantil com a dret de tots els nens i nenes, així com el seu tractament de plena

## **L'educació i l'atenció dels infants no poden plantejar-se i reduir-se a un mer recurs assistencial que permeti a les famílies conciliar amb la vida laboral, sinó que s'ha de formular des del compromís amb l'equitat d'oportunitats**

legitimitat en el sentit més ampli, ha estat reconegut per primera vegada només durant els últims anys.<sup>14</sup> Així, tot i que l'article 28 de la CDI tracta del dret a l'educació de la infància, quan aquesta va ser escrita no va especificar aquest dret per a la primera infància, així com tampoc la inseparabilitat entre la cura i l'educació; mancança que no es va resoldre fins que no s'elaborà l'Observació General número 7 per part del Comitè dels drets de l'Infant de l'ONU al 2005, en què es reitera que els nens i nenes petits són portadors de tots els drets consagrats a la CDI i s'interpreta que el dret a l'educació comença al néixer, assenyalant que aquest està estretament vinculat al dret de la primera infància al màxim desenvolupament possible, segons disposa l'article 6.2 de la Convenció. En aquesta disposició, tot i que de caràcter no vinculant per als estats, es recullen els drets de la infància d'edat més primerenca i les necessitats especials pel que fa a la seva criança, protecció i educació, així com les obligacions que incumbeixen els estats part per garantir-les espe-

cíficament centrades en la primera infància, que queda definida com «el període comprès des del naixement fins als vuit anys d'edat», i que inclou tots els nens i nenes petits fins al període de transició que culmina amb la seva escolarització. Pel que fa a l'educació i atenció de la primera infància, avança en aquest àmbit en interpretar que el dret a l'educació de tots els nens i nenes comença al néixer i va estretament unit al dret al desenvolupament —tal com es determina a l'article 6.2 de la CDI. De manera específica, en el seu article 29.1 assenyaleta que «els estats part acorden que l'educació de l'infant ha d'estar dirigida a (...) el desenvolupament de la personalitat, el talent i les habilitats físiques i mentals de l'infant al màxim del seu potencial» i que el seu objectiu és «capacitar l'infant a través del desenvolupament de les seves habilitats, de l'aprenentatge i altres capacitats, de la dignitat humana, de la seva autoestima i de la seguretat en si mateix». Igualment recorda que això s'ha d'aconseguir d'una manera centrada en el nen, d'acord amb la seva naturalesa i reflectint els drets i la dignitat inherent de l'infant i als estats part que el dret a l'educació inclou a tots els nens

i nenes que han de ser capaços de participar en l'educació, sense cap tipus de discriminació —art. 2. Així, la interpretació actual del Comitè sobrepassa l'estreta visió de l'educació com a escolarització, oferint una visió comprensiva i comunitària dels serveis al llarg de la primera i la posterior infància, tant per als més petits i per a les seves famílies, com per als seus cuidadors i educadors que ofereixen aquests serveis —i per a molts nens i nenes la subjacent continuïtat— sobre la qual construir la progressió de la seva infància.<sup>15</sup>

Des d'aquest enfocament, l'educació i atenció de la primera infància es planteja com un concepte més ampli, que implica fonamentalment una manera pròpia d'entendre l'educació dels nens i nenes més petits.<sup>16</sup> Inspirant-se en el primer objectiu de l'Educació Per a Tots (EPT) relatiu al Marc d'Acció de Dakar, aprovat el 2000, que se centra alhora en l'atenció i educació de la primera infància, el terme «atenció» engloba

14 ANCHETA, «El derecho a la educación y atención de la primera infancia en la Europa actual».

15 WOODHEAD i MOSS, *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*.

16 ANCHETA, *La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención de la primera infancia*.

## Es tracta d'incorporar una pedagogia que apoderi la primera infància, integrant l'educació i la cura, permetent a tots els éssers humans enlairar-se cap a la vida mateixa

generalment les cures en matèria de salut, higiene i nutrició rebuts pels nens i nenes més petits en un entorn protector i segur que promou el seu benestar cognitiu i socioafectiu; i l'accepció de l'«educació» s'estén més enllà de l'ensenyament formal, ja que engloba la visió de la pròpia Observació General número 7, on educació i atenció formen part d'un tot ja que són necessàries per propiciar el creixement, el desenvolupament i l'aprenentatge globals en la primera infància.<sup>17</sup> Conseqüentment, aprenentatge i creixement no es poden esdevenir en seqüència, ja que són parts integrals del mateix procés de desenvolupament holístic, i no es donen invariablement institucionalitzades ni són practicades de forma separada. En un esforç per emfatitzar aquesta inseparabilitat, la pròpia Observació 7 també recupera la paraula *educare*,<sup>18</sup> si bé en general aquest terme s'ha utilitzat fonamentalment al si de la comunitat acadèmica i no s'ha propagat en el discurs polític dels governs. Reprenent aquest èmfasi, la terminologia de l'EAPI es basa en els diversos tipus de serveis

i intervencions que atenen des del naixement fins als vuit anys d'edat els nens i nenes més petits i les seves famílies per tal de respondre a les seves demandes d'educació i atenció des d'un enfocament holístic dels seus drets. La preocupació per l'atenció integral o el desenvolupament holístic de la primera infància es posa de manifest també a les anàlisis realitzades per les organitzacions educatives i en les recomanacions derivades de les trobades internacionals, les quals assenyalen la importància d'una educació i atenció primerenques. Són molts els estudis que realcen la importància d'adoptar aquest enfocament que ja ha influenciat les agendes de diferents països. De fet, una majoria significativa d'aquests estan aplicant l'enfocament integral per a formular llurs polítiques nacionals o utilitzant el seu marc en el desenvolupament d'estratègies econòmiques.

En definitiva, es tracta d'incorporar una pedagogia que apoderi la primera infància, integrant l'educació i la cura, permetent a tots els éssers humans enlairar-se cap a la vida mateixa, per a fomentar l'autonomia, el benestar i el desenvolupament infantil, superant les estretes mires de la lògica competitiva del capital humà, entenent des

d'aquí el desenvolupament humà cap a la construcció d'un ésser que sigui capaç de desenvolupar totes les seves potencialitats i pugui ser capaç de prendre les seves pròpies decisions informades per poder viure una vida digna i conïure amb dignitat amb la resta d'individus.

### Una mirada al futur... en el present

El desenvolupament normatiu específic en els tractats internacionals ha resultat insuficient, en la mesura que és a l'àmbit no convencional i declaratiu on s'han produït els principals compromisos. La manca de reconeixement del dret a l'educació i atenció de la primera infància, a diferència d'altres etapes educatives, ha incidit en un desenvolupament desigual dels serveis i dotació de xarxes públiques; la seva constatació ajuda a explicar l'hegemonia del discurs instrumental sobre la necessitat de justificar amb arguments productivistes la dotació de recursos públics en aquesta etapa.<sup>19</sup> A més a més, en examinar la planificació i

17 MYERS, «El derecho a la educación: calidad y equidad en educación preescolar».

18 Neologisme anglès a partir del terme *education* [educació] i *care* [cura].

19 EDUCATION INTERNATIONAL, *Early childhood education: a global scenario*.

## **Davant el risc d'exclusió de la cura i l'educació que els infants necessiten, cal que les polítiques o mesures per garantir el principi d'igualtat d'oportunitats siguin revisades**

finançament dels governs, així com la cooperació de donants a països en desenvolupament, sembla que aquest dret de la primera infància i el seu caràcter d'indivisibilitat respecte els altres drets no és acceptat àmpliament i la implementació de polítiques d'EAPI continua sent perifèrica amb moltes limitacions en la seva coordinació, la qual cosa provoca la pèrdua d'oportunitats per a molts nens i nenes, perpetuant així les desigualtats des de la base. L'accés als serveis d'EAPI es veu dificultat per un nombre de factors fins a tal punt que posa els més petits en risc d'exclusió de la cura i l'educació que necessiten i per aquesta raó les polítiques o mesures per garantir el principi d'igualtat d'oportunitats han de ser revisades, no només a partir d'aquestes barreres, sinó també quant a la qualitat de l'oferta educativa que s'ofereix i l'abast dels resultats per als diferents col·lectius. Abordar els drets de la primera infància implica entrar a discutir les seves condicions reals de realització i considerar també la dimensió de l'equitat en l'avaluació de la qualitat dels programes, anàlisi que al seu torn precisa la definició d'una educació de qualitat per a tots els nens i

nenes, equitativament accessible, assequible, acceptable i adaptable.<sup>20</sup> De la mateixa manera, per a afrontar un tractament sistemàtic de la situació d'aquests nens i nenes, es considera fonamental el desenvolupament i l'aprofundiment de l'anàlisi de les relacions entre les variables de les famílies i l'EAPI per tal d'identificar i documentar els factors que estan afectant la inclusió o exclusió dels programes; però en general, hi ha una manca d'estudis que explorin les relacions entre aquest tipus d'indicadors, en la mesura que revelen el percentatge de nenes i nens no matriculats, però res ens diuen sobre qui són i d'on provenen, ni per què no participen en els mateixos.

La manca de reconeixement dels nens i nenes més petits com a subjectes de dret propi i del seu corresponent marc d'implementació o aplicació resulten factors crítics per a la perpetuació d'aquests buits, al costat de la feble o absent exigència als governs per complir amb les seves responsabilitats. La CDI, com a instrument de dret, permet reafirmar

valors socials i orientacions de la pràctica tant en els nivells de l'estat, la comunitat, la família i la primera infància, ja que només des del reconeixement específic de que els nens petits són éssers humans i ciutadans dotats de drets amb «el dret a tenir drets» es pot assolir un avenç transcendental.<sup>21</sup> Això comporta, a més a més, reconèixer el principi de prioritat i protecció especials per llur condició de ser subjecte en desenvolupament, i al qual per tant li corresponen drets específics. Pel que fa a la primera infància, tal propòsit no ha resultat fàcil d'aconseguir per diverses raons que han provocat que les activitats de seguiment de la CDI hagin estat febles en relació amb la cura, l'educació i el desenvolupament infantil primerencs,<sup>22</sup> en la mesura que han emfatitzat indicadors quantitius per planificar i avaluar la Convenció, basant-se en mesures de consens que poden ser comparades internacionalment, però que no han permès determinar l'estat de la primera infància en les seves diverses

---

21 CILLERO, «Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva».

22 MYERS, «The convention on the rights of the child: moving promises to action».

---

20 TOMASEVSKI, *Human rights obligations in education: the 4A scheme*.



## La perspectiva de l'educació a la primera infància com un dret humà sol ser reduïda a una visió economicista i utilitarista, sustentada en la idea de crear «capital humà»

dimensions mitjançant el desenvolupament d'indicadors qualitatius per determinar la naturalesa i la incidència dels obstacles específics que produeixen i promouen l'exclusió, discriminació i negació dels drets humans en aquesta etapa del cicle vital. La construcció i ús d'indicadors sobre l'EAPI continua sent un tema obert a la discussió entre els especialistes, ja que la seva definició sobrepassa els aspectes biològics aconseguint aspectes socials, polítics i culturals que són, per antonomàsia, relatius i discutibles i inseparables de les institucions, organitzacions i reglaments elaborats al voltant de la primera infància pels que aquesta, al seu torn, es veu instituïda i remodelada.

Actualment, l'evidència de la importància del desenvolupament de la primera infància ha donat lloc a resultats basats cada cop més en la investigació, un d'ells captat a través de l'enquesta MICS d'Unicef, tot i que en la pràctica no existeix consens en un indicador que pugui ser recollit de forma cost-eficient i comparat entre diversos països, particularment entre els d'ingressos baixos i alts. Aquestes enquestes a les llars tenen els

seus propis problemes com a fonts d'informació per a un seguiment a escala mundial, però permeten fer estimacions de l'assistència a l'ensenyament preescolar de nens de cinc anys o més, gràcies a la qual cosa es pot fer una observació més detallada dels patrons d'assistència per edats i a evidenciar discrepàncies que poden ajudar a estimar la dimensió de l'assistència no registrada a l'ensenyament preescolar.<sup>23</sup>

A causa de diverses raons —que inclouen el limitat desenvolupament normatiu, la persistència de visions patriarcal i adultcèntriques, la ingerència dels organismes financers internacionals en la definició de les polítiques educatives, la subordinació d'aquestes polítiques a les necessitats del mercat i la falta d'interès dels governs—, la perspectiva de l'educació a la primera infància com un dret humà sol ser reduïda a una visió economicista i utilitarista, sustentada en la idea de crear «capital humà» —la possibilitat de preparar les persones per la seva vida futura i per construir millors condicions

econòmiques—, que anul·la els subjectes centrals —els nens i les nenes— implicant la seva participació activa i alimentant grans asimetries estructurals, a més de reduir la riquesa cultural i diversitat intrínseca dels processos pedagògics a simples mecanismes d'acumulació.<sup>24</sup> Des d'aquest enfocament, la superació d'aquests obstacles estructurals no se soluciona seguint les lleis del mercat, sinó amb el canvi i la generació de noves lògiques basades en el respecte a la diversitat i l'exercici d'una educació i atenció a la primera infància basada en els drets humans, prestant atenció a les necessitats i drets individualment. Amb tot, és difícil consensuar una comprensió relativament comuna pel que fa a què es refereix la categoria «primera infància» i a com s'han d'implementar les intervencions en la mateixa, tot i que els intents i els esforços són cada vegada més grans. De tot això es desprèn que els termes associats a la primera infància van més enllà de ser simples etiquetes: impliquen diferents propòsits, pràctiques pedagògiques i modalitats de provisió,

23 UNESCO, «Global education monitoring report: Accountability in education».

24 MUÑOZ, «Derechos desde el principio. Atención y educación en la primera infancia».

## **Els termes associats amb la primera infància van més enllà de ser simples etiquetes: impliquen diferents propòsits, pràctiques pedagògiques i modalitats de provisió**

a més de la diversa condició social i econòmica del personal involucrat.<sup>25</sup>

Amb tot, no és una qüestió de drets infantils, sinó de drets humans de tots els nens i les nenes per marcar la diferència, i no només com a futurs éssers humans, sinó com humans de ple dret en el present actual. Així mateix, l'EAPI constitueix una necessitat fonamental per a qualsevol societat a través de la qual es construeixen i reconstrueixen les cultures, es perpetuen les tradicions i es possibiliten la innovació i la transformació.<sup>26</sup> L'educació infantil i l'atenció de la primera infància poden ser un instrument al servei de la protecció de la infància i de la prevenció de riscos, però sobretot pel valor propi de la primera infància avui i en si mateixa, s'ha de garantir el dret de tots els nens i nenes petits per atorgar-li a aquest sector de la humanitat la prioritat política i l'atenció institucional que es mereix. Aquesta opció es basa en l'assumpció que «la protecció

dels drets de l'infant només pot ser aconseguida mitjançant la provisió d'una atenció holística qualitativa des del començament», traslladant els principis i articles de la CDI als termes més concrets implicats en el desenvolupament infantil, i amb la total implementació d'aquest tractat es fa més factible. Finalment, els països haurien d'avançar cap a l'adopció de polítiques d'estat en matèria d'atenció i educació de la primera infància, de manera que perdurin al llarg de diferents legislatures i fomentin solucions duradores, que ajudin a desenvolupar una visió a mig termini d'aquest tema, impactin en la cultura de la societat i construeixin una institucionalitat ferma dels drets socials i educatius de la primera infància. Els nens i nenes més petits són ciutadans de dret propi que hem de respectar, i al mateix temps, són especialment vulnerables i es veuen afectats per la iniquitat i la injustícia social, de manera que la garantia dels seus drets ha de ser una responsabilitat pública compartida.

Perquè cal no oblidar que la primera infància és avui el missatge viu que enviem a un demà que desconeixem. ■

<sup>25</sup> ANCHETA, *La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención de la primera infancia*.

<sup>26</sup> URBAN, *Early childhood in Europe. Achievements, challenges and possibilities*.

## ■ Bibliografia

ANCHETA ARRABAL, Ana. *La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención de la primera infancia*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2011.

ANCHETA ARRABAL, Ana. «El Derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa Actual». A *Educatio Siglo XXI*, vol. 3 (2), pàg. 129-148, 2012.

BURGER, Kaspar. *Early childhood care and education and equality of opportunity: Theoretical and empirical perspectives on social challenges*. Springer: Wiesbaden, 2013.

CLLERO, Miguel. «Los Derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva». A *Justicia y Derechos del Niño*, núm. 3. Buenos Aires: UNICEF, 2001.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: Naciones Unidas, 1989.

EDUCATION INTERNATIONAL. *Early Childhood Education: a global scenario*. Brussel-les: Education International, 2010.

G20. «El G20 reafirma la importancia del desarrollo de la primera infancia» [en línia]. A G20, de 1 de octubre de 2018. Disponible a: <www.g20.org>.

FUNDAMENTAL RIGHTS ASSOCIATION. «Developing indicators for the protection, respect and promotion of the rights of the child in the European Union». Disponible a: <www.fra.europa.eu>.

LANDSDOWN, Gerison. *The Evolving Capacities of Children: Implications for the Exercise of Rights*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2005.

MUÑOZ, Vernor. «Derechos desde el principio. Atención y Educación en la Primera Infancia» [en línia]. A *Global Campaign For Education*, 2012. Disponible a: <www.campaignforeducation.org>.

MYERS, Robert. «The Convention on the Rights of the Child: Moving Promises to Action». A *The Consultative Group on Early Childhood Care and Development*, núm. 17, 1995.

MYERS, Robert. «El derecho a la educación: calidad y equidad en educación preescolar» [en línia]. Disponible a: <www.acude.org>.

ONU. «Convention on the rights of the child» [en línia]. Disponible a: <www.ohchr.org>

ONU. «Observación General núm. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia. CRC/C/GC/7», 14 de novembre del 2005.

OCDE. «PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed» [en línia]. Disponible a: <www.dx.doi.org>.

OMS. «Nurturing Care for Early Childhood Development» [en línia]. Disponible a: <www.who.int>.

RUXTON, Sandy. «What about us? Children's Rights in the European Union». A *Next Steps. EURONET*. Disponible a: <www.euronet.org>.

SEN, Amartya. *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Ed. Planeta, 2000.

TOMASĚVSKI, Katarina. *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers, 2006.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*. París: UNESCO, 2018.

URBAN, Mathias. *Early Childhood Education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities*. Brussel-les: Education International, 2009.

VARGAS-BARON, Emily; SCHIPPER, Julia. *Review of policy and planning indicators in early childhood*. París: Rise Institute, 2012.

VERHELLEN, Eugeen. *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Leuven: Garant, 2000.

WOODHEAD, Martin; MOSS, Peter (eds.). *Early Childhood and Primary Education. Transitions in the Lives of Young Children*. Milton Keynes, The Open Universit, 2007.



# ESTUDIS EUROPEUS

  
**Coppieters**  
foundation

FUNDACIÓ  JOSEP IRLA

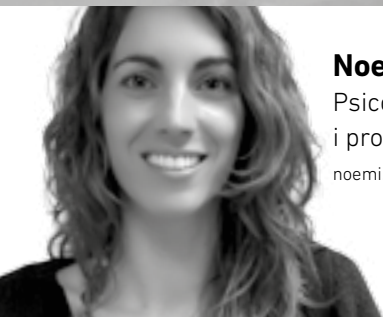


# navegador

## El mirall finlandès

vista prèvia >

**Durant les últimes dècades, en els debats sobre el futur de l'educació ha anat guanyant pes l'exemple del model finlandès, del qual se n'han lloat la qualitat, la innovació pedagògica, el posar l'alumnat al centre del projecte educatiu i un alt reconeixement a la tasca dels docents. La implementació d'aquest model, i de les idees que el fonamenten, és des de fa temps un tema habitual de discussió al nostre país, en el benentès que no hi ha models perfectes i que cada context requereix unes respostes diferents.**



### Noemí Mauri

Psicòloga general sanitària especialitzada en infància i adolescència  
i professora associada a la UB

[noemi.mauri.carbones@gmail.com](mailto:noemi.mauri.carbones@gmail.com)

L'inquietant percentatge d'alumnat que abandona els estudis de manera prematura a Catalunya —el 17,1% segons l'Institut d'Estadística de Catalunya al 2017— ens posa en alerta. Alhora, ens convida a reflexionar si aquesta xifra és un indicador de fracàs escolar a nivell individual o bé reflecteix un fracàs més global, en el marc polític i social de l'educació. Per tal de poder proposar millores i repensar l'organització i funcionament del sistema educatiu cal adoptar una visió global i multidimensional. Alguns autors assenyalen un ventall de factors implicats en el rendiment escolar:<sup>1</sup>

- Característiques i recursos propis de l'individu: elements biològics, condicions i disposició a l'aprenentatge.
- L'ambient social, cultural i els recursos de la família: nivell sociocultural dels progenitors, estatus socioeconòmic, nivell d'ingressos, temps de dedicació i expectatives envers aquests/es fills/es.
- Elements de context: sistema edu-

catiu, econòmic, laboral i territorial.

- Característiques del centre educatiu: tipologia d'infraestructures, qualitat del personal docent i mètodes pedagògics emprats. Tipus d'interaccions establertes entre el docent i les famílies.
- Característiques de l'aula i del professorat singular. El vincle entre el docent i l'alumne també esdevé un factor clau, així com el tipus de relacions entre iguals.

Per tant, veiem que el sistema educatiu se sustenta i està influenciat per factors individuals, socioculturals i alhora institucionals. Alguns d'aquests elements serien susceptibles a poder ser modificats, si bé és cert que no seria fàcil ni ràpid ni senzill. Ara bé, de la mateixa manera que altres països han pogut anar fent canvis en la línia de millorar alguns dels punts anteriors, també podria ser interessant per a Catalunya evolucionar en aquesta direcció.

De fet, en els darrers temps s'ha pogut observar un marcat interès en promoure canvis i millores dins el sistema educatiu català. Més enllà de les nostres fronteres, a nivell internacional ja fa anys que existeix una reflexió global

envers la necessitat de fomentar una renovació pedagògica.

El coneixement dels resultats de les proves del Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants (PISA) ens pot convidar a conèixer altres realitats educatives a nivell mundial i poder-ne adaptar part de les seves potencialitats. Val a dir que, tot i que es tracta de proves estandarditzades que tenen en compte una parcialitat del rendiment escolar dels alumnes —competència matemàtica, comprensió lectora i competència científica—, i tot i que no es contempla el context sociocultural i econòmic dels països, és interessant poder conèixer altres sistemes educatius a fi d'enriquir-nos i, potser, aprendre'n.

En aquest cas, ens centrarem en Finlàndia, país reconegut internacionalment per obtenir major puntuació en les proves PISA en els darrers anys. Les posicions i puntuacions de l'últim informe PISA, del 2015, es presenten a continuació.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> CALERO, ESCARDÍBUL i CHOI, «El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente».

<sup>2</sup> EL PAÍS, «Resultados del informe PISA».

## El permís de paternitat pot estendre's fins als sis mesos i la baixa de maternitat pot allargar-se fins a tres anys

### Competència matemàtica:

- Finlàndia 12a posició amb 511 punts.
- Estat espanyol 32a posició amb 486 punts.
- Mitjana UE se situa en els 490 punts.
- Catalunya se situa en els 500 punts.

### Comprensió lectora:

- Finlàndia 4a posició amb 526 punts.
- Estat espanyol 25a posició amb 496 punts.
- Mitjana UE se situa en 493 punts.
- Catalunya se situa en 500 punts.

### Competència científica:

- Finlàndia 5a posició amb 531 punts.
- Estat espanyol 30a posició amb 493 punts.
- Mitjana UE se situa en 493 punts.
- Catalunya se situa en 504 punts.

Els bons resultats de Finlàndia són fruit, en gran part, de la important inversió que ha fet el país en l'educació, considerant-la un des pilars del present i del futur de la societat, destinant-hi tots aquells recursos que s'han considerat necessaris. Recuperant la xifra de l'abandonament prematur dels estudis, direm que, a diferència del que passa a Catalunya —situat 17,1%—, a Finlàndia és del 9%.

### Finlàndia a nivell organitzatiu i econòmic

Finlàndia va obtenir la seva independència en forma de república el 1917. És el sisè país més extens d'Europa —tan sols un 33% més petit que l'Estat espanyol— i compta amb una població de 5,5 milions d'habitants —el que suposa un 88% menor que l'Estat espanyol—; fet que el posiciona com a primer de menor densitat poblacional de la UE.

Segons dades del 2017, el seu PIB anual és del 19,5% de l'Estat espanyol, però representa un PIB per capita del 162% comparat amb l'espanyol. La despesa pública per capita és del 213% respecte a l'Estat espanyol. En termes concrets i centrant-nos en la inversió que es fa en educació, a Finlàndia és del 12,3% del PIB mentre que a l'Estat espanyol és del 9,3%. Ara bé, si tenim en compte el PIB, fent la comparativa entre ambdós països veiem que la despesa per capita en educació és el 277% de la de l'Estat espanyol; concretament és de 2.695€ front a 973€.

La taxa d'atur al 2018 al país nòrdic és del 7,6% enfront del 15,8% de l'Estat espanyol; i el salari mitjà és de

43.896€ per 26.535€ a l'Estat espanyol, amb una distribució de riquesa relativament equitativa.

Centrant-nos més en l'esfera del món educatiu, Finlàndia és líder en la preparació dels menors de quinze anys —considerada futura força de treball del país—, així com en la inversió en els joves entre 15 i 24 anys. Un sistema d'educació universal de qualitat, pública i gratuïta, que ofereix a tots el joves les mateixes oportunitats, produeix professionals ben preparats segons les capacitats de cada estudiant.

### Organització i oferta educativa

Primer de tot esmentarem que els nens i nenes finlandesos compten amb la possibilitat de gaudir de la presència dels seus pares i mares als seus primers anys de vida a fi de fomentar el seu vincle afectiu. El permís de paternitat pot estendre's fins als sis mesos i la baixa de maternitat pot allargar-se fins a tres anys. Pràcticament tota l'educació és pública fins a la universitat. A les escoles es compta amb la figura d'un/a metge/essa, infermer/a, psicòleg/a i treballador/a social, que treballen conjuntament i de manera cooperativa amb



## La setmana escolar a la primària finlandesa és, aproximadament, de 20 hores lectives. Segons l'edat dels alumnes aquests poden finalitzar la seva jornada escolar entre les 12 del migdia i les tres de la tarda

el professorat. Actualment, l'educació obligatòria s'inicia als sis anys. L'educació infantil es distribueix en diverses possibilitats: escoles bressol, centres de dia oberts i clubs. Posteriorment es realitza un any d'educació preescolar i, després, s'inicia l'educació bàsica obligatòria. A continuació passem a descriure'ls.

### Escoles bressol

Aquesta tipologia d'educació es pot realitzar en escoles bressol municipals, en escoles privades, o bé en un domicili particular. Els grups solen estar formats per entre 12 i 24 nens amb unes tres o quatre cuidadors o cuidadores. Les criatures poden assistir-hi 20 hores a la setmana. En el cas de l'escola bressol al domicili, el cuidador s'ocupa de quatre infants a la casa d'un dels nens.

### Centres de dia obert

Aquest tipus de centres estan disponibles per a aquells nens i nenes entre zero i sis anys d'edat i les seves famílies. És un espai gratuït i són els progenitors els responsables de tenir cura dels fills. Ara bé, hi ha educadors/es que poden col·laborar en organitzar diverses activitats.

### Clubs

Els clubs estan orientats a atendre infants de dos anys i mig a cinc i estan conduïts per mestres d'educació infantil i preescolar. La idea principal és que els nens juguin entre ells, realitzin exercici físic, jocs i habilitats musicals, entre d'altres. Els clubs s'organitzen al matí o a la tarda —entre dues i cinc vegades a la setmana— amb una duració de dues a tres hores.

### Escola pre-escolar

Recentment, Finlàndia ha establert la normativa que tots els infants entre sis i set anys, han de cursar un any de preescolar abans d'iniciar l'educació obligatòria de primària.

En aquest període encara no s'ensenya a llegir ni escriure, si bé es mostren les lletres de manera natural. Es prioritza la individualitat de l'alumne, la importància de l'aprenentatge actiu i aprendre a treballar en grup. L'educació es basa en les aptituds i experiències dels infants i se centra en el joc i l'actitud positiva a la vida.

L'assistència a educació preescolar és de 4 hores i el seu cost és gratuït —inclou un àpat calent. La ràtio a l'aula és de vuit nens per adult.

### Escola bàsica de primària

La setmana escolar a la primària finlandesa és, aproximadament, de 20 hores lectives. Ara bé, segons l'edat dels alumnes aquests poden finalitzar la seva jornada escolar entre les 12 del migdia i les tres de la tarda.

Segons indicava el Departament d'Educació de Catalunya al 2005, a Catalunya els infants de 7 a 12 anys dediquen 792 hores d'instrucció a l'escola i 880 hores entre els 12-14 anys. Al país finès, en canvi, el nombre d'hores augmenta en funció de la seva edat: els alumnes de 7-8 anys hi destinen 530 hores, 654 hores els de 9-11 anys i 796 hores els d'entre 12 i 14 anys.<sup>3</sup>

Quant a l'ocupació de les escoles de Finlàndia, el 44% compta amb menys de 100 alumnes a l'escola i un 22% amb més de 300 alumnes. En el cas dels instituts, aproximadament el 30% compta amb menys de 100 estudiants i el 39% entre 100 i 300 alumnes. Tots els alumnes dinen de manera gratuïta a l'escola i això forma part del currículum; per aquest motiu, els i les alum-

---

3 CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, «El sistema educatiu finlandès vist des de Finlàndia».



## El 44% de les escoles finlandeses compta amb menys de 100 alumnes a l'escola, i un 22% compten amb més de 300 alumnes

nes solen compartir taula amb els seus propis mestres, tot adquirint hàbits saludables vinculats a l'alimentació.

Majoritàriament hi ha un docent a l'aula, tot i que en moltes ocasions es compta amb la presència d'un/a assistent del mestre. Si a l'aula hi ha més de 25 alumnes, es necessita un altre mestre.

### Els punts clau del sistema educatiu finlandès

- El currículum nacional es reforma cada deu anys, la qual cosa dona estabilitat al país i a les diferents mesures que s'hi adopten en matèria educativa.
- Evolució del poder de decisió a nivell local: les autoritats locals —juntament amb escoles i professors— planifiquen els plans d'estudi, metodologies i avaluacions. Alhora, avaluen la proposta del currículum nacional i realitzen els suggeriments pertinents. A nivell local també s'assignen els recursos a les escoles.
- La cultura de la confiança i responsabilitat: absència d'inspectors

i exàmens nacionals. Les escoles realitzen autoavaluacions per tal de promoure el seu propi desenvolupament i millora i aquestes són facilitades al Arviointikeskus [Centre d'Avaluació de Finlàndia] amb l'objectiu de fer un seguiment dels objectius educatius, garantir la qualitat i prendre les decisions oportunes.<sup>4</sup>

- Educació equitativa: el material escolar i els àpats són gratuïts per a tot l'alumnat. Totes les escoles ofereixen el mateix currículum i metodologia.
- Els/les mestres són considerats professionals de l'educació: es requereix un programa universitari de cinc anys, incloent-hi estudis pedagògics.

El focus se situa en donar suport i guia als estudiants —també aquells amb necessitats educatives especials— de manera que cada un d'ells compti amb un pla d'estudi i desenvolupament personalitzat.

4 BLOM, «Las condiciones de la evaluación interna a Finlandia».

### El paper de la inclusió a les escoles finlandeses

Un altre punt característic del sistema educatiu de Finlàndia és el foment en la inclusió de tot el seu alumnat. L'escola compta amb notables recursos humans i organitzatius per tal de poder-ho fer efectiu. Existeixen diferents mestres d'educació especial destinats a aquells alumnes que requereixen més atenció —es calcula que, aproximadament, el 29,8% del total de l'alumnat del sistema presenta Necessitats Educatives Especials i necessitaran suport de tipus intensiu o especial.<sup>5</sup>

De fet el tipus de suport que es dona als alumnes varia en funció de les seves necessitats i s'organitza de manera seqüenciada i diferenciada:

- Suport general: és la primera resposta als problemes. Es tracta de suport i orientació individual en l'escolarització ordinària de tots els nens i nenes.
- Suport intensiu: es realitza una valoració pedagògica i un pla de su-

5 FUNDACIÓN LUKSIC, «Finlandia tiene una estrategia clara para atender la diversidad».

## En el cas dels mestres d'educació primària, la seva formació universitària té una duració de 5 anys dividits en tres anys de grau i dos de màster obligatori

port intensificat sense modificar els objectius comuns del curs. Aquest tipus d'actuació pretén evitar que els problemes s'acumulin i es tornin més complexos.

- Suport especial: seria destinat a aquells alumnes que no poden assolir els seus objectius d'aprenentatge a través d'altres mesures de suport. Es realitza una valoració pedagògica més àmplia i un programa educatiu individualitzat.

Existeixen espais diferenciats per a aquells alumnes que, en determinades assignatures, necessiten una atenció més individualitzada i menor distracció. Aquesta atenció l'imparteix un docent especialitzat, i el grup està format, com a màxim, per deu nens i nenes.

### Formació de mestres

Un altre punt clau per oferir i garantir un sistema educatiu de qualitat és la destacada formació dels mestres. Els aspirants a matricular-se a les facultats d'educació han de tenir una mitjana de 9 a batxillerat. En el cas dels mestres d'educació primària, la seva formació universitària té una duració de 5 anys dividits en tres anys

de grau i dos de màster obligatori. Per exercir com a mestre d'educació infantil se sol recomanar la realització d'un màster un cop finalitzat el grau de tres anys. En el cas de professorat d'educació secundària compten amb una llicenciatura, si bé han de realitzar proves d'accés a les facultats d'educació per tal de realitzar estudis pedagògics. Aquesta formació ocupa més de 1.400 hores —a l'Estat espanyol seran unes 100-200h. Els directors i directores de centres, més enllà de la titulació com a mestres, han de comptar amb un certificat d'administració en educació.

Per poder accedir al grau d'educació, els candidats han de realitzar una prova d'accés que té en compte coneixements acadèmics, alhora que també es realitza una entrevista individualitzada a tots ells, valorant les habilitats socials, participació en programes de voluntariat, grau d'empatia, entre d'altres aspectes. Tal com indica el vicedegà de la Universitat d'Educació de Helsinki, Arto Kartoniemi, només un 10% dels alumnes inscrits aconseguixen entrar a la universitat i cursar el grau d'educació. Fruit d'aquesta acurada selecció, els docents compten amb

un elevat reconeixement social i públic.<sup>6</sup>

Durant el procés de formació, ja des del segon any de grau es realitzen pràctiques a centres escolars per tal de poder observar de manera més vivencial el món de la infància i aprendre de diverses pràctiques educatives. A la universitat compten amb una tutoria que els orienta. En els darrers cursos a l'escola també compten amb la figura d'un tutor —sol tractar-se d'un professional amb experiència— que guia i acompanya els futurs mestres per tal de fomentar l'adopció d'una visió autoreflexiva en el seu procés d'aprenentatge.

A més a més, també és destacable que la Helsingin Yliopisto [Universitat de Helsinki] (UH) compta amb una altra «eina» per oferir aquest aprenentatge més vivencial de l'alumne a través de l'anomenat *Playful Center*. Aquest espai, ubicat a la pròpia universitat, està obert als infants per poder jugar i interactuar mentre

---

<sup>6</sup> CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, «El sistema educatiu finlandès vist des de Finlàndia».

## Tenir la voluntat i l'interès per comprendre els nens i nenes de manera franca i genuïna significa fer-nos càrrec i acceptar que són persones amb la seva pròpia identitat, necessitats, pors i valors

els estudiants de magisteri observen i analitzen els diferents comportaments des del mirall bidireccional que hi ha a la mateixa aula.

Més enllà de la formació del grau i del màster, els professionals de l'educació estan en un procés de formació continu. Molts d'ells combinen la seva dedicació docent amb la investigació i recerca a les universitats. Aquesta col·laboració facilita que estiguin al corrent de les darreres descobertes envers l'educació, la psicologia i la neurociència, de forma que les puguin aplicar a les seves aules.

Professors universitaris de renom de la UH i tal com Kristiina Kumpulainen, Arto Kallioniemi i Mari Ter-vaniemi assenyalen que la prioritat d'un/a mestre/a a l'hora d'educar és «comprendre l'alumne» i «seguir els seus interessos».<sup>7</sup>

### Comprendre l'alumne i seguir els seus interessos

Les idees dels autors esmentats posen de manifest la importància

que es dona a Finlàndia a la mirada global i respectuosa amb l'alumne. Per una banda, tenir la voluntat i l'interès per comprendre els nens i nenes de manera franca i genuïna significa fer-nos càrrec i acceptar que són persones amb la seva pròpia identitat, necessitats, pors i valors.

Quan parlen de «seguir els interessos» dels infants ens parlen d'endinsar-nos en el seu món; de nou, mostrant un interès sincer en conèixer-los, valorant-ne les seves preferències. Per tant, de manera implícita, ambdues respostes estan comunicant a l'alumne: «m'importes, et respecto i et valoro». Aquestes idees, que podrien semblar molt bàsiques, esdevenen cabdals quan parlem de relacions humanes. A partir d'aquesta disponibilitat i predisposició de l'adult a connectar amb l'infant és possible que es pugui crear i construir un vincle afectiu entre ells.

John Bowlby (1907-1990) va descriure el vincle com aquell lligam afectiu que es forma entre la criatura i l'adult el qual, a través

d'interaccions repetides, es va afavorint la creació de sensacions de seguretat, consol i plaer. En funció de la qualitat d'aquest vincle, l'infant podrà aprendre i desenvolupar-se en el seu entorn amb seguretat, confiant amb les persones de referència.

Aquestes condicions es poden fer extensibles més enllà del nucli familiar, doncs en el context escolar els infants i els adults comparteixen un elevat nombre d'hores. En l'entorn escolar el vincle és una relació que s'estableix entre l'alumne i el mestre. Heather Geddes descriu com la dinàmica fluïda entre la implicació, el suport del mestre i la participació en la tasca afavoreix al sentiment de seguretat que es crea en l'alumne, dotant-lo de confiança en el seu procés d'aprenentatge i desenvolupament global. Segons l'autora, «el mestre crea una expectativa que serà d'ajuda i es mostra disponible, ajudant a tolerar la frustració davant la tasca escolar».

I de quina manera podem fomentar la vinculació amb els nostres alumnes? La majoria d'experts en

<sup>7</sup> Cita extreta de converses de la mateixa autora amb els citats professors de la UH.

## El sistema educatiu finlandès sosté que les experiències, les sensacions, les àrees d'interès i la interacció dels estudiants entre ells són les bases per a l'aprenentatge

el tema assenyalen la importància de mostrar sensibilitat per poder interpretar i donar significat a allò que li està passant a la criatura.<sup>8</sup>

Alhora també serà important la capacitat empàtica de l'adult i la «lectura emocional pedagògica», entesa com l'habilitat de poder llegir entre línies què està sentint i com està vivint aquella situació una criatura. I, posteriorment, poder posar paraules a aquells estats emocionals que estem percebent dels infants. Amb tot això, la capacitat de poder cercar solucionar i mobilitzar els recursos necessaris també beneficiarà la relació que hi estem establint.

En la mateixa línia, en diversos estudis s'ha copsat la importància de l'establiment del vincle a l'escola; per exemple, s'ha detectat que el fet de sentir-se part del grup i sentir el suport dels mestres era el ma-

jor predictor per prevenir el fracàs escolar.<sup>9</sup>

Aquesta visió de l'educació orienta i marca l'estil pedagògic, metodològic i d'acompanyament i d'avaluació de les escoles de Finlàndia. A continuació ampliarem el detall sobre els diferents àmbits.

### A nivell pedagògic

El sistema educatiu finlandès sosté que les experiències, les sensacions, les àrees d'interès i la interacció entre estudiants són les bases per a l'aprenentatge. Consideren que el treball dels docents consisteix a guiar l'alumnat perquè segueixi aprenent de forma contínua tenint en compte un enfocament

en l'aprenentatge individual de cada alumne.

La investigadora educativa finlandesa Kirsti Lonka (1961) diu: «tradicionalment, l'aprenentatge s'ha definit com una llista de temes i fets que cal adquirir —com ara l'aritmètica i la gramàtica— Però, quan es tracta de la vida real, el nostre cervell no està tallat en disciplines d'aquesta manera, estem pensant d'una manera molt holística».<sup>10</sup> Lonka defensa una educació que promogui desenvolupar aquelles eines necessàries per poder fer front a les situacions conflictives reals que es poden trobar al llarg de la vida. Amb aquest objectiu s'ha implementat l'aprenentatge basat en fenòmens, que seria equivalent al treball per projectes a Catalunya.

A més a més, el model educatiu finlandès també fomenta un model d'ensenyament-aprenentatge de caire global i transversal fomentant les habilitats «soft» —suaus—, que fan referència a aquelles habilitats no-cognitives vinculades als valors i habilitats més

8 VILOCA, «La importància del vincle emocional de l'infant en el procés d'aprenentatge»; SELLARÈS, «Aprenem tal com ens vinculem»; LIPPONEN, HILPPÖ i RAJALA, «Compassion and emotional worlds in early childhood education»; RIMM-KAUFMAN (et al), «Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning».

9 ALLEN (et al.), «What schools need to know about fostering school belonging: A Meta-Analysis»; HAMRE (et al.), «Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade»; BAKER, GRANT i MORLOCK, «The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems»; O'CONNOR, DEARING i COLLINS, «Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school»; SILVER (et al.), «Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition».

10 Cita extreta a partir de converses de l'autora de l'article.

## **Es promou que les escoles finlandeses treballin les competències dels alumnes, augmentant la seva participació i la utilitat —i aplicabilitat— dels estudis**

de caire personal com podrien ser la iniciativa, la generositat, l'empatia o la flexibilitat, entre d'altres.

En aquest enfocament, el rol del mestre ha d'esdevenir un dissenyador d'experiències d'aprenentatge.

Si bé aquestes línies ideològiques ja perfilaven i orientaven les pràctiques i metodologies a les escoles, al nou currículum estatal —implementat a partir del 2016— emfatitza encara més les següents idees: paper actiu de l'estudiant, foment d'un estil de vida sostenible, ensenyament de tipus integrador, escola comprensiva i com a comunitat d'aprenentatge.

També es promou que les escoles finlandeses treballin les competències dels alumnes, augmentant la seva participació i la utilitat —i aplicabilitat— dels estudis. Alhora, la inclusió és una de les peces clau del sistema, doncs procuren crear oportunitats per tal que tots els alumnes puguin experimentar l'èxit. Tenint en compte la individualitat de cada criatura es plantegen maximitzar-ne el potencial dels següents punts: ànim, justícia, autonomia, cooperació, autoestima, curiositat, responsabilitat, comunitat,

pensament crític i reflexiu, ganes d'aprendre i creativitat. Les àrees en les que se centren són les següents:

- Aproximació a aprendre a través de fenòmens —Aprendre a aprendre.

- Competència cultural, interacció i expressió —habilitats emocionals i socials i de participació.

- Cura de si mateix i dels altres i gestió de les activitats diàries de manera segura —consumisme, ús responsable de tecnologia, seguretat personal.

- Literatura múltiple —comunicació, expressió verbal i corporal.

- Competència tecnològica —aprenentatge pràctic de l'ús de les tecnologies, programació digital, interaccions socials en el món digital.

- Competència en el món laboral i l'emprenedoria —mentalitat emprenedora i relacions laborals.

- Participació i construcció en un futur sostenible —viure en una societat democràtica i protecció del medi ambient per un futur sostenible.

### **Exemples de pràctiques educatives**

Durant una estada a Finlàndia a l'abril del 2018 vaig poder observar algunes activitats que podrien fer referència a alguns dels principis pedagògics esmentats anteriorment. Per exemple, a les escoles bressol i d'educació infantil donen molta importància al contacte amb la naturalesa, el desenvolupament del joc simbòlic i la progressiva adquisició d'autonomia. Per aquest motiu realitzen varies sortides diàries a la naturalesa —pati i bosc— sempre i quan la temperatura no se situï per sota dels 20 graus. Aquesta activitat a fora implica que cada vegada els nens i nenes hagin de practicar posar-se i treure's les nombroses capes de roba. Una de les mestres comentava que els dies que al terra hi ha gel les criatures també surten a fora, ja que és una manera d'iniciar-los en adquirir major control i equilibri en el seu cos de manera natural.

Per altra banda, desenvolupar el joc simbòlic també és una peça clau en el seu currículum, i per tant, dediquen molt de temps a fomentar que les criatures experimentin, manipulin

## Un exemple del valor a l'aprenentatge pràctic i vivencial de l'alumne seria l'assignatura de *Home economics* que consisteix a aprendre a fer tasques de la llar

i creïn les seves pròpies històries. D'aquesta manera es potencia la imaginació i creativitat així com el raonament lògic i resolució de problemes. Tal com una de les mestres em deia en to de broma: «Per això tenim tan bons enginyers aquí a Finlàndia, perquè els hem deixat experimentar amb sentit!».

Un altre exemple del valor a l'aprenentatge significatiu, pràctic, vivencial i global de l'alumne seria l'assignatura obligatòria de *Home economics* [economia de la llar] que consisteix que tot l'alumnat aprengui a fer tasques de la llar tals com planxar, cuinar, cosir, entendre una factura, aprendre a netejar diferents materials... Totes aquestes activitats es desenvolupen en el si de l'escola; per tant, l'edifici compta amb màquines de cosir, cuines reals i tot el mobiliari necessari; alhora, aquesta assignatura —de caràcter obligatori per als alumnes de 12-13 anys i optativa per als de 13-15 anys— forma part del currículum educatiu del cicle i, per tant, és avaluat.

Paral·lelament, i de manera similar al moviment de reforma pedagògica que s'està produint al nostre país,

algunes de les escoles de Finlàndia treballen en la línia de promocionar la participació dels infants a l'aula i l'aprenentatge actiu a través dels grups de treball col·laboratius.

En aquest cas es tracta de dividir diferents rols a cada grup amb les diverses funcions: secretari —s'ocupa d'escriure els textos i revisar-ne la seva qualitat—; organitzador —és el responsable de cercar els materials necessaris i organitzar el treball de grup—; i portaveu —és la persona que s'ocupa de gestionar els torns de paraula, demanar ajuda quan el grup ho necessiti, posar en veu alta les conclusions del grup davant la classe...

Una altra situació pedagògica que exemplifica el foment de la participació i validació del potencial de tots els alumnes així com promoció del seu pensament crític, analític i creatiu és la proposta que siguin els propis alumnes els que cerquin «problemes o dificultats» en el seu entorn —com per exemple, el mateix edifici escolar— i proposin possibles solucions —a curt, mig i llarg termini— a través d'una pluja d'idees i, posteriorment, una anàlisi i valoració exhaustiva.

### A nivell metodològic, adaptació de recursos

Seguint amb la mirada pedagògica connectada a les característiques i necessitats dels nens i nenes, a nivell metodològic, observem que les escoles finlandeses procuren conèixer i aplicar els coneixements de la neurociència i la psicologia a les aules. Per exemple, miren de facilitar i fomentar la mobilitat física dins l'aula per tal de potenciar la concentració i aprenentatge dels alumnes.

Seria el cas, entre d'altres, de la utilització d'uns tamborets amb una base en forma semiesfèrica que facilita el balanceig dels nens, fet que els ajuda a poder canalitzar la necessitat de moure's i calmar el neguit, tot predisposant-los a restar més concentrats. Un altre recurs amb el que compten i que els nens utilitzen de manera grata són uns coixins amb una textura similar a les conegudes «pilotes antiestrès». Una altra mesura en aquesta línia és permetre que puguin treballar de diferents maneres a l'aula: de peus, recolzats en pufs, cadires, tamborets o, fins i tot, al sofà de la classe.

## **A les escoles finlandeses la divisió de les assignatures es dona en franges de 45 minuts —o en alguns casos 45 minuts + 45 minuts— i posteriorment hi ha un descans obligatori de 15 minuts al pati**

De fet, cal esmentar que la pràctica majoria de les classes compta amb l'existència d'un puf gran o sofà, així com coixins que proporcionen un espai de calma a aquells que ho necessitin, sense que sigui un recurs des del càstig sinó des de la utilització autònoma de tal recurs en el cas que l'alumne així ho necessiti.

Una altra mesura que s'adopta a les escoles finlandeses és la divisió de les assignatures en franges de 45 minuts —o en alguns casos 45minuts + 45minuts— i posteriorment hi ha un descans obligatori de 15 minuts al pati. Aquesta segmentació de la jornada acadèmica facilita que tant alumnes com mestres puguin descansar mentalment, i així facilitar que les estones de treball siguin de qualitat.

### **A nivell d'acompanyament i procés d'avaluació**

Des de la mirada holística de les criatures, a les escoles finlandeses ja fa temps que compten amb un tipus d'acompanyament inspirat en la psicologia positiva. Aquest corrent psicològic se centra en el benestar psicològic de les persones així com

en les seves forteses i potenciatats.

Algunes escoles finlandeses —ja des de l'escola bressol— utilitzen un programa vinculat a aquesta perspectiva psicològica desenvolupat a la UH que descriu 21 forteses —es tracta d'habilitats no-cognitives tals com la humilitat, la perseverança, la creativitat, l'humor, la cooperació, l'autocontrol, la sensibilitat, la paciència...— per tal de potenciar l'autoconeixement dels alumnes, tot millorant la seva autoestima i benestar.

Es realitzen diverses activitats al llarg del curs per tal de treballar els objectius esmentats, com, per exemple:

- A l'escola bressol —fins als 3 anys—, es pregunta a les famílies quins aspectes positius veuen en els seus fills i filles, i les respostes són penjades a l'aula per tal de fer-ho visible.

- A partir de l'etapa infantil —a partir dels 3 anys—, es promou que els propis alumnes, amb l'ajuda dels mestres, puguin identificar quines són aquelles habilitats que dominen més, així com les seves forteses.

Com a decoració de l'aula també es poden veure làmines de tots els nens i nenes on diuen: «jo soc bo/bona en...». En aquest sentit a les escoles es penjen imatges amb missatges com: «soc divertida, ràpida i valenta. Les meves butxaques estan plenes d'eines que són útils a la meva vida».

- A l'educació primària també s'anima perquè els alumnes coneguin les seves habilitats i potenciatats no-acadèmiques entrevistant persones referents de la seva vida —família, amics, companys, entrenadors... Una altra activitat és que el mestre escrigui una carta d'ànim a totes les famílies posant èmfasi en el procés de millora de l'alumne i destacant-ne les seves forteses.

Respecte al procés d'acompanyament i seguiment de l'alumnat, així com a la relació que s'estableix entre escola i família, fa un temps s'ha posat en marxa el sistema de comunicació *Wilma*, el qual facilita que mestres i famílies s'escriguin missatges on-line —de manera setmanal o quinzenal— descrivint quina és la dinàmica a classe i quins progressos i millores es detecten.

## Un punt clau en el procés d'avaluació és incorporar una part de l'autoavaluació per part de l'alumnat. A finals de trimestre valoren els seus objectius planejats a la reunió inicial i els seus progressos

### Procés d'avaluació

Pel que fa a l'avaluació dels alumnes, el sistema educatiu finlandès no contempla una avaluació numèrica fins a 4t de primària —quan els nens/es tenen deu anys—, ja que entenen que fins llavors l'alumnat encara no és prou madur per comprendre què significa una nota. A Finlàndia es prioritza el seguiment continuat dels alumnes i la comunicació fluïda amb la família de caire descriptiu i positiu, amb la finalitat de facilitar el seu potencial. S'opta per realitzar reunions conjuntes entre la família, el/la mestra i l'alumne per, d'aquesta manera, mirar d'implicar tant els progenitors com l'alumne en el seu desenvolupament global i acadèmic. Tal com expliquen els diferents professionals, en aquestes reunions es parla de manera positiva de l'alumne utilitzant, per exemple, una plantilla on hi consten tres fortaleeses que té l'alumne així com quin tipus d'ajuda està necessitant i en quins aspectes necessitaria millorar.<sup>11</sup> El mestre també demana —i apunta en la plantilla— de quina manera la família ajudarà l'infant per aconseguir els objectius plantejats.

<sup>11</sup> Cita extreta a partir de converses de l'autora de l'article amb la professora Lotta Uusitalo.

Un altre punt clau en el procés d'avaluació és incorporar una part important d'autoavaluació per part de l'alumnat. A finals de trimestre els propis alumnes valoren els seus objectius planejats a la reunió inicial i els seus progressos.

### De quina manera podríem fer extensible algunes idees a Catalunya?

Primer de tot caldria destacar que combatre el fracàs escolar i millorar la motivació dels alumnes a l'escola exigeix la implicació de tots els agents, institucions i administracions educatives.

Per tal de poder aplicar totes aquestes propostes així com repensar les nostres pràctiques educatives no podem passar per alt les diferències econòmiques, polítiques i socials existents entre Catalunya, l'Estat espanyol i Catalunya i Finlàndia.

Tanmateix, tenint en compte els referents pedagògics i les línies d'actuació eficaces en països com Finlàndia, podríem suggerir l'aplicació d'algunes mesures tals com:

- Actuació preventiva en les etapes primerenques per tal de prevenir dificultats majors en un futur i fomentar el seu adequat desenvolupament de manera global.
- Promoure l'atenció personalitzada de tots els nens i nenes tenint en compte les seves característiques, necessitats, dificultats, habilitats i situacions vitals.
- Dotar de majors recursos les escoles per poder atendre millor l'alumnat que ho requereixi de manera temporal o continuada a fi de garantir una inclusió real i pràctica.
- Foment d'equips multidisciplinars a les escoles: psicòleg, treballador social, treballador sanitari, logopeda.
- Garantir una formació pedagògica —i mínimament emocional— de forma inicial i continuada pels mestres de qualitat.
- Treballar i cuidar el vincle entre mestre i família i també entre mestre i alumne.

En termes generals hem vist com els especialistes de l'àmbit educatiu,



**Tal com deia Nelson Mandela:**  
**«l'educació és l'arma més poderosa per canviar el món»**

psicològic i neuropsicològic assenyalen la importància de fomentar l'adopció d'una mirada comprensiva i respectuosa amb l'infant, fomentant l'establiment del vincle entre mestres i alumnes. El vincle és el motor de l'aprenentatge. Per poder destinar aquesta atenció i recursos serà indispensable que els referents polítics i el marc organitzatiu del país contempli, també, aquestes necessitats per tal de poder-ho dur a terme.

Tal com deia Nelson Mandela (1918-2013): «l'educació és l'arma més poderosa per canviar el món». En aquest punt caldria convidar a reflexionar en quina direcció desitgem i creiem que seria necessari que el sistema educatiu del nostre país es dirigís i segons quins criteris. En aquest sentit, avui dia Finlàndia és sense cap mena de dubte un mirall. ■

## ■ Bibliografia

ALLEN, Kelly (et al.). «What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis» [en línia]. A *Education al Psychology Review*, 2018. Disponible a: <www.eric.ed.gov>.

BAKER, Jean; GRANT, Sycarah i MORLOCK, Larissa. «The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems». A *School Psychology Quarterly*, núm. 23, pàg. 3-15, 2008.

BLOM, Heikki. «Las condiciones de la evaluación interna a Finlandia» [en línia]. A *Aula* núm. 249, febrer 2016. Disponible a: <www.consejoescolar.educacion.navarra.es>.

BIRINGEN, Zeynep. «Emotional availability, family and developmental studies graduate program» [en línia]. A *Colorado State University*, 2008. Disponible a: <www.emotionalavailability.com>.

BRITT, May. «Teachers' professional development: a theoretical review». Norwegian University of Science and Technology, 2012. Disponible a: <www.tandfonline.com>.

CALERO, Jorge.; ESCARDÍBUL, Josep Oriol i CHOI, Alvaro. «El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente». A *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 19, pàg. 69-104, 2012. Disponible a: <www.goo.gl/iGXZER>.

CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. «El sistema educatiu

finlandès vist des de Finlàndia» [en línia]. Disponible a: <www.csda.gencat.cat>.

COLLET, Jordi; TORT, Antoni. «Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats». A *Informe breus*, núm 35. Fundació Jaume Bofill, 2012.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. «Estratègies per a la inclusió de l'alumnat amb dificultats de regulació del comportament (educació infantil i primària)» [en línia]. Disponible a: <www.ateneu.xtec.cat>.

EL PAÍS. «Resultados informe PISA» [en línia]. A *El País*, a 7 de desembre del 2016. Disponible a: <www.elpais.com>.

EXPANSIÓN. «Comparar economía países: Finlandia y España» [en línia]. A *Expansión*, 2017. Disponible a: <www.datosmacro.com>.

EXPANSIÓN. «Comparar países: Finlandia vs España» [en línia]. A *Expansión*, 2017. Disponible a: <www.datosmacro.com>.

EXPANSIÓN. «Gasto público educación» [en línia]. A *Expansión*, 2017. Disponible a: <www.datosmacro.com>.

EXPANSIÓN. «Gasto publico Finlandia» [en línia]. A *Expansión*, 2017. Disponible a: <www.datosmacro.com>.

FUNDACIÓN LUKSIC. «Finlandia tiene una estrategia clara para atender la diversidad» [en línia]. A 23 de gener del 2015. Disponible a: <www.fundacionluksic.cl>.

GALLAGHER, Emily. «The effects of teacher-student relationships: social and academic outcomes of low-income middle and high school students» [en línia]. Disponible a: <steinhardt.nyu.edu>.

GARDE, Cristina. «Catalunya és on menys s'inverteix en educació d'Europa» [en línia]. A *NacióDigital.cat*, de 4 d'octubre del 2016. Disponible a: <www.naciodigital.cat>.

HAMRE, Bridget, (et al.). «Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade» [en línia]. A *Child Development*, núm.72, p. 625-638. 2001. Disponible a: <www.healthiersf.org>.

HARJU, Vilhelmiina; NIEMI, Hannale. «Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four european countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium». A *Ceps Journal*. Vol.6. Núm.3, 2016.

HEIKKILÄ, Jorma (et al.). *Change agent teacher: a spurt of creativity*. Turku: Department of Teacher Education in Turku, 1999.

HUFFINGTON POST. «España es el quinto país de la UE que menos invierte en Educación, por detrás de Rumanía, Irlanda, Bulgaria e Italia» [en línia]. A *Huffington Post*, de 28 d'agost del 2017. Disponible a: <www.huffingtonpost.es>.

JOFRE, José Pablo. «Finlandia, un siglo de milagro económico y reinención tecnológica» [en línia]. A *ABC*, de 10 de desembre del 2017. Disponible a: <www.abc.es>.

LA CAIXA. «Educación y crecimiento económico» [en línia]. A *Caixa Bank Research*, 10 de maig del 2017. Disponible a: <www.caixabankresearch.com>.

KALLIONIEMI, Arto (et al.). *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in finnish schools*. Leiden: SensePublishers, 2016.

LIPPONEN, Lasse; HILPPÖ, Jaakko; RAJALA, Antti. «Compassion and emotional worlds in early childhood education» [en línia]. Disponible a: <www.researchgate.net>.

MARTINEZ, Núria. «La inversió en educació a Catalunya, a nivell del Perú» [en línia]. A *ARA*, 4 d'octubre del 2016. Disponible a: <www.ara.cat>.

MULLER, Chandra; KATZ, Susan R.; DANCE L. Janelle. «Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective» [en línia]. Disponible a: <www.nebraska.pure.elsevier.com>.

OPENSHALLITUS UTBILDNINGSSTYRELSEN. «Education in Finland» [en línia]. Disponible a: <www.oph.fi>.

O'CONNOR, Erin; DEARING, Eric i COLLINS, Brian. «Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school». A *American Educational Research Journal*, núm. 48(1), p. 120-162, 2011.

RIMM-KAUFMAN, Sara(et al.). «Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning.

positive relationships can also help a student develop socially» [en línia]. A *American Psychological Association*, 2019. Disponible a: <www.apa.org>.

SAJANIEMI, Nina (et al.). «PedaSens intervention study» [en línia]. Disponible a: <www.lassotaaperot.com>.

SAHLBERG, Pasi. «Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excel·lència pueden coexistir en la educación»[en línia]. A *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, núm. 52, p. 136-145, 2015. Disponible a: <www.pensamientoeducativo.uc.cl>.

SELLARÈS, Rosa. «Aprenem tal com ens vinculem». A *Guix infantil*, núm. 46, p. 40-44, 2008.

SILVER, Rebecca (et al.). «Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition». *Journal of School Psychology*, 43(1), p. 39-60, 2005.

SYVÄÖJA, Heidi. «Active body, active mind. How does physical activity affect learning?» [en línia]. A *LIKES Research Center for Sport and Health Sciences / Finnish Schools on the Move programme*, 2015. Disponible a: <www.liikkuvakoulu.fi>.

TAMMELIN, Tuija. «Changes at the schools on the move. students as physically active designers of school activities» [en línia].

A *LIKES – Research Center for Sport and Health Sciences*, 2016. Disponible a: <www.liikkuvakoulu.fi>.

VILOCA, L·lúcia. «La importància del vincle emocional en l'infant en el procés d'aprenentatge» [en línia]. Disponible a: <www.alianzainfancia.pangea.org>.

**L'EXTREMA DRETA, UN FENOMEN EUROPEU**  
ANÀLISI DE LA PRESENCIA I IMPACTE DE LA NOVA EXTREMA DRETA A EUROPA I ALS PAÏSOS CATALANS  
Helena Castella

**LA SITUACIÓ DE LES REFUGIADES A L'ESTAT ESPANYOL I CATALUNYA**  
DIAGNOSI I ESCLETXES DE MILLORA  
Helena Castella

**POLÍTIQUES MIGRATÒRIES I PROPOSTES DE FUTUR**  
UNA ANÀLISI DE CATALUNYA DINS EUROPA  
Helena Castella

**FISCALITAT EUROPEA I MERCAT ÚNIC**  
CAP A UNA HARMONITZACIÓ EFECTIVA  
Sergio Martínez

**L'APLICACIÓ DE LA GARANTIA JUVENIL ALS PAÏSOS CATALANS**  
IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA DE LA UNIÓ EUROPEA I REPTES DE FUTUR  
Helena Castella

**Papers**  
Informes polítics i socioeconòmics

**FUNDACIÓ JOSEP IRLA**

[www.irla.cat/publicacions](http://www.irla.cat/publicacions)



## fòrum



**Aina Tarabini**

“Les escoles no han de ser iguals,  
sinó equivalents i no-segregades”

Una conversa amb Josep Bargalló

Fotografia: Albert Salamé

**El passat 12 de setembre va començar el nou curs, el primer de la nova conselleria d'Educació, capitanjada per Josep Bargalló (1958). El conseller diu sovint que aquest any serà, segur, millor que el curs passat, marcat pels esdeveniments polítics. Però hi ha alguns reptes que el món educatiu ha d'afrontar amb urgència, com la segregació escolar o l'abandonament prematur del sistema d'alguns alumnes. Parlem de les causes, les conseqüències i també les solucions d'aquests fenòmens amb el conseller d'Educació, i amb Aina Tarabini (1978), professora del departament de sociologia de la UAB i especialista en l'anàlisi de les desigualtats educatives.**

**Laia Vicens >** Hi ha consens en afirmar que el principal problema del sistema educatiu ara mateix a Catalunya és la segregació escolar. Intentem definir aquest concepte.

**Aina Tarabini >** La segregació escolar explica com es distribueix l'alumnat entre els diferents centres educatius en funció de diferents variables com el sexe, la nacionalitat o l'estatus. Fem servir variables d'origen o de necessitats educatives perquè no tenim variables de nivell d'estudis. L'element clau és fins a quin punt aquesta distribució representa o no la situació social i econòmica del territori, és a dir, fins a quin punt les característiques socials del centre reflecteixen o no les característiques del seu barri o municipi.

**Josep Bargalló >** A vegades el concepte de segregació es barreja amb els centres de complexitat. És a dir, en zones territorials de complexitat socioeconòmica, tenim centres de complexitat socioeconòmica. Ara bé, quan parlem de segregació estem dient que un centre no recull la complexitat del seu entorn i, per tant, no té una equitat interna. L'educació no pot fer desaparèixer la segregació

del seu entorn; sí que pot ajudar a reduir-la i el que segur que no pot fer és augmentar-la.

**Laia Vicens >** Això vol dir que un centre escolar de Salt pot no segregar i en canvi, un de Sants sí?

**Josep Bargalló >** Són aquests dos conceptes: una cosa és el centre que segrega perquè no reflecteix la realitat del seu entorn i l'altra és un centre que té una alta complexitat perquè en el seu entorn hi ha una alta complexitat.

**Aina Tarabini >** Hi ha la tendència a parlar de segregació només pensant en centres «gueto». I la segregació, com que té a veure amb la distribució, implica mirar el conjunt del territori. Els estudis que hi ha posen de manifest que la segregació dins d'un mateix territori és superior a la que hi ha entre diferents territoris. Hi ha coses que no es poden combatre des de l'educació: si les característiques de l'escola reproduïen les característiques del barri caldrà política d'habitatge, política de renda, sanitària... El que passa és que molts llocs de Catalunya, dins del mateix barri o dins del mateix districte les

## Josep Bargalló > Hem de fer que totes les escoles tinguin un projecte educatiu potent propi

escoles tenen una composició social diferent. Això és segregació.

**Laia Vicens >** Què ha passat per arribar fins aquí? Quins errors s'han comès? Es podrien haver evitat?

**Josep Bargalló >** Hi ha diversos factors. Per exemple, l'urbanisme, que ha produït que en una mateixa ciutat hi hagi barris amb pocs solars destinats als usos educatius i barris amb molts espais per a escoles i instituts. Això produeix mobilitat entre barris perquè hi ha alumnes que no tenen oferta suficient prop de casa i han de moure's. Aquest fenomen ha acabat provocant una segregació perquè no han estat moviments cap al mateix tipus de centre. També hi ha la concepció que una escola és millor que l'altra, una visió que també es dona a l'escola pública a vegades. Un altre factor que ha fet augmentar la segregació és que en l'escolarització es puntui haver tingut familiars en el centre, cosa que crea endogàmia, perquè si al barri varia la realitat social però es prima la familiaritat, es manté el tipus d'alumne que hi havia fins aleshores, que no és el que té el barri ara.

**Aina Tarabini >** Totalment d'acord. Hi ha elements de tres tipus: com trien les famílies, què fan els centres i què fa l'administració. Totes les famílies tenen en compte un element fonamental en la tria que és la composició social. Per exemple, les famílies de classe mitjana que trien escoles per projecte, quan excaves una mica en la resposta, darrere sovint hi ha composició social. Sempre dic que no podem esperar que les famílies siguin militants. La barreja és bona, però la barreja no és l'homogeneïtat, no és el mateix. Per això és important els criteris d'accés a l'escola: quan dones cinc punts a infants que han tingut família al centre, ja estàs marcant que la població d'origen estranger no els tindrà. Sí que es poden fer coses des de la política pública i és important avançar en el pacte que s'ha treballat conjuntament amb el Síndic de Greuges, contra la segregació escolar, per fer també que les escoles no competeixin entre elles quan fan les portes obertes. El que ha passat molts anys en aquest tema és que s'ha deixat fer, no s'ha fet res.

**Josep Bargalló >** A vegades hi ha coses que no som conscients... Ara que estem treballant els menjadors

escolars, per exemple... El fet que es pugui oferir un menú vegetarià o no, o amb un cert tipus de carn o no, pot arribar a marcar una decisió, perquè sol ser un tipus de realitat socioeconòmica el qui fa aquesta tria. Per tant, des de l'administració hem de fer que les escoles tinguin aquesta equitat en l'oferta i que la tria vingui donada pel projecte educatiu i no per altres factors que no siguin el projecte educatiu. A més, hem de fer que totes les escoles tinguin un projecte educatiu potent propi.

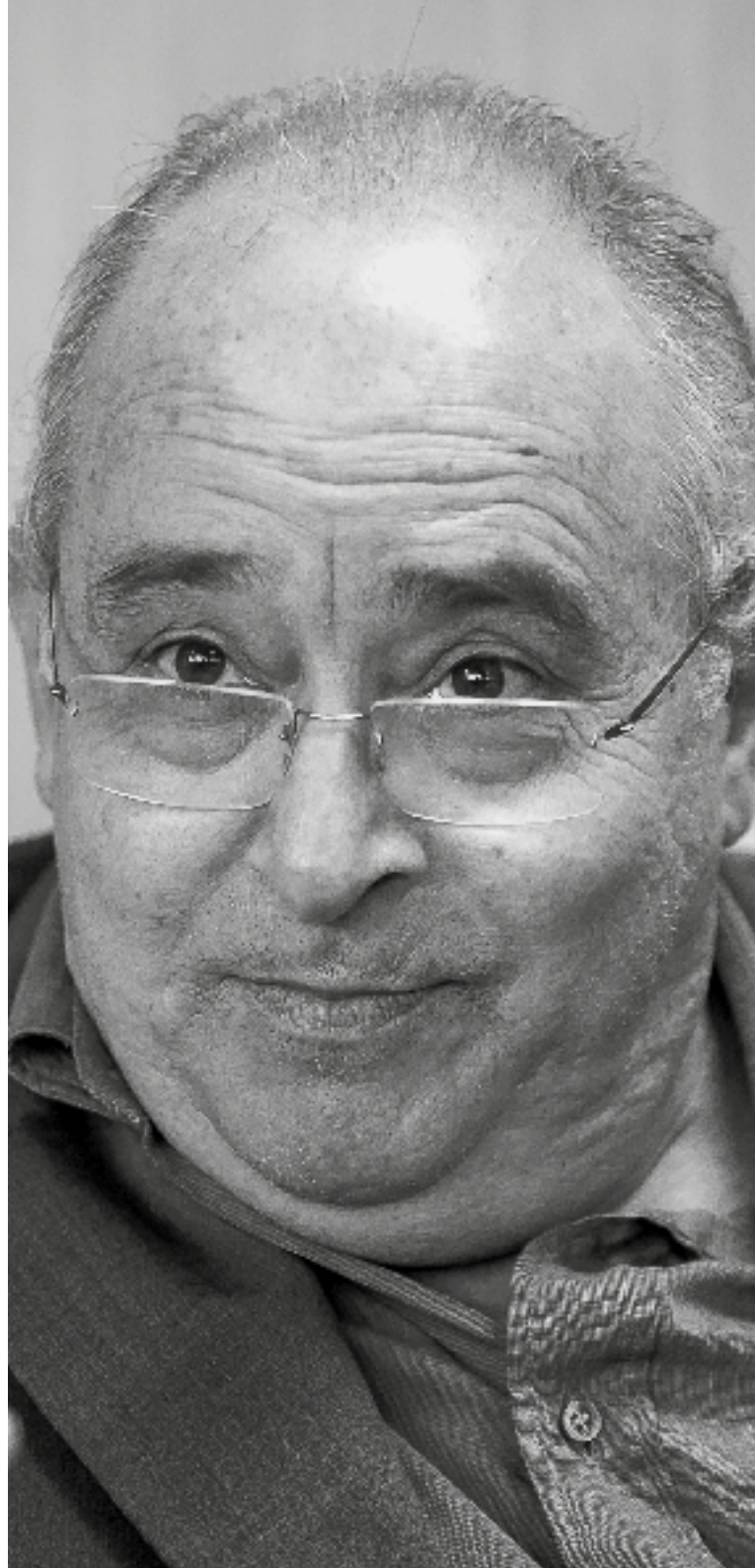
**Aina Tarabini >** No és possible ni viable tenir escoles iguals, però han de ser equivalents, és a dir, sense segregació. Això s'ha de poder entendre des de l'àmbit més acadèmic i polític, però també ho ha de poder percebre una família. Per tant, és imprescindible que la mentalitat i els objectius de la societat treballin per un model educatiu on les escoles no han de ser iguals, sinó equivalents i no-segregades.

**Josep Bargalló >** M'agrada molt aquest concepte d'escoles equivalents. No podem permetre escoles iguals perquè és fals, perquè la realitat dels docents és diferent, perquè



l'entorn és diferent, perquè l'edifici és diferent. El que no podem fer és permetre que, tant l'escola privada concertada com a la pública, algú pugui dir que hi ha escoles d'elit i escoles de no elit. Això amb diners públics no es pot fer. Escoles equivalents, però diferents, crec que és clau. I aquí neix un dels perills d'aquesta hipermania per la innovació: té el perill de posar «cartellets» a les portes de les escoles que les distingeixen d'una manera, però que no reflecteixen el que passa a dins. Per això, una de les propostes del Departament és estendre la innovació a tothom per tal que ningú innovi, i que la gent aposti per fórmules de millora que siguin molt diferents. Hem d'acabar amb el «cartellet» a la porta i poder fer veure el que passa dins. I en aquest sentit, tampoc m'agraden les jornades de portes obertes: la millor jornada de portes obertes és tot l'any, és un dia de cada dia. És molt fàcil obrir l'escola un dia. El consell que donem a les famílies és que si una escola els interessa la vagin seguint.

**Aina Tarabini >** A Catalunya s'ha instal·lat un debat sobre el dret a l'elecció que és una mica fal·laç. El dret a l'elecció no és absolut i no passa per davant de qualsevol altre dret. A les meves estudiants de magisteri els faig un símil que pot ser ridícul però que pot funcionar: si tens 5 trossos de pastís i 5 persones que volen pastís, cada un n'agafa un i ja està. Aquí s'estableixen criteris per gestionar que no sempre guanyi el més fort. El debat gira al voltant dels criteris. Hi ha certes fal·làcies, com que l'escola concertada sempre s'ha de pagar, o que pots demanar qualsevol cosa a l'escola dels fills. S'han de posar sobre la taula fins a quin punt es pot reclamar segons què en nom del dret a l'elecció, perquè







**Aina Tarabini > En relació a la innovació hi ha un element fonamental: com generem condicions perquè els centres innovin, perquè això implica canviar també la formació del professorat i millorar l'estabilitat de les plantilles**

el dret a l'elecció està condicionat a que la teva elecció condiciona la dels altres. I en relació a la innovació hi ha un element fonamental: com ens ho fem per passar de l'etiqueta a la realitat i com generem condicions perquè els centres innovin, perquè això implica canviar també la formació del professorat, millorar l'estabilitat de les plantilles...

**Josep Bargalló >** Hem de saber si la innovació serveix per millorar, perquè si no serveix per millorar, segurament no ens és útil. Hem de gestionar uns sistemes d'avaluació que, primer, ens donin evidències acadèmiques o científiques que ens diguin que això funciona, i, segon, buscar evidències que això funciona a tot arreu. De vegades hem optat per innovacions sense avaluar-les. Amb tot, però, el debat sobre innovar —què vol dir, qui ho fa...— és molt positiu perquè vol dir que els claustres s'estan movent.

**Aina Tarabini >** Hi ha un altre factor que no podem perdre de vista que és com fem que les famílies siguin participants i confiïn en el que estem fent. A vegades es fan pro-

jectes pedagògics que per la seva pròpia naturalesa deixen famílies fora. Com li expliques a una família amb un capital instructiu baix que aquest treball per projectes té sentit, el podrà seguir i que el seu fill o filla aprendrà igual o millor? de la mateixa manera podem estar d'acord que, pedagògicament, els deures empitjoren la desigualtat, però potser en algunes famílies has de poder explicar que encara que no faci deures, podrà ajudar i acompanyar el seu fill, perquè sinó es poden generar dinàmiques en què els col·lectius amb menys capital instructiu s'allunyin de certs models innovadors perquè senten que no els representen i no els pertanyen. Si la innovació acaba sent pedagògicament innovadora però no socialment innovadora, aleshores hi ha una part que no és òptima, i no m'agrada.

**Josep Bargalló >** La innovació ha de tenir molts aspectes i no necessàriament acadèmics. A vegades hi ha plantejaments molt bons però difícils de dur a la pràctica, i al contrari, hi ha pràctiques molt bones que després són difícils de teoritzar.

## Josep Bargalló > A Salt, els centres reproduïen la complexitat del municipi. En canvi, hi ha barris de Barcelona en què els centres concertats reproduïen la realitat del barri de manera molt inferior que a la pública

**Laia Vicens >** Un dels debats oberts entre el món educatiu, però també entre les famílies, és la doble xarxa, amb centres públics d'una banda i centres concertats i privats de l'altra. Reprenent el fil de la segregació, l'escola pública també segrega?

**Josep Bargalló >** Si parlem dels centres de complexitat, hi ha centres públics que no reproduïen la complexitat del territori i hi ha centres concertats que no reflecteixen la complexitat del territori. En percentatge, és més alt el tant per cent de centres concertats que de públics. Això és evident. De vegades, per la voluntat del centre, d'altres per la tria de les famílies, que fan una aposta per voler ser segregades. A Salt, els centres reproduïen la complexitat del municipi. En canvi, hi ha barris de Barcelona en què els centres concertats reproduïen la realitat del barri de manera molt inferior que a la pública.

**Aina Tarabini >** És evident que fer discursos simplistes sobre la pública i concertada ens limita més que ens ajuda. Sabem que hi ha escoles concertades que fan un servei públic i potser hi ha escoles públiques

que no el fan tant. Sí que crec que a Catalunya necessitaríem més transparència per saber quant cobren les nostres escoles, també les públiques. Hi ha escoles concertades que cobren menys que una pública i escoles concertades que cobren gairebé com una privada, i fins i tot més.

**Josep Bargalló >** Tenim un instrument que farem servir, que són les normatives d'inici de curs. Les pàgines web hauran d'incloure la informació d'aquells pagaments obligatoris per als pares, tant les escoles públiques com les privades. Així ens podríem estalviar casos com el que acabo de signar en una resolució per al Síndic de Greuges, sobre un cas d'una escola pública en què un alumne no ha anat a una sortida perquè la normativa diu que tots els alumnes han de dur una mateixa peça de roba i la família s'hi ha negat. Això ho pots plantejar dient que és normal que si fan una sortida tots els alumnes tinguin una peça identificativa, i si un alumne no ho compleix, no pot anar a la sortida. Però, si això és normal, ha d'estar avisat el dia abans de la matrícula.

**Aina Tarabini >** Si es publiquen aquests preus i hi ha una escola con-

certada que té un preu superior a una privada, des de l'administració es pot dir «no li renovem el concert»?

**Josep Bargalló >** Estem parlant de costos que no són d'escolarització. Per exemple, el cost dels llibres de text, si n'hi ha. Això és un cost que no és el d'escolarització pur, i per tant nosaltres no cobrim, però que la família ha de saber si en aquella escola hi ha llibres de text i quant costen. També amb els llibres de lectura o les sortides. En el cas de les concertades, si hi ha activitats extraescolars obligatòries o no, i quin cost tenen, o amb els xandalls per educació física. Hem d'assegurar-nos que l'escolarització és gratuïta i que aquest cost supletori obligatori —o no— sigui conegut per les famílies. Nosaltres hem de controlar que els costos afegits siguin legals, lògics i no segregadors.

**Aina Tarabini >** Em sembla un gran avanç que s'hagi de publicar els costos, però aquesta part no obligatòria té efectes perversos, perquè quina família anirà al centre i dirà que això no és obligatori? Quin malestar genera en aquell jove que no va a l'excursió?





## **Aina Tarabini > Fer explícit els costos comença a posar negre sobre blanc, però no sé fins a quin punt podem treballar-hi**

**Josep Bargalló >** Torno amb el que acceptem més: els llibres de text. No formen part de l'escolarització ara per ara. Potser ens ho podríem plantejar en un futur, però esperem que en un futur no hi hagi llibres de text. Què passa si una família no compra llibres de text? Hem de saber què és equivalent a un llibre de text. Per exemple, si un centre té un projecte educatiu en què l'ús de la tablet supleix els llibres de text, hem d'entendre que si la tablet té un cost igual o inferior als llibres forma part d'allò que cal exigir per estar a l'escola.

**Aina Tarabini >** Per compensar efectes de les retallades, hi ha famílies que han invertit en la seva escola. Hi ha mobiliari que ha estat pagat per les famílies i formacions de psicopedagogs i mestres que han estat pagats per les famílies. I estan en el seu dret, però això genera una desigualtat entre centres que és molt elevada. Fer explícit els costos comença a posar negre sobre blanc, però no sé fins a quin punt podem treballar-hi.

**Josep Bargalló >** La nostra voluntat és que en les properes normes d'inici de curs hi hagi aquesta obligatorietat

de posar a la web aquells copagaments que el centre considera obligatoris, que no són d'escolarització gratuïta, per tal que les famílies ho puguin saber abans de fer la matrícula i perquè nosaltres puguem actuar si es dona el cas.

**Laia Vicens >** Quines mesures s'haurien d'impulsar per resoldre això? Què pot incloure el nou decret d'admissions?

**Aina Tarabini >** Crec que hi ha bastant acord sobre quines són les mesures que poden servir per lluitar contra la segregació escolar. Crec que hi ha elements d'equiparació de preus i condicions que són importants. L'equivalència de centres, és a dir, actuar per garantir que la provisió del servei sigui equivalent a tots els centres, em sembla una prèvia que no s'ha de donar per descomptat. Tot el que té a veure amb la detecció i repartiment de l'alumnat de necessitats educatives específiques hi ha marge de maniobra, o el control de les escoles concertades per veure si fan servei públic, així com programes específics d'acció o de xoc en els centres de màxima complexitat per garantir que estiguin

## **Aina Tarabini > El principal debat amb el tema de l'autonomia de centre és com ens ho fem perquè aquesta autonomia ni generi més desigualtat, ni posi en risc les condicions laborals**

millor. I, a més, aquí hi ha un tema que no sempre genera acords, que és el de les plantilles. En els centres segregats no només se'n van els alumnes, sinó que hi ha contextos on el professorat roda molt, i s'ha de garantir que en els centres amb més complexitat, l'equip docent es pugui sostenir, es pugui mantenir. Hem de poder fer que aquella plantilla es consolidi el màxim temps possible perquè si no plou sobre mullat en els centres que pitjor estan.

**Josep Bargalló >** Té raó, amb un petit matís. Si en una plantilla al final no es mou mai cap mestre, el claustre acaba acomodant-se. Descobreixes que escoles que fins ara no tenien moltes peticions de matriculació n'estan tenint cada vegada més, i en canvi, centres que en tenien sempre molta matrícula n'estan deixant de tenir. I en molts casos el motiu és que ha acabat sent un claustre que s'ha encarcerat, mentre que l'altre s'ha tornat més dinàmic. Hem d'aconseguir que mai un projecte educatiu es modifiqui per la inestabilitat de la plantilla, però també hem d'aconseguir que aquesta plantilla es vagi oxigenant de tant en tant. Això no és fàcil: topa amb

la voluntat de cada persona i amb uns temes sindicals. Per estabilitzar plantilles has de contravenir concursos de trasllats i has de donar a les direccions dels centres capacitat de decisió que a vegades topa amb voluntats sindicals.

**Aina Tarabini >** És evident que els drets laborals són fonamentals i els hem de garantir, però crec que hem de pensar en mecanismes que ens permetin garantir que el dret laboral és en favor de tots, dels docents, infants i famílies. El principal debat amb el tema de l'autonomia de centre és com ens ho fem perquè aquesta autonomia no generi més desigualtat, i com ens ho fem perquè no posi en risc les condicions laborals. Dit això, crec que és un fals debat autonomia sí o no, per mi el debat és autonomia com: com ens ho fem perquè l'autonomia garanteixi els drets laborals, que totes les escoles puguin fer projecte? En paral·lel hi ha un altre element, que és la formació docent, per formar futurs mestres i professors per educar a tothom: a vegades hi ha mestres que es pensen que l'excepció és que els pobres estiguin a l'escola.

**Josep Bargalló >** L'administració el que ha de fer és apostar per l'autonomia i garantir elements de control perquè ningú utilitzi aquesta autonomia en contra de la política educativa del bé comú, del servei públic i de l'equitat. Com que tenim uns 3.000 centres públics, segur que n'hi haurà algun en què l'autonomia es faci servir malament. La nostra feina, i per això tenim els serveis d'Inspecció, és actuar i actuar de manera radical en aquells llocs en què l'autonomia de centre es faci servir malament. I fer-ho sense contemplacions. Però això no pot impedir ni frenar l'autonomia a la majoria de centres que la fan servir bé, perquè el que és cert és que la lluita contra la segregació s'ha de fer des de cada centre, o des de cada xarxa de centres. De fet, en la lluita contra la segregació són molt importants les autoritats locals, perquè saben ells quina realitat viuen, com la volen transformar i ens han de dir per on volen créixer i on volen fer renovacions de barris. Tradicionalment, nosaltres acceptem qualsevol solar que estigui en condicions, però crec que hem de fer un pas endavant i dir: en aquest barri ja hi tenim prou oferta. Hem de fer aquest pas, que encara no s'ha

**Josep Bargalló > En la lluita contra la segregació són molt importants les autoritats locals, perquè saben ells quina realitat viuen, com la volen transformar i ens han de dir per on volen créixer i on volen fer renovacions de barris**

fet mai, que és discutir –en aquest context de corresponsabilitat entre els ajuntaments i la Generalitat– en quines zones construïm escoles i en quines no. Hi ha una part de lluita contra la segregació que és tenir els serveis educatius ben distribuïts en el municipi.

**Laia Vicens >** Una altra de les problemàtiques és l'abandonament escolar. La taxa, encara que va millorant, encara és molt elevada, del 17%.

**Josep Bargalló >** L'abandonament escolar es dona per diversos motius: un, perquè l'escola no ofereix a l'alumne allò que l'alumne espera que li ofereixi. Per això, moltes pràctiques d'innovació educativa van per fer l'escola més propera i atractiva per l'alumne. Dos, per no tractar adequadament els alumnes amb necessitats educatives especials o diferents. En això, el decret de l'escola inclusiva i el pressupost de la Generalitat —si l'arribem a tenir— hi ajudarà. Tres, no queda prou clar a vegades que no busquem només l'èxit acadèmic entre els alumnes, sinó que també hi ha l'èxit social, l'èxit personal... Seríem feliços si tots

els alumnes traiguessin un 10, però això seria molt fàcil: el primer dia els hi poses i ja està. No busquem això. Hem de revertir la concepció que l'alumne bo és el de les notes altes. A vegades, l'alumne de les notes altes té moltes capacitats i no les desenvolupa totes, mentre que l'alumne de notes mitjanes té en realitat unes baixes capacitats i en desenvolupa més de les que té. Els processos de millora educativa ens han de servir per apropar més l'educació a l'alumne i per fer un procés més individualitzat. Així, crec que el que estem fent ara amb els centres de noves oportunitats, que estan tenint molt d'èxit, ens demostra que molta gent que havia abandonat l'escola es pot repescar i situar-se en un procés d'aprenentatge que li va bé i se sent proper. Aquí hi ha uns percentatges d'èxit molt alts. Els centres de noves oportunitats són una mostra del nostre fracàs, perquè no hi haurien de ser, però no tenim alumnes Supermans ni el sistema és perfecte. Anem trobant camins per reduir l'abandonament o per aconseguir el retorn d'aquests alumnes, perquè també és feina nostra recuperar-los. La lluita contra l'abandonament es pot fer abans i després.

**Aina Tarabini >** Tot i que estic d'acord que hem d'anar canviant l'equivalència entre èxit i linealitat i que el rol de les escoles de noves oportunitats és meravellós, sóc més pessimista que optimista en termes d'abandonament. Crec que l'objectiu és que tothom pugui tenir trajectòries formatives el més llargues possibles. Hi ha tres reptes imprescindibles. Un és què passa a l'ESO: com ens replanegem la nostra ESO, com posem sobre la taula les agrupacions per nivells o les repeticions, que expliquen bona part no només dels abandonaments efectius, sinó de les sensacions de capacitat o incapacitat tant per l'alumne com per les famílies i els docents. També són elements fonamentals veure què entenem per un bon alumne i un mal alumne, com avaluem, com s'organitza el currículum a l'ESO... El segon és què passa amb la formació professional, però també, i sobretot, amb el batxillerat. A Catalunya, igual que a l'Estat espanyol, tenim una anomalia en relació a Europa, perquè hi ha una estructura en forma de relleu d'arena: molta gent —més del 40%— a la part de baix, amb un nivell d'estudis baix; tenim una mica més de gent que alguns països europeus



**Josep Bargalló > Un dels problemes és que nosaltres estem formant en relació a les necessitats del mercat laboral de fa deu anys. I ho hem de fer amb les necessitats de d'aquí deu anys**

amb estudis universitaris i, en canvi, tenim un decalatge espectacular a la part del mig, amb molt poca gent amb estudis secundaris postobligatoris. Això té a veure amb el dèficit històric de la formació professional, que no es podrà revertir si no pensem alhora en el batxillerat, el tercer gran repte. És a dir, en la formació professional hem avançat molt i encara queda molt —l'augment que hi ha hagut en FP l'ha absorbit sovint l'escola privada perquè la pública no ha tingut places—, però és que el que passa a FP no és independent del que passa a batxillerat. El fet que a la nostra estructura educativa la majoria d'escoles tinguin ESO i batxillerat i en canvi no hi hagi FP té alguns missatges implícits: «el més normal és fer batxillerat» o bé que «el batxillerat és la no tria», perquè hi ha menys oferta en comparació amb els cursos de FP. En aquest sentit, els abandonaments que tenim a postobligatòria els tenim sobretot al primer trimestre de formació professional. Així, hi ha marge de millora en l'educació postobligatòria, tant en FP com a batxillerat, i després també en elements específics, com per exemple que a la FP no hi ha equips d'atenció psicopedagògica quan s'hi

deriven un munt d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'ESO. Cal millorar coses de l'ESO i de la postobligatòria per evitar els abandonaments, perquè són traumàtics.

**Josep Bargalló >** També és cert que hi ha un abandonament molt fort el primer any de les facultats de les universitats, especialment a les facultats les tecnològiques i científiques, que s'explica per moltes raons però també per una mala orientació. Això és una errada del nostre sistema de secundària, perquè no hi ha bons sistemes d'orientació psicopedagògica ni laboral. És un aspecte que hem d'abordar perquè segurament molts d'aquests casos no es donarien —o no es donarien tan traumàticament— amb una bona orientació. A més, hi ha una altra cosa que fa la FP: molts dels nostres graus superiors, al nord d'Europa serien universitaris. Dient això no estic reclamant el pas de la formació professional superior a la universitat perquè avui seria impossible i no cal plantejar-s'ho, però sí que reclamo socialment tenir la concepció que nosaltres fem estudis de formació a cicles superiors que a

Alemanya o a Noruega estarien a la universitat. I, per tant, els alumnes que surten de la nostra FP estan tan ben formats com els de Noruega, i els de Noruega serien universitaris i els nostres no. Això, professionalment i a nivell de sous no, però a nivell social sí que provoca conseqüències pel que fa al prestigi de la FP. Un dels problemes és que nosaltres estem formant en relació a les necessitats del mercat de fa deu anys. I hem de fer el salt de formar els alumnes amb les necessitats del mercat d'aquí deu anys. Per fer aquest salt —per deixar de formar com es demanava fa deu anys per formar com ens demanarà el mercat d'aquí deu anys— necessitem l'ajuda del món socioeconòmic. Però de veritat. No l'ajuda des del despatx de l'empresa o des de la patronal fent discursos, sinó l'ajuda d'arremangar-se amb nosaltres i treballar conjuntament, perquè al final el pas que ens falta per tenir una gran FP és la implicació real del món socioeconòmic, no el suport discursiu. De la mateixa manera que reclamem als ajuntaments que ens diguin com creixerà el municipi en els propers anys, nosaltres necessitem que l'empresa ens digui quines

**Aina Tarabini > Com ho fem perquè els joves puguin descobrir durant la seva experiència escolar quines són les seves capacitats, i facilitar-los una millor orientació i tria, amb una oferta que miri cap al demà?**

necessitats tindrà d'aquí deu anys. Perquè si no, no podem planificar bé les construccions i tampoc podem planificar bé els estudis. Hi ha algunes patronals concretes que ho estan començant a entendre i n'hi ha que continuen fent grans discursos però no entenen que han de passar del discurs a l'acció i, per tant, han d'anar del bracet de nosaltres, perquè si no, els continuarem formant en allò que venim fent en els últims anys.

**Aina Tarabini >** En relació a això és com ens ho fem perquè la demanda del mercat de treball s'arregli amb coses que passen durant la formació. Per exemple: com generem vocacions industrials? La meua pregunta és: com vols generar vocacions industrials si socialment, el treballador de la indústria està menysvalorat i no fem res manual durant tota la nostra experiència escolar, pràcticament? Des d'on descobreixes que allò manual està valorat? Com ho fem perquè els joves puguin descobrir durant la seva experiència escolar quines són les seves capacitats, i facilitar-los així una millor orientació i tria, amb una oferta que miri cap al demà? ■







## variables

# Vacunes: un dret de la infantesa i una obligació dels pares

vista prèvia >

**Vacunar-se o no, aquesta —no— és la qüestió. Durant els últims anys s'ha anat consolidant un moviment contrari a les vacunes, ja sigui basat en arguments crítics amb les grans empreses farmacèutiques o en la sospita que la seva eficiència no està provada. Davant d'aquestes valoracions, cal posar negre sobre blanc d'un tema controvertit però que afecta de ple la salut pública; i no només la de qui decideix no vacunar-se, sinó la de tota la societat.**



**José Miguel Mulet**

Professor de biotecnologia a la UPV

[jmmulet@ibmcp.upv.es](mailto:jmmulet@ibmcp.upv.es)

## D'on sorgeix l'antivacunisme?

Una cosa és clara. L'antivacunisme és tan vell com les vacunes.<sup>1</sup> Edward Jenner (1749-1823) es considera l'inventor de les vacunes, tot i que hi ha antecedents de pràctiques encaminades a augmentar la immunitat com la variolització, però que no serien estrictament vacunes. Tot i que en aquella època no hi havia grans farmacèutiques, que en la actualitat semblen ser les culpables de tots els mals de la humanitat, Jenner va tenir que sofrir les burles i la crítica dels seus contemporanis, algunes de les quals en forma de caricatura són fàcils de trobar a internet. Fa uns anys va arribar als cinemes la pel·lícula *Annabelle* (2014) de la saga del gènere de terror *Expedient Warren* dirigida per John R. Leonetti (1956). La història, presumptament real, es basa en els testimonis d'una coneguda parella de parapsicòlegs que tracten de vendre com a reals relats que desafien l'enteniment de la persona menys assenyada. La curiositat és que la història real darrere d'aquesta joguina produeix

moltes més esgarriances que la història «real» de fenòmens paranormals difícilment demostrables... o creïbles. La nina en què es basa la pel·lícula no s'assembla en res a la que apareix a les pantalles. Originàriament la nina Annabelle era un model anomenat *Raggedy Ann* el 1915. Va ser molt popular als EUA, tant que va tenir una sèrie pròpia de llibres infantils i una sèrie animada als anys 1930. La llegenda diu que el creador de la nina —Johnny Gruelle (1880-1938)— ho va fer perquè la seva filla va morir a causa dels problemes derivats d'una vacuna contra la verola que li van posar a l'escola. El pare, va vessar tota la tristesa i la ràbia que sentia contra les vacunes en aquella nina. De fet, en l'actualitat encara és la imatge de moltes campanyes en contra de la vacunació, com la que va organitzar el grup *The organic truth* als EUA, tot i que la història és més aviat falsa. És cert que la filla de Johnny Gruelle va morir arran d'una vacunació, tot i que la causa més probable fos una infecció deguda a les deficientes condicions d'asèpsia, però la patent de la joguina és anterior a la mort de la seva filla. És absolutament impossible que la nina fora una expressió del seu dolor o

que la dissenyés per a ser emprada per a campanyes antivacunes.<sup>2</sup> En temps més recents tenim el cas d'Andrew Wakefield que el 1998 va publicar un article a la prestigiosa revista «The Lancet» en què relacionava la vacunació amb l'autisme. Després es va demostrar que les dades estaven falsejades i que l'autor tenia un conflicte d'interessos, ja que tenia una relació comercial amb un bufet d'advocats que volia plantejar una demanda multimilionària contra els fabricants de vacunes.<sup>3</sup> A una altra escala a l'Estat espanyol tenim Miguel Jara (1971), periodista autor de llibres com *Vacunas las justas* molt crítics amb la vacunació i que, a la vegada, treballa amb el bufet d'advocats Almodóvar y Jara especialitzat en demandes i reclamacions mèdiques. A Hollywood la moda antivacunes també ha tingut molt de ressò, des de Jenny McCarthy (1972), model de playboy i exparella de Jim Carrey (1962), que acusa la vacunació del autisme del seu fill, o Robert de Niro (1943), que va tractar d'ex-

---

2 LACAPRIA, «Was the raggedy Ann Doll modeled after a child killed by a Vaccine?».

3 FLAHERTY, «The vaccine-autism connection: a public health crisis caused by unethical medical practices and fraudulent science».

---

1 SMITH, «Vaccine rejection and hesitancy: A review and call to action».

## El perfil de pares que no vacunen els seus fills és parella de classe mitjana-alta amb estudis universitaris. Els moviments antivacunes ni són nous, ni són minoritaris

hibir un documental pseudocientífic crític amb la vacunació al festival de cine de Tribeca, del qual és fundador. També Mayim Bialik (1975), actriu molt popular per la sèrie *Big bang Theory* on fa el paper de Amy Farrah Fowler, la parella de Sheldon Cooper, ha fet alguna declaració contrària a les vacunes, tot i que després se n'ha desdit.

Ací tampoc ens manquen antivacunes. Recordem com Sor Teresa Forcades (1966) es va fer un personatge popular per un vídeo de *YouTube* on criticava la campanya de vacunació contra la Grip A, o les conferències que Josep Pàmies (1948) fa per tota la geografia criticant la medicina oficial. Curiosament tots dos personatges publiciten remeis presumptament mèdics falsos, com tractar l'autisme amb una solució de diòxid de clor. Fins ací un recopilatori dels personatges o moviments antivacunes més populars, però n'hi ha molts més, lligats a moviments religiosos, a practicants de medicines alternatives o a determinades ideologies.

Queda clar que els moviments antivacunes ni són nous, ni són minoritaris. Sí que és cert que van a onades;

ara mateix estem vivint en una època en què el seu missatge està calant fort en determinats extractes socials, però hi ha hagut períodes en què fer crítica pública de les vacunes era impopular i aquests moviments no tenien ressò social. Per exemple, hi ha una foto famosa d'Elvis Presley (1935-1977) ficant-se la vacuna de la poliomielitis i animant tota la població a fer-ho. De la mateixa manera que una joguina infantil es va fer servir —i continua— com a imatge d'una campanya antivacunes, en el seu moment va haver una nina que anava amb croses perquè se suposava que sofria poliomielitis i animava els nens a vacunar-se.

### Per què han proliferat els darrers anys els moviments antivacunes?

En l'actualitat estem vivint un moment en el qual el moviment antivacunes ha assolit un lloc preeminent en l'opinió pública i els efectes sobre la salut s'estan fent notar. Per què estem vivint aquesta situació? Per diferents motius. En primer lloc, la generació que en l'actualitat ocupa els llocs de poder considera que malalties com la pallola o la vari-

cel·la són problemes menors perquè s'han educat en un entorn amb 100% de cobertura vacunal. Tampoc han conegut els efectes de la diftèria, la verola o les galteres ni han compartit pupitre escolar amb un nen o una nena amb croses degut als efectes de la poliomielitis. El darrer brot important de poliomielitis a l'Estat espanyol va ser als anys 1950, la vacunació massiva i de franc no va arribar fins al 1964, i per tant, ningú no va fer cap crítica a la vacunació massiva, al contrari, era el que desitjava la gent...<sup>4</sup> A més abundaven les informacions enganyoses i les *fake news* relacionades amb les vacunacions. És cert que a internet o als grans mitjans de comunicació també és fàcil trobar informació fiable i de bona qualitat sobre les vacunacions i els seus beneficis. El problema és el substrat del qui busca la informació. En filosofia hi ha una fal·làcia que és anomenada la fal·làcia de confirmació que consisteix a considerar una cosa certa pel simple fet que confirma les teves idees prèviament establertes. De forma similar, en ciència

4 TUELLS, «The battle in Madrid over poliomyelitis vaccines (1963): science, ideology and power in the first mass immunization campaign in Spain.

## La generació que en l'actualitat ocupa els llocs de poder considera que malalties com la pallola o la varicel·la són problemes menors perquè s'han educat en un entorn amb 100% de cobertura vacunal

es parla de *cherry picking* o «collir cireres» quan per suportar una afirmació esculls els estudis científics que donen suport a la teva idea i ignores tots aquells estudis que la contradiuen. Per tant, no és tant una qüestió de quantitat, és més aviat de qualitat. Tant ens fa si per cada deu planes web d'informació fiable sobre vacunacions hi ha una que promou no vacunar-se. La gent que haja decidit no vacunar la seva progènie tan sols s'informarà a planes web o tan sols llegirà llibres que els reafirmen en la seva elecció.

I amb aquests antecedents arribem a la situació actual. A la majoria de països desenvolupats des de fa unes dècades s'ha arribat a una cobertura vacunal pràcticament complerta i uns dels majors èxits va ser l'erradicació de la verola al 1980.<sup>5</sup> Tot i això en els darrers anys aquesta cobertura està baixant, precisament per l'activitat d'aquestes organitzacions o grups de pressió. De vegades els seus plantejaments ratllen el surrealisme. Per exemple, a l'Estat espa-

nyol existeix la Lliga per la llibertat de la vacunació, que ha tingut com a president un homeòpata, en Xavier Uriarte. Si ens fixem en el nom de l'associació queda clar que estan demanant que la vacunació no siga obligatòria sinó que passe a ser una opció personal. La paradoxa és que actualment a l'Estat espanyol no hi ha cap llei que obligue a vacunar-te ni es pot aplicar cap tipus de sanció a uns pares que decidisquen no vacunar els seus fills. Per tant, estan demanat quelcom que ja existeix. Una vegada tenim clar que el propi nom de l'associació ja és poc fiable no cal dir gaire cosa més sobre la seva minsa fiabilitat. De fet, la paradoxa és que a hores d'ara a l'Estat espanyol és obligatori vacunar un gos, però no un nadó. Ens hauria de fer pensar. Un altre reducte de l'antivacunisme és la publicació *Discovery Salud* que es fa ressò de tot allò relacionat amb teràpies alternatives, des de tractaments miraculosos per al càncer, a beure aigua de mar o dir que el VIH no causa la SIDA i que és una malaltia inventada per les farmacèutiques. El seu director, José Antonio Campoy (1954), no és metge ni té relació amb la medicina. Prové del món de les revistes esotèriques.

Als anys 1990 tenia una secció a la revista *Enigmas* on portava un consultori amb un extraterrestre anomenat Geenom. Aquestes converses varen ser publicades al llibre *Geenom. Entrevista a un extraterrestre* que encara es pot trobar a llibreries de vell.<sup>6</sup> Amb aquests antecedents, com pot ser que estiguen caient les taxes de vacunació?

### Per què hi ha gent que no confia en les vacunes?

Com he explicat en apartats anteriors, els beneficis de les vacunes són innegables, i els arguments de la gent que propugna la no vacunació poden caure en el ridícul. Tot i això, seria una gran errada considerar que si una persona no vacuna els seus fills és perquè és un ximple. Tant a la consulta mèdica<sup>7</sup> com en l'àmbit de la comunicació cal abordar una estratègia planificada i sensata, si no volem que les taxes de vacunació caiguen més per

5 TOMOR, «From smallpox eradication to the future of global health: innovations, application and lessons for future eradication and control initiatives».

6 CAMPOY, *Entrevista a un extraterrestre: Geenom*.

7 HALLER, SCALZO, «"I've heard some things that scare me": responding with empathy to parents' fears of vaccinations».

## Si no vacunes els teus fills no tan sols els estàs ficant a ells en perill, sinó també a qui puga entrar en contacte amb ells a la guarderia, a l'escola o a les colònies

una mala comunicació.<sup>8</sup> Cal fer una mica d'autocrítica i veure que en el món de les vacunes i de la sanitat de vegades s'ha fallat en l'aspecte comunicatiu. I no cal oblidar que la responsabilitat pot extralimitar les pròpies fronteres. Moltes vegades els països desenvolupats fan de mirall per als països en desenvolupament. A països com Colòmbia o el Perú la cobertura vacunal fa unes poques dècades era de menys del 50% i bàsicament tan sols cobria la població que vivia en nuclis urbans. Gràcies a un gran esforç de diverses institucions nacionals i internacionals, en dates molt recents s'ha arribat a cobertures properes al 100%, i curiosament quan s'arriba a aquesta fita i s'aconsegueix que la vacunació arribi a zones rurals o selvàtiques, comença a descendir en ciutats grans, per culpa de la informació que arriba d'Europa o dels EUA. No és casualitat que el darrer brot de pallola al Perú fora provocat pel fill d'un metge homeòpata no vacunat que va visitar el país essent portador d'aquesta malaltia. Per tant, la responsabilitat de comunicar bé sobre vacunes no

és tan sols un problema local, sinó també global. Hi ha alguns fets o circumstàncies que en no ser ben explicades, o ben enteses, provoquen una certa incertesa i són explotades pel moviment antivacunes.

### Les diferències entre els calendaris de vacunació

Qualsevol persona que haja viscut a diferents països sabrà que hi ha diferències entre els calendaris vacinals. Eixa disparitat pot fer que la gent pense que vacunar-se no és tan important si en un país has de ficar-te unes vacunes i en altre país unes altres. Si a això li afegim que vacunar-se no és obligatori, una persona pot arribar fàcilment a la conclusió que vacunar-se no és una necessitat sinó més aviat una opció. Ací caldria una decidida acció comunicativa. Al marge que molts calendaris vacinals podrien ser millorables, podrien explicar que no és igual la incidència de diferents malalties a diferents llocs; de la mateixa manera que quan una persona viatja a un país exòtic es recomana vacunar-se de determinades malalties que no són freqüents a Europa,

no a tots els indrets les incidències són idèntiques. Altre aspecte és que hauríem de plantejar-nos per què no fer obligatòria la vacunació. Quan algú és responsable d'un fill o d'una filla té l'obligació d'educar-lo i de proporcionar-li tot el que li calga —alimentació, vestit, habitatge. No escolaritzar un menor que està al teu càrrec, o no proveir-lo de qualsevol cosa que precise per les necessitats vitals bàsiques pot suposar des de perdre la pàtria potestat a un delictes penal. Per què el fet de no vacunar no entra dins d'aquests casos? No vacunar un nen o una nena suposa no donar-li a aquesta persona que està al teu càrrec una protecció immunitària suficient, i dades a la mà, qui ho fa està incomplint amb les seves obligacions com a progenitor. Però, hi ha un altre factor a considerar. Si no escolaritzes els teus fills, el problema el sofriran ells. Si no vacunes els teus fills, no tan sols els estàs ficant a ells en perill, sinó també a qui puga entrar en contacte amb ells a la guarderia, a l'escola o a les colònies, llavors no vacunar és més perillós que no escolaritzar. No s'acaba d'entendre que tinguem una escolarització obligatòria i una vacunació voluntària.

<sup>8</sup> LEASK, «Should we do battle with antivaccination activists?».

## La vacuna del papil·loma humà (VPH) caldria repensar-la. El seu cost és superior al de tot el calendari vacunal junt i la protecció que dona és tan sols front a determinats tipus de virus

### El problema amb la VPH

Un dels arguments que esgrimeixen els grups contraris a la vacunació és que les vacunes són un negoci de les multinacionals. Eixe argument fins i tot forma part d'un diàleg memorable de la sèrie *House*, on uns pares li diuen que no han vacunat el seu fill perquè no volen seguir-li el joc a les multinacionals farmacèutiques. La rèplica del personatge interpretat per Hugh Laurie (1959) ve a dir que també hi ha multinacionals que fabriquen taüts i tenen models molt bufons per a nens. Tot i això hi ha alguns aspectes que poden dur a engany.

Per exemple, la vacuna del papil·loma humà (VPH) és una vacuna que potser caldria repensar-la. El seu cost és superior al de tot el calendari vacunal junt i la protecció que dona és tan sols front a determinats tipus de virus. Això ha fet que la defensa d'aquesta vacuna per part de molts professionals o el suport a la seva inclusió al calendari vacunal obligatori siga més aviat tèbia. I quan es veu certa feblesa en el discurs és quan entren tots els arguments antivacunes. Un problema puntu-

al amb aquesta vacuna al 2009 a València va ser molt publicitat com a argument en contra.<sup>9</sup> Potser el cas més paradigmàtic siga el que va succeir a la població colombiana de Carmen de Bolívar, on després d'una campanya de vacunació moltes joves van al·legar sofrir diferents símptomes com desmaís i rigidesa, tot i que no s'ha pogut establir la relació amb la vacuna i sembla ser un cas d'un problema psicossomàtic col·lectiu.<sup>10</sup> Qualsevol escletxa en el discurs pot aprofitar-se de forma il·legítima. Amb dos casos dispersos i que probablement no tinguen cap relació amb la vacuna i un debat legítim sobre aspectes econòmics, passem a un debat il·legítim sobre la seguretat de la vacuna i d'això, per extensió, a qüestionar tota la seguretat del calendari vacunal. Cal incidir que la vacuna és segura, i el debat sobre si és millor a nivell cost-benefici tindre'l a nivell privat, o informar el públic de forma que ho puga entendre. Per exemplificar-ho, com a pare vacunaria la meua filla

del VPH, però com a ministre de Sanitat, igual em repensaria si és prioritària.

Un cas paregut és el que està passant amb les vacunes «voluntàries», eufemisme de «no finançades». El fet que no estiguen finançades a diferents comunitats autònomes i que alguns pediatres les recomanen i altres no, genera moltíssima confusió que pot ser utilitzada de forma il·legítima. Per tant, ací caldria fer una anàlisi amb dades sobre la incidència de la malaltia i el cost d'incloure-la al calendari vacunal.

Una crisi comunicativa pareguda va passar el 2006 amb la famosa grip aviar i la compra del Tamiflú, un medicament «expres». La crisi va ser gestionada des del punt de vista comunicatiu de forma tan desastrosa que va donar arguments a tots els que creien que la salut pública tan sols funciona en funció del que diguen les grans farmacèutiques.

### Mercuri a les vacunes

Un dels arguments que també s'han fet servir en contra de la vacuna-

9 EFE, «Hospitalizadas dos niñas en Valencia tras ser vacunadas contra el virus del papiloma humano».

10 SIMAS, «HPV vaccine confidence and cases of mass psychogenic illness following immunization in Carmen de Bolivar, Colombia».

## La ciència i qualsevol dada objectiva ens diu que les vacunes són segures i que gràcies a elles hem pogut erradicar alguna malaltia i mantindre controlades moltes altres

ció és que porten mercuri i que el mercuri és una molècula molt tòxica. L'argument en aquest cas és que les vacunes són verí i el fet que continguin mercuri n'és la prova. Tot i que l'ús de mercuri en vacunes està quedant desfasat, aquest argument és molt usual en els fòrums de persones contràries a la vacunació. Cal explicar que la toxicitat del mercuri és molt variable en funció de la molècula. Per exemple, el mercuri metàl·lic és molt poc soluble, i de fet en la zona de les mines d'Almadén era molt freqüent prendre's una culleradeta com a purgant, tot i que fora poc efectiu, però la toxicitat és baixa. Altre problema serien les sals inorgàniques del mercuri, com que és soluble té una molt alta toxicitat renal. Sens dubte el pitjor són els compostos orgànics de mercuri. El metil mercuri o el dimetil mercuri són tremendament tòxics degut al fet que són capaços de travessar fàcilment la barrera hematoencefàlica. Tots recordem les imatges de la crisi del Minamata al Japó degut als residus tòxics d'una indústria. La realitat és que el timerosal és una molècula organomercurial que s'empra com a conservant. El que no s'explica és que és una molècula en què el mer-

curi està unit a una cadena orgànica llarga, per tant no travessa la barrera hematoencefàlica, això implica que la seva toxicitat siga molt baixa comparada amb el metil mercuri, de la mateixa manera que el metanol —alcohol amb un àtom de carboni— és molt més tòxic que el etanol —alcohol amb dos àtoms de mercuri. Però, altra cosa que tampoc s'explica és el fet que la dosi d'exposició és ridícula. Per fer una comparació fàcil: menjant una llauna de tonyina ingereixes una quantitat de mercuri superior a la de totes les vacunes que et pugues ficar al llarg de tota la teva vida. Per cert, els nivells de mercuri en la tonyina estan molt controlats i el seu consum és segur.

### Conclusió

La ciència i qualsevol dada objectiva ens diu que les vacunes són segures i que gràcies a elles hem pogut erradicar alguna malaltia i mantindre controlades moltes altres. Tot i això, la mala informació i les *fake news* poden fer perillar el nivell de seguretat i de cobertura que hem assolit i tornar a situacions més pròpies de fa unes dècades. El recent brot de

pallola a Itàlia i la mort del nen d'Olot ens ha de servir de trist recordatori que no hem de baixar la guàrdia i que en paral·lel al desenvolupament de noves i millors vacunes, no hem de defugir la feina comunicativa i combatre amb totes les energies la desinformació. Ens va la salut —pública— en el tema. ■

## ■ Bibliografia

CACCIATORE, Michael. «It's complicated: The 2014-2015 U.S. measles outbreak and parents' vaccination beliefs, confidence, and intentions» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, octubre del 2018. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

CAMPOY, José Antonio. *Entrevista a un extraterrestre: Geenom*. Madrid: Proyectos Editoriales J&C, 1997.

EFE. «Hospitalizadas dos niñas en Valencia tras ser vacunadas contra el virus del papiloma humano» [en línia]. A *El País*, de 9 de febrer del 2009. Disponible a: <www.elpais.com>.

EUROPEAN COMMISSION. «Statement by commissioner for health and food safety vytenis andriukaitis ahead of world polio day 2018» [en línia]. A *Press Release Database*, 24 d'octubre del 2018. Disponible a: <www.europa.eu>.

FILIA, Antonietta (et al.). «Ongoing outbreak with well over 4,000 measles cases in Italy from January to end August 2017 - what is making elimination so difficult?» [en línia]. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

FLAHERTY, Dennis. «The vaccine-autism connection: a public health crisis caused by unethical medical practices and fraudulent science» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, setembre del 2013. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

HALLER, Kenneth; SCALZO, Anthony. «"I've Heard Some Things That Scare Me":

Responding With Empathy to Parents' Fears of Vaccinations» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, febrer del 2012. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

LACAPRIA, Kim. «Was the raggedy Ann Doll modeled After a child killed by a Vaccine?» [en línia]. A *Snopes*, de 11 de gener del 2017. Disponible a: <www.snopes.com>.

LEASK, Julie. «Should we do battle with antivaccination activists?» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, març del 2015. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

OROSZ, László. «Epidemiological situation of measles in Romania, Italy, and Hungary: On what threats should we focus nowadays?» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, 1 de juny del 2018. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

SIMAS, Clarissa. «HPV vaccine confidence and cases of mass psychogenic illness following immunization in Carmen de Bolívar, Colombia» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, agost 2008. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

SMITH, Tara. «Vaccine rejection and hesitancy: a review and call to action» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, juliol del 2017. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

TOMOR, Oyewale. «From smallpox eradication to the future of global health: innovations, application and lessons for future eradication

and control initiatives» [en línia]. A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, desembre del 2011. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

TUELLS, José. «The battle in Madrid over poliomyelitis vaccines (1963): science, ideology and power in the first mass immunization campaign in Spain». A *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, maig del 2018. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.





## full de càlcul

# Transició ampliada a l'edat adulta: el cas dels adults joves en una situació NEET a l'Estat espanyol

vista prèvia >

**Amb la crisi econòmica global iniciada al 2008, milers de persones joves d'arreu del món occidental han vist truncades les seves aspiracions i esperances laborals, un fet que ha impactat en una etapa vital per al desenvolupament personal de cadascú, que és: el pas cap a l'edat adulta. El fenomen NEET —o «ni-ni»— ha estat una derivada particularment greu d'aquest problema, i per a afrontar-ho cal conèixer-lo amb detall. Quins són els perfils de les persones joves que ni estudien ni treballen? Com són els seus entorns socials i familiars? Afecta igual la condició NEET a homes que a dones? Qüestions imprescindibles per a afrontar amb encert un fenomen que amenaça tota una generació.**



**Mihaela Vancea**

Professora lectora i investigadora UPF

mihaela.vancea@upf.edu

La transició a l'edat adulta a l'Estat espanyol ha esdevingut molt més difícil i prolongada que anteriorment, ja que moltes persones joves avui experimenten llargs períodes d'ocupació temporal, atur o inactivitat, fins i tot més enllà dels 30 anys. El terme *Not in Education, Employment, or Training* [ni estudiant, ni treballant, ni formant-se] (NEET)<sup>1</sup>— s'empra cada cop més per a referir-se a una situació de desvinculació de les persones joves tant del món del treball com de les vies formals d'educació. Quines són les principals característiques sociodemogràfiques de les persones joves de l'Estat espanyol en situació NEET? Es diferencien de la resta del jovent? En general, aquestes persones joves en situació NEET tenen nivells de formació menors, estan majoritàriament desocupades i són casades, excepte les que tenen entre 18 i 24 anys, que són força inactives i són solteres. També han experimentat períodes de desocupació anteriors, tenen més amics desocupats, i provenen d'entorns familiars més pobres en comparació amb la resta del jovent. Les dones tenen més probabilitats d'estar en

situació NEET que els homes. Tenir fills o responsabilitats familiars o de cura augmenta el risc de les dones d'estar en situació NEET, mentre que entre els homes el redueix. També és més probable que les dones en situació NEET rebaixen les seves expectatives, quant a condicions de treball i ingressos, per a obtenir un lloc de treball si ho comparem amb la resta de jovent.<sup>2</sup>

## Introducció

La transició a l'edat adulta s'entén generalment com l'entrada a l'ocupació estable, el matrimoni i la paternitat.<sup>3</sup> És un període de vida heterogeni i, pel que fa a l'edat, per a la majoria de les persones s'intensifica a mitjans de la vintena i s'aconsegueix generalment als 30 anys. No obstant això, a molts països europeus, aquesta transició és molt més difícil i allargada que en generacions anteriors, amb moltes persones

joves que experimenten avui llargs períodes d'ocupació temporal, atur o inactivitat, fins i tot més enllà dels 30 anys.

Les altes taxes d'atur i les dificultats macroeconòmiques s'han vinculat a un alt grau d'inactivitat entre les persones joves. Aquestes tenen més probabilitats de sortir del mercat del treball quan hi ha una severa escassetat de feina, mentre que les que ja estan inactives solen estar menys motivades per buscar feina.<sup>4</sup> També s'ha destacat els salaris baixos i desiguals, el baix rendiment educatiu, el suport prolongat per part dels progenitors i els programes poc adequats al mercat laboral com a factors determinants de la gran inactivitat entre el jovent.<sup>5</sup> És en aquest marc en què el terme NEET s'ha emprat cada cop més per a referir-se a una situació de desvinculació de les persones joves tant del treball com de les vies d'educació formal.

---

4 EXPÓSITOS, «Los jóvenes y el empleo: informe sobre la situación actual».

5 VALLEJO-PEÑA, *Formación y empleo en la juventud española actual. ¿Podemos hablar de generación perdida?*; BACARIA, COLL, SÁNCHEZ-MONTIJANO, «El mercado laboral en España: problemas, retos y tendencias de futuro»; GARCÍA LÓPEZ, «El desempleo juvenil en España».

---

1 Els també anomenats «ni-ni».

3 ARNETT, «Emerging Adulthood».

## La taxa NEET va registrar el 2016 un 23% per a la població jove de 20 a 34 anys. Aquesta difícil situació ha incitat molts estudiosos a etiquetar-la com a generació «perduda»

L'objectiu principal d'aquest article és el d'analitzar la situació de les persones joves residents a l'Estat espanyol en situació NEET, comparant-les amb les seves homòlegs generacionals en termes de característiques sociodemogràfiques com sexe, edat i grau de formació, així com llurs antecedents familiars i capital social. Ens centrem en les persones joves d'entre 18 i 35 anys per a explicar una possible ampliació del temps d'arribada a l'edat adulta a causa de les dificultats macroeconòmiques. Es distingeixen tres grups d'edat específics per a comprendre les diferències entre les diferents fases de la transició cap a l'edat adulta: de 18 a 24, quan la majoria de les persones joves ja han acabat els seus estudis a temps complet; dels 25 als 29, quan la majoria de les persones joves ja estan ocupades i casades; i dels 30 als 35 per a explorar una possible transició posterior a l'edat adulta. La distinció de les principals característiques i necessitats d'aquests tres grups d'edat pot ajudar els responsables polítics a promoure uns marcs de política de formació i del mercat laboral més inclusius.

### Què s'entén per NEET?

El terme NEET fou emprat per primer cop per un grup d'investigadors per descriure aquelles persones joves del Regne Unit que «continuaven amb dificultats més enllà de la joventut».<sup>6</sup> La seva recerca va donar rellevància política a les «persones joves que no estan ocupades en educació, formació o feina», que s'havien classificat per primer cop com a «Status Zer0» —a diferència dels de «Status 1», per exemple, és a dir aquelles persones que continuen en l'educació. Es van conceptualitzar les persones de «Status Zer0» com aquell jovent que no semblava anar enlloc i que no comptava per res.

El 1999, el terme NEET es va introduir a l'escenari polític al Regne Unit per a re-classificar la situació d'aquelles persones joves menors de 18 anys que no participaven en cap tipus d'ocupació formativa ni laboral, i que per tant va substituir uns termes més discriminators com

«inactius» o «Status Zer0».<sup>7</sup> La crisi econòmica general europea ha propiciat una extensió d'aquesta situació entre el jovent, fins als 29 anys o, fins i tot, més enllà.

A l'Estat espanyol, la recent crisi econòmica ha fet créixer la quantitat de persones joves en situació NEET. La taxa NEET va registrar el 2016 un valor aproximat del 23% pel jovent de 20 a 34 anys.<sup>8</sup> Aquesta difícil situació d'alienació laboral de les persones joves de l'Estat espanyol ha incitat molts estudiosos a etiquetar-les com a generació «perduda» o «exclosa», en el sentit que comparteixen les característiques i les circumstàncies d'una transició econòmica i laboral que dificulta el treball i l'estabilitat econòmica.<sup>9</sup>

Tot i que el terme NEET s'ha vinculat a diferents grups d'edat i encasellat en una generació, algunes persones

---

7 FURLONG, *Routledge handbook of youth and young adulthood*.

8 EUROSTAT, *Statistics on young people neither in employment nor in education or training. Statistics Explained*.

9 VALLEJO PEÑA, *Formación y empleo en la juventud española actual ¿Podemos hablar de generación perdida?* 2013; BACARIA, COLL, SÁNCHEZ-MONTIJAÑO, «El mercado laboral en España: problemas, retos y tendencias de futuro»

---

6 ISTANCE, REES I WILLIAMSON, *Young people not in education, training or employment in South Glamorgan*.

## Les característiques individuals i familiars, així com el gènere, són factors importants que determinen les transicions de les persones joves a l'edat adulta i, per tant, contribueixen a l'estatus NEET

joves tenen més risc d'entrar en un estat NEET que d'altres. Les característiques individuals i familiars, així com de gènere, grau de formació, edat, origen i lloc de residència, els antecedents socioeconòmics o la salut són factors importants que determinen les transicions del jovent a l'edat adulta i, per tant, contribueixen a l'estatus NEET.<sup>10</sup>

Algunes conseqüències a curt i a llarg termini de la condició de NEET a nivell individual són els períodes de desocupació i d'inactivitat prolongats, l'embaràs precoç, la mala salut física i mental, un major grau d'infelicitat, l'abús de drogues i alcohol, i fins i tot l'activitat delictiva.<sup>11</sup> Així mateix, la

condició de NEET també comporta conseqüències socials i econòmiques específiques, com la pèrdua de confiança en les institucions, menys participació i interès en la política, menor participació social i interacció, així com una disminució de la productivitat i del retorn econòmic.<sup>12</sup>

Com que el terme NEET ha estat definit de forma molt elàstica, molts investigadors han començat a qüestionar fins a quin punt s'articula de manera eficaç i si defineix les necessitats de la diversitat de persones joves incloses en aquesta categoria. En aquest sentit, han argumentat a favor d'una definició més clara de l'estatus NEET per a establir tendències generals i fer possibles compa-

racions internacionals, així com determinar intervencions específiques i efectives de polítiques públiques.<sup>13</sup>

Alguns autors han afirmat que per analitzar de forma efectiva la població jove en situació de vulnerabilitat es pot utilitzar una definició més restrictiva d'aquesta situació que la que representa el fenomen NEET o, al contrari, una definició més àmplia que pugui constituir la base per a intervencions públiques de més abast.<sup>14</sup>

En la nostra investigació, vam utilitzar una definició àmplia de la situació NEET, que es referia a persones joves entre 18 i 35 anys d'edat, que no estudiaven o que es van quedar sense feina —a partir de l'últim mes. En aquesta categoria vam incloure tant persones que estaven buscant un treball com persones que no en buscaven —atur de llarga durada, baixa per malaltia, responsabilitats de cura o criança. La persona jove en situació NEET estava desocupada o econòmicament inactiva.

10 CHEN, «Once "NEET", Always "NEET"? experiences of employment and unemployment of youth participating in a job training program in taiwan». BAGGIO S, (et al.), «Not in formation, employment, or training status among young swiss men. Longitudinal associations with mental health and substance use»; FURLONG, *Routledge handbook of youth and young adulthood*; EXPÓSITOS, «Los jóvenes y el empleo: informe sobre la situación actual»; BARDAK, MASEDA i ROSSO. *Young people not in employment, education or training (NEET). An overview in ETF partner countries*.

11 CHEN, «Once "NEET", Always "NEET"? Experiences of employment and unemployment of youth participating in a job training program in Taiwan». ALFIERI, (et al.), «Young Italian NEETs (Not in employment, formació, or training) and the influence of their family background»; BAGGIO, «Not in formation, employment, or training status among young swiss

men. Longitudinal associations with mental health and substance use»; GOLDMAN-MELLOR (et al.), «Committed to work but vulnerable: self-perceptions and mental health in NEET 18-year olds from a contemporary British cohort»; O'DEA, «A cross-sectional exploration of the clinical characteristics of disengaged (NEET) young people in primary mental healthcare»; SELLSTRÖM, BREMBERG i O'CAMPO, «Yearly incidence of mental disorders in economically inactive young adults».

12 EXPÓSITOS, «Los jóvenes y el empleo: informe sobre la situación actual»; CHEN, «Once "NEET", Always "NEET"? Experiences of employment and unemployment of youth participating in a job training program in Taiwan»; O'DEA, «A cross-sectional exploration of the clinical characteristics of disengaged (NEET) young people in primary mental healthcare»

13 FURLONG, *Routledge handbook of youth and young adulthood*. ELDER, «What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted?».

14 Ibidem.

## Els joves d'entre 18 i 24 anys en situació NEET presenten graus de formació més baixos i més preponderància d'origen immigrant que joves que no estan en aquesta situació

### Característiques sociodemogràfiques dels joves de l'Estat espanyol en situació NEET

Com hem apuntat anteriorment, amb la crisi econòmica a l'Estat espanyol les persones joves en situació NEET van arribar a representar el 23% del jovent. Per analitzar la situació i les característiques d'aquest fenomen es va realitzar un estudi basat en les dades d'enquesta del projecte Cultural Pathways to Economic Self Sufficiency and Entrepreneurship (CUPESSSE).<sup>15</sup> A l'Estat, l'enquesta es va dur a terme el 2016 amb una mostra representativa d'adults joves d'entre 18 i 35 anys —1.826 persones enquestades. La mostra d'adults joves es va estratificar aleatòriament i proporcionalment a la població estatal en termes de regió geogràfica, situació laboral —ocupats, aturats inactius—, sexe i grups d'edat —18-24; 25-29; 30-35.

La mostra de l'estudi va incloure 933 dones i 893 homes. Un terç de la mostra total tenia educació terciària i gairebé un quart tenia un nivell educatiu baix. La gran majoria de les

persones enquestades van néixer a l'Estat espanyol (92,8%), eren solteres (70%), i mancades de responsabilitats familiars o de cura (63%). En comparació amb els homes, més dones tenien educació terciària, estaven casades, i tenien responsabilitats familiars o assistencials i de mainada.

Aquestes característiques variaven entre grups d'edat —vegeu taula 1 i taula 2. Poques persones entrevistades d'edats entre 18 i 24 anys tenien formació terciària —el 18,8% dones i el 17,9% homes—, i la majoria eren solteres (93,5%) i sense responsabilitats familiars o assistencials —més del 78%— ni nens —més del 97%. Poc més de l'11%, tant de dones com d'homes d'aquest grup d'edat, es trobaven en una situació NEET. En general, les persones entrevistades d'entre 18 i 24 anys en situació NEET presentaven graus de formació més baixos, i amb més preponderància d'origen immigrant, en comparació a la resta del jovent que no es troba en situació NEET.

Més persones entrevistades d'entre 25 i 29 anys tenien formació terciària —47,4% dones i 45,8% homes—, estaven casades, tenien

més responsabilitats familiars o de cura i fills que en el grup anterior. Al voltant del 22% de les dones i el 15% dels homes d'aquest grup d'edat es trobaven en situació NEET. Les dones en situació NEET entre els 25 i els 29 anys presentaven uns graus de formació significativament més baixos i tenien més responsabilitats familiars o de cura i fills, en comparació amb les seves homòlogues que no estan en situació NEET.

Una proporció superior de dones d'entre 30 i 35 anys tenia formació terciària i responsabilitats familiars o assistencials i mainada en comparació amb els altres dos grups d'edats. En canvi, hi va haver menys persones d'alt nivell educatiu en aquest grup (33,3%) en comparació amb el grup d'edat 25 a 29 (45,8%). Un percentatge més alt de les persones enquestades es trobava en situació NEET —34,6% dones i, respectivament, 21,3% homes. La comparativa entre aquelles en situacions NEET i no NEET presenta les mateixes diferències que es troben en el grup d'edat mitjana: nivells de formació més baixos i més responsabilitats familiars o assistencials i mainada, especialment en el cas de les dones.

<sup>15</sup> Podeu visitar: <[www.cupesse.eu](http://www.cupesse.eu)>.

**Les dones en situació NEET entre els 25 i els 29 anys presenten uns graus de formació significativament més baixos i tenen més responsabilitats familiars o de cura**

**Taula 1**

**Característiques sociodemogràfiques de les dones per edat i estat NEET, (%)**

| <b>Dones</b>                                |            | <b>Total</b> | <b>Treballant / Estudiant</b> | <b>NEET</b> |
|---------------------------------------------|------------|--------------|-------------------------------|-------------|
| <b>18-24</b>                                |            |              |                               |             |
| Total                                       |            | 271          | 240 (88.6)                    | 31 (11.4)   |
| Formació*                                   | Baixa      | 65 (24.0)    | 50 (20.8)                     | 15 (48.4)   |
|                                             | Mitjana    | 155 (57.2)   | 144 (60.0)                    | 11 (35.5)   |
|                                             | Alta       | 51 (18.8)    | 46 (19.2)                     | 5 (16.1)    |
| Nascuda a l'Estat espanyol?                 |            | 247 (91.5)   | 221 (92.5)                    | 26 (83.9)   |
| Estat civil*                                | Sí         | 10 (3.7)     | 6 (2.6)                       | 4 (12.5)    |
|                                             | Casada     | 8 (2.8)      | 6 (2.6)                       | 1 (4.2)     |
|                                             | Divorciada | 253 (93.5)   | 228 (94.8)                    | 26 (83.3)   |
| Soltera                                     |            |              |                               |             |
| Responsabilitats familiars o assistencials  |            | Sí           | 58 (21.4)                     | 52 (21.7)   |
| Té mainada                                  |            | Sí           | 7 (2.6)                       | 6 (2.5)     |
| <b>25-29</b>                                |            |              |                               |             |
| Total                                       |            | 266          | 208 (78.2)                    | 58 (21.8)   |
| Formació*                                   | Baixa      | 49 (18.4)    | 25 (12.0)                     | 24 (41.4)   |
|                                             | Mitjana    | 91 (34.2)    | 75 (36.1)                     | 16 (27.6)   |
|                                             | Alta       | 126 (47.4)   | 108 (51.9)                    | 18 (31.0)   |
| Nascuda a l'Estat espanyol?                 |            | Sí           | 249 (94.0)                    | 193 (93.2)  |
| Estat civil                                 | Casada     | 34 (12.7)    | 23 (11.2)                     | 11 (18.4)   |
|                                             | Divorciada | 17 (6.3)     | 12 (5.9)                      | 5 (8.2)     |
|                                             | Soltera    | 215 (81.0)   | 173 (83.0)                    | 42 (73.5)   |
| Responsabilitats familiars o assistencials* |            | Sí           | 86 (32.3)                     | 54 (26.0)   |
| Tenen mainada*                              |            | Sí           | 45 (16.9)                     | 25 (12.0)   |
| <b>30-35</b>                                |            |              |                               |             |
| Total                                       |            | 396          | 259 (65.4)                    | 137 (34.6)  |
| Formació*                                   | Baixa      | 90 (22.7)    | 34 (13.1)                     | 56 (40.9)   |
|                                             | Mitjana    | 110 (27.8)   | 69 (26.6)                     | 41 (29.9)   |
|                                             | Alta       | 196 (49.5)   | 156 (60.2)                    | 40 (29.2)   |
| Nascuda a l'Estat espanyol?                 |            | Sí           | 368 (92.9)                    | 241 (93.1)  |
| Estat civil                                 | Casada     | 173 (43.7)   | 158 (61.0)                    | 15 (11.2)   |
|                                             | Divorciada | 31 (7.9)     | 23 (8.8)                      | 11 (5.9)    |
|                                             | Soltera    | 192 (48.5)   | 78 (30.1)                     | 114 (83.0)  |
| Responsabilitats familiars o assistencials* |            | Sí           | 202 (51.0)                    | 116 (44.8)  |
| Tenen mainada*                              |            | Sí           | 168 (42.4)                    | 95 (36.7)   |

(\*) Valor p significatiu de <0.05. w

Font: Elaboració pròpia.

En termes de situació laboral, entre les persones enquestades en situació NEET, hi ha més dones inactives que homes en els tres grups d'edat

Taula 2  
Característiques sociodemogràfiques dels homes per edat i estat NEET, (%)

| Homes                                       |           | Total |            | Treballant / Estudiant |        | NEET |        |
|---------------------------------------------|-----------|-------|------------|------------------------|--------|------|--------|
| 18-24                                       |           |       |            |                        |        |      |        |
| Total                                       |           | 280   |            | 248                    | (88.6) | 32   | (11.4) |
| Formació*                                   | Baixa     | 67    | (23.9)     | 51                     | (20.6) | 16   | (50.0) |
|                                             | Mitjana   | 163   | (58.2)     | 152                    | (61.3) | 11   | (34.4) |
|                                             | Alta      | 50    | (17.9)     | 45                     | (18.1) | 5    | (15.6) |
| Nascut a l'Estat espanyol?                  |           | Sí    | 261 (94.2) | 236                    | (95.9) | 25   | (80.6) |
| Estat civil*                                | Casat     | 7     | (2.9)      | 5                      | (2.3)  | 2    | (6.5)  |
|                                             | Divorciat | 11    | (4.5)      | 10                     | (4.7)  | 1    | (3.2)  |
|                                             | Solter    | 226   | (92.6)     | 198                    | (93.0) | 28   | (90.3) |
| Responsabilitats familiars o assistencials  |           | Sí    | 61 (21.8)  | 52                     | (21.0) | 9    | (28.1) |
| Té mainada                                  |           | Sí    | 6 (2.1)    | 4                      | (1.6)  | 2    | (6.3)  |
| 25-29                                       |           |       |            |                        |        |      |        |
| Total                                       |           | 271   |            | 230                    | (84.9) | 41   | (15.1) |
| Formació*                                   | Baixa     | 63    | (23.2)     | 48                     | (20.9) | 15   | (36.6) |
|                                             | Mitjana   | 84    | (31.2)     | 73                     | (31.7) | 11   | (26.8) |
|                                             | Alta      | 124   | (45.8)     | 109                    | (47.4) | 15   | (36.6) |
| Nascut a l'Estat espanyol?                  |           | Sí    | 254 (95.1) | 215                    | (95.1) | 39   | (95.1) |
| Estat civil                                 | Casat     | 16    | (6.9)      | 1                      | (2.8)  | 15   | (7.7)  |
|                                             | Divorciat | 11    | (4.8)      | 1                      | (2.8)  | 10   | (5.1)  |
|                                             | Solter    | 204   | (88.3)     | 34                     | (94.4) | 170  | (87.2) |
| Responsabilitats familiars o assistencials* |           | Sí    | 58 (21.4)  | 51                     | (22.2) | 7    | (17.1) |
| Tenen mainada*                              |           | Sí    | 16 (5.9)   | 14                     | (6.1)  | 2    | (4.9)  |
| 30-35                                       |           |       |            |                        |        |      |        |
| Total                                       |           | 342   |            | 269                    | (78.7) | 73   | (21.3) |
| Formació*                                   | Baixa     | 97    | (28.4)     | 65                     | (24.2) | 32   | (43.8) |
|                                             | Mitjana   | 131   | (38.3)     | 103                    | (38.3) | 28   | (38.4) |
|                                             | Alta      | 114   | (33.3)     | 101                    | (37.5) | 13   | (17.8) |
| Nascut a l'Estat espanyol?                  |           | Sí    | 318 (93.8) | 252                    | (94.4) | 66   | (91.7) |
| Estat civil                                 | Casat     | 100   | (32.4)     | 86                     | (34.8) | 14   | (22.6) |
|                                             | Divorciat | 28    | (9.1)      | 19                     | (7.7)  | 9    | (14.5) |
|                                             | Solter    | 181   | (58.6)     | 142                    | (57.5) | 39   | (62.9) |
| Responsabilitats familiars o assistencials* |           | Sí    | 138 (40.4) | 114                    | (42.4) | 24   | (32.9) |
| Tenen mainada*                              |           | Sí    | 97 (28.4)  | 82                     | (30.5) | 15   | (20.5) |

(\*) Valor p significatiu de <0.05. w  
Font: Elaboració pròpia.

Les expectatives dels pares en termes d'assoliment educatiu dels seus fills també tendeixen a ser inferiors per a aquells homes en situació NEET

Situació laboral actual

En termes de situació laboral —vegeu la Taula 3— les persones enquestades en situació NEET estaven en la major part en situació d'atur —73,5% de dones el 82,2% dels homes—, tot i que les persones inactives estaven sobrerrepresentades en el grup d'edat 18 a 24 —38,7% dones i un 31,3% homes— en comparació amb els altres grups d'edat. En general, hi havia més dones inactives que homes en els tres grups d'edat. Entre

les persones majors de 25 anys en situació NEET, les dones estaven sobrerrepresentades a l'hora de fer tasques domèstiques, en comparació amb els homes de la mateixa edat.

Quan es va demanar als participants que indiquessin el que estaven disposats a fer per obtenir una feina —vegeu taula 4—, en general una major proporció de dones en situació NEET va respondre que acceptarien pitjors condicions de treball o menors ingressos

en comparació amb la resta de dones joves. Aquesta diferència era especialment significativa per al grup d'edat de 30 a 35 anys. No obstant això, una proporció més baixa de dones en situació NEET, si ho comparem amb les dones que no estaven en una situació NEET, va respondre que acceptarien mudar-se a un altre país o a un altre lloc dins del mateix país. Una vegada més, aquesta divergència d'opinions era més significativa en el cas de les dones d'edats compreses entre els 30 i 35 anys.

Taula 3  
Cerca de treball activa segons situació laboral, situació NEET, per gènere i edat (%)

|                       | Dones      |           |           |            | Homes      |           |           |           |
|-----------------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
|                       | Total      | 18-24     | 25-29     | 30-35      | Total      | 18-24     | 25-29     | 30-35     |
| No en cerca (inactiu) | 60 (26.5)  | 12 (38.7) | 16 (27.6) | 32 (23.4)  | 26 (17.8)  | 10 (31.3) | 7 (17.1)  | 9 (12.3)  |
| Sí (desocupat)*       | 166 (73.5) | 19 (61.3) | 42 (72.4) | 105 (76.6) | 120 (82.2) | 22 (68.8) | 34 (82.9) | 64 (87.7) |

|                        | Resultat sense diferenciar gènere |           |           |            |
|------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|------------|
|                        | Total                             | 18-24     | 25-29     | 30-35      |
| No en cerca (inactiu)* | 86 (23.1)                         | 22 (34.9) | 23 (23.2) | 41 (19.5)  |
| Sí (desocupat)*        | 286 (76.9)                        | 41 (65.1) | 76 (76.8) | 169 (80.5) |

(\*) Valor p significatiu de <0.05. w  
Font: Elaboració pròpia.



Les dones de 25 a 29 anys d'edat en situació NEET  
tenen més probabilitats de provenir de famílies menys  
formades i més pobres

Taula 4  
Quins canvis estaries disposada a assumir per una feina (categoria Sí)? Només dones per estat NEET, (%)

|                                    | Total      | Treballant / Estudiant | NEET      |
|------------------------------------|------------|------------------------|-----------|
| 18-24                              |            |                        |           |
| Mudar-se dins del país             | 187 (69.0) | 169 (70.4)             | 18 (58.1) |
| Mudar-se a un altre país           | 141 (52.0) | 128 (53.3)             | 13 (41.9) |
| Menors expectatives salarials      | 76 (28.0)  | 65 (27.1)              | 11 (35.5) |
| Menors expectatives de condicions  | 68 (25.1)  | 58 (24.2)              | 10 (32.3) |
| 25-29                              |            |                        |           |
| Mudar-se dins del país             | 153 (57.5) | 121 (58.2)             | 32 (55.2) |
| Mudar-se a un altre país           | 99 (37.2)  | 83 (39.9)              | 16 (27.6) |
| Mudar-se dins del país             | 76 (28.6)  | 58 (27.9)              | 18 (31.0) |
| Mudar-se a un altre país           | 64 (24.1)  | 47 (22.6)              | 17 (29.3) |
| 30-35                              |            |                        |           |
| Mudar-se dins del país*            | 168 (42.4) | 131 (50.6)             | 37 (27.0) |
| Mudar-se a un altre país*          | 110 (27.8) | 90 (34.7)              | 20 (14.6) |
| Menors expectatives salarials*     | 106 (26.8) | 56 (21.6)              | 50 (36.5) |
| Menors expectatives de condicions* | 104 (26.3) | 51 (19.7)              | 53 (38.7) |

(\*) Valor p significatiu de <0.05.

Font: Elaboració pròpia.

Antecedents familiars

Les taules 5 i 6 presenten les característiques familiars per sexe, edat i estat NEET. Els homes d'entre 18 i 24 anys en situació NEET tenien més probabilitats de tenir com a mínim un progenitor nascut fora de l'Estat espanyol, tot i que fora menys probable que els

dos progenitors treballessin a l'edat de 14 anys de l'entrevistat en comparació amb la resta del jovent. Les expectatives dels pares en termes d'assoliment educatiu dels seus fills a l'edat de 14 anys també tendeixen a ser inferiors per a aquells homes en situació NEET que no per als homes que no estaven en aquesta situació.

Les dones de 25 a 29 anys d'edat en situació NEET tenien més probabilitats de provenir de famílies menys formades i més pobres, o de famílies en les que tots dos progenitors fossin aturats quan l'entrevistada tenia 14 anys. Les dones d'entre 30 i 35 anys d'edat en situació NEET també tenien

Taula 5  
Característiques familiars de dones per edat i estat NEET, (%)

| Dones                                                                         |                                | Treballant / Estudiant | NEET      |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------|-----------|
| 25-29                                                                         |                                |                        |           |
| Major grau de formació dels pares                                             | Baixa*                         | 98 (47.6)              | 37 (66.1) |
|                                                                               | Mitjana                        | 43 (20.9)              | 12 (21.4) |
|                                                                               | Alta                           | 65 (31.6)              | 7 (12.5)  |
| Situació laboral dels progenitors (quan la participant tenia 14 anys)         | Ambdós aturats o inactius*     | 3 (1.5)                | 4 (7.1)   |
|                                                                               | Almenys un progenitor treballa | 85 (41.3)              | 32 (57.1) |
|                                                                               | Ambdós treballen               | 118 (57.3)             | 20 (35.7) |
| Situació econòmica dels progenitors (poden permetre's només compres bàsiques) | Dolenta*                       | 24 (12.6)              | 14 (25.9) |
| Situació econòmica dels progenitors (poden permetre's compres extres)         | Dolenta*                       | 64 (34.2)              | 34 (61.5) |
| 30-35                                                                         |                                |                        |           |
| Situació econòmica dels progenitors (poden permetre's només compres bàsiques) | Dolenta*                       | 27 (10.7)              | 23 (18.1) |
| Situació econòmica dels progenitors (poden permetre's compres extres)         | Dolenta*                       | 82 (34.7)              | 64 (52.5) |

(\*) Valor p significatiu de <0.05. Font: Elaboració pròpia.

més probabilitats de provenir de famílies més pobres. Els homes d'entre 30 i 35 anys d'edat en situació NEET tenien més probabi-

litats de tenir tots dos progenitors en situació d'atur als 14 anys i amb clares dificultats a l'hora de permetre's extres.

Experiència laboral i capital social

Les taules 7 i 8 presenten l'experiència laboral i el capital social per

Les dones de 18 a 24 anys d'edat en situació NEET, hi ha menys probabilitats que s'impliquin en organitzacions cíviques, en comparació amb les seves homòlogues que treballen

Taula 6  
Característiques familiars d'homes per edat i estat NEET, (%)

| Homes                                                                 |                                                         | Treballant / Estudiant |        | NEET |        |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------|--------|------|--------|
| Situació laboral dels progenitors (quan el participant tenia 14 anys) | Ambdós aturats o inactius                               | 11                     | (4.5)  | 0    | (0.0)  |
|                                                                       | Almenys un progenitor treballa                          | 80                     | (32.9) | 19   | (61.3) |
|                                                                       | Ambdós treballen                                        | 152                    | (62.6) | 12   | (38.7) |
| Antecedents immigració dels progenitors                               | Nascuts a l'Estat espanyol*                             | 218                    | (89.3) | 22   | (71.0) |
| Expectatives de la mare de l'entrevistat (formació)                   | No gaire implicada*                                     | 6                      | (2.4)  | 3    | (9.7)  |
|                                                                       | Volia que assolís almenys el mateix nivell de formació  | 29                     | (11.7) | 11   | (35.5) |
|                                                                       | Volia que assolís un nivell de formació superior al seu | 212                    | (85.8) | 17   | (54.8) |
| Expectatives del pare de l'entrevistat (formació)                     | No gaire implicat*                                      | 19                     | (7.9)  | 5    | (15.6) |
|                                                                       | Volia que assolís almenys el mateix nivell de formació  | 34                     | (14.1) | 10   | (31.3) |
|                                                                       | Volia que assolís un nivell de formació superior al seu | 188                    | (78.0) | 18   | (58.0) |
| Situació laboral dels progenitors (quan el participant tenia 14 anys) | Ambdós aturats o inactius*                              | 9                      | (3.4)  | 7    | (9.9)  |
|                                                                       | Almenys un progenitor treballa                          | 118                    | (44.5) | 42   | (59.2) |
|                                                                       | Ambdós treballen                                        | 138                    | (52.1) | 22   | (31.0) |
| Situació econòmica dels progenitors (poden permetre's compres extres) | Dolenta*                                                | 105                    | (43.0) | 40   | (58.8) |

(\*) Valor p significatiu de <0.05. Font: Elaboració pròpia.

sexe, edat i estatus NEET. Hi havia menys probabilitats que els homes de 18 a 24 anys d'edat en situació NEET tinguessin experiència laboral prèvia, en comparació amb els seus homòlegs, que no es troben en situació NEET. Pel que fa al capital social, era més probable que els homes en situació NEET tinguessin més amics desocupats o exclosos del sistema d'educació/formació. Pel que fa les dones de 18 a 24 anys d'edat en situació NEET, hi havia menys probabilitats que s'impliquessin en organitzacions cíviques, en comparació amb les seves homòlogues que tenien treball.

Tant homes com dones d'entre 30 i 35 anys en situació NEET tenen més probabilitats d'haver passat prèviament per la desocupació, així com també tenir amics desocupats

Taula 7  
Experiència laboral i capital social de les dones per edat i estat NEET, (%)\*

| Dones                                          |                            | Treballant / Estudiant |        | NEET |        |
|------------------------------------------------|----------------------------|------------------------|--------|------|--------|
| 18-24                                          |                            |                        |        |      |        |
| Capital social                                 |                            |                        |        |      |        |
| Està implicada en organitzacions benèfiques... | Sí                         | 138                    | (57.5) | 11   | (35.5) |
| 25-29                                          |                            |                        |        |      |        |
| Experiència laboral                            |                            |                        |        |      |        |
| Ha tingut alguna feina per un any o més        | Sí                         | 127                    | (61.1) | 53   | (91.4) |
| Capital social                                 |                            |                        |        |      |        |
| Quants amics estan: Ocupats                    | Alguns / La majoria / Tots | 121                    | (58.5) | 23   | (39.7) |
| Quants amics estan: Desocupats                 | Alguns / La majoria / Tots | 130                    | (62.8) | 47   | (81.0) |
| Quants amics estan: En formació                | Alguns / La majoria / Tots | 111                    | (53.6) | 20   | (34.5) |
| Confia en la gent                              | Sí                         | 83                     | (39.9) | 15   | (25.9) |
| 30-35                                          |                            |                        |        |      |        |
| Experiència laboral                            |                            |                        |        |      |        |
| Ha tingut alguna feina per un any o més        | Sí                         | 234                    | (90.3) | 109  | (79.6) |
| Ha tingut alguna feina per un any o més        | Sí                         | 157                    | (60.6) | 122  | (89.1) |
| Capital social                                 |                            |                        |        |      |        |
| Quants amics estan: Ocupats                    | Alguns / La majoria / Tots | 213                    | (82.2) | 82   | (59.9) |
| Quants amics estan: Desocupats                 | Alguns / La majoria / Tots | 96                     | (37.1) | 86   | (62.8) |

(\*) Valor p significatiu de <0.05. Font: Elaboració pròpia.

Les dones entre 25 i 29 anys d'edat en situació NEET tenien més probabilitats d'haver passat prèviament la desocupació, així com tenir més amics deso-

cupats o fora del sistema d'educació/formació. També era menys probable que confiessin en altres persones. Els homes de la mateixa

edat en situació NEET també eren menys propensos a tenir amics ocupats o participar en organitzacions cíviques en comparació amb

Tenir responsabilitats familiars o assistencials augmenta el risc de les dones d'estar en situació NEET, mentre que el redueix entre els homes

Taula 8  
Experiència laboral i capital social dels homes per edat i estat NEET, (%)\*

| Homes                                                |                            | Treballant / Estudiant | NEET      |
|------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------|-----------|
| 18-24                                                |                            |                        |           |
| Experiència laboral                                  |                            |                        |           |
| Ha tingut alguna feina per un any o més              | Sí                         | 52 (21.0)              | 2 (6.3)   |
| Capital social                                       |                            |                        |           |
| Quants amics estan: Desocupats                       | Alguns / La majoria / Tots | 181 (73.0)             | 29 (90.6) |
| 25-29                                                |                            |                        |           |
| Capital social                                       |                            |                        |           |
| Quants amics estan: Treballant                       | Alguns / La majoria / Tots | 144 (62.6)             | 16 (39.0) |
| Està implicat en organitzacions benèfiques...        | Sí                         | 127 (55.2)             | 15 (36.6) |
| 30-35                                                |                            |                        |           |
| Experiència laboral                                  |                            |                        |           |
| Ha tingut alguna feina per un any o més              | Sí                         | 233 (86.6)             | 55 (75.3) |
| Alguna vegada ha estat desocupat durant més d'un any | Sí                         | 165 (61.3)             | 64 (87.7) |
| Capital social                                       |                            |                        |           |
| Quants amics estan: Desocupats                       | Alguns / La majoria / Tots | 124 (46.1)             | 51 (69.9) |
| Confia en la gent                                    | Sí                         | 119 (44.2)             | 20 (27.4) |

(\*) Valor p significatiu de <0.05. Font: Elaboració pròpia.

la resta d'homes de la mateixa edat. Tant homes com dones d'entre 30 i 35 anys en situació NEET tenien més probabilitats d'haver passat prèviament la desocupació,

així com també tenir amics desocupats. També era menys probable que els homes d'aquesta edat en situació NEET confiessin en altres persones.

Preveure la condició de NEET

A partir de l'estudi, en analitzar l'estatus NEET prenent com a referència les característiques sociodemo-

## **El jovent d'entre 25 i 35 anys en situació NEET esta principalment a l'atur, tenen més amics desocupats i al mateix temps que han passat per més períodes d'atur anteriors**

gràfiques i familiars, i l'experiència laboral i el capital social, es varen obtenir els següents resultats.<sup>16</sup> Per les persones enquestades d'entre 18 i 24 anys, el grau de formació determinava l'estatus NEET. Com més alt era el grau de formació, menor era la probabilitat d'estar en situació NEET, especialment en el cas de les dones. En el cas dels homes d'aquesta edat, la capacitat dels pares de pagar extres augmentava la probabilitat d'estar en situació NEET.

Per les persones enquestades d'entre 25 i 29 anys d'edat, s'observaven diferències significatives per sexe en la predicció de la situació NEET. Per a les dones, un nivell d'educació superior i la capacitat dels pares per pagar extres disminuïa la probabilitat d'estar en una situació NEET. Així mateix, tenir responsabilitats familiars o de cura, així com l'experiència d'atur, augmentava el risc de les dones d'estar en situació NEET. Per als homes, en canvi, tenir amics aturats augmentava la probabilitat de caure en la condició NEET, mentre que tenir amics en educació o forma-

ció disminuïa aquesta probabilitat. Entre les persones enquestades entre 25 i 29 anys d'edat, existien diferències significatives per sexe en la previsió de l'estatus NEET. Per a les dones, un nivell de formació més elevat i la capacitat dels pares de permetre's despeses extres disminuïa la probabilitat d'estar en situació NEET. D'altra banda tenir responsabilitats familiars o assistencials i l'experiència d'atur augmentava el risc de les dones d'estar en situació NEET. Per la seva part, els homes repetien el mateix patró que el grup d'edat anterior.

Entre les persones enquestades d'edats compreses entre els 30 i 35 anys, un grau de formació més elevat disminuïa la probabilitat d'estar en situació NEET: com més alt era el nivell formatiu, menys probable era que es trobessin en situació NEET. Tenir responsabilitats familiars o assistencials augmentava el risc de les dones d'estar en situació NEET, mentre que la disminuïa per als homes. El fet d'haver passat per l'atur previ i tenir amics aturats augmentava la probabilitat d'estar en situació NEET, tant per a homes com per a dones.

### **Conclusions**

En conjunt, les persones joves en situació NEET estaven generalment a l'atur, i tenien nivells educatius més baixos i havien passat per més períodes d'atur anteriors en comparació amb la resta del jovent de l'Estat espanyol. Una proporció més gran de les persones enquestades, principalment dones majors de 25 anys, es trobaven en situació NEET.

Els joves d'entre 18 i 24 anys d'edat en situació NEET tenien generalment nivells formatius més baixos i eren més aviat inactius que no pas aturats. Això suggereix que els individus més joves en situació NEET tendeixen a estar menys motivats per buscar feina o que encara intenten trobar la seva vocació. La capacitat dels pares de pagar extres augmentava la probabilitat d'estar en situació NEET d'aquest grup d'edat. Una possible explicació en aquest cas seria que els joves de famílies més riques tinguessin més oportunitats de retardar la seva vida laboral o educativa per explorar la seva realització personal a través d'altres activitats com viatjar o participar en el voluntariat.

<sup>16</sup> VANCEA i UTZET, «School-to-work transition: the case of Spanish NEETs».

## **Els antecedents familiars de les persones en situació NEET es caracteritzen per una major proporció de progenitors desocupats, amb menor grau de formació i una autosuficiència econòmica menor**

Les persones joves entrevistades d'entre 25 i 35 anys en situació NEET tenien generalment nivells formatius més alts i eren més aviat aturats en comparació al grup d'edat anterior. També tenien més probabilitats d'haver passat per la desocupació prèviament i de tenir més amics desocupats en comparació amb la resta de persones joves que no estaven en situació NEET. El nivell de formació baix, el tenir responsabilitats familiars o assistencials o tenir mainada, haver passat per l'atur i tenir amics desocupats, pronosticava la condició de NEET per a aquest grup d'edat.

Entre les dones majors de 25 anys en situació NEET, s'apuntava a un perfil on es tenien responsabilitats familiars o de cura, o mainada, i eren més aviat inactives i feien tasques domèstiques. D'altra banda, el fet de tenir responsabilitats familiars o de cura augmentava el risc de les dones d'estar en situació NEET, mentre que el reduïa entre els homes. Aquests resultats demostren que els rols de gènere tradicionals encara són dominants en la nostra societat. Això també pot estar relacionat amb dificultats creixents per

accedir al mercat laboral, a causa de les altes taxes d'atur i la impossibilitat de conciliar la vida personal i professional.

Especialment les dones en situació NEET majors de 30 anys eren més propenses a reduir les seves expectatives de condicions de treball i ingressos per a poder obtenir un lloc de treball, en comparació amb la resta de dones joves que no estaven en aquesta situació. Aquest resultat és problemàtic, ja que pot conduir a una precarietat creixent de l'ocupació en el cas de les dones, i a agreujar la divisió del treball per gènere.

En general, els antecedents familiars de les persones enquestades en situació NEET es caracteritzaven per una major proporció de progenitors desocupats, amb menor grau de formació i una autosuficiència econòmica menor per als tres grups d'edat. Tanmateix, en els models multivariats no vam trobar proves significatives de factors intergeneracionals, tals com la importància del nivell de formació dels progenitors o del capital social identitari de l'individu derivats de les circumstàncies familiars i de l'experiència.

A partir del que hem analitzat, es demostra que, a causa de les barreres formatives, els períodes de desocupació previs, la inestabilitat econòmica familiar o altres factors, no s'està preparant la població jove de l'Estat espanyol adequadament per al món del treball. Les diferències entre subgrups per edat o gènere s'han de tractar adequadament en termes de reclutament i participació en intervencions específiques de formació i de mercat laboral. Els antecedents tant individuals com familiars, així com els factors contextuals com el panorama polític i econòmic, també poden influir en l'efectivitat de la intervenció. Els responsables polítics han de reconèixer la necessitat de prestar suport i finançar intervencions de reintegració rigoroses per a les persones en situació NEET. ■

## ■ Bibliografia

ALFIERI Sara (et al.). «Young italian neets (not in employment, formation, or training) and the influence of their family background» [en línia]. A *Europe's Journal of Psychology* núm.11(2): p. 311–322. Disponible a: <www.ejop.psychopen.eu>.

ARNETT, Jeffrey. «Emerging adulthood» [en línia]. A *American Psychologist* núm. 55, p. 469–480, 2000. Disponible a: <www.jeffreyarnett.com>.

BACARIA Jordi; COLL Josep i SÁNCHEZ-MONTIJANO, Elena. «El mercado laboral en España: problemas, retos y tendencias de futuro» [en línia]. A *Sim europe*, 2015/1. Disponible a: <www.social-inclusion-monitor.eu>.

BAGGIO, Stephanie. (et al.). «Not in formation, employment, or training status among young Swiss men. Longitudinal associations with mental health and substance use» [en línia]. A *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine* 56(2): 238–43, 2015. Disponible a: <www.jahonline.org>.

BARDAK, Ummuhan, MASEDA, Martiño i ROSSO, Francesca. *Young people not in employment, education or training (NEET). An overview in ETF partner countries*. Torino: European Training Foundation, 2015.

CHEN, Yu-Wen. «Once “NEET”, Always “NEET”? Experiences of employment and unemployment of youth participating in a job training program in Taiwan». A *International Journal of Social Welfare*, núm. 20: p. 33–42, 2011.

Elder Sara. «What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted?» [en línia]. *OIT. Technical brief* 1, 2015. Disponible a: <www.voced.edu.au>.

EUROSTAT. *Statistics on young people neither in employment nor in education or training. Statistics Explained*. Brussel·les: European Commission, 2017.

EXPÓSITOS, Mònica. «Los jóvenes y el empleo: informe sobre la situación actual» [en línia]. Universidad de Valladolid, 2005. Disponible a: <uvadoc.uva.es>.

FURLONG, Andy. (Ed.). *Routledge handbook of youth and young adulthood*. New York: Taylor & Francis, 2016.

GARCÍA LÓPEZ, Juan Ramon. «El desempleo juvenil en España». A *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, núm. 881: p. 11–28, 2014.

GOLDMAN-MELLOR, Sidra (et al.). «Committed to work but vulnerable: self-perceptions and mental health in NEET 18-year olds from a contemporary British cohort» [en línia]. A *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 57(2): p. 196–203, 2016. Disponible a: <www.ncbi.nlm.nih.gov>.

ISTANCE, David; REES, Gareth; i WILLIAMSON, Howard. *Young people not in education, training or employment in South Glamorgan*. Cardiff: South Glamorgan Training and Enterprise Council, 1994.

O'DEA, Bridianne (et al.). «A cross-sectional exploration of the clinical characteristics of

disengaged (NEET) young people in primary mental healthcare». A *BMJ open* núm. 4(12), 2014. Disponible a: <www.minerva-access.unimelb.edu.au>.

SELLSTRÖM, Eva; BREMBERG, Sven; i O'CAMPO, Patricia. «Yearly incidence of mental disorders in economically inactive young adults» [en línia]. A *European journal of public health* núm. 21(6), 2011. Disponible a: <www.academic.oup.com>.

VALLEJO-PEÑA, Francisco. *Formación y empleo en la juventud española actual ¿Podemos hablar de generación perdida? Formación y empleo en la juventud española actual ¿Podemos hablar de generación perdida?* Madrid: XXVI Seminario Internacional AISOC, 2013.

VANCEA, Mihaela i UTZET, Mireia. «School-to-work transition: the case of Spanish NEETs». A *Journal of Youth Studies*, 2018. Disponible a: <www.DOI: 10.1080/13676261.2017.1421313>.





arxiu

## Manuel de Pedrolo: un intel·lectual a la trinxera de l'independentisme

[vista prèvia >](#)

**Sovint la història oficial d'un país tendeix a amagar fets o personatges que s'escapen del gruix del pensament hegemònic. Catalunya no n'és una excepció. Manuel de Pedrolo va ser una de les plomes més prolífiques de la literatura catalana de la segona meitat del segle XX i un intel·lectual que s'avançava al seu temps, però en canvi no va gaudir del reconeixement literari i social que la seva obra i pensament mereixien. Un reconeixement que, lentament, va arribant, justament quan les seves idees i les seves lluites han conquerit una posició transversal en la societat catalana.**



**Marina Llansana Rosich**

Llicenciada en Filologia Catalana per la UAB i en Periodisme per la UPF. Consultora en comunicació

@marinallansana

L'any Pedrolo que ara acaba ens ha obligat a fer-nos preguntes incòmodes, algunes en primera persona: com és que ens vam llicenciar en filologia catalana sense haver parlat mai, ni un sol dia, a classe de l'obra de Pedrolo? Com és que d'un llegat de més de 120 obres de tots els gèneres, només se'n coneix popularment una? Per què no s'ha reconegut l'aportació a la literatura catalana feta per aquest autor que va tractar tots els gèneres amb un enfocament modern i universalista? Per què l'estima dels seus nombrosos lectors és inversament proporcional al menyspreu que li va dispensar l'acadèmia? I la pregunta més dolorosa: com pot ser que un dels autors més compromesos amb la llengua, amb la literatura com a motor de transformació de la societat, amb la nació completa i amb un projecte polític netament independentista —cosa molt poc habitual en els intel·lectuals coetanis— no sigui reivindicat políticament per aquells que tenim en marxa una revolució social i nacional exactament com la que ell impulsava? Tant políticament com literàriament, Manuel de Pedrolo (1918-1990) ha estat tractat de manera injusta, i mai com ara que hem commemorat el

centenari del seu naixement n'havíem estat tan conscients.

Els poquíssims estudiosos de la seva obra coincideixen a dir que Manuel de Pedrolo és el millor escriptor de la generació de la dècada del 1970 i un dels autors més importants de la literatura catalana del segle XX. A l'ombra del seu cèlebre «mecanoscrit» perviuen més de 120 obres de tots els gèneres: novel·la, teatre, poesia, contes, traduccions i articles de premsa. Va manejar tants gèneres i subgèneres i va cultivar tants estils que l'èxit de *Mecanoscrit del segon origen*, amb més d'un milió d'exemplars venuts, va fer ombra a la resta de la seva obra fins al punt que el propi Pedrolo, que considerava el *Mecanoscrit* una novel·la menor, va confessar en el seu dietari que es penedia d'haver-la escrit.<sup>1</sup>

Però seria injust atribuir aquest desconeixement general que hi ha sobre l'obra de Pedrolo a l'eclipsi del seu *best-seller*. L'escriptor i crític literari Sebastià Bennasar (1976), bon coneixedor de l'autor de l'Aranyó, aventura

una possible explicació d'aquest desconeixement —o menyspreu—, que es deuria a tres fets: primer, a l'acarnissament de la censura sobre els seus llibres que fa que es publiquin massa tard, en segon lloc, a la incomprensió de les seves obres més atrevides en un entorn cultural avesat al realisme històric, i finalment, a la posició independentista de Pedrolo que, en plena transició, resulta incòmoda.<sup>2</sup> Segurament podríem afegir-hi una quarta raó, i és el propi caràcter de Pedrolo, poc amant de la vida social, reticent als reconeixements i premis literaris —malgrat que va rebre els més importants, des del Premi d'Honor de les Lletres Catalanes al Premi Sant Jordi—, sempre crític amb el poder i aïllat dels cercles literaris catalans.

### **Pedrolo, una vida humil al servei de l'escriptura**

Malgrat ser fill d'aristòcrata, Pedrolo no va ser mai ric —ja no li va arribar res de la fortuna familiar minvant— ni tampoc va trepitjar mai la universitat; ho va aprendre tot dels llibres. El 1946 es va instal·lar a Barcelona i

<sup>1</sup> ZABALLA, *Manuel de Pedrolo. La llibertat insubornable*.

<sup>2</sup> BENNASAR, «Pedrolo, encara ara perillós».

## En les novel·les de Pedroló hi ha temàtiques recurrents com la solitud, la recerca permanent del sentit de la vida, la voluntat de supervivència i sobretot la llibertat i la lluita per aconseguir-la

va fer feines diverses —des d'agent d'assegurances a investigador privat— fins que comença a treballar al sector editorial i consagra la seva vida a l'ofici d'escriure, amb una constància i a un ritme que ja no abandonarà durant 40 anys. La seva creació serà prolífica —20.000 pàgines d'obra pròpia— i sempre en català.

L'obra de Pedroló ha rebut molts adjectius: moderna, experimental, existencialista, universalista, però segurament el més estès ha estat el de «popular», tal com demostren les xifres de vendes de les seves novel·les i tal com s'ha reflectit en les celebracions de l'Any Pedroló, que ha arribat a tants racons del territori amb actes impulsats per lectors en escoles, llibreries i centres cívics. I és que una de les seves motivacions com a escriptor era arribar a tothom, i arribar-hi a través de gèneres diversos.

Era un gran lector d'autors internacionals, i en alguns casos en traduïa les obres al català. Això el va empenyer a traslladar, a la nostra cultura i a la nostra llengua, corrents literaris propis de la narrativa mundial com

el conductisme i l'existencialisme i també subgèneres que aquí gairebé no es coneixien o eren molt minoritaris; ciència-ficció, novel·la policíaca i novel·la negra —va dirigir la col·lecció de novel·la negra La cua de palla d'Edicions 62—, i fins i tot, novel·la eròtica; a més de la seva *Obres Públiques* (1991) se li ha arribat a atribuir la cèlebre —i anònima— novel·la eròtica catalana *Els quaderns d'en Marc*.

El seu elevat ritme de producció literària —sumat al seu perfil gens academicista— despertava recels entre escriptors coetanis, i són cèlebres alguns dels estirabots que li dediquen Rodoreda i Joan Sales en la seva correspondència.<sup>3</sup> Però al marge de l'opinió de l'acadèmia, és innegable que la seva obra va tenir un enorme èxit entre els lectors i també va obtenir nombrosos premis literaris. Als inicis de la seva trajectòria, el 1954, va rebre el premi Joanot Martorell amb la novel·la *Estrictament personal*, al cap de dos anys va rebre el Premi Víctor Català amb *Crèdits Humans*, i el 1962 arribava el Sant Jordi de novel·la per *Balanç fins*

a la matinada, que va ser el llançament definitiu de la seva popularitat. Els guardons es van succeir fins a guanyar, el 1979, el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes atorgat per Òmnium Cultural.

En les novel·les de Pedroló hi ha temàtiques recurrents com la solitud, la recerca permanent del sentit de la vida, la voluntat de supervivència i sobretot la llibertat —tant individual com col·lectiva— i la lluita per aconseguir-la. On més tracta el tema recurrent dels anhels de llibertat és en els articles que publica a revistes com *Ariel*, *Canigó*, *Oriflama* o *Serra d'Or* i en diaris com l'*Avui* i el *Diario de Barcelona*; on es demostra que el Pedroló articulista actua exactament com el novel·lista, el poeta o el dramaturg: utilitzant l'escriptura com a instrument per assolir la llibertat. A més de tots aquests gèneres, va deixar escrites —i enviades— mig miler de cartes que tenen un gran valor per aprofundir en un personatge molt gelós de la seva intimitat.<sup>4</sup> Les cartes descobreixen un home íntegre, insubornable, compromès amb la seva gent i la seva nació, i alhora molt crític amb les estructures

3 CASALS (eds), *Cartes completes Joan Sales i Mercè Rodoreda, 1960-1983*.

4 GARCÍA (eds), *Epistolari. Manuel de Pedroló*.

## Pedrolo era conscient de les conseqüències econòmiques de renunciar a escriure en castellà. I malgrat això, es va mantenir sempre fidel a la llengua catalana

de poder i els partits polítics catalans de la transició.

### La llengua irrenunciable

La llengua, per Pedrolo, és el fonament de la nació, la manera de ser català, de sentir-se'n i d'exercir-ne. En una de les seves *Cròniques Colonials* deia: «Si faig un petit balanç, i ja tinc edat per a fer-lo, m'adono que exactament com qualsevol altre fill d'aquest país, en el curs de la meua vida he estat insultat i desposseït un cop i un altre cop, de fet ininterrompudament, en la meua condició de català. Tot començava ja en la infància, quan em donaven una gramàtica per una altra».<sup>5</sup>

Pedrolo era conscient de les conseqüències econòmiques de renunciar a escriure en castellà. I malgrat això, es va mantenir sempre fidel a la llengua catalana.

### Activista contra la censura

En una enquesta feta la tardor del 1974 a una seixantena d'escriptors

catalans sobre els efectes de la censura en la seva obra literària alguns autors reconeixien que evitaven escriure sobre coses que ja sabien que no passarien el filtre, admetent, en certa manera, que s'autocensuraven. No és el cas de Manuel de Pedrolo, ell escrivia sempre sense inhibicions i es va convertir en el cas més emblemàtic de la lluita contra la censura. El preu que va pagar va ser alt: moltes de les seves obres van ser reprovades i moltes d'altres no van poder veure la llum fins al cap de molts anys d'haver estat escrites. Segons l'estudi que va fer l'expert en censura espanyola Manuel L. Abellán (1939-1976) van ser 33 els llibres de Pedrolo que van haver d'esperar deu anys o més a ser editats,<sup>6</sup> ja fos per raons polítiques, morals o per l'ús del llenguatge. Algunes novel·les, com *Pas de ratlla* (1958) i *Unes mans plenes de sol* (1966) no es van poder publicar íntegres, i fins i tot una de les seves novel·les més conegudes —*Un amor fora ciutat* (1959)— va ser segrestada de les llibreries el 1970 i li va costar un judici del Tribunal d'Ordre Públic per tractar el tema

de l'homosexualitat. Gràcies a la feina de l'advocat i escriptor Maurici Serrahima (1902-1971), Pedrolo va ser absolt el 1972 i el llibre va tornar als taulells de novetats amb una faixa: «Ara ets tu, lector, qui l'ha de jutjar!».<sup>7</sup>

De fet, el primer llibre català denegat per la censura amb Manuel Fraga Iribarne al Ministeri d'Informació i Turisme va ser *Esberlem els murs de vidre* (1961) que havia de publicar l'editorial Selecta i que va deambular pels despatxos de la censura durant anys en el transcurs dels quals l'autor aplicava la picaresca per confondre els censors canviant-ne el títol o canviant d'editorial i tornant-la a presentar, fins que el 1975 finalment va ser autoritzada i publicada per Edicions 62 amb el títol d'*Acte de violència*.<sup>8</sup>

L'acció de la censura va tenir uns efectes demolidors en l'obra de Pedrolo; li costava trobar editorials que acceptessin presentar els seus ma-

5 DE PEDROLO, *Cròniques colonials*.

6 ABELLÁN, «Apunts sobre la censura literària a Catalunya durant el franquisme»

7 NOPCA, «Manuel de Pedrolo, l'escriptor que perseguia la llibertat».

8 VAN DE HOUT, «La censura y el caso de Manuel de Pedrolo. Las novelas perdidas».

## Pedrolo no s'identifica amb els postulats polítics de partits ni d'institucions, se sent allunyat del nacionalisme burgès i critica la doble situació de repressió: nacional i de classe

nuscrits davant la censura i passava molt temps entre la redacció d'una novel·la i la seva publicació. És per això que, tot i que no era gens amant dels premis literaris, Pedrolo els utilitzava perquè solien comportar el compromís de les editorials de publicar les obres premiades. Va ser el cas de la novel·la *Balanç fins la matinada* (1953) que després d'haver guanyat el premi Sant Jordi el 1962 va ser presentada a la censura i autoritzada sense cap incidència.

Amb tot, per culpa del viacrucis de la censura que passaven les seves obres, es publicaven cronològicament desordenades. Va ser un dels preus que va haver de pagar per la seva coherència extrema. I és que, en Pedrolo, el compromís intel·lectual i el polític són indissociables, tot i que, com diem a l'inici, aquesta dimensió civopolítica és molt desconeguda pel gran públic.

### Compromís polític insubornable

El pare Pedrolo era d'Acció Catalana de Tàrraga i va créixer en un entorn catalanista. Un cop a Barcelona es

va fer militant de la Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya i de la Unió Catalanista d'Estudiants, i el 1935, amb disset anys, va participar al seu primer onze de setembre. És a la postguerra quan assumeix plena consciència nacional i adopta progressivament l'independentisme com a conseqüència de l'ocupació francofalangista.<sup>9</sup>

Al llarg de tota la seva obra la creació literària i l'anàlisi política es barregen. Ja a la primera meitat dels anys 1940 escriu una sèrie de poesia de caràcter patriòtic. Als anys 1950 expressa el seu ideari polític en forma d'articles, i és a partir de la dècada de 1970 que explicita, sense cap subterfugi, el seu independentisme, plantejat principalment com a eina de ruptura amb una estructura de poder repressiva. El marxisme ajuda l'escriptor a «llegir» el fet nacional des de la dialèctica de classes vinculada a un estatus polític.<sup>10</sup> Aquesta síntesi entre el fet nacional i el marxisme que exemplificava Pedrolo es con-

cretaria en el naixement del Partit Socialista d'Alliberament Nacional (PSAN) el 1968. Però Pedrolo no s'identifica amb els postulats polítics de partits ni d'institucions, té un ideari polític propi; se sent allunyat del nacionalisme burgès i critica la doble situació de repressió: nacional i de classe. Una crítica que es concreta en la subordinació dels Països Catalans davant dels estats espanyol i francès.<sup>11</sup> El corpus ideològic de Manuel de Pedrolo l'ha convertit en un dels principals referents intel·lectuals de l'esquerra independentista.

### Suport a Nacionalistes d'Esquerra

El 16 de desembre de 1979 es va fundar Nacionalistes d'Esquerra (NE), un nou partit impulsat per intel·lectuals i líders socials independents que va generar una gran il·lusió en una part de la societat catalana. Manuel de Pedrolo hi va donar suport, juntament amb altres intel·lectuals. L'any següent el partit va formar una candidatura electoral amb noms de primer nivell com

9 FERRER I TRILL, *Manuel de Pedrolo i la nació (1957-1982)*.

10 Ídem p. 88

11 Ídem p. 80

## **Va ser també dels primers a defensar l'independentisme no nacionalista; considerava que el nacionalisme era corretja de transmissió de l'autonomisme, que perpetuava la situació d'opressió**

Jordi Carbonell (1924-2016), Maria Mercè Marçal (1952-1998), Lluís Llach (1948), Maria Àngels Anglada (1930-1999), Joan Oliver «Pere Quart» (1899-1986), Avel·lí Artís-Gener «Tísner» (1912-2000), Josep Maria Espinàs (1927) o Armand de Fluvià (1931), que es va presentar a les eleccions del Parlament de Catalunya. Pedrolo va ser una de les personalitats que va recolzar la candidatura al costat d'una seixantena més de noms, amb una carta de suport publicada a la premsa amb el títol «Nosaltres votarem, com milers de vosaltres, Nacionalistes d'Esquerra, el vot útil, el vot patriòtic, perquè no claudicarem».<sup>12</sup>

Que el nou partit no obtingués representació parlamentària va obligar els seus impulsors a haver d'enfrontar el seu futur immediat amb divisió d'opinions al voltant de si havia d'acceptar una confluència amb Esquerra Republicana de Catalunya. Pedrolo i altres independents com Pere Quart o Montserrat Roig (1946-1991) havien publicat una carta pública demanant una

entesa entre NE i ERC. Tot i així, l'assemblea celebrada el desembre de 1983 va decidir no formalitzar cap pacte amb ERC. Una constant en la militància política de Pedrolo era la voluntat de crear espais de confluència, l'aspiració de sumar les forces independentistes.

### **La lluita social, indestriable de la lluita nacional**

Pedrolo va ser pioner en la lluita independentista; d'una banda perquè era dels primers intel·lectuals que la reivindicava obertament, i en segon lloc —i més rellevant— perquè la plantejava com una eina per canalitzar les lluites socials. Per Pedrolo ser d'esquerres i ser independentista era indestriable, perquè la lluita per l'alliberament s'havia de fer en el front nacional i en el social simultàniament. Aquest posicionament, que ara és l'eix troncal de bona part de l'independentisme, era molt poc compartit en una època on el catalanisme es veia, en bona part, com un patrimoni de la burgesia catalana.

Pedrolo deia: «La realitat ens demostra que no hi ha, no pot haver-hi,

un nacionalisme asèptic, o sia, un projecte d'independència nacional al marge d'un programa polític i social, explícit o no. I això fins i tot en el cas que hom vulgui fer del nacionalisme allò que no és, que no hauria d'ésser mai: una ideologia que, de moment, deixa en suspens totes les altres, en les quals ja es pensarà un cop aconseguida la independència».<sup>13</sup>

Va ser també dels primers a defensar un posicionament ara molt més habitual que 50 anys enrere: l'independentisme no nacionalista. Per Pedrolo el nacionalisme era corretja de transmissió de l'autonomisme, que perpetuava la situació d'opressió. I també va ser pioner en un altre aspecte: en l'assumpció del marc de la nació catalana completa: els Països Catalans. El sociòleg i historiador Xavier Ferré (1962), un dels qui millor ha estudiat l'ideari polític de Pedrolo, defensa que el fet que Pedrolo adopti els Països Catalans com a marc de referència és gràcies a la seva amistat amb Joan Triadú (1921-2010).<sup>14</sup>

<sup>13</sup> FERRER I TRILL, *Manuel de Pedrolo i la nació (1957-1982)*.

<sup>14</sup> Íbidem.

<sup>12</sup> FUNDACIÓ JOSEP IRLA, *Nacionalistes d'Esquerra (1979-1984)*.

## Era un revolucionari que se servia de la literatura per canviar la societat, la utilitzava com a eina de lluita i prenia part en els esdeveniments polítics que tenien lloc arreu dels Països Catalans

El compromís de Pedroló amb el país, doncs, és un compromís amb la classe treballadora. És crític amb el poder establert a la incipient autonomia catalana, i va acabar esdevenint un autèntic corcó amb els partits que s'acomodaven en l'autonomisme durant la transició.

### L'obra més política

D'entre tot el corpus literari i assagístic de Pedroló, destaca la tetralogia *La Terra prohibida*, quatre novel·les protagonitzades per un grup clandestí que lluita contra l'Estat feixista espanyol. Es tracta de l'obra políticament més compromesa de Pedroló, un relat de la resistència catalanista i l'exili durant la guerra i la postguerra. Va ser escrita el 1957, però a causa de la censura no va poder ser publicada fins al cap de vint anys, el 1977, un cop mort el dictador.

En el terreny de la no ficció, el corpus ideològic de Pedroló es troba recollit als articles d'opinió publicats a la premsa, on divulgava notícies i repassava l'actualitat política. El 1976 comença les col·laboracions quin-

zenals a la secció «Diàleg» del diari *Avui*, on comentava sense pèls a la llengua aspectes d'actualitat com ara l'elaboració de la Constitució espanyola i els seus paranys, l'aprovació de l'Estatut de Sau i les seves mancances estructurals, o es feia ressò de notícies que tenien lloc en l'entorn de l'esquerra independentista i que haurien passat desapercebudes, com ara la constitució dels Consells Populars de Cultura Catalana. A més de l'*Avui*, va escriure al *Diario de Barcelona* —conegut com *El Brusi*— en una columna que va titular «Cròniques Colonials» i que són testimoni del Pedroló més combatent.<sup>15</sup> Es tracta de tretze cròniques escrites entre el 1981 i el 1982 on l'autor parla de les conseqüències de l'opressió de l'Estat i es mostra consternat per episodis com la laminació de competències de l'Estatut, la suspensió en tribunals espanyols de lleis aprovades al Parlament de Catalunya o pel fet que la intel·lectualitat d'esquerres espanyola no es mulli pels catalans. Trenta anys després, hi ha paràgrafs que podrien haver estat escrits ahir:

---

<sup>15</sup> Els articles van ser recopilats i publicats per l'editorial El Llamp al volum *Cròniques Colonials*, a iniciativa de la taula d'Independents d'Esquerra Independentista

«Hauria de cridar l'atenció, i fa rumiar una mica, que en situacions de colonització el proletariat del poble dominant i els partits que en gran mesura el representen facin normalment costat a la metròpolis de seguida que en els pobles oprimits s'alceu veus de reivindicació nacional».<sup>16</sup>

### Intel·lectual a la trinxera

Mentre molts dels intel·lectuals de l'època adoptaven una actitud contemplativa, Pedroló era combatiu, metre molts escrivien des de la torre d'ivori, Pedroló ho feia des de la trinxera, mentre molts s'havien acomodat a la Transició, ell seguia denunciant la repressió i l'ocupació colonial del país. Era un revolucionari que se servia de la literatura per canviar la societat, la utilitzava com a eina de lluita i prenia part en els esdeveniments polítics que tenien lloc arreu dels Països Catalans; signava manifestos i es mullava per donar suport als presos polítics. D'una integritat i coherència aclaparadora, va tenir una actitud exemplar de compromís

---

<sup>16</sup> DE PEDROLÓ, article de la secció «Cròniques Colonials» a *Diario de Barcelona*.

amb la seva gent i el seu país. Manuel de Pedrolo va morir el 1990 a causa d'un càncer, confortat pel reconeixement dels lectors però sentint el buit de l'acadèmia i la crítica. L'Any Manuel de Pedrolo haurà servit, esperem, per omplir aquest buit, per recuperar part de la seva obra i per fer-li l'homenatge que no va tenir en el moment de la seva mort —en bona part per la pròpia voluntat de marxar d'aquest món discretament. Ara bé, el millor homenatge que la societat catalana ha fet mai a Pedrolo és demostrar a les urnes que tenia raó: unes quantes dècades després les seves idees polítiques han deixat de ser marginals i han passat a ser majoritàries. ■

## ■ Bibliografia

AA.DD. *Nacionalistes d'Esquerra (1979-1984)*. Barcelona: Fundació Josep Irla, 2004.

ABELLÁN, Manuel «Apunts sobre la censura literària a Catalunya durant el franquisme» (PDF). *Revista de Catalunya*, 27, 1989, p. 123-132.

ARBONÈS, Jordi. *Pedrolo contra els límits*. Aymà, 1980. Reeditat per Pagès Editors, 2018.

BENNASAR, Sebastià. *Manuel de Pedrolo, manual de supervivència*. Meteora, 2018.

COCA, Jordi. *Pedrolo perillós?*. Dopesa, 1973. Reeditat el 1991 per la Magrana.

DE PEDROLO, Manuel. *Cròniques colonials*. El Llamp, 1982.

DE PEDROLO, Manuel. *La terra prohibida*. Editorial Comanegra, 2017

FERRER I TRILL, Xavier. *Manuel de Pedrolo i la nació (1957-1982)*. Edicions del 1979, 2015.

GARCÍA, Xavier (ed.). *Epistolari. Manuel de Pedrolo*. Lleida: Universitat de Lleida, 2 vol., 1997.

NOPCA, Jordi. «Manuel de Pedrolo, l'escriptor que perseguia la llibertat». *Ara Llegim*, 31 de març de 2018.

VAN DE HOUT, Lidwina M. «La censura y el caso de Manuel de Pedrolo. Las novelas perdidas» (en castellà). Represura. *Revista de Historia Contemporánea española en torno a la represión y la censura aplicadas al libro*, 4, 2007.

ZABALLA, Bel. *Manuel de Pedrolo. La llibertat insubornable*. Sembra llibres, 2018.





explorador

# La Intel·ligència Artificial i l'autoritarisme digital a la Xina

vista prèvia >

**Com tota dictadura, la República Popular de la Xina ha aplicat sempre un sistema de control social molt elevat. En plena revolució tecnològica és evident que els sistemes no democràtics —i qui sap si també els democràtics?— aprofiten les noves tecnologies per controlar, espiar i manipular a la població. La Xina ha emprès un dels experiments més avançats i preocupants en aquest àmbit: el Sistema de Crèdit Social, un pas més en la recent involució autoritària del govern comunista xinès.**



**Manel Ollé**

Professor d'història i cultura de la Xina a la UPF

manel.olle@upf.edu

Hi ha algoritmes que ho volen saber tot, amb un insaciable desig de coneixement que abasta els racons més ínfims i impensats. Oberts i amatents del tot, dia i nit, sempre i arreu al processament de noves dades i noves vibracions. Controlant als registres de veu, les mirades, les empremtes digitals i els tractes que tenim amb les coses que ens envolten, les traces dels gestos, les decisions i els moviments que ens facin ja del tot transparents.

Fins ara ens havíem meravellat de la seva memòria, la seva rapidesa, la seva ubiqüitat i la seva connectivitat. Els ho havíem explicat i els ho havíem ensenyat tot, sense reserves. I ara quan posem aquestes potències al costat de la seva curiositat omnímoda i sense fi, no podem fer altra cosa que començar a tremolar. O bé mirar de tenir tanta o més curiositat que ells. Ens sotgen i ens calculen disposats a exercir sobre nosaltres el mateix poder absolut que tenia el confessor que escodrinyava tots els racons de l'ànima compulsivament nua dels fidels atemorits de Déu.

La raó dels algoritmes curiosos és la raó totalitària i teològica d'una

omnisciència narrativa que no tan sols ho vol saber tot de nosaltres, sinó que ho endreça, ho filtra i ho narra tot a la seva manera unívoca i serial a uns lectors privilegiats: els poderosos propietaris institucionals i corporatius d'aquestes constel·lacions intel·ligents d'objectes digitals, dels cercadors, plataformes i xarxes socials.

Ja de manera efectiva, a la República Popular de la Xina s'han afanyat en aquesta direcció i marquen sense manies —però amb alguns eufemismes— el camí per on pot avançar aquí i allà una de les ombres més fosques de la quarta revolució industrial. Ja han posat en marxa en fase parcial i experimental el projecte del *shehui xinyong tixi* [Sistema de Crèdit Social]. Les traces digitals —incloent-hi els reconeixements facials, de massa corporal, de forma de caminar o de veu— que deixa el capteniment quotidià de cadascun dels ciutadans en les seves despeses, missatges, moviments i altres interaccions amb càmeres de seguretat, xarxes, targetes, serveis de salut, institucions, pàgines web, fòrums de discussió, llocs i objectes digitalitzats es tradueix en un

expedient personal i transferible, indexat i recuperable enmig de l'oceà incommensurable de les dades massives big data. D'aquí en comencen ja a sortir llistes negres, exclusions o promocions en funció del grau de confiança generada, en funció dels mèrits i demèrits acumulats. Aquest procés d'automatització del control se situa en el marc més ampli dels plans xinesos sobre la *shehui guanli* [Gestió Social] i la seva recent mutació menys asèptica i més ideològica en ser rebatejada com a *shehui zhili* [Governació Social].

Del càlcul que resulta d'aquesta compilació de dades digitals en surt una posició en la societat, unes expectatives, uns premis i uns càstigs, una jeràrquica meritocràtica de descomptes o encariments, exclusions, persecucions, prioritats, expectatives o denegacions, classificacions i degradacions laborals, econòmiques, socials i polítiques. I, com a resultat, una efectiva desaparició de qualsevol bri de privacitat, en una societat de la transparència compulsiva, on l'individu constantment monitoritzat ha de deixar rastres de correcció i de subjecció a les pautes establertes si vol tenir possibilitats de pervivència.

## L'ús recent i intensiu dels algorismes de la Intel·ligència Artificial en el procés de control social representa a la Xina un salt qualitatiu

L'ús recent i intensiu dels algorismes de la Intel·ligència Artificial en la gestió de dades massives en el procés de control social representa a la Xina un salt qualitatiu respecte als mecanismes anteriors de gestió de la població. Però per poder entendre l'abast i la incidència del Sistema de Crèdit Social cal no descontextualitzar-lo, i cal per tant recordar que actua sobre processos previs d'intens control social, amb dècades de desenvolupament i d'evolució. Cal també evitar-ne la folklorització distòpica, i no perdre de vista que amb altres ritmes i intensitats, amb altres contextos i amb altres marcs polítics, les eines dels algorismes curiosos no ens són en cap cas alienes. Ja ens han afectat —només cal pensar en el que envolta els casos d'Edward Snowden (1983) o Julian Assange (1971)—, ens afecten i ens afectaran.<sup>1</sup>

Molt abans d'aquest gir digital de l'autoritarisme xinès, durant l'era de Mao Zedong (1949-1976), el Partit Comunista va establir dos registres documentals fonamentals per en-

quadrar la població de la Xina urbana en el marc de les *danwei* [Unitats de Treball] o bé a la Xina rural amb les *gongshe* [Comunes], cèl·lules bàsiques ambdues de socialització i de gestió poblacional. D'una banda es va establir el *hukou*, és a dir, el registre local de residència i d'ocupació, orientat bàsicament a fixar la població en el territori i limitar al màxim els fluxos migratoris camp-ciutat; d'altra banda hi havia el *dang an*, és a dir, la fitxa o registre personal, on s'incorporaven les dades físiques, les fotografies, l'adscripció «de classe», heretada dels pares en el moment de la revolució de 1949, —camperol, militar, treballador, funcionari, terratinent, contrarevolucionari...— i tot un historial de mèrits o demèrits, actituds i observacions o esdeveniments que es consideraven dignes de menció: s'hi apuntava si tenies parents a Taiwan o a la presó, el capteniment i els resultats escolars i universitaris, els conflictes o les observacions dels responsables de les Unitats de Producció, de la vigilància veïnal o de les comunes, el fervor o la incorrecció política, els resultats o els incidents a la feina, o els problemes de salut, entre d'altres coses. Hi havia dos sobres amb còpies iguals

d'aquesta fitxa o registre personal, el *dang an*: un sobre el custodiava la *danwei* o les *gongshe*, i l'altre romania a les oficines locals —o centrals en alguns casos— del *Gong an Ju* [Departament de Seguretat Pública].

Tant el registre de residència del *hukou* com el fitxer personal del *dang an* segueixen encara vigents a la Xina d'avui, però han anat evolucionant i canviant d'abast, d'incidència i de sentit. El *hukou* segueix bàsicament en peu, amb molta influència en la regulació i contenció selectiva dels gran moviments migratoris de la Xina de les últimes dècades, però ha experimentat reformes que han permès la regulació parcial de les migracions internes temporals o amb permís de treball d'alguns pocs centenars de milions de xinesos —i amb un alt grau de transgressió, que explica les desenes de milions de xinesos sense papers, emigrants interns il·legals, sense *hukou* ni presència als censos i els registres de l'Estat, i també sense drets socials ni laborals de cap mena. En paral·lel, l'abast del registre personal del *dang an* ha experimentat canvis més importants en les últimes dècades. I se situa justament com a precedent i fonament directe —encara

<sup>1</sup> LYNCH, «What's the t on China's social credit system? – Jeremy Daum explains».

## Fins el 2008 el reformisme i l'obertura propiciats per Deng Xiaoping havien anat obrint de forma gradual i tímida alguns marges de llibertat d'acció, d'expressió i de pluralitat social i cultural

que en format paper— dels nous i potentíssims sistemes de control social digital ara en procés d'implementació.

Amb l'arribada al poder de Deng Xiaoping (1904-1997) al 1979 i amb l'inici del període postmaoista, la *gaige* [reforma econòmica] i la *kaifang* [l'apertura a la inversió estrangera] es van veure acompanyades per una lenta i gradual rebaixa de la pressió del Partit-Estat sobre la societat. Tota una sèrie de processos van acabar laminant la rellevància i la universalitat dels fitxers de control personal, el *dang an*: la dissolució de les comunes —i la transferència en usdefruit de les terres a les famílies camperoles— i la irrupció de quotes lentament creixents a partir de l'última dècada del segle XX de mobilitat social; el procés migratori camp-ciutat que implicava la deslocalització fora dels radars del control d'alguns centenars de milions de ciutadans convertits en *youmin* «població flotant»; l'aparició del sector privat intern i de les Zones Econòmiques Espacials amb regulacions excepcionals; l'aparició d'un mercat de treball —abans les feines s'assignaven i distribuïen de forma planificada—; o el desmantellament de les cobertures socials universals. Tots aquests pro-

cessos van fer que la relació del poder amb la societat es tornés més laxa i fluida —Zygmunt Bauman (1925-2017) havia proposat inicialment el concepte de la modernitat líquida justament per a les societats «postcomunistes». Tot plegat va anar provocant que el *dang an* perdés el caràcter universal i la capacitat de coerció política i econòmica anterior, tot i que encara tingués la màxima importància per a la promoció interna dels membres del Partit —aproximadament un 6 i 7% de la població del país, actualment es calculen entre 85 i 90 milions de militants— i per als funcionaris o treballadors de les diferents instàncies locals, provincials o estatals del sector públic —encara un percentatge molt alt—, i sovint també pels del sector privat intern. Durant els últims anys havien circulat informacions —finalment confirmades— sobre la digitalització generalitzada dels fitxers o registres personals que s'emmagatzemaven en les seus locals i centrals del *Gong an Ju* [Departament de Seguretat Pública]. En aquest procés de digitalització hi ha el punt de partida que fa possible i pensable el Sistema de Crèdit Social en construcció a la Xina d'avui, des que el va posar en marxa el tretzè pla quinquennal (2016-2020) marcat per

les noves directrius del lideratge de Xi Jinping (1953).

Fins el 2008 el reformisme i l'obertura propiciats per Deng Xiaoping havien anat obrint de forma gradual i tímida alguns marges de llibertat d'acció, d'expressió i de pluralitat social i cultural dins la societat xinesa. El *laissez faire* i la desregularització imperants a l'economia i el mercat van contagiar fins a un cert punt el control social, més obert i permissiu. Es van sofisticar les formes indirectes de control de la informació: Internet feia inevitable que els fets s'acabessin sabent, i s'entrava en dinàmiques informatives similars a les euroamericanes, centrades més en la gestió de les interpretacions, en la manipulació i en la creació d'opinió que no pas només en la censura, que tanmateix a la Xina seguia —i segueix— sent molt estricta, orientada a evitar contagis massius.

L'oxímoron del socialisme de mercat xinès —potser més ben definit com a capitalisme d'Estat— semblava compatible amb uns marges constantment renegociats, però relativament reconeixibles, de llibertats individuals, tanmateix amb línies vermelles

## En aquesta última dècada s'ha produït a la Xina una evident regressió en la pràctica dels drets humans i civils, i un enduriment en el control social

impracticables, com ara l'associació sindical o política fora del Partit, el «separatisme» o qualsevol iniciativa que posés en qüestió de forma molt evident el lideratge del Partit o dels seus dirigents. En aquesta permissivitat relativa hi havia riscos, però amb uns costos controlables i assumibles pel sistema.

S'ha atribuït la concessió condicional d'aquests marges de crítica i d'opció divergent a la necessitat d'una governació auscultativa, que a través de l'emergència i el registre d'aquestes apostes socials diverses pogués obtenir un retorn del pols i del batec de les tendències i les tensions latents de la societat, paradoxalment difícil d'obtenir en els règims autoritaris. La por congènita dels governants d'un règim autoritari com el xinès al desbordament dels potencials descontentaments dels seus ciutadans explica tant els excessos repressius, com les concessions de certs graus de dissidència tolerada.<sup>2</sup> Aquest grau de relaxament social concordava també amb l'estil de

governació del lideratge col·lectiu, tecnòcrata i consultiu del període de Hu Jintao (2002-2012), on les decisions tendien a ser preses per consensos entre les elits i les tendències del Partit, i amb un pes important de les veus tècniques o especialitzades consultades. Tanmateix les dissensions entre faccions del Partit sovint duïen a una certa paràlisi o incapacitat d'un lideratge clar i legítim, amb iniciatives definides i línies clares d'actuació, tendents a una suma zero entre tendències contràries.

Al 2008 dels Jocs Olímpics de Beijing va coincidir amb protestes importants al Tibet i al Xinjiang, també amb el Manifest a favor de la democràcia la *Língbā Xiànzhāng* [Carta 08] que va impulsar l'intel·lectual dissident Liu Xiaobo (1955-2017) —des de llavors empresonat fins que va morir en captivitat el 2017, havent abans obtingut el Premi Nobel de la Pau 2010. Aquell 2008 s'inicia un gir autoritari en l'estil de governació a la Xina que es va confirmar i aguditzar a partir de 2012, amb l'arribada efectiva al poder de Xi Jinping, a través d'una transició en el lideratge marcada per fortes turbulències i tensions entre faccions del Partit, i per purgues al

més alt nivell, amb empresonaments sense precedents del cap dels serveis de seguretat i els serveis secrets, de generals i de membres del Politburó, entre d'altres.

La duríssima i ferma campanya anticorrupció que va emprendre Xi Jinping li va aconseguir suport social, i alhora li va servir per fer fora faccions i xarxes d'interessos desafectes, així com per legitimar aquest nou gir cap a l'enfortiment de l'autoritarisme. Hi ha qui atribueix també aquest enduriment del règim xinès a la por del contagi digital de les internàutiques revolucions àrabs i «de color» —com la Revolució taronja d'Ucraïna— i sobretot a la por que la crisi econòmica acabés provocant conflicte social, trenqués la cohesió i la lleialtat dins el Partit, i fracturés també el pacte de no agressió i de mutu benefici entre el Partit i les elits econòmiques i les incipients classes mitjanes urbanes xineses.

En aquesta última dècada s'ha produït a la Xina una evident regressió en la pràctica dels drets humans i civils, i un enduriment en el control social i en la presència activa i vigilant del Partit en totes les esferes

2 LARSON, «Who needs democracy when you have data? Here's how China rules using data, AI, and internet surveillance».

## El paper inicialment alliberador d'Internet a la Xina ha donat pas a un instrument poderosíssim de propaganda, de transmissió de valors i sobretot de control, monitorització i gestió social

socials, econòmiques i culturals. Ni el sistema financer, ni els actors famosos han escapat a l'escrutini i la intervenció taxativa d'un poder sense límits i sense complexos, que ha perdut ja del tot la por a la mala imatge internacional o a la crítica interna o externa. El sistema ha fet un gir cap a una governació unipersonal i sense limitacions de mandat temporal ni de contrapoders. Xi Jinping és el cap de totes les coses: controla personalment totes les esferes de decisió, des de l'economia a l'exèrcit o les relacions exteriors o la regulació d'Internet. I ho farà com i fins quan ho cregui convenient.

Aquest procés ha tornat a posar el Partit Comunista en el centre d'una sèrie d'espais socials i culturals d'on s'havia retirat discretament en les dècades anteriors, vigilant però en un segon pla. La divergència ideològica, la desobediència, el culte als valors occidentals i la crítica oberta són ara penalitzats sense contemplacions, i s'imposa el discurs monolític del culte a la personalitat i del nacionalisme, de l'eficiència en el compliment d'objectius i directrius marcades, orientades a l'enriquiment, la grandesa i enfortiment

d'un projecte patriòtic liderat per Xi Jinping.

En aquest context el paper inicialment alliberador d'Internet a la Xina, com un àmbit generador d'espais d'autocomunicació de masses, de creativitat, d'expressió de veus independents, d'articulació d'una esfera pública virtual i d'una incipient societat civil digital s'ha diluït i ha donat pas a un instrument poderosíssim de propaganda, de transmissió de valors i missatges normatius des del Partit, i sobretot a un instrument potentíssim de control, monitorització i gestió social.

La relativa liquació i la pèrdua de contacte directe amb els batecs de la societat que imperava fins fa una dècada ha trobat en els algorismes de la Intel·ligència Artificial, les dades massives —big data—, els codis QR —*Quick Response*— de matriu quadrada i els sistemes digitals de videovigilància uns instrument de control i de ferm rearmament del lideratge del Partit en tots els àmbits de la societat, amb uns potencials insospitats. La Internet xinesa no tan sols és singular per la censura

que s'hi practica: també ho és per haver generat un ecosistema propi, on les plataformes, xarxes socials, buscadors i agregadors d'imatges o vídeos de ramificació internacional —i de matriu nord-americana— són absents o marginals: les empreses xineses de gestió i subministrament de continguts a la xarxa mantenen així unes posicions de plena dependència i coordinació amb les polítiques estatals.

La singularitat de l'ecosistema digital xinès té implicacions de ciberseguretat: ha permès als xinesos escapar a l'observació dels espionatges massius de la National Security Agency [Agència de Seguretat Nacional] nord-americana, però els ha posat sota el paraigua i la mirada escrutadora de les pròpies agències xineses de recol·lecció i creuament de dades. La monitorització del batec dels malestars i les tendències de la societat xinesa ja pot ser auscultada a temps real i sense necessitat de permetre l'emergència potencialment disruptiva de cap marge de dissensió. El nou autoritarisme digital xinès ha trobat eines d'una capacitat de penetració i anàlisi sense precedents.

## El nou autoritarisme digital xinès ha trobat eines d'una capacitat de penetració i anàlisi sense precedents

En el nou Sistema de Crèdit Social que està en procés d'implementació a la Xina des de 2016 hi conflueixen diferents aspectes que parteixen tots ells de la idea de la transparència de l'individu davant de l'Estat, és a dir, de la idea del *panòpticon*<sup>3</sup> social que permet observar qualsevol racó més o menys remot del comportament públic o privat. La primera matèria d'aquest procés la forneix la dinàmica de construcció d'uns arxius personals digitals detalladíssims i, que amb la recent digitalització de la vida econòmica i social a la Xina, poden compilar i fer transparents totes les esferes de la vida quotidiana.

L'accelerada i recent extensió a la Xina del pagament a través dels codis QR dels dispositius mòbils, i la generalització de les formes d'oci, d'interacció amb l'administració, d'intercomunicació i de consum a través de la xarxa han fet també possible aquest procés. La gamificació del control i del crèdit social a través del consum digital i de les xarxes socials converteix els

ciutadans en cooperants necessaris.<sup>4</sup> La monitorització abasta tots els àmbits i de nou tendeix a la universalització del registre i del control social que van perdre els antics arxius personals amb la desregularització i liquació social de les dècades anteriors.

Es registren ara des dels àmbits ja anteriorment monitoritzats als fitxers pre-digitals dels *dang an* —registre escolar i universitari, incidències polítiques, full de serveis laboral...—, fins els usos de les comunicacions interpersonals i els missatges emesos o consumits a les xarxes socials, com també la forma d'actuar econòmicament i fiscalment, la mobilitat en transport públic o privat, la xarxa de contactes, l'associacionisme, les vel·leïtats religioses, les opinions emeses, els horaris, les pautes de consum, els viatges dins i fora de Xina, les xarxes de connexions personals, la presència en locals o vies públiques, vigilades a través de desenes de milions de càmeres, el fitxer mèdic, les multes de tràns-

sit o qualsevol mena d'incidència administrativa.

La voluntat de compilar totes les dades digitals de cada ciutadà permet així entendre que un dels cavalls de batalla més insistents de les autoritats digitals xineses hagi estat durant l'última dècada la lluita contra l'anonimat a internet: exigint que la identitat digital en les xarxes socials, els buscadors i qualsevol altra interacció digital es correspongui de forma fefaent amb una identificació oficial i traçable, associada al número del carnet d'identitat, que no s'amagui rere cap *nickname* [sobrenom], i que no tan sols permeti l'exigència eventual de responsabilitats penals en cas de transgressió, sinó també que faci possible aquesta recollida massiva i indexada de dades privades.<sup>5</sup>

Les potentíssimes eines algorítmiques de la Intel·ligència Artificial permeten les autoritats digitals xineses treballar amb aquest formidable arxiu de dades agregades dels seus ciutadans en diferents

3 MANOKHA, «Surveillance, panopticism, and self-discipline in the digital age».

4 RAMADAN, «The gamification of trust: the case of China's "social credit"».

5 MOZUR, «Inside China's dystopian dreams: a.i., shame and lots of cameras».

## La monitorització abasta tots els àmbits, i de nou tendeix a la universalització del registre i del control social que van perdre els antics arxius personals amb la desregularització

direccions. D'entrada els programes de reconeixement facial permeten la localització dels subjectes en l'espai a temps real. Les ulleres digitals de realitat augmentada —que semblaven caríssims i fútils bibelots recreatius extemporanis, i que molts ens preguntaven quina mena d'utilitat podien arribar a tenir— permeten ara als vigilants policials xinesos que les usen en fase experimental accedir a temps real a la identificació i a la fitxa personal dels subjectes que contemplen. Els potser encara anecdòtics, però realment existents robots policials que circulen també experimentalment per alguns carrers centrals d'algunes capitals xineses, permeten incidir en la monitorització dels subjectes detectats.

L'ús dels algorismes de la Intel·ligència Artificial ha arribat al punt estrany de controlar en algunes ciutats el grau de presència d'estupefaents en les aigües residuals que s'escolen cap al clavegueram des de les llars urbanes per tal de detectar la presència de laboratoris, traficants o consumidors.

A banda de la progressivament estesa capacitat de geolocalització dels subjectes en moviment, el

creuament algorítmic de les dades massives permet d'entrada l'elaboració de llistes negres, que han estat ja les primeres i més potents eines que s'han posat en funcionament en aquest procés. De manera semblant al funcionament de les nostres llistes negres de morositat bancària, les llistes negres de ciutadans xinesos amb comportaments socials, polítics o econòmics incorrectes, o que hagin estat jutjats, multats o siguin deutors amb les administracions, ha comportat ja la seva exclusió de l'accés als bitllets de tren o d'avió, al lloguer de cotxes, al crèdit bancari, l'accés a centres recreatius o a hotels, o fins i tot a disposar de diners en efectiu en caixers automàtics. Fer despesa excessiva en alcohol o en jocs, tenir uns horaris extemporanis, tenir amics o parents que han tingut problemes amb les autoritats pot comportar una pèrdua de crèdit social.<sup>6</sup>

Més enllà de l'acció punitiva a partir de llistes negres, el Sistema de Crèdit Social planteja mesures de reforç positiu dels capteniments

socialment virtuoses. En determinats àmbits locals o en determinades plataformes de pagament online s'ha implementat ja aquest sistema de punts que pot implicar perdre prerrogatives o accessos i que pot implicar també obtenir descomptes, accessos preferencials, tractes de favor, promocions i altres beneficis en funció de l'acreditació positiva de l'actuació. D'aquesta manera cada ciutadà obté en àmbits específics una puntuació i una posició social quantificable: un carnet per punts que va molt més enllà del registre de les transgressions en el trànsit.

De moment, es verifiquen com a accions positives la participació en actes patriòtics, la caritat, la productivitat laboral, l'ús responsable de la despesa econòmica —gastar en coses socialment vàlides, no endeutar-se, seguir horaris adients. Tot aquest sistema de control virtual reposa en el concepte de generació de confiança i credibilitat: la traducció del concepte *xinyong* [crèdit] en xinès implica també aquest sentit moral d'acreditació d'un capteniment fiable i sincer, que fa guanyar confiança davant la societat. Es tracta d'un projecte que no està encara

<sup>6</sup> MISTREANU, «Life Inside China's Social Credit Laboratory: The party's massive experiment in ranking and monitoring Chinese citizens has already started».



## A la regió túrquica del Xinjiang és on el control digital xinès ha arribat més lluny, en el context d'una forta campanya de repressió i control cap als musulmans de l'ètnia uigur

implementat de forma generalitzada i que encara pot fer girs o aportar sorpreses. Es van fent proves experimentals en ciutats concretes o en determinades xarxes de compra en línia, per exemple.<sup>7</sup>

A la regió túrquica del Xinjiang és on el control digital xinès ha arribat més lluny, en el context d'una forta campanya de repressió i control cap als musulmans de l'ètnia uigur, associats pel poder xinès col·lectivament i a l'engròs amb pràctiques terroristes, que criminalitzen el conjunt de la seva dinàmica independentista. La dimensió digital d'aquest procés arriba en algunes poblacions al punt d'haver-se instal·lat codis QR a les portes de les cases i així poder registrar a temps real les entrades i sortides de cadascú, els subjectes que hi ha en cada moment en cada llar... D'aquesta manera el control ja no es limita a geolocalitzar els subjectes en els espais públics coberts per les càmeres de seguretat.<sup>8</sup> Al costat d'aquestes eines de con-

trol virtual, hi ha al Xinjiang actual la pervivència de pràctiques repressives presencials amb més tradició, que van des del desplegament de les forces de seguretat als carrers a la xarxa de camps de reeducació, on es calcula que hi pot haver passat al voltant d'un 10% de la població uigur de la regió, en estades d'algunes setmanes o alguns mesos d'adoctrinament polític i patriòtic intensiu. Haver viatjat a l'estranger, dur barba, no fumar ni beure són alguns dels criteris que s'han emprat per conduir forçosament els uigurs criminalitzats cap als barracons d'alguns d'aquests camps de reeducació, recentment documentats de forma inapel·lable.

L'autoritarisme digital del Sistema de Crèdit Social traça els perfils d'una societat distòpica i sense privacitat, on les eines del coneixement es posen al servei de poders opacs en nom de la seguretat i l'estabilitat social. El cas xinès ens mostra per avançat alguns escenaris foscos que no podem excloure que, si no ho vigilem, ho estudiem i ho prevenim, es posin a recalcular, de forma total o parcial, la nostra vàlua social, posant-li preu en relació a la descon-

fiança que desvetllem al poder de torn.<sup>9</sup> ■

7 DAUM, «China through a glass, darkly What foreign media misses in China's Social Credit».

8 ZAND, «China's Xinjiang region a surveillance state unlike any the world has ever seen in western China».

9 HOFFMAN, «Social Credit: Technology-enhanced authoritarian control with global consequences».

## ■ Bibliografia

CHINA COPYRIGHT AND MEDIA. «State Council Notice on the Issuance of the Next Generation Artificial Intelligence Development Plan» [en línia]. A *China Copyright and media* de 20 de juliol del 2018. Disponible a: <www.chinacopyrightandmedia.wordpress.com>.

DAUM, Jeremy. «China through a glass, darkly. What foreign media misses in China's Social Credit» [en línia]. A *China Law Translate*, de 24 de desembre del 2017. Diponible a: <www.chinalawtranslate.com>.

HOFFMAN, Samantha. «Social Credit: Technology-enhanced authoritarian control with global consequences» [en línia]. A *Australian Strategic Policy Institutional Cyberpolicy Center*, 28 juny del 2018. Disponible a: <www.aspi.org.au>.

LARSON, Christina. «Who needs democracy when you have data? Here's how China rules using data, AI, and internet surveillance» [en línia]. A *MIT Technology Review*. Disponible a: <www.technologyreview.com>.

LYNCH, Elisabeth. «What's the T on China's Social Credit System? – Jeremy Daum Explains» [en línia]. A *China Law and Policy*. Disponible a: <www.chinalawandpolicy.com>.

MANOKHA, Ivan. «Surveillance, Panopticism, and Self-Discipline in the Digital Age». A *Surveillance & Society*, núm. 16(2), p. 219-237, 2018.

MISTREANU, Simina. «Life Inside China's Social Credit Laboratory: The party's massive experiment in ranking and monitoring Chinese citizens has already started» [en

línia]. A *Foreign Policy*, de 4 de març del 2018. Disponible a: <www.foreignpolicy.com>.

MOZUR, Paul. «Inside China's Dystopian Dreams: A.I., Shame and Lots of Cameras» [en línia]. A *New York Times*, de 7 d'agost del 2018. Disponible a: <www.nytimes.com>.

RAMADAN, Zahy. «The gamification of trust: the case of China's "social credit"». A *Marketing Intelligence & Planning*. vol. 36 Issue: 1, p. 93-107, 2018.

ZAND, Bernhard. «China's Xinjiang Region A Surveillance State Unlike Any the World Has Ever Seen In western China» [en línia]. A *Der Spiegel*, de 26 de juliol del 2018. Disponible a: <www.spiegel.de>.



**finestra**



**Elizabeth Warren**

“Tres passos per remodelar l'economia  
per a tothom”

En un discurs a l'*Open Markets Institute*, la senadora Elizabeth Warren va oferir un full de ruta per a abordar el creixent poder dels monopolis als EUA

Fotografia: [www.uk.finance.yahoo.com](http://www.uk.finance.yahoo.com)

**Elizabeth Warren (1949) és una destacada acadèmica nord-americana. Ha impartit classes de dret a les prestigioses universitats de Texas, Pennsilvània i Harvard. A més, des del 2012 és senadora per l'estat de Massachusetts com a representant del Democratic Party. Warren sempre ha destacat pel seu discurs progressista i és una clara defensora de les lluites per l'assegurança mèdica per a tothom, per la classe treballadora, pels drets civils i per una economia que funcioni per a tothom. És una de les personalitats més reconegudes de l'ala esquerra dels demòcrates, i una ferma aposta per ser candidata a les properes eleccions presidencials dels EUA.**

La qüestió central a què s'enfronten avui els EUA és aquesta: per a qui treballa el nostre govern? Treballa només per a les corporacions gegants, per als rics i els poderosos? O treballa per a tothom?

No és difícil d'entendre. No cal que els nord-americans estudiïn les complexitats de l'Índex Herfindahl-Hirschman<sup>1</sup> per a adonar-se del que està passant en aquest país. Els de dalt de tot es queden amb cada cop més, i tots els altres acaben barallant-se per les sobres. Els lobbys dels poderosos han invertit quantitats ingents de diners per a assegurar-se unes regles de joc desiguals, que funcionin en contra de les petites empreses, en contra dels emprenedors, en contra dels innovadors, en contra dels treballadors, en contra de gairebé tothom.

Per mantenir-nos distrets, els que posseeixen el poder expliquen mentides basades en la por: por a les persones d'aspecte diferent del nostre, o que pregunuen de manera diferent a la nostra, o que tenen una nacionalitat dife-

rent. I mentrestant, aquests poderosos han estat consolidant el seu control sobre el nostre sistema econòmic.

Uns mercats forts i saludables són la clau per a mantenir el país fort i saludable. Però avui, arreu de la nostra economia, les corporacions, grans i poderoses, estan ofegant la competència. Les companyies aèries, la banca, l'assistència sanitària, la farmacèutica, l'agroalimentària, les telecomunicacions i la tecnologia, sector rere sector, els monopolis, els duopolis i els oligopolis porten la veu cantant, exercint un control alarmant sobre els mercats.

### **Els resultats són devastadors**

Quan aquests gegants maten la competència, els preus pugen, la qualitat baixa i s'eliminen llocs de treball. Però, això no és tot. La consolidació massiva d'aquests monopolis, significa que els grans poden bloquejar els competidors nous i més petits. Significa que els grans poden esclafar la innovació. Significa que els grans poden silenciar les idees i emmordassar les veus que els desagraden. Els estudis demostren que

---

<sup>1</sup> L'índex HH és una mesura de la concentració de mercats que s'utilitza per a determinar la competitivitat del mercat; sobretot per a valorar les conseqüències de fusions i adquisicions.

## Per a reconstruir una economia que funcioni per a tothom, no només per als grans, és fonamental reduir la concentració de poder als nostres mercats

aquesta consolidació fins i tot contribueix a reduir els sous i augmentar les desigualtats econòmiques.

La concentració del poder als mercats també es tradueix en concentració de poder polític: la mena de poder que pot segrestar el nostre govern. I això és exactament el que està passant, quan el president Trump i els republicans al Congrés s'inclinen davant el poder i la influència d'aquests gegants industrials i titans financers.

Donald Trump abans parlava del perill dels monopolis. Però aquest relat ha desaparegut pràcticament, ara que és president. Un cop jurat el càrrec, va començar a entatxonar la seva administració amb el «qui és qui» d'antics llobbistes, empresaris de Wall Street i executius corporatius compromesos a inclinar encara més la balança a favor dels seus amics poderosos i contra la resta de la gent. Fa uns dies, el Congrés amb majoria republicana<sup>2</sup> va fer un enorme regal fiscal a les corporacions de Wall Street i als súper rics, deixant la factura perquè la paguin les

famílies treballadores i els estudiants universitaris.

Per a reconstruir una economia que funcioni per a tothom, no només per als grans, és fonamental reduir la concentració de poder als nostres mercats. El govern federal té les eines per fer-ho; el Congrés les va fer a mans de les autoritats antimonopolistes fa més d'un segle. Però aquestes eines han estat desades al calaix, acumulant pols durant dècades.

Els responsables de la política antimonopolista van ficar aquestes eines al calaix de l'oblit quan van adoptar els principis de l'Escola d'Economia de Chicago, fet que va limitar l'abast de les lleis antimonopolistes; aquestes lleis es van distanciar de l'objectiu de protegir la competència. Ha arribat el moment de demanar que els responsables recuperin aquestes eines, les hi treguin la pols i comencin a fer complir la llei. Parlem de com fer-ho.

### Primer pas: bloquejar les fusions que ofeguen la competència

Això ha de començar amb el lide-ratge. Els individus que dirigeixen la

Comissió Federal de Comerç [Federal Trade Commission (FTC)], i el Departament de Justícia [Department of Justice (DoJ)] determinen les prioritats del govern federal al respecte de la competència. Decideixen quan iniciar i cloure investigacions, quan es porten els casos davant dels tribunals o si s'arriba a un acord extrajudicial, o bé, com vam veure a la investigació el 2012 de la FTC a Google, quan desautoritzar les recomanacions del personal de menor rang quan no hi estan d'acord.

Si aquests responsables empressin les eines a la seva disposició, podrien començar a alleugerir l'asfíxia a la nostra economia per part de les corporacions. I una de les millors eines que tenen a l'abast és la possibilitat de bloquejar les fusions anticompetitives.

Amb la prevalença de la teoria econòmica de l'Escola de Chicago els anys 1970 i 1980, però, els responsables de la política antimonopolista van optar per un enfocament diferent, convencent-se que podrien nedar i guardar la roba. Sovint, en lloc de bloquejar fusions que suposaven una amenaça significativa a

<sup>2</sup> Des del 2010 fins al 2018 hi ha hagut majoria republicana al Congrés dels EUA.

## Hem d'exigir als responsables antimonopoli que entenguin que els mercats justos i oberts no poden conviure amb la concentració de poder

la competència, van signar acords amb disposicions que permetien fusions perverses si les empreses es comprometien a aplicar posteriorment mesures que suposadament estarien dissenyades per a protegir la competència.

El problema és que moltes d'aquestes disposicions, elaborades per experts, han resultat uns fracassos sonats. Els estudis demostren que aquestes condicions sovint no aconsegueixen reduir els efectes negatius de les concentracions empresarials, ni un millor estalvi en els costos ni altres beneficis dels que prometien les empreses gegants. En el seu lloc, només han significat més concentració i menys competència.

Hem d'exigir als responsables que entenguin que els mercats justos i oberts no poden conviure amb la concentració de poder. I hem d'oposar-nos a aquells funcionaris designats a dit, mancats de coratge i que han passat les seves carreres defensant l'estatu quo.

Si hem de començar una nova era de compliment de les lleis antimonopolistes, hem d'exigir una nova gene-

ració de responsables de la política antimonopolista. Necessitem uns funcionaris ardits que s'enfrontin a les empreses que despleguen els llobbistes més elegants, els advocats més astuts i els economistes més ben pagats.

Uns funcionaris que rebutgin els acords de pa sucats amb oli i que realment portin els casos davant dels tribunals. Responsables que deneguin fusió perversa rere fusió perversa fins que les corporacions gegants comencin a entendre-ho: als EUA, creiem que tothom hauria de tenir l'oportunitat de realitzar el somni americà, no només el més gran i el més poderós. Aquest és el nostre punt de partida.

Però aconseguir uns bons responsables per a bloquejar fusions deficientes només hauria de ser el començament. La trista realitat és que l'historial de la FTC i el DoJ al respecte de les grans fusions entre competidors directes és enormement superior a llur historial quant a les fusions verticals, és a dir, les fusions entre empreses que no són competidores directes, sinó que operen dins del mateix sector, com

ara els fabricants d'ordinadors i els desenvolupadors de programari.

El criteri partidista de l'Escola de Chicago és que les fusions verticals no perjudiquen la competència. De fet, els deixebles d'aquest corrent de pensament econòmic fins i tot us diran que aquestes concentracions generalment milloren la competència, fent que les empreses siguin més eficients. Aquesta és la teoria, però quan es tracta d'empreses potents, sovint no és així.

En realitat, els inversors multimilionaris i els accionistes opulents d'empreses poderoses solen tenir exactament tres objectius: maximitzar els beneficis, maximitzar els beneficis. Poden començar amb la compra d'empreses més petites, espremer els seus treballadors i pujar els preus per als seus consumidors, però després d'un temps, fins i tot aquelles polítiques no aportaran els beneficis cada vegada més elevats que demanden els seus propietaris multimilionaris.

Així que un cop que la competència s'hagi reduït a un grapat de supervi-

## **Per a revifar la competència a la nostra economia, les fusions verticals, especialment als sectors ja concentrats, s'han de mirar amb el mateix ull crític que cal per a les fusions entre competidors directes**

vents, aquelles empreses poderoses buscaran noves preses, amunt i avall de la seva pròpia cadena alimentària. I un cop que ho fa una de les grans empreses, els altres actors poderosos fan el mateix. És un cicle viciós.

Només cal veure l'onada de megafusions en el sector agrícola. En l'últim any, les agències antimonopolistes han donat llum verda a les fusions entre la China National Chemical i Syngenta, i entre Dow Chemical i DuPont: gegants que es fusionen amb gegants. Ara, l'empresa química i productora de plaguicides Bayer està buscant l'aprovació d'antimonopolis per a adquirir el gegant de llavors Monsanto, el productor més gran de llavors genèticament modificades del món.

Penseu-hi.

Si s'aprova, una sola empresa gegantina subministrarà una quarta part de les llavors i els pesticides del món sencer. No és d'estranyar que els petits productors i les explotacions familiars hagin demanat al Departament de Justícia que en rebutgi la fusió.

Malgrat l'amenaça que representen aquestes fusions a les explotacions petites, rurals i familiars, i al propi proveïment d'aliments als EUA, dues de les tres fusions proposades ja han rebut la benedicció dels responsables d'antimonopoli, i encara estan avaluant la tercera.

Per a revifar la competència a la nostra economia, les fusions verticals, especialment les fusions als sectors ja concentrats, s'han de mirar amb el mateix ull crític que cal per a les fusions entre competidors directes.

És per això que m'alegro que el Departament de Justícia hagi interposat un recurs per aturar el conveni entre AT&T i Time Warner. En unir un dels principals distribuïdors de continguts del país amb una de les empreses de televisió i entreteniment més grans del món, aquesta fusió incitaria preus més alts, menys opcions i pitjor servei als consumidors.

Però, a la vegada, aquesta decisió del Departament de Justícia fa sonar les campanes d'alarma. Els atacs del president Trump a la nostra premsa lliure aixequen sospites sobre la decisió de bloquejar la fusió. És

fonamental que els tribunals i el públic plantegin aquest cas tal com ho farien els altres, en funció de la llei i dels fets, i no dels repetits esforços del president de castigar els seus enemics.

Parlaré clar: estic profundament preocupada per la Divisió Antimonopolis sota la presidència de Trump. Per això, he estudiat minuciosament en Makan Delrahim, la persona designada pel president Trump per dirigir la Divisió, i el que he esbrinat només ha fet que em preocupi encara més.

Resulta que Delrahim té un llarg historial d'esforços per convèncer tant la Comissió Federal de Comerç com el Departament de Justícia que donessin llum verda a les fusions perverses. Els seus antecedents com a partidari i advocat lleial del president Trump també són inquietants. El president no ha amagat la seva voluntat d'utilitzar el seu poder contra individus o empreses que no li agraden. Trump ha deixat clar que espera que els seus responsables d'agències obeeixin cegament les seves ordres, i Delrahim no és una excepció.



## Necessitem més, molta més aplicació de la legislació antimonopolista perquè els gegants percebin el missatge que no poden aprofitar les fusions per a minvar la competència

Tot i que l'actuació del DoJ davant la fusió entre AT&T i Time Warner és un pas endavant, un sol cas no demostra que el DoJ serà el gran responsable d'antimonopolis que necessita el país. Aquesta administració haurà de passar moltes més proves.

Fa pocs dies, les asseguradores de salut CVS i Aetna van anunciar que plantegen fusionar-se, a menys d'un any després que el DoJ bloquegés la proposta de fusió entre Aetna i Humana. Ja hi ha una concentració creixent i una disminució de la competència en el sector de la salut, que ha redundat en majors factures mèdiques i una menor qualitat d'atenció sanitària per als nord-americans.

És imperatiu que el DoJ examini la proposta i estigui disposat a prendre les mesures necessàries per a defensar la competència. Necessitem més, molta més aplicació de la legislació antimonopolista perquè els gegants percebin el missatge que no poden aprofitar les fusions per a minvar la competència.

El fracàs dels funcionaris per evitar fusions anticompetitives ha estat una

gran part del problema, però no és l'únic problema.

### Segon pas: és hora de l'ofensiva contra les conductes anticompetitives

Si hi ha alguna cosa que saben fer molt bé les corporacions gegants és trobar maneres d'esquivar i eludir les normes que no els agraden, arribant fins i tot a pràctiques il·legals que perjudiquen tant els treballadors com els empresaris.

Un exemple destacable són els acords contra la captació d'empleats de la competència. Contempleu l'acord entre el cofundador d'Apple, l'ara difunt Steve Jobs, i l'aleshores CEO de Google, Eric Schmidt, juntament amb Intel i Adobe. Segons els intercanvis de correus electrònics revisats per DoJ, els màxims executius d'aquestes quatre grans companyies van acordar no contractar els enginyers dels altres.

Els reclutadors de les companyies podien ser acomiadats si violaven aquest protocol. És més, podien ser acomiadats només per apropar-se a

un enginyer d'una empresa competidora. I sense cap altra perspectiva laboral a la vista, molts enginyers van optar per quedar-se als seus llocs a les empreses i aquestes van renunciar a pagar sous més alts, ja que no hi havia l'amenaça que canviessin de companyia. De fet, els màxims directius també van compartir informació salarial confidencial per tal de reduir-ne els salaris.

Els reguladors federals van resoldre aquest cas fa uns quants anys, però aquesta mena d'acords de no contractació, col·lusoris, les empreses d'arreu del país els amaguen de la vista de tothom. Segons un nou estudi de la University of Princeton, el 58% de les 156 empreses franquiciadores més importants apliquen algun tipus d'acord anticompetitiu de no-captació d'empleats.

A partir del 2016, cap ni una de les gairebé 2.000 franquícies de Jiffy Lube pot contractar una persona que hagi treballat a qualsevol altra franquícia de Jiffy Lube en els últims sis mesos. Empreses com Burger King, Massage Envy, Baskin Robbins, Ace Hardware, GNC, Kumon i H&R Block tenen establert el mateix tipus



## La concentració corporativa no només afecta els consumidors, també afecta els treballadors que no poden assolir el salari que podrien aconseguir en una economia competitiva

de clàusules. Aquests acords, que afecten els treballadors de 340.000 franquícies, eren especialment comuns a indústries de salaris baixos i d'alta rotació de personal, com ara la del menjar ràpid.

Penseu-hi un moment.

Suposem que ets el millor empleat de Jiffy Lube o de Burger King, però no hi ha oportunitats per avançar a la teva botiga. Vols avançar i guanyar una mica més, per la qual cosa et presentes a la vacant de gerent d'una botiga a l'altra banda de la ciutat. No et tornen a trucar. No perquè no estiguis qualificat, sinó perquè no et poden contractar.

I pitjor encara, mai sabràs per què, ja que aquests acords es fan entre els propietaris de les franquícies i les corporacions, i no entre els propietaris de les franquícies i l'empleat. Com a resultat, la majoria dels empleats no tenen ni idea que existeixen aquests acords col·lusoris.

A l'octubre de 2016, el DoJ va publicar unes directrius que deïxaven clar que aquests acords són il·legals, però els franquiciadors ara

intenten argumentar que, atès que aquests acords són intraempresa, les directrius del DoJ no li són aplicables. El DoJ ha de fer un pas ferm i deixar clar que els acords de no-contratació d'empleats són anticompetitius, fins i tot en el cas de franquícies. Que treguin pit i facin complir la llei.

Els acords de no-contratació ens recorden que la concentració corporativa no només afecta els consumidors limitant les opcions i elevat els preus. També afecta els treballadors que no poden assolir el salari que podrien aconseguir en una economia competitiva.

És hora de responsabilitzar aquestes empreses d'aquestes pràctiques que van contra la competència. I deïxem-ho clar: fer responsable a tothom, vol dir a tothom. La investigació sobre la influència de Rússia en les eleccions de 2016 ha exposat com en poden ser d'influents les plataformes tecnològiques gegants. No hi ha excepció a les lleis antimonopoli per a les grans tecnològiques.

És hora que els responsables antimonopoli comencin a mirar de forma

crítica les formes en què es poden manipular ingents quantitats de dades per a ofegar la competència.

### **Tercer pas: comprometre-hi totes les agències governamentals**

És clar que el DoJ és el responsable principal de l'aplicació de la llei, però totes les agències governamentals han de defensar la competència. El Departament de Defensa ofereix contractes governamentals molt sucosos a les empreses del sector privat que construeixen avions i proporcionen uniformes i molts altres subministraments i materials. La Administració d'Alimentació i Fàrmacs [Food and Drug Administration] disposa les regles que determinen quan, com i quins fàrmacs poden entrar al mercat. La Reserva Federal i la Corporació Federal de Dipòsits d'Assegurances [Federal Deposit Insurance Corporation] supervisen els mercats financers per a assegurar-se que els bancs no esdevinguin massa grans per fer fallida.

Cadascuna d'aquestes agències té un poder enorme per influir en la

## La lluita per una competència més forta és sobre quina mena de país volem construir: un que només funciona per als rics i poderosos, o un que funciona per a tots nosaltres

competència. La Comissió Federal de Comunicacions [Federal Communications Corporation (FCC)] és un cas que il·lustra el que passa quan aquestes agències fan cas omís de la seva missió i fan un mal ús del seu poder.

Les empreses gegants de telecomunicacions han lluitat contra moltes de les normes centrades en l'interès públic defensades durant l'administració Obama. Ara estan intentant executar una OPA corporativa a la FCC. El seu home és en Ajit Pai, la persona designada pel president Trump per presidir la comissió. Des que se'n va fer càrrec, Pai s'ha esforçat per revertir les regles i facilitar que les empreses gegants de telecomunicacions siguin encara més grans i encara més poderoses.

La recent proposta de la FCC de revertir les normes de neutralitat de la xarxa és un altre exemple de com l'administració Trump està afavorint les grans corporacions.

La setmana vinent, la FCC votarà sobre una proposta presentada per en Pai per revocar les normes de neutralitat de la xarxa que es van im-

plementar el 2015, unes normes que tenien un suport públic aclaparador. La liquidació de la neutralitat de la xarxa no serveix ni a l'interès públic ni als consumidors americans.

Beneficia exactament un grup: un grapat d'empreses gegants que volen bloquejar, filtrar o cobrar més pel que fem en línia. La decisió també té el potencial de fer que les consolidacions de mitjans verticals, com la d'AT&T-Time Warner, siguin encara més perilloses.

Però aquest no és l'únic problema a la FCC. Contempleu, per exemple, la proposta de fusió entre Sinclair Broadcast Group, el major propietari de televisions locals dels EUA, i Tribune Broadcasting, un altre gran emissor de televisió.

David Smith, el president executiu de Sinclair, és un gran donant republicà que utilitza les seves emissores locals per promoure de forma agressiva les seves pròpies opinions polítiques. Va apuntar-se a la campanya de Trump el 2016 i va utilitzar les cadenes de notícies locals per plantar-hi notícies pro-Trump. Jared Kushner, gendre del president, fins i

tot va vanar-se d'haver arribat a un acord amb Sinclair per obtenir una cobertura més positiva per a Trump.

Aquell acord va donar els seus fruits, a carretades. Després de les eleccions, Smith es va reunir amb en Pai per a tractar les normes de la FCC que li impediien l'adquisició de Tribune per part de Sinclair, i Pai immediatament va posar-se a treballar per ajudar a preparar una fusió que, si es completa, donaria a Sinclair accés a més del 70% de les llars nord-americanes, i la possibilitat de bombardejar tranquil·lament el seu model de política de dretes als programes de notícies locals a gairebé tres de cada quatre llars dels EUA.

Això és francament esgarrifós. Uns mitjans independents i lliures són poderosament importants per a la supervivència de la democràcia, i la FCC està a punt de triturar la independència amb la que tots nosaltres comptem.

Tal com ho veig, la lluita per una competència més forta és similar a les lluites pel que fa a l'assistència sanitària o la reforma fiscal o les altres grans qüestions que estan en joc. En el fons, aquestes lluites són

## **Val la pena lluitar per la competència; la competència fa que els mercats –i aquest país– siguin més forts**

sobre quina mena de país volem construir: un que només funciona per als rics i poderosos, o un que funciona per a tots nosaltres.

Jo crec que tot nord-americà mereix una mínima oportunitat de triomfar. Una mínima oportunitat de tirar endavant un invent que pugui canviar el món. Una mínima oportunitat per obrir una petita empresa que es converteixi en una institució local. Una mínima oportunitat de treballar en una feina que ofereixi un salari digne i prestacions laborals bàsiques. Una mínima oportunitat de construir alguna cosa sense que tots els beneficis els acaparin els rics i poderosos que saben com jugar amb totes les regles.

Jo crec que val la pena lluitar per la competència i que la competència fa que els mercats –i aquest país– siguin més forts. Per això estic contenta d'estar aquí avui en el llançament de l'Open Markets Institute, amb un equip que ha estat lluitant a les trinxeres per aquests temes durant molt de temps i que es manté al costat de les persones compromeses amb l'objectiu de convertir aquesta visió en una realitat. ■

FUNDACIÓ  JOSEP IRLA

# BIOGRAFIES POLÍTIQUES

**PERE CEREZO**  
ENTRE GIRONA I ARGENTINA  
JORDI GALÍ

**JOSEP ABRIL**

ALCALDE DE MATARÓ AFUSELLAT PEL FRANQUISME  
MARGARIDA COLOME

**BARGALLÓ**

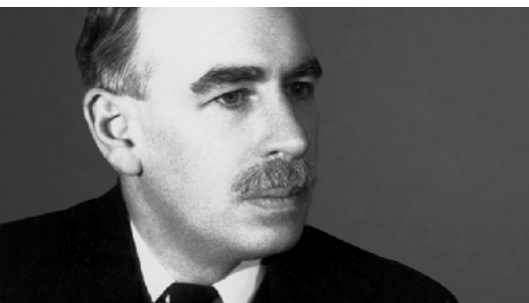
MARIA DOLORS  
FEMINISTA I PROPAGANDISTA D'ESQUERRA  
BETSAÏE GARCIA

**ENRIQUETA GALLINAT**  
UNA REPUBLICANA BARCELONINA DEL SEGLE XX  
JOSEP MARIA TUBAU I GALLINAT

[www.irla.cat/publicacions](http://www.irla.cat/publicacions)



**clàssic**



**John M. Keynes**

Economista i professor britànic  
(1883-1946)

## «Possibilitats econòmiques per als nostres nets»

El 1929 es produïa el cataclisme econòmic més abrupte de tots els que mai abans s'havien conegut. Enmig d'aquella crisi, els discursos pessimistes i catastrofistes envers el futur feien fortuna. És en aquest context que, el juny de 1930, l'economista John M. Keynes pronuncia aquesta conferència a Madrid, on projecta un futur ple d'oportunitats basat en les circumstàncies d'aquell moment, i on apunta que un destí de felicitat econòmica és possible si es compleixen determinades condicions. El problema econòmic, l'evolució de la tecnologia i l'evolució del mercat laboral són problemes que s'apunten al text, unes qüestions que també actualment formen part de l'ordre del dia.

Actualment patim una forta crisi de pessimisme econòmic. És habitual escoltar gent que diu que l'època de l'enorme progrés econòmic que va caracteritzar el segle XIX s'ha acabat; que l'accelerada millora del nivell de vida ara es veurà frenada, en qual-sevol cas a la Gran Bretanya; que en la dècada que ens espera, és més probable una pèrdua de la prosperitat que no pas una millora.

Crec que es tracta d'una interpretació molt equivocada del que ens passa. Estem patint, no pel reumatisme de la vellesa, sinó pels creixents dolors dels canvis excessius, del dolorós reajustament entre un període econòmic i un altre. L'augment de l'eficiència tècnica s'ha produït més ràpidament que no el problema de l'absorció dels llocs de feina; la millora del nivell de vida ha estat una mica massa ràpida; el sistema bancari i monetari del món ha estat impedit que la taxa d'interès caigui tan ràpidament com requereix l'equilibri. I tot i així, els residus i confusions que es produeixen es refereixen a no més del 7'5% de la renda nacional; és a dir que estem desaprofitant 7½

penics de cada lliura,<sup>1</sup> i només ens queden 92½ penics, quan podríem, si fóssim més sensats, tenir una lliura; però, no obstant, aquests 92½ penics valen avui tant com hauria valgut una lliura fa cinc o sis anys. Ens oblidem que el 1929 la producció física de la indústria de la Gran Bretanya era més gran que mai, i que el superàvit net del nostre saldo exterior disponible per a noves inversions estrangeres, després de pagar totes les nostres importacions, va ser major l'any passat que el de cap altre país, sent en realitat un 50% major que l'excedent corresponent dels Estats Units. O novament —si ens hem de posar a fer comparatives— suposem que si reduíssim els nostres salaris a la meitat, repudiéssim les quatre cinques

---

1 Al tractar valors monetaris, al Regne Unit és bastant comú defugir els percentatges i fer proporcions de penics a la lliura. L'original és escrit molt abans de la decimalització del 15 de febrer de 1971, abans del qual una lliura (£) equivalia a 20 xilings (s), i cada xiling 12 penics (d), o dit d'una altra manera, £1 = 20s = 240d. Avui, regeix el sistema decimal, en què £1 = 100p. S'han actualitzat les quantitats per a aquesta traducció.

L'original versa, «*we are muddling away one and sixpence in the £, and have only 18s. 6d., when we might, if we were more sensible, have £1; yet, nevertheless, the 18s. 6d. amounts up to as much as the £1 would have been five or six years ago*».

parts del deute nacional i acumuléssim la nostra riquesa excedentària en or, infecund, en lloc de prestar-ho al 6 per cent o més, ens assembleríem a l'ara tan envejada França. Però seria millor?

La depressió mundial vigent, la tremenda anomalia de l'atur en un món ple de necessitats, els errors desastrosos que hem comès... ens ceguen al que succeeix sota la superfície, a la veritable interpretació de la tendència de les coses. Perquè pronostico que els dos errors oposats del pessimisme que fan ara tant de soroll al món, es demostrarà en els nostres dies que són errats: el pessimisme dels revolucionaris que pensen que les coses van tan malament que res no pot salvar-nos més que un canvi violent, i el pessimisme dels reaccionaris que consideren que l'equilibri de la nostra vida econòmica i social és tan precari que no hem d'arriscar-nos fent cap experiment.

Tanmateix, el propòsit d'aquest assaig no és examinar el present o el futur pròxim, sinó desfer-me de visions curterministes i aixecar el

vol vers el futur. Quin podem esperar raonablement que sigui el nostre nivell de vida econòmic d'aquí a 100 anys? Quines són les possibilitats econòmiques pels nostres néts?

Des de les primeres èpoques de les quals tenim coneixement, diguem per exemple des de dos mil anys abans de Crist fins a principis del segle XVIII, no hi va haver un canvi massa gran en el nivell de vida de l'home que vivia als centres civilitzats de la terra. Alts i baixos, sens dubte. Visitacions de pestes, fams i guerres. Intervals daurats. Però cap gran progrés o canvi i violent. Alguns períodes potser un 50 per cent millor que d'altres —com a màxim un 100% millor— en els quatre mil anys que van acabar —posem per exemple— el 1700 dC.

Aquest ritme de progrés lent, o manca de progrés, es devia a dos motius: a la notable absència d'importants millores tècniques i a la manca d'acumulació de capital.

L'absència d'importants invencions tècniques entre l'edat prehistòrica



ca i els temps comparativament moderns és veritablement notable. Gairebé tot el que realment importa i que el món posseïa en el començament de l'edat moderna ja era conegut per l'home al començament de la història. Llengua, foc, els mateixos animals domèstics que tenim avui, blat, ordi, la vinya i l'olivera, l'arada, la roda, el rem, la vela, el cuir, el lli i la tela, els maons i les olles, l'or i la plata, el coure, l'estany i el plom —i el ferro, que es va afegir a la llista abans de 1000 aC— la banca, l'art de governar, les matemàtiques, l'astro-nomia i la religió. No hi ha cap registre de quan vam adquirir aquests coneixements per primer cop.

En alguna època abans de l'alba-da de la història, potser fins i tot en un dels intervals confortables abans de l'última glaciació, deu haver existit una època de progrés i inventiva comparable a la que vivim actualment. Però no hi va haver res semblant durant la major part de la història registrada.

L'edat moderna es va iniciar, crec, amb l'acumulació de capital que va començar al segle XVI. Crec —per motius amb els quals no importu-

naré el present argument— que això es va deure inicialment a l'alça dels preus i als beneficis que això va derivar, fruit del tresor d'or i plata que la Monarquia Hispànica va portar del Nou Món a l'Antic. A partir d'aquest moment fins al dia d'avui, el poder de l'acumulació per interès compost, que semblava haver estat adormit durant moltes generacions, va tornar a néixer i va renovar la seva força. I el poder de l'interès compost de més de 200 anys és tal que fa tintinejar la imaginació.

Permeti'm plantejar-ne una il·lustració amb una suma que he calculat. El valor de les inversions de la Gran Bretanya a l'estranger s'estima actualment en prop de 4.000.000.000 lliures. Això ens produeix un ingrés a una taxa aproximada d'un 6,5%. La meitat d'això ens l'emportem a casa i en gaudim; l'altra meitat, és a dir, el 3,25%, la deixem acumular a l'estranger a un interès compost. Ja fa uns 250 anys que s'està fent així, més o menys.

I doncs, segueixo la pista dels inicis de la inversió estrangera britànica en el tresor que el corsari Sir Francis Drake va robar a la Monarquia His-

pànica el 1580. Aquell any va tornar a Anglaterra portant el prodigiós botí del vaixell *Golden Hind*. La reina Elisabet I era una gran accionista del conglomerat que havia finançat l'expedició. Amb la seva part, va pagar tot el deute extern d'Anglaterra, va equilibrar els seus pressupostos i es va trobar amb unes 40.000 lliures en mà. Va invertir-ho a la *Levant Company*, que va prosperar. Dels beneficis de la *Levant*, es va fundar la *East India Company*; i els beneficis d'aquesta gran empresa van ser el fonament de la posterior inversió estrangera d'Anglaterra. Resulta que les 40.000 lliures acumulades a un interès compost del 3,25% corresponen aproximadament al volum real de les inversions estrangeres en dates diverses, i que ascendeixen avui a un total de 4.000.000.000 de lliures que ja he esmentat com a total del valor de les nostres inversions a l'estranger. Per tant, cada lliura que Drake va portar a casa el 1580 s'ha convertit en 100.000 lliures. Tal és el poder de l'interès compost!

A partir del segle XVI, amb un *crescendo* acumulatiu, sobretot després del segle XVIII, es va iniciar la gran època de la ciència i les invencions





tècniques, que des de principis del segle XIX ha estat una plètora: carbó, vapor, electricitat, benzina, acer, cautxú, cotó, les indústries químiques, la maquinària automàtica i els mètodes de producció en cadena, la telegrafia sense fils, l'impremta, Newton, Darwin i Einstein, i milers d'altres coses massa conegudes i homes massa famosos com per a catalogar-los tots aquí.

Quin és el resultat? Malgrat l'enorme creixement de la població del món, a la qual ha estat necessari proporcionar habitatges i màquines, el nivell de vida mitjà a Europa i als EUA creix que s'ha multiplicat per quatre. El creixement del capital ha estat d'una magnitud que ha multiplicat per 100, com a mínim, el que es pot haver experimentat a qualsevol època anterior. I a partir d'ara no necessàriament hem d'esperar un augment tan gran de la població.

Si el capital creix, diguem, en un 2% anual, els béns de capital del món hauran crescut un 50% en vint anys, i set vegades i mitja en 100 anys. Penseu en això en termes de coses materials, en cases, transport...

Al mateix temps, les millores tècniques en la fabricació i el transport han anat avançant a una taxa més gran en els últims deu anys que mai abans en tota la història. La producció fabril per càpita dels EUA va ser un 40% superior el 1925 que el 1919. A Europa ens trobem amb obstacles transitoris, però tot i així podem dir que l'eficiència tècnica creix en més de l'1% anual compost. Hi ha senyals que els canvis tècnics revolucionaris, que fins ara havien afectat principalment la indústria, aviat podrien afectar l'agricultura. Podem estar a la vetlla d'unes millores en l'eficiència de la producció d'aliments tan grans com les que ja hi ha hagut a la mineria, la fabricació i el transport. En pocs anys —en les nostres pròpies vides, vull dir— podem realitzar totes les operacions d'agricultura, mineria i fabricació amb una quarta part de l'esforç humà al que hem estat acostumats fins ara.

De moment, la velocitat d'aquests canvis ens dol i presenta problemes difícils de resoldre. Aquells països que no estan a l'avantguarda del progrés pateixen. Estem afluïts per una nova malaltia el nom de la qual alguns lectors encara no hauran sen-

tit, però que sentiran repetidament els anys propers, és a dir, l'«atur tecnològic». Això significa que l'atur causat pel nostre descobriment de mitjans per economitjar l'ús de la ma d'obra supera el ritme al qual podem trobar-ne nous usos.

Però aquesta és només una fase temporal de desajustament. El que significa és que a llarg termini «la humanitat va resolent el seu problema econòmic». Preveig que el nivell de vida dels països a l'avantguarda del progrés d'aquí a 100 anys serà entre quatre i vuit vegades més alt que el d'avui. No hi ha res sorprenent en això, ni tan sols a la llum del nostre coneixement actual. No seria desassenyat contemplar la possibilitat d'un progrés encara major.

Plantegem-nos, en pro del debat, que d'aquí a 100 anys estiguem tots nosaltres, de mitjana, vuit vegades millor, en sentit econòmic, que no pas ara. Sens dubte no res que ens hagi de sorprendre.

Ara bé, és cert que les necessitats dels éssers humans poden semblar insaciables. Però hi ha dues classes de necessitats: aquelles que són abso-

lutes, en el sentit que les percebem sigui quina sigui la situació dels altres éssers humans; i les que son relatives, en el sentit que només les sentim si la seva satisfacció ens fa créixer, si ens fan sentir superiors als nostres conciutadans. Les necessitats de la segona classe, que satisfan el desig de superioritat, poden ser insaciabls; com més alt sigui el nivell general, més altes són encara. Però això no és gens cert en cas de les necessitats absolutes: potser aviat arribarem al punt, molt més aviat potser del que tots som conscients, en que aquestes necessitats se satisfacin en el sentit que preferim dedicar les nostres energies a altres finalitats no econòmiques.

I aquí ve la meua conclusió, que crec que considerareu més sorprenent com més hi penseu:

He arribat a la conclusió que, suposant que no hi hagi cap guerra important ni cap augment important de la població, el «problema econòmic» es pot resoldre, o almenys podem tenir a la vista la solució, en un termini de 100 anys. Això vol dir que el problema econòmic no és, si mirem al futur, «el problema permanent de la raça humana».

Potser us preguntareu per què és tan sorprenent. És sorprenent perquè —si, en comptes de mirar cap al futur, ens fixem en el passat—, trobarem que el problema econòmic, la lluita per la subsistència, sempre ha estat fins ara el principal i més urgent problema de la raça humana. I no només de la raça humana, sinó el del conjunt del regne biològic des dels orígens de la vida en les seves formes més primitives.

Per a això hem evolucionat expressament per naturalesa —amb tots els nostres impulsos i instints profunds—: per a resoldre el problema econòmic. Si es resol el problema econòmic, la humanitat es veurà privada del seu propòsit tradicional.

Serà beneficiós això? Si es creu mínimament en els valors reals de la vida, la perspectiva almenys obre la possibilitat de beneficiar-se'n. No obstant, penso, temorós, en el reajustament dels hàbits i instints de l'home comú, inculcat per innumbrables generacions, dels quals potser se n'haurà de desprendre en poques dècades.

Emprant el llenguatge actual, haurem d'esperar una «crisi nerviosa» generalitzada? Ja tenim certa

experiència del que vull dir: una crisi nerviosa prou comuna a Anglaterra i als EUA entre les dones de les classes benestants, dones desafortunades, moltes d'elles, que han estat privades per la seva riquesa de les seves tasques i ocupacions tradicionals —que no aconsegueixen trobar gaire satisfaccions, privades de l'estímul de la necessitat econòmica, de cuinar, de netejar i de sargir, i que obstant no són incapaces de trobar cap altra activitat més satisfactòria.

Per a qui sua pel pa de cada dia, l'oci és un dolç desitjat, fins que l'aconsegueix.

Existeix un epitafi tradicional escrit per a la vella dona de la neteja per a si mateixa:

«No ploreu per mi, amics, no ploreu mai per mi,  
Perquè vaig a fer no res per sempre més».

Aquest era el seu cel. Com d'altres que esperen gaudir de l'oci, ella es va imaginar com seria de bonic passar el temps escoltant, ja que hi havia un altre rodolí al seu poema: «Amb

Potser no és un accident que la raça que més ha fet per portar la promesa de la immortalitat al cor i a l'essència de les nostres religions, també ho ha fet tot pel principi de l'interès compost i té un amor particular per aquest, la institució humana amb un propòsit més orientat al futur.

Ens veig, doncs, alliberats per a tornar a alguns dels principis més segurs i certs de la religió i de la virtut tradicional: que l'avarícia és un vici, que l'exacció de la usura és delictiva, i que l'amor pels diners detestable, que aquells que caminen més veritablement per les vies de la virtut i la saviesa benigna són els que menys pensen en el demà. Valorem un cop més els fins per damunt dels mitjans i preferirem el bé per damunt la utilitat. Honrarem aquells que ens poden ensenyar com aprofitar l'hora i el dia de forma virtuosa i bona, les persones meravelloses que són capaces de gaudir directament de les coses, els lliris del camp que no treballen, ni filen.

Però compte! Encara no és pas el temps per a tot això. Durant almenys 100 anys més, hem de fingir, enga-

nyant-nos a nosaltres mateixos i a tothom, que allò just és dolent i allò dolent és just, ja que allò dolent és útil i allò just no ho és. L'avarícia i la usura i la precaució han de ser els nostres déus durant cert temps, encara. Perquè només elles ens poden portar fora del túnel de la necessitat econòmica i cap a la llum del dia.

Espero doncs, que en dies no massa remots s'esdevindrà el major canvi que s'hagi produït mai a l'entorn material de la vida per als éssers humans en general. Però, per descomtat, tot passarà gradualment, no com una catàstrofe. De fet, ja ha començat. El curs dels assumptes simplement serà que hi haurà classes i grups de persones cada cop més i més grans per les que s'hauran eliminat pràcticament els problemes de necessitat econòmica. La diferència crítica es realitzarà quan aquesta condició s'hagi tornat tan generalitzada que es modifiqui la naturalesa del deure amb el veí. Perquè seguirà sent raonable tenir propòsits econòmics vers els altres un cop hagi deixat de ser raonable tenir-los vers un mateix.

El *ritme* amb el que puguem arribar al nostre destí de felicitat econòmica

es regirà per quatre coses: la nostra capacitat de controlar la població, la nostra determinació d'evitar guerres i conflictes civils, la nostra disposició d'encomanar a la ciència la direcció d'aquells afers que són degudament propis de la ciència, i la taxa d'acumulació fixada pel marge entre la nostra producció i el nostre consum; l'última es donarà fàcilment sempre i quan es donin les tres primeres.

Mentrestant, no farà cap mal anar fent lleus preparatius pel nostre destí, fomentant i experimentant les arts de la vida, així com les activitats amb propòsit.

Però sobretot, no hem de sobrevalorar la importància del problema econòmic, o sacrificar altres coses de major importància i més permanents a les seves suposades necessitats. Hauria de ser una qüestió per als especialistes —com ho és la odontologia. Si els economistes aconseguissin que la gent pensés en ells com a gent humil i competent, a nivell dels dentistes, seria esplèndid! ■

Exposició itinerant

1837·1977

# EL VALENCIANISME REPUBLICÀ

Més informació  
[www.irla.cat/expovalencianisme](http://www.irla.cat/expovalencianisme)

FUNDACIÓ



JOSEP IRLA



## tribut Maria Mercè Marçal



**Sebastià Portell**

escriptor

@SebastiaPortell



**La nostra és una cultura frondosa, poblada de noms. Pintors, poetes, novel·listes, músics i compositors folren les parets dels museus enciclopèdics de la memòria. I és per això que ben sovint tendim a la simplificació. Pot passar que alguns dels creadors més presents en la nostra vida cultural siguin coneguts només per una cita, una consigna, un bri de tot el que un dia van arribar a ser.**

Aquest és sens dubte el cas de la poeta, novel·lista, traductora i assagista Maria Mercè Marçal (1952-1998). O és que encara hi ha algú que no conegui la seva «Divisa»? : «A l'atzar agraeixo tres dons: haver nascut dona, / de classe baixa i nació oprimida. / I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel». El poema, que enceta *Cau de llunes* (1977), ha transcendit

la seva autoria i és ara patrimoni de tantes lluites compartides: la de classe, la de gènere, la sexual, la de país.

Però, poden tres versos sintetitzar la poètica d'una vida? Aniríem errats si penséssim així. O encara més: ens estalviaríem un plaer immens.

L'obra de Marçal és àmplia i complexa, i tendeix a la reescriptura rizomàtica de motius recurrents, com el desig, la identitat pròpia o la projectada en els altres, sempre macerats amb l'experiència d'un cos que cicatritza.

Així, als seus primers volums hi podem trobar la Marçal més bruixa i més fada, més popular. A mesura que avança, però, la cançó s'atreveix a amidar-se amb les formes més consagrades de la tradició poètica universal: la sextina i el sonet. I ho fa amb una alta càrrega transgressora, la que implica l'escriptura d'una sexualitat no normativa i escassament visible en els anys 1980, com era la lèsbica, a través d'una forma clàssica, canònica. Mascla, fins i tot.

És des d'aquesta escletxa que emergeixen versos com «Saps? M'agrada

**Pot passar que alguns dels creadors més presents en la nostra vida cultural siguin coneguts només per una cita, una consigna, un bri de tot el que un dia van arribar a ser**

el teu cap i m'agrada el teu cul /  
—dues meitats bessones desparionades—. / La meua llengua com un caragol silent / ressegueix, lent, tot l'arbre, de l'arrel a la copa». O bé: «El teu sexe i el meu són dues boques. / No sents quin bes de rou sobre la molsa!». O l'anticipació d'una poètica de l'emmirallament: «Dolor de ser tan diferent de tu. / Dolor d'una semblança sense termes.../ Dolor de ser i no ser tu: desig».

Però no és només en la visibilització d'una sexualitat no normativa —el «contraban de llum»!— que rau la transgressió de Marçal. Alguns dels seus poemes podrien, de fet, ser considerats alguns dels primers artefactes proto-*queer* de la literatura catalana: «¿On trobar-nos, enllà d'aquest espai / marcat, sota el segell / reial de l'esperver, / on d'entrada, per viure, / ens hem traït?», es pregunta, per a acabar demanant, efectivament, «un altre nom, si us plau, per a l'amor».

Com és també una fita de les nostres lletres la seva novel·la *La passió segons Renée Vivien* (1994), on la identitat molecular de la poeta anglesa d'escriptura francesa es confon

amb la de Marçal, la de la narradora i tantes altres personalitats: el conglomerat que formen els noms de «Pauline, Paule, Paulette. Segons el dia i el matís», «Safo 1900» o, directament, Renée. És Renée Vivien una sola dona? És una dona, *només*? Fins a quin punt no és una projecció de la narradora, o de Marçal, o del mateix lector? Quin és el límit entre el cos profanat d'una amazona i el cos consagrat d'un Crist en creu? Què diferencia la passió de la Passió majúscula?

Preguntes com aquestes, que difícilment tenen resposta en la cate-dralícia novel·la de Marçal ni en cap altra creació, són les que fan gran una literatura. Com ho feren també els seus assajos, recollits a *Sota el signe del drac* (2004), i la seva tasca de *recerca de les mares* basada en «la memòria de l'erínia», la «mirada estràbica» i la resposta a tanta, tanta injustícia patriarcal.



**Llengua abolida.**  
**Poesia completa 1973-1998**  
**Maria Mercè Marçal**

Grup 62

Barcelona, 2017

Maria Mercè Marçal, va ser més que tres voltes rebel. La seva trajectòria cívica demostra el seu compromís amb la societat i amb les lluites justes en les que s'implicava. Militant feminista i membre de partits de l'independentisme d'esquerreres, també va implicar-se en l'àmbit cultural en diferents accions. La seva obra camina en paral·lel a la seva vida. Marçal no només va escriure: també va traduir diverses obres d'autores internacionals. Amb *Llengua Abolida*, es recull tota la poesia que l'autora va crear, en una publicació per gaudir de la profunditat d'uns poemes que surten de l'ànima. ■





## filmoteca

## Le Brio



**Teresa Vilardell**

Doctora en Arts Escèniques

[vilardellteresa@gmail.com](mailto:vilardellteresa@gmail.com)

**Le Brio [Una raó brillant] és una pel·lícula de l'actor, director i guionista israelià-francès Yvan Attal (1965). Ser o no ser francès? Autoexcloure's o integrar-se? Aquest és el marc on s'inscriu la pel·lícula i també la qüestió latent que la travessa.**

L'acció de *Le Brio* transcorre en dos espais parisencs oposats: a Créteil —la banlieu morena i musulmana—, i a la Université Panthéon-Assas —el centre blanc, francès i xovinista. Els uneix la Neïla, una noia d'origen magrebí que cada dia deixa l'àrea metropolitana on conviu amb la seva mare, els seus amics, i Mounir, el noi que li agrada, per anar a estudiar Dret a la universitat d'estudis jurídics més prestigiosa de França.

En el seu primer dia de classe observem com un conserge negre li exigeix el carnet, mentre que als altres estudiants, francesos com ella, però blancs, els franqueja l'accés sense demanar-los-el. És el primer avís que alguna cosa sistèmica no funciona i que esclata quan la Neïla arriba cinc minuts tard a la classe magistral de Pierre Mazard. El professor interromp la lliçó, i se li adreça fent comentaris provocadors i racistes. La Neïla es

defensa, els alumnes ho graven al mòbil i la «gesta» del docent arriba al director que l'amenaça amb un consell disciplinari. Finalment, pacten que per netejar la seva imatge i la de la institució, en Mazard prepararà la Neïla per a un concurs d'oratória en el qual hi participen estudiants de tot el país.

Al principi ella —que desconeix el pacte— s'hi resisteix, però a poc a poc l'enfrontament deixa pas a l'ambició, una ambició ingènua, però al cap i a la fi, ambició, i assisteix a les classes particulars de retòrica, oratòria i eloqüència de Mazard que funciona com un pigmalí, absorbint els 38 trucs dialèctics que Schopenhauer explicava a *Eristische Dialektik Die Kunst, Recht zu behalten* [L'art de tenir sempre la raó], treballant el domini de les emocions, gaudint de les delícies de captar l'atenció dels usuaris del metro amb el monòleg de *Juli Cèsar* de Shakespeare, o fent seva la idea de la necessitat de convèncer per la raó, encara que no es tingui la veritat. La Neïla testa els coneixements amb la seva gent i confirma interiorment els seus avenços. Però ells no parlen bé el francès. Se'ls nota el seu origen, malgrat ser francesos; i la Neïla un dia, tal com havia fet en Pierre Mazard amb ella, corregeix



**El film planteja que la generació de fills d'immigrants, que ja han nascut a França, no es sent francesa, però tampoc magrebina. El retorn és impossible i el lloc no és seu**

Mounir, que ja és el seu xicot i ha aconseguit ser xofer d'Uber. Aquest la titlla de «ser francesa» i deixa de contestar els seus missatges.

I és aquí on aquesta petita joia que és *Le Brio*, agafa vol. El film entra de ple en el nucli de la història i planteja que la generació de fills d'immigrants, que ja han nascut a França, no es sent francesa, però tampoc magrebina, i heus aquí el conflicte: es tracta d'una generació que ja no és d'enlloc, perquè el retorn, no el geogràfic, sinó el cultural, ja no és possible. Una qüestió plantejada en clau de comèdia, on hi ressona la identitat dels autors dels atemptats jihadistes de París que ja no eren fanàtics religiosos, sinó joves desarrelats; també els de Barcelona i Cambrils: autors joveníssims aparentment integrats a Ripoll, però que de fet, no volien ser «francesos», si se'm permet la metàfora.

Si tornem, però, al relat del film, la Neïla i el professor continuen concursant per tota França i arriben a les portes de la final. I és en aquest punt dolç, malgrat que el Mounir no contesti els seus missatges, que ella descobreix quin és l'objectiu d'en Mazard i de la Universitat. Se sent utilitzada,

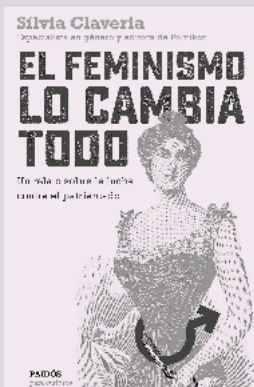
i decideix no acudir a la final. Se'n va a trobar en Mounir per oferir-se ser dels d'ell i renunciar al somni de l'advocacia, però aquest li fa veure que si bé ells s'han aprofitat d'ella, Neïla també s'ha beneficiat de la situació. En Mounir la porta en el seu taxi a la final. Arriba tard i ja no hi ha ningú, només la comissió que és a punt d'expedientar el seu mentor. I és aquí on assistim a un desenllaç que té més de conte moral que de comèdia. La Neïla utilitza tot allò après a les classes d'oratória, i fa una defensa magistral del seu professor, esdevenint salvadora de qui l'ha ensenyat a salvar-se, i de retop salvant el sistema educatiu francès. El film acaba amb un curiós epíleg que matisa aquest final triomfant. La Neïla ja és advocada i assisteix d'ofici un jove magrebí que no l'accepta perquè és una dona. Ella el posa a lloc amb autoritat, però la imatge del seu cabell planxat a la francesa, i no els rinxols indomables que li havíem vist durant el film, pot interpretar-se, com una metàfora de tot allò que, potser en desmesura, li ha calgut renunciar per arribar al seu objectiu. ■



**Le Brio**  
**Yvan Attal**  
2018



## llibreria



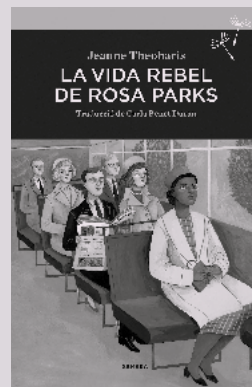
### **El feminismo lo cambia todo**

**Sílvia Claveria**

Paidós

Barcelona, 2018

No hi ha dubte que estem vivint una època de reviscolament del feminisme. Davant la (nova) irrupció d'aquest moviment als carrers, a les notícies i a les converses de cafè, ens fem preguntes i busquem respostes però, en massa ocasions, ens trobem davant falsedats i mitges veritats. La politòloga Sílvia Claveria ens convida a un viatge per la història del feminisme en què coneixerem d'on sorgeix el moviment, quina és la seva necessitat actual i cap a on anem. Un llibre amable i molt divertit, que anima tothom a participar en la lluita feminista.



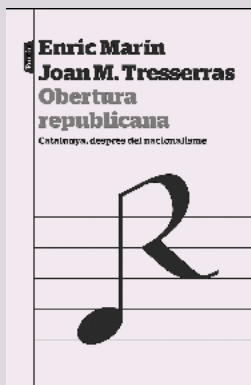
### **La vida rebel de Rosa Parks**

**Jeanne Theoharis**

Sembra Llibres

València, 2018

En aquesta biografia, la historiadora Jeanne Theoharis explora magistralment sis dècades de militància política d'una dona rebel que s'ha convertit en referent de les lluites pacífiques contra la desigualtat i l'opressió. De Martin Luther King al Black Power, d'Alabama a Detroit, de les dificultats econòmiques a les amenaces de mort, el trajecte vital de Rosa Parks explora el context i la dimensió del moviment pels drets civils als EUA que continua plenament vigent.



**Obertura republicana. Catalunya després del nacionalisme**  
**Joan Manuel Tresserras i Enric Marín**

Pòrtic  
 Barcelona, 2019

Aquest assaig respon les grans qüestions plantejades per una crisi d'època d'abast global. A escala catalana, cal deixar enrere la temptació essencialista identitària i la concepció obsoleta dels estat-nació. Vivim una època on d'una banda, no es veu marge de maniobra dins l'Estat espanyol; de l'altra, les tradicionals elits catalanes no semblen tenir un projecte específicament català. Tot i l'impàs en què vivim, l'independentisme té un ampli suport, perquè connecta amb les línies de fons d'aquest canvi d'època, que aquest llibre analitza i al qual vol donar resposta.



**Oriol Junqueras.**  
**Fins que siguem lliures**  
**Sergi Sol**

Ara Llibres  
 Barcelona, 2018

Aquesta obra narra, analitza i contextualitza, des de la perspectiva del nucli de col·laboradors més íntim d'Oriol Junqueras, el rerefons de la tardor catalana: des de la precipitació del 20-S i el referèndum de l'1-O, fins les eleccions del 21-D i els entrebancs per configurar un nou Govern, passant per l'onada repressiva o l'estratègia d'ERC per eixamplar la base independentista. Però, més enllà del relat i la informació inèdita d'aquest període transcendent, hi ha la voluntat de reivindicar i fer justícia a la figura i el treball d'Oriol Junqueras: un homenatge i un nou clam per exigir el seu alliberament.



**Suspiros de España.**  
**El nacionalismo español 1808-2018**  
**Xosé Manoel Núñez Seixas**

Crítica  
 Barcelona, 2018

Una genealogia històrica dels diversos discursos nacionalistes espanyols a l'edat contemporània, sense oblidar els seus precedents. Tots ells coincideixen en la indivisibilitat de la sobirania: Espanya seria un subjecte sobirà únic i indivisible, i no tindria acta fundacional en la Constitució espanyola de 1978, ni en la de 1812, sinó que posseiria fonaments històrics i culturals anteriors. Una obra cridada a ser de referència en l'estudi d'un fenomen: el nacionalisme espanyol, l'existència del qual és negada per bona part dels seus propis protagonistes. ■

# eines

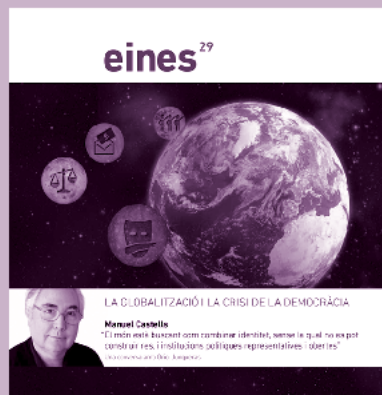
**ACONSEGUIU  
ELS NÚMEROS ANTERIORS**

eines@irla.cat



JUNY 2017

**EL REGNE  
D'ESPANYA:  
UN PROJECTE  
OLIGÀRQUIC**



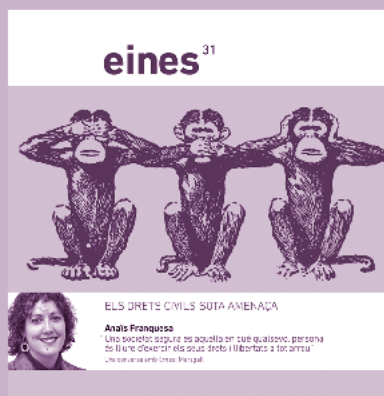
SETEMBRE 2017

**LA GLOBALITZACIÓ  
I LA CRISI DE LA  
DEMOCRÀCIA**



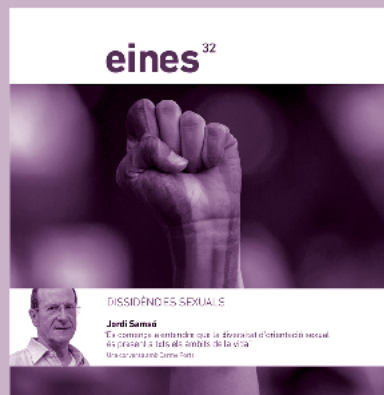
DESEMBRE 2017

**LA NACIÓ  
AL SEGLE XXI:  
REPLEGAMENT  
O EVOLUCIÓ?**



ABRIL 2018

**ELS DRETS  
CIVILS SOTA  
AMENÇA**



SETEMBRE 2018

**DISSIDÈNCIES  
SEXUALS**

## PORTAL

**Pensar qui volem ser**

Alba Castellví Miquel

## CONNEXIONS

**La renovació pedagògica a Catalunya**

Joffre Villanueva

**Actualització i innovació pedagògiques: el doble salt que ha de fer el sistema educatiu**

Eduard Vallory

**Mestres i sistema educatiu a Catalunya: compromís i servei**

Blai Gasol

**Educació de la primera infància, igualtat d'oportunitats d'aprenentatge i desenvolupament humà**

Ana Ancheta

## NAVEGADOR

**El mirall finlandès**

Noemí Mauri

## FÒRUM

**Aina Tarabini:**

**“Les escoles no han de ser iguals, sinó equivalents i no-segregades”**

Una conversa amb Josep Bargalló

## VARIABLES

**Vacunes: un dret de la infantesa i una obligació dels pares**

José Miguel Mulet

## FULL DE CàLCUL

**Transició ampliada a l'edat adulta: el cas dels adults joves en una situació NEET a l'Estat espanyol**

Mihaela Vancea

## ARXIU

**Manuel de Pedrolo: un intel·lectual a la trinxera de l'independentisme**

Marina Llansana Rosich

## EXPLORADOR

**La Intel·ligència Artificial i l'autoritarisme digital a la Xina**

Manel Ollé

## FINESTRA

**“Tres passos per remodelar l'economia per a tothom”**

Elizabeth Warren

## CLÀSSIC

**Possibilitats econòmiques per als nostres nets**

John M. Keynes

## TRIBUT

**Maria Mercè Marçal**

Sebastià Portell

## FILMOTECA

**Le Brio**

Teresa Vilardell

## LLIBRERIA

