

Salvador Cardús - Laia Carol
Walter Feinberg - Eric Hanushek
Blanca Heredia - José Antonio Marina
Artur Moseguí - Sergio Rizzo
Isabelle Schulte-Tenckhoff - Elisa Soler
Gian Antonio Stella

LABERINTS

Premi

Catalunya Literària
Fundació Privada

Convocatòria 2009

BIBLIOTECA DIVULGARE

Salvador Cardús - Laia Carol
Walter Feinberg - Eric Hanushek - Blanca Heredia José
Antonio Marina - Artur Moseguí - Sergio Rizzo
Isabelle Schulte-Tenckhoff - Elisa Soler
Gian Antonio Stella

LABERINTS

Premi
Catalunya Literària
Fundació Privada

Convocatòria 2009

BIBLIOTECA DIVULGARE

EXEMPLAR GRATUÏT

Edició per a circulació gratuïta Biblioteca Divulgare - 2010

Tots els drets són propietat de Catalunya Literària Fundació Privada
Rambla Nova 106-bis 7è 4^a - 43001 Tarragona

Prohibida la reproducció total sense la autorització fefaent
del titular dels drets.

Dipòsit Legal: T-1215-2010

PREMI LITERARI D'ASSAIG DESEMBRE 2009

PATROCINADORS

Catalunya Fundació Privada
FUNDACIO.CAT@telefonica.net

Fondazione Etruria
fondazione.etruria@gmail.com

Fondation Europa Cultural
fond.europacultural@gmail.com

Agraïments als membres del jurat que han atorgat el premi en col·laboració voluntària i gratuïta.

Sr. Marcel Banús. Per Catalunya Literària F.P.
Sr. Giovanni Panagia. Per Fondation Europa Cultural
Sra. Elena Pezzi. Per Fondazione Etruria

LABERINTS

Part Primera. Laberint educatiu

<i>Introducció</i>	Pàgines
Salvador Cardús (Universitat Autònoma de Barcelona)	7-9
 1. <i>El valor cultural de l'educació</i>	 13-35
Salvador Cardús	
 2. <i>Educació per al desenvolupament</i>	 37-55
Blanca Heredia (Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics, OCDE)	
 3. <i>La importància de la qualitat a l'educació</i>	 57-92
Eric Hanushek (Universitat de Stanford)	
 4. <i>Família i educació</i>	 93-112
José Antonio Marina (Madrid)	
 5. <i>El lloc de les escoles religioses a les societats democràtiques liberals</i>	 113-147
Walter Feinberg (Universitat de Il·linois)	
 6. <i>El laberint religiós</i>	 149-166
Laia Carol (Barcelona)	
 <i>Nota Editorial</i>	 167-173
 7. <i>Quadro Sinòptic Religions</i>	 174-188
Laia Carol (Barcelona)	

Part Segona. Laberint ètnic i soci-polític

 8. <i>Minories ètniques i pobles indígenes</i>	 190-215
Isabelle Schulte-Tenckhoff (Universitat de Ginebra, Suïssa)	
 <i>Nota Editorial</i>	 216-224
 9. <i>Sobrepoblació i la diversitat</i>	 225-258
Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler (Barcelona)	
 <i>Nota Editorial</i>	 259-260
 10. <i>La classe política</i>	 261-293
Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella (Il Corriere della Sera)	
 <i>Nota Editorial</i>	 295-299
 <i>Bibliografia</i>	 301-313

INTRODUCCIÓ

Els capítols de la primera part d'aquesta obra mostren l'ambició d'objectius i els obstacles amb que s'enfronta actualment l'educació. La segona part contempla el resultat de l'educació impartida. D'una banda, s'acostuma a subratllar públicament la importància i el valor de l'educació i augmenta la demanda social de més informació. De fet, en una gran part dels països, l'escolarització s'ha generalitzat amb la incorporació de les dones i de les capes més populars. Però, com assenyalo en el meu capítol, encara es confon massa sovint “informació” amb “coneixement” i hi ha un ampli desconcert entorn al paper que han de fer els diversos actors socials i les institucions en l'orientació de l'educació.

Els diversos estudis aquí presentats plantegen els problemes derivats de la diversitat d'agents educatius i els models en conflicte que comporten. Assenyalo també que la crisi de la funció educativa de l'estructura familiar, és inadequada per fer front als desafiaments del món actual.

Des d'una perspectiva global de la funció social de l'educació, preguntem: qui ha d'educar els pares per ser-ho? Pares i professorat no estan preparats per a desenvolupar la seva comesa en una nova formulació educativa. Uns i altres estan encarats a capacitar-se per ser-ho. El professorat per desenvolupar l'intel·lecte, i la família la afectivitat i fraternitat. D'altra banda, l'escola ha anat creant expectatives cada vegada més ambiciosos, aspirant no només a transmetre ensenyament, sinó també a formar les actituds i els valors, les emocions i la crítica social. Tot i així, a la pràctica es pot observar una dimissió en la voluntat de progrés, la qual cosa comporta la renúncia a la confiança en la racionalitat i en el coneixement científic aconseguits en una llarga lluita contra l'obscurantisme.

En una revisió dels estudis comparatius internacionals, Blanca Heredia subratlla que l'objectiu acceptat internacionalment d'educació per a tothom, així com els seus efectes positius sobre el desenvolupament i el benestar, són lluny de ser accessibles en molts països subdesenvolupats i difícilment seran assolits amb les actuals estructures econòmiques i polítiques del món. També desenvolupa aquest

tema Eric Hanushek en el seu ampli capítol, junt a la importància de l'educació que no deu basar-se només en la quantitat, sinó també en la seva qualitat, és a dir, en què és el que s'estudia, quines tècniques d'aprenentatge s'utilitzen i quins resultats n'obtenen els estudiants.

I ambdues en llurs posicions, Blanca Heredia OCD i Pisa; i Hanushek en la seva pràctica professoral i obsessiva atenció a calibrar la incidència de l'educació com a factor evolutiu econòmic, incidint en els mètodes d'estudi, de la influència d'aquesta educació no solament el desenvolupament de la civilització en general, sinó també actuant en el que es tangible per a l'obtenció de la producció i productivitat personal i col·lectiva cultural i econòmicament.

Walter Feinberg i Laia Carol aborden l'obstacle de la religió. Des dels valors d'una democràcia liberal, argumenten que la preferència dels pares per una educació religiosa dels fills, si existeix, ha d'estar limitada tant per l'interès autònom dels nens com pels interessos d'equitat de la societat democràtica liberal. Un govern democràtic té una obligació de discriminar a favor de les escoles que tinguin un interès explícit en promoure l'autonomia, l'equitat i la fraternitat. El dret d'educar els propis fills en una societat liberal hauria de ser considerat un dret públic que s'atorga als pares sota determinades condicions i no d'una manera absoluta. Els governs han de discriminar a favor de les escoles públiques i d'aquelles escoles privades o religioses que promoguin els valors d'autonomia, equitat i fraternitat.

Per a un projecte educatiu de futur, la distinció entre ensenyament i formació és crucial, com es subratlla en diversos capítols. Els avenços tecnològics en l'ensenyament permeten donar prioritat a les tasques formatives. Concretament, el que pot circular per la xarxa i és de lliure accés, ja no hauria de ser objecte del temps docent a les aules. Les deficiències existents a l'educació mostren que els dos objectius àmpliament acceptats d'expandir l'accés a l'escola i millorar la seva qualitat són difícils de combinar. Hanushek adverteix que si les polítiques dels governs simplement pretenen empènyer els joves per tal que romanguin a l'escola durant més anys, sense canviar-ne els aspectes qualitatius fonamentals, no s'obtindran els objectius generals de desenvolupament, benestar i civilització que solen atribuir-se a l'educació.

Entre les reformes a curt termini, personalment proposo uns plans de comunicació que regulin els fluxos comunicatius interns i externs entre les famílies, les escoles i d'altres

institucions que contribueixen a l'educació. José Antonio Marina observa que vivim tancats en un cercle d'excuses, en el qual els pares acusen l'escola d'ineficàcia, l'escola es queixa de que els pares hi envien els seus fills sense una socialització mínima. Després tots es posen d'acord i culpen la televisió, i finalment les queixes s'eleva al govern, que acostuma a canviar la llei, i de bell nou tornem a començar. Per trencar aquest “cercle infernal”, segons Marina, cadascú ha d'intentar actuar des dels seu àmbit de possibilitats. Així, proposa un pacte cívic sobre l'educació com un pas previ per a un pacte d'estat en educació. Blanca Heredia insisteix en la idea de Hanushek pel que fa al temps de durada estudiantil i recalca la importància de la qualitat educativa a més de la quantitat.

En conjunt, els diversos capítols sobre el laberint educatiu reunits en aquesta obra assenyalen les deficiències de l'educació en el món actual i identifiquen els obstacles principals per al seu progrés. De la mateixa manera, proposen algunes línies fonamentals d'acció col·lectiva per avançar vers una educació generalitzada, entesa com a ensenyament i com a formació anímica, que estigui a l'alçada del projecte i de la possibilitat de culminar l'evolució civilitzadora de la humanitat.

L'educació necessita adaptar-se a les característiques de cada col·lectiu humà. Isabelle Schulte-Tenckhoff introdueix una idea de classificació de la diversitat humana que cal tenir en compte. Artur Mosegui i Elisa Soler fan el mateix en quant al nombre d'humans que pot acollir la Terra fent seva la idea de Malthus al respecte, avui dia més vigent que quan va néixer. I finalment Jean Antonio Stella i Sergio Rizzo resumeixen la conseqüència d'una educació inapropiada que dificulta l'evolució sociopolítica de l'espècie.

Salvador Cardús
Barcelona, 2009

PRIMERA PART
LABERINT EDUCATIU

El valor cultural de l'educació

Salvador Cardús i Ros

Universitat Autònoma de Barcelona

Per no convertir un text sobre “el valor de l'educació” en un exercici banal de mera reiteració dels tòpics que associem a la nostra aclamada societat del coneixement —com agrada anomenar-la de manera pedant—, ens cal problematitzar l'enunciat. És a dir, convé analitzar quin és el punt feble que explica que encara sigui necessari defensar el valor de l'educació. I crec que la millor manera de fer-ho és posant de manifest una paradoxa que hom ha descobert amb una certa estupefacció els darrers temps a les societats occidentals avançades: si bé mai com ara no s'havia defensat públicament amb tanta vehemència la importància i el valor de l'educació, alhora, hom diria que mai no s'havia arribat a un nivell tan baix d'adhesió individual a les promeses que ofereix aquesta educació. Efectivament, en l'actualitat conviuen simultàniament la demanda objectiva de més i més formació amb l'existència d'obstacles en aparença insalvables a l'hora despertar l'interès general pels esforços més que notables que s'han posat al servei de l'educació dels ciutadans.

Que l'educació ha aconseguit l'estatus de dret bàsic i de necessitat fonamental ho prova el fet que s'hagi generalitzat l'escolarització universal i obligatòria per a unes franges d'edat cada vegada més amples, a més d'una extensió de l'educació professional i superior fins a nivells mai vistos. I això ha estat així al món desenvolupat, però també s'ha produït una ràpida incorporació de països que estan en vies de desenvolupament. I, encara, es constata una creixent presa de consciència pública de la necessitat d'una formació permanent al llarg de la vida. Per contra, que als esforços educatius no li corresponen els resultats obtinguts, ho demostren les dades disponibles que assenyalen uns índexs de fracàs escolar creixents, la inadequació entre els currículums escolars i les necessitats del mercat laboral i, més en general, la profunda preocupació per una “crisi” educativa que es manifesta de manera oberta en un estat permanent de debat públic damunt les insuficiències del sistema educatiu, el relaxament de les responsabilitats familiars o, encara, el paper negatiu que hi jugarien els mitjans

de comunicació i la cultura de massa.

Certament, en cada context nacional, el debat pren les seves formes particulars i sol ser analitzat atenent aquestes circumstàncies internes. Valgui, a tall d'exemple, la preocupació a França pel fracàs escolar que va portar a crear el 2008 una "Journée du refus de l'échec scolaire", en un context de debat que havia encapçalat el mateix president de la República, Nicolas Sarkozy, amb la seva famosa "Carta als mestres" de setembre de 2007. O, encara, valgui el cas del debat que manté la societat alemanya, també amb la intervenció directa de la presidenta del govern federal, Angela Merkel, i que recollia amb precisió l'article de The Economist "Bottom of the form. The chancellor looks for ways to improve Germany's mediocre schools" del 18 d'octubre de 2008. I, per no estendre'm més, només cal veure l'interès desvetllat per The McKinsey Report on Education del setembre de 2007, que posava en evidència aquest desfasament entre l'increment de despesa pública en educació i la pobresa dels resultats obtinguts, o les lamentacions que desperta cada nova edició de l'informe PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE. Però, més enllà de cada cas, una anàlisi comparada dels discursos, posa de manifest la universalitat del problema i la similitud dels arguments que es posen a debat.

Tindrem ocasió de considerar amb més detall quins són els obstacles que frenen els progressos en educació i fins i tot n'expliquen els retrocessos. Però el cas és que, efectivament, hi ha una distància cada dia més gran entre la consciència social de la importància de l'educació i les expectatives sobre els seus resultats, tant pel que fa a l'adhesió entre la ciutadania –amb un nombre ingent d'individus que no semblen compartir la promesa que els ofereix l'educació–, com pel que fa a l'excel·lència que s'esperava obtenir de l'elevada despesa pública en polítiques educatives.

Vull advertir que no dono per descomptat que, efectivament, la nostra sigui una "societat del coneixement". La notable desigualtat en la distribució d'aquest coneixement posa en entredit tot allò d'autocondescendent que pugui tenir aquesta autoqualificació. Però, a més, cal tenir en compte –com s'ha fet de manera reiterada– que no s'hauria de confondre tan fàcilment "informació" amb "coneixement", i que una societat efectivament "molt informada" com la nostra no és encara una societat "ben informada", i encara menys,

automàticament, una societat “del coneixement”. La confusió informativa que es produeix per l'excés de dades disponibles; la circulació de brossa —de “soroll”— que passa emmascarada enmig de la informació; la facilitat de manipulació d'una informació difícil de contrastar per manca de fonts d'autoritat reconeguda o, encara, les dificultats per aplicar aquesta informació disponible i fer-ne un ús racional —especialment a causa de la seva velocitat de transmissió, de l'aportació continuada de noves dades i de l'obsolescència i la seva ràpida substitució—, són aspectes determinants dels dubtes raonables sobre si es pot parlar amb propietat de societat del coneixement o no.

De fet, són aquestes mateixes raons les que expliquen que existeixin notables espais d'“analfabetisme informatiu” de conseqüències tant o més greus que les que tenia l'analfabetisme de qui no sabia llegir a principis o mitjans del segle passat. Sí: som una societat “molt informada” però també molt “mal informada” i, sobretot, “desigualmente informada”. De manera que només hauríem acceptar aquesta denominació si per “societat del coneixement” enteníem que el coneixement ha esdevingut un factor de diferenciació social tan rellevant com els privilegis aristocràtics d'altre temps o dels avantatges que encara proporciona una bona fortuna econòmica. Dit d'una altra manera, la societat del coneixement, en tot cas, torna a ser un gran desafiament per als principis de la igualtat i la justícia al qual, ara com ara, només sabem donar resposta amb un èxit més que discret.

Lògicament, una societat que de la informació i del seu ús intel·ligent i crític —és a dir, de la seva conversió en coneixement—, en fa un factor de jerarquització i de progrés social, necessàriament ha de situar l'educació dels ciutadans com un dels principals motors pel seu correcte desenvolupament. I el cert és que totes les dades mostren com les societats desenvolupades han pres aquesta direcció al llarg del segle XX i molt especialment en la seva segona meitat. La universalització de l'escolarització amb la incorporació obligatòria de les dones i de les capes més populars que abans n'eren excloses als mateixos nivells formatius dels homes i les classes mitjanes i altes, amb totes les ineficiències que es vulgui, és un fet indiscutible. I la nova consciència de la rellevància d'una formació permanent al llarg de la vida, es pot dir que ja ha arribat a bona part de població de mitjana edat i més jove.

Paral·lelament, com he dit, el fet és que de la

consciència social generalitzada de la rellevància de l'educació no sembla que se'n derivi una actitud individual especialment implicada amb els objectius de l'educació. Totes les dades ens porten a la conclusió contrària. Es podria parlar de manca de confiança en el sistema educatiu o de desafecció respecte de la promesa educativa i del valor instrumental que realment pugui tenir el coneixement que es transmet. Crec que la millor qualificació de la situació creada en aquesta primera dècada del segle XXI és la de “desconcert educatiu” (Cardús, 2000). Per dir-ho d'una manera rotunda: mai no hi havia hagut tantes oportunitats educatives per a tanta gent, i mai no s'havien malbaratat tant. Hom diria que, a determinats sectors socials, quan els ha arribat l'oportunitat de satisfer l'aspiració a la que mai no havien tingut accés, ja no comparteixen els ideals d'una societat en la qual l'educació és un valor imprescindible d'emancipació i progrés.

Per fer servir la metàfora clàssica, es podria dir que ara disposem del millor ascensor social que mai haviem imaginat, que ara hi ha places a disposició de tothom, que ara el principi de la igualtat d'oportunitats ja no sembla una quimera, però que és ara quan s'observa el menor interès a enfilar-se als llocs més elevats. Si més no a Europa, hi ha la convicció generalitzada que l'educació és un dret, però certament no l'acompanya la mateixa determinació en considerar-la un deure del ciutadà vers la comunitat.

Aparentment, doncs, es podria arribar a la conclusió que els fets demostren que quan s'ha donat el màxim valor a l'educació és quan menys interès s'ha mostrat en ser educat. O per ser més precís: a primera vista, hom diria que l'extensió de la consciència sobre la importància de l'educació té límits seriosos a l'hora de ser compartida pels qui n'haurien de ser els principals beneficiats. Existeix, en definitiva, una gran consciència sobre el valor de l'educació i, simultàniament, un creixent desafecte educatiu. Aquesta és la paradoxa de la qual ens cal donar compte. I ja ho adverteixo des d'ara: em resisteixo —ni que sigui per raons de prudència metodològica— a buscar explicacions fàcils per la via dels judicis morals sobre un pretès individualisme insolidari o sobre la crisi d'uns suposats valors tradicionals com el de l'esforç.

1. L'educació i els seus enemics

No és fàcil arreglar tots els “enemics” del valor de l'educació de manera ordenada pel fet que estem parlant de factors d'ordre molt divers i de rellevància desigual segons els

contextos socials polítics i les tradicions culturals nacionals particulars. No és el mateix una societat que ha de respondre a la diversitat creada per un flux continu d'immigració que una societat demogràficament estable. No és el mateix un territori de l'Europa nòrdica amb una tradició cultural d'origen calvinista que una societat meridional marcada per la tradició catòlica. No és el mateix una nació poderosa capaç de generar els seus propis instruments simbòlics —fonamentalment transmesos a través del sistema escolar— per garantir la cohesió social i política que una nació que no pugui assegurar una suficient vertebració interna a causa de dependències exteriors, és a dir, que tingui dificultats a l'hora de defensar l'autoritat del seu propi sistema escolar. Amb tot, establiré cinc grans obstacles —sense voluntat d'exhaustivitat— que crec que minen de manera greu la confiança en el valor de l'educació i que podrien explicar, si més no en part, el “desafecte” del que parlo.

2. Diversitat d'agents educatius i models en conflicte

En primer lloc, es pot afirmar sense reserves que la creixent complexitat i la fragmentació de la societat actual ha esberlat definitivament el consens sobre quins haurien de ser els perfils i els continguts d'aquest dret a l'educació, la universalització del qual ha estat tan tenaçment defensada i tan penosament aconseguida al llarg del segle XX. La diversitat de models socials i, sobretot, de les expectatives que hi van associades, han posat en entredit la possibilitat d'establir quin ha de ser el cànon de continguts i procediments comuns sobre els quals caldria organitzar els currículums educatius. De fet, s'ha posat en qüestió la mateixa idea de cànon, circumstància que sovint s'ha volgut substituir pel confús eslògan de *aprendre a aprendre*, a partir del qual els continguts precisos es podrien obviar en nom de l'entrenament en unes habilitats i actituds obertes a qualsevol necessitat. Que quedi clar que no em refereixo tant al model pedagògic en el que se sustenta el principi com en el seu ús social, com a fugida endavant per desviar l'atenció d'un debat incòmode. D'altra banda, i sorprenentment, l'*aprendre a aprendre*, que sembla posat al servei de la dimensió més instrumental de l'educació, ha estat defensat des de posicions pretesament “progressistes”, mentre la defensa del valor intrínsec dels sabers amb una certa autonomia respecte de la seva utilitat pràctica, s'ha considerat propi una posició ideològicament conservadora. Sigui com sigui, debats com els que s'han produït, per exemple, entre una

pedagogia comprensiva o una d'orientada a uns continguts escolars ben delimitats, no són discussions merament pedagògiques sinó que responen a les tensions que la complexitat de les actuals societats ha introduït dins de l'educació. La discussió ha arribat a la mateixa universitat, i el cert és que tots els esquemes tradicionals estan en revisió. La qüestió del “com” educar, doncs, en cap cas no és independent de la del “qui” ho ha de fer o la del “què” i amb “quina finalitat” cal educar. Vull dir que no es tracta de debats merament teòrics o acadèmics, sinó que també delaten lluites de poder pel control dels aparells educatius, al servei de la imposició de determinats models socials.

En particular, la complexitat social s'ha traslladat al front educatiu, d'una banda, amb la incorporació de nous agents educadors que han ocupat llocs de rellevància i en competència directa amb els tradicionals, és a dir, la família o la mateixa escola. De l'altra, la multiplicitat d'agents ha comportat la coexistència d'estratègies educatives en contradicció. Parlo, per exemple, del paper dels mitjans de comunicació i de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), a les que dedicaré una atenció especial més endavant. Però també s'han desenvolupat noves formes de relació social, molt més obertes a la interacció entre grups diversos des d'edats més primerenques i per tant més exposades a unes influències emocionals, l'impacte dels quals són d'una transcendència enorme. Tampoc no es pot obviar la desaparició —en alguns casos— d'altres agents que havien estat veritablement rellevants, com les organitzacions religioses. O, per la importància que havia arribat a tenir en alguns països, caldria esmentar el mateix Exèrcit, amb un paper especialment significatiu en l'adoctrinament patriòtic i que ara, més suaument, en diríem “educació cívica”.

Ara bé, com deia, la multiplicitat d'institucions socialitzadores, en competència entre elles, ha suposat fer entrar el món educatiu en un supermercat d'ofertes contradictòries que se sumen i es resten entre elles en prestigi, influència i orientació. Unes ofertes que rivalitzen per aconseguir l'atenció i el temps -i els recursos, és clar- de l'educand i que transgredeixen els espais que prèviament tenia reservat cadascú. L'anàlisi de la distribució i ocupació d'espais i temps educatius ens mostraria ben a les clares aquest marc de relacions conflictives, amb missatges contradictoris (Cardús, 2004). En definitiva, aquest conflicte ha derivat en una profunda desconfiança, en un tots contra tots i en una

pràcticament impossible conciliació d'interessos i perspectives. En concret: que fa trenta anys escola i família desconfiessin dels nous agents educatius com la televisió, o que en fa vint recelés de la informàtica, tots ells vistos com uns intrusos, era perfectament esperable. El que ja no era tan previsible és que escola i família també acabessin enfrontades i que s'atribuïssin mútuament les culpes dels fracassos educatius generals.

Sovint, el conflicte neix de la discussió per aconseguir més competències, com passa quan l'Estat es considera legitimat per imposar determinats continguts d'educació cívica o patriòtica, o quan una església exigeix una presència significativa en l'espai públic d'educació. Però, encara més habitualment, la majoria dels conflictes neixen de tot el contrari: de la cessió de les responsabilitats que tradicionalment havien estat assignades de manera clara i determinada a cada institució. I, certament, la nostàlgia d'un possible nou consens entre totes les parts és il·lusori, per molt que tingui la virtut, si més no, de forçar el diàleg entre les diverses institucions en joc. I és que una cosa és que família i escola comparteixin la convicció que l'educació és un valor, i una altra de molt diferent és que estiguin d'acord en quines han de ser les estratègies i els models organitzatius a partir dels que caldria educar. En resum, el desconcert sobre qui ha d'educar què, com i a on, és la manifestació d'aquest primer gran obstacle de l'actual procés educatiu.

2. Ruptura generacional en la transmissió educativa

En segon lloc, per la importància que havia tingut tradicionalment, cal esmentar la crisi de la funció educativa de l'estructura familiar. Per contra, i significativament, la família no tan sols manté sinó que ha incrementat el seu vigor com a unitat econòmica paral·lelament a l'increment dels hàbits de consum. Tradicionalment, la solidesa de les pautes educatives familiars procedien d'una transmissió intergeneracional apresada en un marc d'afectes que no tenien competència fora d'ella mateixa. Tanmateix, aquest model funcionava en el supòsit d'un procés de canvi moderat i en l'absència d'intromissions dins de l'esfera privada, a excepció de les institucions que, com l'església —allà on es donava aquesta situació—, hi actuaven, precisament, per garantir-ne l'estabilitat. Però, de cop i volta, pares i mares s'han trobat amb unes ruptures en els estils de vida que converteixen en obsolets els vells models tradicionals d'educació apresos. Sovint, a més, l'adhesió als nous estils precisament exigeix la denúncia explícita dels vells models

acusats —amb raó o sense— d'autoritaris o abusius respecte de com es defineixen els drets i deures en la nova societat. En aquestes circumstàncies, a les unitats famílies —elles mateixes sotmeses a uns canvis que multipliquen la seva heterogeneïtat de formes— se'ls fa impossible reconstruir autònomament noves pràctiques educatives que ja neixen sense un marc comú d'imposició legítima. Encara, la primera generació de la ruptura va poder actuar per oposició a allò que es considerava equivocacat en els estils de la generació precedent. Però la segona generació queda absolutament orfe de pautes pròpies que ha d'acabar buscant en fonts d'autoritat precària: una revista d'educació de rigor discutible, un manual d'autoajuda d'autor incert, una “escola de pares” organitzada per una associació de pares i mares desorientats, unes pàgines anònimes d'Internet...

És aquí on apareix la qüestió aparentment de més sentit comú, però alhora la més perillosa imaginable en una societat plural: ¿qui ha d'educar els pares per ser-ne? La pregunta sembla de sentit comú en la mesura que constata una inhabilitat que fins fa dues generacions era inimaginable: se sabia fer de pare o mare per transmissió generacional de l'ofici, però també per la proximitat de la generació precedent que permetia la tutela dels pares novells davant de l'inici de la seva responsabilitat vers la nova generació. Ara bé, alhora, la pregunta sobre qui ha d'educar els pares deriva en una demanda perillosa: ¿qui té el dret d'assenyalar, o d'imposar, de manera legítima, un determinat model educatiu? ¿Acabarem demanant alguna mena d'acreditació per a poder exercir de pares? ¿L'Estat pot prohibir, per exemple, l'opció minoritària però cada vegada més estesa d'escolarització a casa? O, ¿és l'Estat qui ha de regular les formes de càstig que poden imposar els pares, com ja es fa en nom de la protecció de la infància, i fins a quin detall? I, ¿s'hauria de regular l'aparició de tota mena de manuals d'autoajuda o de pàgines web, algunes manifestament propenses a l'adoctrinament esotèric conduït per part de perillosos gurus educatius?

Avui dia, la família és objecte de tota mena de mirades suspicaces que converteixen la seva impotència en culpa. El supòsit d'uns pares dimissionaris de les seves responsabilitats construeix una greu desqualificació moral sobre allò que només sol ser o bé una discrepància de models —no sempre és fàcil distingir entre que significa educar malament d'educar d'una altra manera—, o bé l'expressió de la seva poca habilitat educadora més que per deixadesa, per incompetència. Això, és

clar, per no esmentar les tensions a les que es veu sotmesa l'estructura familiar, tant per un mercat de treball horàriament cada vegada més desregulat, com per un model d'ocupació del lleure que envaeix sense pietat l'espai domèstic. Els horaris de treball incompatibles amb les responsabilitats educatives familiars i aquesta penetració de lògiques i discursos no familiars en el temps domèstic a causa de les ofertes de lleure invasives, expliquen com cap altre factor la feblesa educativa de la família. La família, inevitablement, viu de manera contradictòria aquesta impotència educativa, en la mesura que deriva, en molt bona part, de la funció econòmica que se li exigeix com a motor de consum i que implica la necessària flexibilització dels models organitzatius domèstics per posar-los al servei d'aquestes necessitats. Ras i curt: a la família se li demana que imposi un determinat ordre educatiu i, paral·lelament, s'espera que contribueixi a la desregulació dels estils de vida per acomodar-los a les imposicions del mercat (Cardús 2003 i 2009).

3. Una escola deslegitimada

Tercerament, cal parlar del mateix sistema educatiu. Pot semblar del tot improcedent situar la institució educativa entre els “enemics” de l'educació. I, efectivament, ho seria si no recordéssim que estem parlant dels condicionaments que impedeixen l'assimilació eficaç de la promesa educativa. I, en aquest sentit, el sistema escolar no pot quedar exclòs de la llista dels agents que mostren grans dificultats intrínseques per aconseguir els resultats que es proposen. Ja he advertit que no és possible generalitzar donada la gran diversitat de models, situacions i resultats dels diversos sistemes educatius, fins i tot quan ens centrem en les societats occidentals avançades. Per tant, sóc conscient que les consideracions que faré s'han de mantenir en un pla prou ample com per ser pertinents a la majoria de casos, però que alhora hauré de vetllar per tal que no esdevinguin irrellevants.

La primera observació ha de fer referència a la dramàtica constatació que el món de l'ensenyament ha hagut d'assumir respecte de quines són les seves pròpies limitacions respecte de la missió transformadora de la realitat social que s'havia imposat, seguint l'ideal il·lustrat. Les grans utopies pedagògiques de la segona meitat del segle XX han esgotat tota la seva capacitat transformadora que, d'altra banda, s'ha de dir que era molt menor de la imaginada. En molts casos, aquestes utopies pedagògiques van arribar a aconseguir que l'escola

aparegués com l'instrument bàsic d'una revolució social que podia començar des de la base, amb una arrel popular. De l'escola tradicional se'n denunciava el paper reproductor de models socials establerts i es pretenia que la nova escola creés, al contrari, les condicions d'una ruptura que li permetés deixar de ser un “aparell d'Estat al servei de la ideologia dominant”, que la crítica marxista li havia atribuït. Però ara, passat el temps de les grans ideologies, quan efectivament es reconeix el gran valor de l'educació, certament ja no és per reclamar-li cap vocació revolucionària sinó per exigir-li una més gran acomodació als models socials emergents que si bé són “nous”, no són conseqüència d'un canvi en el sentit revolucionari que s'havia descrit a partir dels anys seixanta del segle passat. Vull dir que, quan ara es reclama excel·lència al sistema educatiu —per exemple, exigint-li que doni comptes dels seus resultats i amb la introducció de tota mena d'instruments d'avaluació— no es pensa tant en els antics objectius de transformació revolucionària sinó que se li demana que contribueixi a fer viable el futur del sistema actual. Aquells vells principis de A. S. Neill a Summerhill (literalment, una escola “on els nens tenen la llibertat de ser ells mateixos”; “on l'èxit no es mesura per l'assoliment acadèmic sinó per la pròpia definició d'èxit que fan els nens”; “on pots jugar tot el dia si això és el que vols fer...” i que van inspirar els projectes educatius més avançats del segle passat i que van fonamentar les vocacions pedagògiques de tants mestres actuals, certament, no encaixen en el tipus d'avantatges que la societat espera que proporcioni l'educació.

En certa manera, es podria dir que el món escolar ha quedat atrapat en una profunda contradicció: mentre creixia la consciència de la seva rellevància, com a institució, anava perdent la seva centralitat social. Fins a mitjans del segle passat, l'escola tenia ben poca competència. Fora de l'espai familiar i religiós, i d'alguna esquerra a través els espais informals —el joc al carrer, per exemple—, la institució educativa per excel·lència, era l'escola. L'autoritat del mestre era poc discutida i el saber que transmetia tenia tota la legitimitat d'una tradició de coneixement perfectament establerta. En canvi, si bé ningú no en discutia la legitimitat, tampoc no era una evidència unànime la seva necessitat. L'exclusió de l'escola d'importants sectors socials anava acompanyada d'una escassa consciència de la seva necessitat més enllà dels aprenentatges bàsics: lectura i escriptura

elementals, les quatre regles de l'aritmètica, breus nocions d'una història nacional mitificada... A l'altre extrem, hi tenim l'actual escola, tan valorada com discutida en totes les seves facetes. La importància de l'escolarització ha anat acompanyada del creixement d'institucions que li fan la competència. En l'experiència vital de l'alumne, l'escola ja només hi ocupa una petita part i no necessàriament la més important des del punt de vista subjectiu. I no tan sols això, sinó que tampoc ja no és la més rellevant pel que fa a capacitat de presentar-li el món exterior ni d'oferir-li la informació més completa i actualitzada. Potser sí que el primer gran competidor escolar va ser la televisió, però en l'actualitat és clar que ho són les indústries de la cultura i, sobretot, Internet i totes les xarxes socials que, amb raó o sense, han desbordat la jerarquia de valor que tenia l'escola —i les institucions educatives en general— com a referència d'autoritat en la distribució del coneixement.

És en aquest marc contradictori de la competència d'unes noves institucions que l'escola no acaba d'acceptar com a legítimes en el procés educatiu que, per acabar-ho d'agreuja, ha eixamplat encara més les expectatives que oferia. És a dir: mentre perdia centralitat per l'aparició de competidors seriosos, l'escola anava creant cada vegada expectatives més ambiciosos. Ja no tan sols es comprometia a transmetre els sabers formals sobre els quals tenia autoritat, sinó que pretenia educar globalment, de les actituds als valors, de l'aula al carrer, de l'emocionalitat a la crítica social, de la matemàtica a la interculturalitat, de l'escriptura al pacifisme. No ho jutjo. Només faig notar que hi ha hagut una mena de fugida endavant: potser l'escola va creure que la pèrdua de rellevància que es compensaria amb un increment en les promeses. La conseqüència, inevitablement, ha estat la d'una sensació de fracàs per la distància entre capacitat real d'influència i les expectatives creades.

La situació actual és contradictòria. D'una banda, l'educació escolar segueix sent rellevant, és clar. De fet, més del que mai havia estat, per amplitud en el temps i per universalització del servei. Però la percepció social és just la contrària. I la meua tesi és que la causa de tot plegat és, precisament, l'excés d'expectatives de què parlava abans. Però no tan sols d'això. També és cert que la pèrdua d'autoritat de la institució i dels seus agents té a veure amb les dificultats de presentar noves competències escolars més enllà d'un tipus de sabers que es fonamentaven en la tradició científica i racional,

en les tradicions literàries i artístiques, de reconeixement universal i, en molt bona part, nacional. Discutir un cànon literari no és fàcil per al conjunt de la població i, si més no entre els que no són experts, s'accepta el que proposa el sistema escolar. Però, quan del que es tracta és d'educar en valors o actituds, ¿qui no es veu capaç de discutir les opcions de cada escola i, encara més, de cada professor en particular?

En aquesta nova situació, l'escola ja no és capaç de desvetllar l'admiració (Lacroix, 2006) cap a uns nous sabers que no tenen el suport d'una tradició unànime. Quan la transmissió de coneixement sobretot mira cap endavant, cap a la novetat, cap al desafiament de l'actualitat, i això precisament en uns moments que la institució és discutida, llavors és molt difícil que l'escola segueixi bastint amb seguretat els fonaments d'una societat en crisi profunda. Vet aquí la terrible paradoxa: si l'escola es gira contra el món, contra els seus desafiaments actuals, esdevé irrellevant. Si s'hi gira a favor, si s'hi afegeix acríticament, perd la seva principal font de legitimitat.

4. La renúncia a les oportunitats

Un dels grans principis de la promesa educativa era i segueix sent el de la garantia de la igualtat d'oportunitats. I, de fet, bona part dels esforços pedagògics i de les polítiques educatives han estat orientades a fer possible aquest objectiu. Ara bé: aquest principi funciona sobre un *a priori*: la voluntat individual i col·lectiva de progrés, tant material com espiritual. O, si més no, pressuposa la confiança en els avantatges que aquest progrés pot oferir. Tanmateix, cada vegada es fa més evident que aquest *a priori* ja no es pot donar per descomptat. I les conseqüències són realment greus. Certament, hi pot haver un cert desengany relacionat amb el fracàs relatiu de les promeses associades a la idea de progrés, però no sembla que aquesta pugui ser la causa principal de la deserció. Més aviat caldria referir-nos a les dificultats per mantenir una cohesió social suficient com per seguir fent creïble la possibilitat d'un interès general per damunt de les ambicions particulars. La fe en el progrés, que també fa les seves "víctimes", necessita estar vinculada a la confiança en els beneficis que s'obtinguin pel conjunt de la comunitat per tal que aquesta n'accepti el preu.

Posem el cas particular d'idea de progrés com és l'Estat del Benestar, entès a la manera europea. L'Estat del Benestar només és sostenible des de la perspectiva d'una sòlida solidaritat comunitària, cívica. L'atenció sanitària pública,

universal i gratuïta, parteix del supòsit que la gent està realment preocupada per estar sana i que no seguirà conductes de risc gratuïtament. I, alhora, recolza en el supòsit que no s'abusarà del principi de "solidaritat" en què es basa. Però, ¿què passa quan es generalitzen les conductes irresponsables respecte de la pròpia salut? ¿Cal que l'Estat també n'atengui les conseqüències? ¿Com cal respondre a la ruptura del pacte no escrit però implícit que no es pot abusar d'un sistema posat al servei de l'interès general? Aquest tipus d'actitud no només el trobem en el desinterès per una vida llarga i saludable i la preferència per uns estils de vida orientats a "esprémer" el present, desatenent les conseqüències en el futur. De fet, és la mateixa actitud que es pot trobar en relació a l'expectativa de benestar econòmic, sovint circumscrita al viure al dia. Per tant, no ens podem limitar a fer pronòstics pessimistes sobre si per primera vegada les generacions posteriors no viuran millor que les precedents. La gran pregunta és si aquestes noves generacions estaran disposades a fer els mateixos esforços que els seus pares per assolir i fins i tot superar els antics nivells de salut, educatius o de benestar material.

I encara una darrera constatació dramàtica pel valor de l'educació. Aquesta dimissió en la voluntat de progrés porta també implícita, en moltes ocasions, la renúncia a la confiança en la racionalitat, en el coneixement científic aconseguida en una llarga lluita en contra de l'obscurantisme. L'èxit de tota mena d'esoterismes que s'estenen amb tota impunitat, desafia les jerarquies clàssiques del saber sobre les que s'ha fonamentat aquest progrés. ¿Quin espai li queda a l'educació com a via d'emancipació social i personal quan el futur està determinat pel tarot? ¿Quina confiança dipositarem en l'escola si mentre ensenya Galileu, l'estudiant es refia d'una carta astral? Per acabar de descriure el caràcter de les dimissions respecte de la promesa de progrés econòmic, d'una millor salut, d'una educació més completa o en la confiança en la racionalitat científica, convé observar que les alternatives al coneixement racional ja no es presenten emparades per un discurs ideològic ben travat ni per una tradició religiosa identificable, per un autor o per unes sigles. Tot al contrari, es tracta d'una renúncia silenciosa, discreta, viscuda de manera poc clara i expressada de manera difusa —i confusa— en bona part de les actituds i els estils de vida actuals.

En definitiva, si com sostinc ja no és clara l'adhesió majoritària a un desig de progrés, ni material ni espiritual, és notori que un dels principals àmbits que es veuran afectats és el de l'educació. El problema, doncs, no és el d'una suposada crisi de la cultura de l'esforç, sinó el del canvi de prioritats a l'hora d'orientar l'esforç i de si encara es pot donar per descomptat que tothom, o una majoria suficient, vol ser més educada, més rica, més sana, més culte, més lliure. No podem pas atribuir a les voluntats individuals les causes del fracàs escolar que, amb proporcions diverses, creix a la majoria de països occidentals. Però tampoc no les podem traslladar només a un suposat fracàs del propi sistema educatiu. La meua opinió, tal com he volgut mostrar, és que podria molt ben ser que es tractés d'una pèrdua de credibilitat d'algunes de les aspiracions clàssiques que pressuposaven la importància de l'educació. En aquest cas, les "oportunitats" que havia d'oferir l'educació, haurien deixat d'interessar, o estarien en perill d'esdevenir irrellevants per a molts individus. Això significaria que el vell "ascensor" que permetia recompensar l'esforç de participació en la competitivitat demanada pel model de societat basat en el progrés i que castigava el desafecte i la deslleialtat al sistema, hauria deixat de funcionar per a sectors socials, d'altra banda, molt diversos. No estariem parlant només dels grups condemnats històricament als marges de la societat, sinó també de nínxols de població situats dins de les classes mitjanes i que, per utilitzar un terme periodístic, podríem anomenar "antisistema", i encara de grups més minoritaris però altament significatius de "desertors" del compromís competitiu que porta implícita la modernitat.

5. Els mitjans de comunicació de massa i les TIC

Els mitjans de comunicació de massa, especialment la televisió, havien estat fins fa poc el principal cap de turc de la crisi educativa. La irrupció d'una cultura de massa posava en entredit l'hegemonia tradicional de l'alta cultura i la de les cultures nacionals, principals fonts últimes dels continguts escolars. Això va crear una veritable lluita de legitimitats, tal com va analitzar de manera brillant Edgar Morin (1962). D'altra banda, la irrupció de la televisió a la quotidianitat dels nois i noies representava l'entrada en competència de la cultura audiovisual davant de la cultura escolar, fonamentalment oral i escrita. La seducció per la imatge posava en perill els mecanismes clàssics de transmissió escolar, obligant a una revisió a fons de les estratègies docents per tal d'aconseguir

interessar l'alumne. La necessitat de “motivar” l'alumne —de divertir-lo— es generalitza en aquest marc competitiu que introdueix el món audiovisual. (Postman, 1985).

Per si fos poc, la televisió suposava una esquerda de tipus moral en la retòrica educativa. Efectivament, el triomf de la cultura televisiva, també entre els docents, introduïa la consciència d'un doble llenguatge, d'una doble moral, en la mesura que allò que era vist com a adversari escolar a la feina, alhora, formava part de l'escena domèstica personal. Aquesta mala consciència del docent en la seva relació amb la televisió forma part d'una experiència generacional, ara ja de caràcter minvant o residual. Tanmateix, ha marcat el discurs escolar durant alguns decennis i més enllà dels que ho han viscut com a experiència personal. Ara, els nous mestres ja estan perfectament inserits en la cultura televisiva i de manera desacomplexada. I això significa que, finalment, la televisió entra a l'aula sense massa resistències. La televisió i, és clar, l'ordinador.

Ara bé, l'hegemonia de la cultura de massa no es limita a aquest combat simbòlic que va trobar en la televisió el seu principal enemic, sinó que va molt més enllà. En primer lloc, perquè la cultura de massa no és tan sols un determinat tipus de contingut, sinó un estil de vida, una forma de relació. La cultura de massa proporciona organització i jerarquia, canalitza el conflicte, ofereix identitat i, en definitiva, dóna consistència a un món alternatiu al de la família i l'escola. El lleure juvenil ja no és tan sols el “temps de carrer” marginal i desestructurat, sinó una institució amb els seus temps i espais, la seva ideologia, el seu “cosmos sagrat” i, naturalment, el seu mercat. El cas del paper de la música com a “geografia juvenil” destinada a orientar l'itinerari vital, els mons de sentit i els combats simbòlics juvenils (Martínez, 2007) és paradigmàtic del que sostinc. Per si fos poc, darrerament s'hi han afegit, gràcies a Internet, les xarxes socials de relació que encara porten més lluny la força d'aquesta institució que esdevé plenament significativa pel jove, arraconant encara més el paper de la família i l'escola. La competència, doncs, ja no es limita al fet de l'alternativa de llenguatges i continguts, sinó al fet que les TIC permeten crear mons virtuals alternatius, orientats radicalment al present, subjectivament molt més gratificants que el que ofereix la promesa educativa, que demana l'esforç d'una satisfacció ajornada que només es realitza en un futur, d'altra banda, incert.

En segon lloc, la cultura de massa, especialment la que

es desenvolupa a través de les TIC, utilitza un llenguatge i unes estratègies comunicatives que, en definitiva, són les de la societat de la informació i el coneixement. L'educació tradicional queda representada, tòpicament, pel vell mobiliari, el pupitre i la pissarra, mentre la cultura de massa utilitza el mòbil, la pantalla i la pissarra digital. I, per si encara fos poc, quan se superen els prejudicis mediafòbics, hom descobreix que aquestes noves tecnologies no són responsables de cap “estupidització” general, sinó que són portadores eficaces de mecanismes de desenvolupament intel·lectual, de la sociabilitat i fins d'aprenentatges vinculats a la memòria o a l'ajornament de la satisfacció (Johnson, 2009). Però, potser el sùmmum d'aquest xoc es manifesta per l'entrada de l'educació superior al món d'Internet mentre abandona els antics amfiteatres que havien acollit les tradicionals classes magistrals. Experiències com “Academic Earth” –nomenada “web de l'any 2009 per la revista Time– o l'OpenCourseWare, han situat les grans lliçons de les millors universitats del món a Internet amb unes audiències fins ara inimaginables.

El gran desafiament de la cultura de massa i de les TIC en relació al valor de l'educació tradicional no és el de saber qui substituirà a qui, sinó de com es poden integrar les primeres en els objectius educatius de la segona. Una lògica de confrontació que situés l'educació al front contrari de les TIC, la condemnaria al descrèdit. Ara bé, una estricta submissió del món escolar a la cultura de massa i les TIC, tampoc no li estalviaria un procés ràpid de substitució. L'alternativa és que a l'oralitat i l'escriptura clàssiques s'hi sumi el llenguatge audiovisual; que la tradició de coneixement escolar mostri la seva capacitat de discerniment crític cap a les noves produccions culturals de massa i que el mòbil i la pantalla aportin els seus avantatges a les estratègies escolars tal com han començat a fer, de manera pionera, universitats nord-americanes aportant els seus continguts a xarxes com You Tube o distribuint-los per I-Tunes.

6. Una defensa pràctica del valor de l'educació

Tot i que és indiscutible que qualsevol reflexió sobre l'educació i qualsevol política educativa té dimensions ideològiques, el gran perill en els debats educatius és que la confrontació ideològica oculti la resta de desafiaments organitzatius que té plantejats. Quan jo mateix he formulat alguns dubtes sobre la traducció pràctica de conceptes teòrics com el de “motivació” o el de “aprendre a aprendre”, la resposta sempre ha estat

acusar-me de no haver entès els mateixos termes en tota la seva complexitat formal. Accepto la crítica, és clar. Però la qüestió és si aquesta complexitat formal tampoc no l'han entès els docents i si la seva traducció pràctica no ha tingut, en moltes ocasions, conseqüències contràries a les esperades. I és que en el món educatiu, en les darreres dècades, s'ha produït una substitució del discurs d'autoritat construït des de l'experiència docent a un discurs elaborat des d'un pedagogisme teòric generalment allunyat de l'aula i estretament —i exclusivament— lligat al camp acadèmic. Caldria estudiar, en cada context nacional, com s'ha desenvolupat aquest procés i quines han estat les conseqüències en la formació del professorat i sobretot en les seves orientacions docents. Però, sigui com sigui, aquest desplaçament d'autoritat, segons la meua experiència, fa que els desafiaments pràctics només trobin respostes ideològiques formals —i generalment inútils—, incapaces de transigir amb la realitat quotidiana, fonamentalment, perquè la desconeixen.

Si el debat educatiu sol estavellar-se en aquest primer nivell de la retòrica psicopedagògica, el segon pla en el que queda encallat és en el del debat moralista. L'extensíssima producció de discurs sobre una suposada crisi de valors, hipotètica causa i conseqüència —no s'acaba de saber mai— de tots els mals que afecten l'educació, ha acabat quallant en sentit comú ordinari de tal manera que fer-ne la crítica esdevé una missió impossible, condemnada al fracàs. La temptació moralista, ara en el pla no acadèmic sinó de l'opinió pública, a propòsit de l'educació, suma la idea de la “crisi de valors” a la de la crisi de la “cultura de l'esforç”, obviant tots els determinants estructurals d'un fracàs escolar i, més en general, educatiu, que com hem vist és sobretot resultat de les pròpies contradiccions del model de societat.

Gregorio Luri, a *L'escola contra el món* (2008) cita un text sumeri, escrit en caràcters cuneïformes de 3700 anys d'antiguitat, que narra un petit fragment d'una llarga disputa entre un pare i un fill i que no puc evitar la temptació de transcriure:

- D'on vens?
- D'enlloc.
- Deixa't estar de romanços, vés-te'n ara mateix cap a l'escola i presenta't al teu mestre. Espero que portis els deures ben fets i que no hi hagi cap queixa del teu comportament. Quan pleguis d'escola vine directament a casa sense entretenir-te pels carrers. ¿M'has entès?

- Sí. Sí que t'he entès. Si vols, t'ho repeteixo.
- Doncs ja m'ho pots repetir.
- ¿Que et penses que no t'ho puc repetir?
- Apa, comença!
- Ho faré quan vulgui.
- Vinga!

Tampoc no em puc estar de citar aquest altre fragment d'un text xinès del Nei Ching, col·lecció de textos de la dinastia Chou (1030 al 221 aC) escrit sobre canyetes de bambú, que recull les reflexions del savi Ch'i Po (Guido Majno, 1991):

[...] abans es vivia segons les regles de la templança en el menjar i el beure, i anaven a dormir i es llevaven a l'hora. No com ara. Ara la gent [jove] beuen, i han adoptat maneres de viure molt descuidades.

[...] Només es preocupen de divertir-se: se'n van a dormir tard i es lleven a qualsevol hora. És clar que així només podem viure la meitat dels cents anys que vivien els d'abans. Estem degenerant!

I, encara, vegeu aquesta frase atribuïda a Hipòcrates (aprox. 460 - aprox. 370 aC): “Els joves d'avui no sembla que tinguin cap respecte pel passat ni cap esperança pel futur”.

Vivim instal·lats en una crisi de la “cultura de l'esforç” que s'arrossegaria des de més de mil anys abans de Crist? Estem sotmesos a la mateixa “crisi de valors” que la viscuda en temps d'Hipòcrates? La meua resposta és que, radicalment, no. El discurs moralista només explica la crisi personal de l'educador. La crisi de valors justifica la consciència de fracàs, o la d'impotència, del mestre i del progenitor. De la mateixa manera que no és l'esforç en sí mateix allò que esta en crisi, sinó que aquesta percepció es produeix pel fet que aquest es dirigeix cap a altres objectius que ja no són els assenyalats pels progenitors ni els docents.

La deriva moralista i ideològica en els debats educatius, doncs, són l'expressió de la crisi del valor de l'educació i no una explicació de les seves causes. El malestar educatiu s'expressa en termes morals o polítics, sí, però seria una greu simplificació creure que la crisi de valors és la causa principal del desconcert. Tanmateix, quan es confon el símptoma amb la causa de la malaltia, qualsevol remei que es posa en acció, o esdevé inútil, o accentua el problema més que no pas el resol. En aquest sentit, no és estrany que el món de l'educació, després d'haver caigut en la temptació de l'adoctrinament com a principal teràpia contra el malestar, és a dir, de buscar la

solució en allò que en diuen “l'educació de valors” i que se suposa que l'hauria de treure del desconcert, hagi comportat que el suposat remei no ha fet més que accentuar la insatisfacció.

La raó de tot plegat és que la pretensió d'educar valors al marge dels estils de vida en els quals aquests han de ser viscuts, és vana. Al contrari, l'única possibilitat d'educació eficaç dels anomenats valors —jo prefereixo parlar de “virtuts”— és precisament l'actuació pràctica sobre els estils de vida. Val la pena observar la diferència entre valor i virtut: el primer sol ser l'expressió retòrica d'una virtut pràctica. I el procés educatiu, especialment quan se situa en l'àmbit domèstic —però també en l'escolar—, és poc propici a la reflexió experta. Per això, el procés educatiu només pot anar de la virtut al valor, de l'estil de vida a la concepció del món, de la rutina pràctica al principi abstracte, però no al revés. És a dir, la virtut que és apresada com a estil de vida, sí que pot acabar racionalitzada en un pla més abstracte com a “valor”. Però el valor que es defensa al marge d'un estil de vida pràctic, esdevé educativament irrellevant.

No poso pas en dubte que la voluntat crítica de transformació d'un estil de vida necessiti la referència a “valors” abstractes previs. Però s'educa no pas invocant aquests valors, sinó transformant —per part dels educadors— els estils de vida per tal que les virtuts que conté es traspassin als educands. I tant és que parlem de pares, mestres, polítics, empresaris, líders religiosos o periodistes, tots ells educadors en els seus llocs respectius. D'altra banda, no s'ha de perdre de vista que els estils de vida seguiran canviant al llarg del temps, i amb ells els valors que hi ha implícits. I l'educació no pot pretendre adoctrinar en un aplec de valors tancats en sí mateixos, apel·lant inútilment a principis intocables i inamovibles, sinó que ha de ser capaç de mostrar aquesta vinculació estreta entre allò que es considera valuós i les conseqüències que se'n deriven. És a dir, amb la seva virtut. La gran qüestió, per tant, és com l'educació pot aconseguir que els individus se sentin responsables del seu propi destí i escolleixin voluntàriament i activa uns estils de vida conseqüents i coherents. El desafiament és no caure en la temptació de voler individus dòcils a l'adoctrinament i a la retòrica políticament correcta del moment i que, simultàniament, visquin amb indiferència la inconsistència de defensar uns valors retòrics que el seu estil de vida desmenteix sistemàticament.

7. Organització versus adoctrinament

En aquest paper ja he assenyalat els que considero principals condicionaments estructurals i culturals d'aquesta crisi. Però ara voldria acabar amb algunes vies d'intervenció que se situen en un pla pràctic, organitzatiu. És a dir, voldria fer una defensa pràctica de l'educació. Unes vies modestes per retornar, per la via dels fets, ni que sigui parcialment i modesta, el valor a l'educació. I la primera de totes, és observar que bona part de la debilitat de les institucions educatives clàssiques, família i escola, és organitzativa. En el cas de l'organització familiar hi ha un greu problema de desorganització temporal, en primer lloc. I, d'aquesta desorganització se'n deriva una absència de bones rutines educatives que, finalment, són les que eduquen. Pel que fa a l'escola, assenyalaria una estructura organitzativa —horaris, cursos, vacances...— enormement rígida, amb molts poc canvis de fons en cinquanta anys. I, finalment, té un problema gravíssim de comunicació amb l'entorn, fet que facilita les confusions i genera molts conflictes que serien perfectament evitables, aspectes que ens serviran per il·lustrar el següent apartat.

Respecte de l'organització familiar per a l'educació, opino que s'haurien de generalitzar els serveis d'assessoria, però organitzats independentment de l'escola. L'objectiu no ha de ser tant l'acomodar el funcionament familiar als interessos escolars, com trobar un funcionament autònom de l'estructura domèstica que pugui atendre, segons les seves circumstàncies, les responsabilitats educatives. La línia d'oferir cada vegada més serveis a les famílies per tal d'alliberar-los de les seves responsabilitats, no sembla la més convenient, si no és per a situacions excepcionals. Tot al contrari, es tracta de fer possible fórmules de flexibilització d'horaris laborals per adequar-los als compromisos familiars. Per la seva banda, l'assessorament educatiu domèstic ha d'estar estrictament separat de la funció docent precisament per evitar confusions entre els diversos plans institucionals i evitar cap sentiment d'intromissió ens els espais respectius. L'establiment de rutines educatives adequades en l'àmbit domèstic és el primer pas per a una disposició adequada cap als altres àmbits educatius. La garantia d'un temps de descans adequat, l'alimentació equilibrada, una educació emocional madura, la domesticació del temps destinat a les TIC i dels seus usos o unes pautes de respecte clares en les relacions interpersonals, constitueix el

punt de partida educatiu sobre el que es bastiran tota la resta d'experiències.

8. Bona educació, bona comunicació

En la mateixa línia de buscar estratègies que afavoreixin una millor resituació de la institució educativa en relació al conjunt de la societat, crec que és imprescindible i urgent revisar les lògiques comunicatives entre els diversos agents que hi estan implicats. La meva sospita és que els canvis estructurals dels quals hem parlat extensament, no han anat acompanyats dels canvis necessaris en les formes de comunicació institucional escolar per tal de fer-hi front. Les causes de la crisi comunicativa escolar crec que cal buscar-les en la confusió d'expectatives ja esmentada, però també tant en la feblesa organitzativa escolar, generalment amb uns recursos humans i materials molt limitats, com per la manca d'una cultura de gestió avançada i sensible a les noves necessitats comunicatives. Probablement, cal afegir l'existència de resistències ideològiques a la terminologia empresarial que solen emprar els experts en comunicació, i que fan pensar que no són compatibles amb els valors educatius tradicionals.

Des del meu punt de vista, però, caldria establir per al conjunt del sistema educatiu, però també en el pla de cada centre escolar, uns plans de comunicació que regulessin els fluxos comunicatius interns i externs i, en primer lloc, evitessin malentesos i, en segon, afavorissin un canvi de disposició per part de tots els actors —pares, mestres, alumnes i agents externs— de manera que cadascú sabés, amb la màxima precisió, que s'espera d'ell i que pot esperar dels altres.

En definitiva, la idea de fons és que la nova complexitat en la que es desenvolupa l'activitat educativa, cada vegada més interdependent, demana unes estratègies de comunicació més sofisticades per tal de garantir la claredat dels missatges i la complementarietat d'accions concertades. Des del meu punt de vista, per posar un cas, l'habitual protesta dels professors per la manca de col·laboració dels pares en els objectius escolars és provocada, sobretot, pel fet que es donen per descomptats uns criteris que, de fet, no són realment compartits pel conjunt de la comunitat educativa. I el mateix es produeix entre allò que un pare creu que cal que s'exigeixi escolarment al fill o el que el professor està disposat a demanar. No suggereixo pas que la bona comunicació pugui resoldre els conflictes, però sí que contribuiria decisivament a fer-los més transparents. Potser no cal esperar la coincidència d'interessos i l'acord, però sí que la

comprensió de l'arrel dels desacords facilitaria un diàleg i un treball més eficaç.

9. Conclusions: l'educació com a virtut

Hi ha un acord tàcit en l'ús del terme “valor”, en el llenguatge ordinari, per utilitzar-lo a l'hora de fer referència a allò que és considerat important, que té una gran transcendència, que és un bé destacat. Tanmateix, com ja he fet notar, implícitament, el terme “valor” ens situa en un pla discursiu que obliga a pensar en el valor com una adhesió conscient a un principi que es considera rellevant i, per tant, que exigeix actuar en conseqüència. I l'obstacle principal, com també he sostingut, prové del fet que, encara que es pugui assumir retòricament el valor de l'educació, si les regles de joc social no en confirmen la importància pràctica, finalment es produeix aquella dissociació entre una cosa i l'altra.

Doncs bé, encara que sóc conscient que pot semblar un mer joc de paraules, la meva conclusió és que l'educació només funcionarà realment com a valor quan s'hagi incorporat com a virtut social en la cultura, en els estils de vida de la majoria dels ciutadans. Vull dir que la rellevància de l'educació és tan gran que haurà de deixar de vincular-se a uns processos específics, i unes institucions especialitzades, escolars o familiars, o a unes edats determinades o a uns objectius específics. L'educació, en una societat del coneixement com la que sembla que aspirem a ser, ha d'arribar a ser un estil de vida, una manera de relacionar-se amb el món, un espai que ho ocuparà tot, un temps que s'estendrà al llarg de tota la vida. I no es podrà limitar a dependre exclusivament d'una actitud conscient, a una voluntat determinada, sinó que haurà de ser una disposició bàsica que, efectivament, serà entrenada com hom s'ha d'entrenar per aprendre a caminar o per aprendre a parlar.

En aquest nou marc, en un temps on “tot educa”, també tot ha de ser revisat. Des del paper de l'escola al de la Universitat. Des de la formació que necessiten els agents educadors fins als límits legítims ens els que es pot moure l'administració pública. Des del lloc que ha d'ocupar una Tradició de sabers, fins al marc d'actuació que delimiten de les xarxes de comunicació. Quan les principals universitats nord-americanes posen a disposició de tota la societat, i de manera gratuïta, els continguts tradicionals bàsics dels que eren dipositàries i pels que havien cobrat grans quantitats de diners —vegeu l'experiència del Academic Earth—, quan aquests

mateixos centres es proposen oferir en obert els continguts de les oneroses revistes científiques més avançades amb la consciència que el saber ha de circular lliurement, és que el fonamental de l'educació ja no és la possessió del saber, sinó la capacitat per utilitzar-lo.

Un proverbi xinès diu que “allò que pot ser ensenyat, no val la pena que sigui après”. Sembla un proverbi molt adequat pels temps que vivim i especialment coherent amb els propòsits d'aquestes grans universitats pel que fa al que haurà de ser el seu paper específic. Allò que pot circular per la xarxa lliurement, ja no caldrà repetir-ho a les aules. Molt bé. Però el que encara està per determinar són quines hauran de ser les tasques de tota la resta d'agents educadors quan, efectivament, l'educació deixi de ser un valor i passi a ser la principal virtut del nostre temps.

2

Educació per al desenvolupament

Blanca Heredia

OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics) - PISA (Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants)

La difusió de l'educació és àmpliament considerada com un factor rellevant per promoure el desenvolupament econòmic i el benestar social. Els efectes directes de l'educació en el creixement econòmic es manifesten en increments en la productivitat i en l'ingrés de les persones educades. L'experiència indica, no obstant, que per obtenir resultats satisfactoris no n'hi ha prou amb la quantitat de recursos invertits en la provisió de serveis educatius per part dels governs, sinó que també importa la seva qualitat, és a dir, què s'estudia i amb quines tècniques d'aprenentatge.

Fins ara, els objectius acordats unànimement pels governs dels països del món per assolir l'escolarització primària universal i la igualtat de nens i nenes en l'educació no s'ha aconseguit en els terminis previstos. L'experiència històrica dels països actualment desenvolupats suggereix que la difusió de l'educació no depèn mecànicament de les polítiques governamentals, sinó de canvis econòmics, socials i culturals que poden prendre diversos decennis. En aquest treball es revisen algunes tasques amb resultats positius de les accions governamentals per augmentar l'escolarització dels nens, sobretot en els països subdesenvolupats. Però també es conclou que l'objectiu acceptat internacionalment d'educació per a tothom, així com els seus efectes positius sobre el desenvolupament i el benestar, són lluny de ser accessibles amb les actuals estructures econòmiques i polítiques del món.

1. Desenvolupament econòmic i educació

El desenvolupament econòmic i el benestar social són objectius quasi universals que la civilització contemporània ha establert com àmpliament desitjables. Per assolir un estadi avançat de desenvolupament d'un país, és necessari que hi hagi unes taxes de creixement econòmic altes durant un llarg període. És a dir, només un creixement del producte superior al creixement de la població pot millorar les condicions de vida i el benestar d'una nació. No obstant, alguns països han arribat a estadis avançats

de desenvolupament molt abans que altres. Tanmateix, actualment entre els països pobres o subdesenvolupats, alguns creixen a uns ritmes anuals molt superiors a d'altres (per exemple, segons dades oficials, la Xina i l'Índia han crescut a un ritme del vuit o deu per cent anual durant més d'un decenni, mentre que una gran part dels països africans subsaharians es troben estancats).

Existeixen nombroses hipòtesis i models que intenten explicar per què uns països creixen més que altres i, en definitiva, per què uns països assoleixen nivells de desenvolupament econòmic i benestar social abans que altres i per què molts romanen en la pobresa. Tradicionalment, els economistes neoclàssics i altres estudiosos havien considerat que el creixement econòmic d'un país depèn sobretot de la seva dotació inicial de recursos naturals (matèries primeres i fonts d'energia) i de la seva capacitat de producció. No obstant, des del decenni de 1960, es va començar a considerar també l'educació com a un factor explicatiu del creixement econòmic.

En els estudis sobre el que se'n va dir "economia de l'educació" i en els mateixos estudis sobre el creixement econòmic, es va començar a incloure l'educació com una "inversió humana". L'educació va passar a ser considerada un dels elements que permeten explicar part dels residuals dels models de creixement creats fins llavors (Bowman, 1960, Schultz 1961, Denison 1962). Els factors clau ja no són només els recursos naturals i la maquinària, sinó també les capacitats de les persones de produir més i millors béns i serveis. Per a això, la teoria econòmica ha encunyat i aplicat el concepte de "capital humà", que bàsicament es pot mesurar pel nivell d'educació de les persones (Becker 1964, Lucas 1998).

L'educació, en primer lloc, augmenta els ingressos privats d'aquells que la reben. Com a conseqüència, aquest augment dels ingressos individuals comporta un augment del nivell econòmic general del país, habitualment mesurat per la mitjana del Producte Interior Brut (PIB) o per capita (Benhabib...Spiegel 1994, Temple 1999, Rehme 2007).

En assenyalar aquest mecanisme -des de l'educació als ingressos individuals i d'aquests al creixement col·lectiu mig- ja ens podem adonar del que una estimació global del creixement d'un país pot comportar que existeixin, es mantinguin i fins i tot augmentin les desigualtats d'ingrés entre uns grups i altres dins d'un mateix país —precisament entre els més educats i els que no accedeixin a l'educació.

El canvi d'èmfasi sobre el paper de l'educació en els estudis sobre el creixement econòmic reflecteix un canvi de fet que hi va haver sobretot al llarg del segle XX. Durant les primeres fases de la revolució industrial, primer a Anglaterra, una mica més tard a Alemanya i després a altres països, els factors fonamentals de l'enlairament i el creixement de l'economia eren la introducció de maquinària i l'accés a determinades matèries primeres i fonts d'energia. En canvi, des de mitjans del segle XX han estat determinants els avenços científics i tècnics per a la introducció de nous mètodes de producció i la creació de nous béns i serveis. En els decennis més recents, l'èxit d'una nació en créixer i desenvolupar-se depèn en gran mesura de com s'utilitzin el coneixement i les eines més avançades, la qual cosa requereix determinats nivells d'instrucció i educació de la força del treball.

Hi ha nombrosos treballs d'investigació sobre la relació entre el creixement econòmic dels països i la difusió de l'educació, els quals utilitzen molt sovint variables quantitatives mesurables. Entre aquestes destaquen la despesa pública en educació i els anys d'escolaritat mitjana de la població. Els resultats d'aquestes investigacions, així com dels reports i informes periòdics dels governs i de les organitzacions internacionals que s'hi dediquen, són força variats i no gaire concloents.

Per exemple, un estudi de 29 països en desenvolupament als anys vuitanta va trobar que la contribució de l'educació per tal d'explicar les diferències de creixement econòmic entre països anava des d'un 1 per cent a Mèxic fins a un 23 per cent a Ghana (Psacharopoulos 1984). Un altre estudi de 128 països desenvolupats i subdesenvolupats indica que un any addicional d'educació d'un home adult pot elevar la seva productivitat un 19 per cent. Però per mesurar com aquest increment individual es trasllada al creixement col·lectiu cal tenir en compte els costos de l'escolaritat, inclosos els de la construcció d'escoles i els salaris del personal docent, controlar si la força de treball disponible s'ha modificat per canvis demogràfics i examinar els possibles obstacles institucionals a la projecció del treball individual a l'economia. D'acord amb tot això, en conjunt, un any addicional d'escolaritat de la població masculina més gran de 25 anys de mitjana d'edat comporta un augment a la taxa de creixement econòmic anual del país d'un 0,44 per cent (Barro 2001).

Com a conseqüència de la nova importància econòmica de l'educació, els governs de la major part dels països han

modificat els objectius de les seves polítiques públiques per invertir no només en capital físic i ajudar les empreses privades a realitzar aquesta mena d'inversions, sinó també per invertir en capital humà. Per tal que una economia s'integri als mercats globals i pugui competir en la producció de béns i serveis, cal que augmentin les taxes d'innovació, s'incrementi la productivitat, millorin els mètodes de producció i es faciliti la introducció de noves tecnologies. Per a això és necessari que la població del país estigui educada i posseeixi les eines cognitives i les competències bàsiques per solucionar problemes a la feina, així com per innovar. El segle XXI està essent, encara més que el segle anterior, el de l'adquisició de coneixements.

La relació entre desenvolupament econòmic i difusió de l'educació és complexa. Un procés de desenvolupament en el que augmenti la inversió i existeixi un bon sistema de presa de decisions en polítiques públiques, la qual cosa implica un context social favorable i unes institucions públiques eficaces, pot generar una àmplia difusió de l'educació en un país. Al mateix temps, l'obertura d'un país, tan en els intercanvis econòmics amb altres països com en l'aspecte cultural, així com la qualitat del seu sistema polític, dels seus dirigents i dels seus administradors, facilita la difusió de l'educació. En resum, hi ha molta evidència empírica que mostra una correlació positiva entre els nivells d'educació de la població d'un país i els nivells de desenvolupament econòmic i benestar social. Però no hi ha estudis que concloguin sobre la prioritat de cadascun d'aquests aspectes en la dinàmica global, és a dir, sobre les relacions de causa-efecte entre les diferents variables mencionades.

2. Els efectes difusos de l'educació

Hi ha diversos aspectes molt importants de la relació entre l'educació i el creixement econòmic que no són captats pels estudis que es basen en el mesurament quantitatiu de la despesa pública, els anys d'escolaritat de la població i les taxes anuals de creixement del producte interior brut d'un país. Entre ells s'hi troben els següents, que seran revisats a continuació:

- En primer lloc, la importància de l'educació no es basa només en la seva quantitat, sinó en la seva qualitat, és a dir, en què és el que s'estudia, quines tècniques d'aprenentatge s'utilitzen i quins resultats obtenen els estudiants.
- En segon lloc, si bé els efectes de l'educació en el creixement poden ser directes, degut a la qualificació laboral i professional que l'educació genera i els

consegüents augments de productivitat i d'ingrés de les persones educades, també poden ser indirectes, ja que l'educació modifica altres comportaments i estructures socials que, al seu torn, poden tenir influència en la dinàmica de creixement.

- Finalment, mentre algunes conseqüències de la difusió de l'educació poden ser mesurables quantitativament amb les dades i les operacions disponibles, d'altres poden ser d'amidament més difícil.

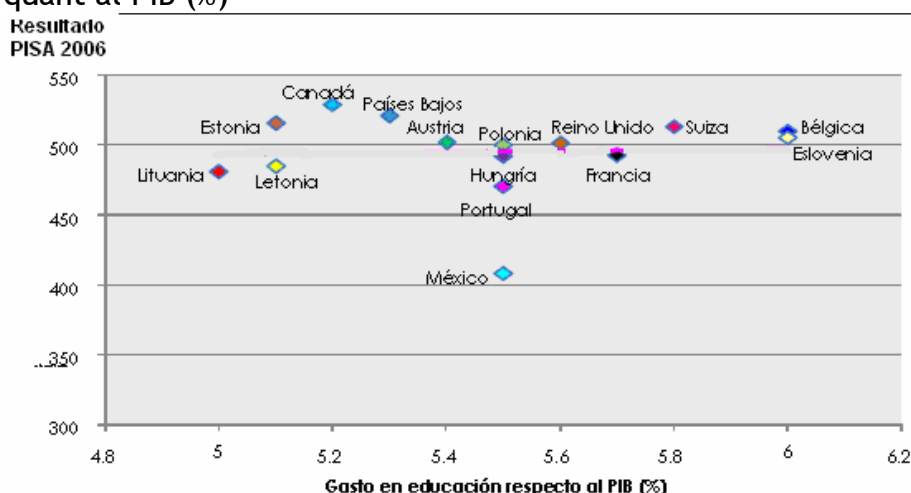
3. Quantitat vs. Qualitat de l'educació

Comencem pel primer punt. Com hem dit, la inversió en educació se sol mesurar per la despesa pública en educació com a percentatge del PIB. Així, la difusió de l'educació se sol mesurar pels anys d'escolaritat mitjana de la població adulta d'un país. Però tot i que l'existència d'escoles i mestres i la mera escolarització poden influir en la manera com una persona s'enfronta al món, la qualitat dels coneixements que adquireixen els estudiants pot ser més important. Per dir-ho d'una manera sintètica: "Prendre l'escolarització com a indicador de l'educació és delicat, ja que no garanteix que la qualitat dels aprenentatges obtinguts sigui suficientment bona com per tenir un impacte real en el desenvolupament de les capacitats i habilitats de les persones" (Hanushek 2005).

Aquesta idea ha estat present des de fa molts anys (Solmon 1975, Wachtel 1975, Rizzuto 1980). En realitat, la qualitat de l'educació pot explicar l'escletxa que perdura entre països desenvolupats i subdesenvolupats, que si bé en els darrers anys ha augmentat en nombre d'anys que els menors d'edat, permaneixen escolaritzats, aquest augment no ha tingut un gran impacte en el creixement de l'economia. L'estimació de dades a prop de la qualitat de l'educació, ha estat facilitada majorment per els informes d'Avaluació Internacional dels Estudiants (PISA) de la Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). El nombre de països examinats ha augmentat des de 43 a l'any 2000, fins a 62 al 2009. Cada exercici avalua estudiants de quinze anys d'edat (amb mostres entre 4.500 i 10.000 de cada país), particularment pel que es refereix a resultats en l'aprenentatge de lectura, matemàtiques i ciències. També en dades comparatives per a uns quaranta països en els informes TIMSS (Tendències Internacionals en l'estudi de matemàtiques i ciències) de l'Associació Internacional per a l'Avaluació dels Resultats Educatius (EIA).

Aquests estudis permeten comprovar que la despesa en educació no està fermament relacionada amb la seva qualitat, segons l'avaluació del PISA, com ho assenyala la gràfica 1. Els països en els que les dues variables estan molt desviades són, per exemple, Canadà, que malgrat tenir un nivell de despesa relativament baix entre els països desenvolupats, obtenen la màxima puntuació del PISA en qualitat de l'educació. I per altra part Portugal i Mèxic, ambdós amb nivells relativament més superiors en despesa pública en educació com percentatge en el PIB, però amb resultats que es situen entre els pitjors en qualitat entre tots els països avaluats per el PISA.

Gràfica 1. Despesa en educació i qualitat de l'educació quant al PIB (%)



Països: Canadà — Països Baixos — Estònia — Àustria — Polònia — Regne Unit — Suïssa — Bèlgica — Eslovènia — Lituània — Letònia — Hongria — França — Portugal — Mèxic.

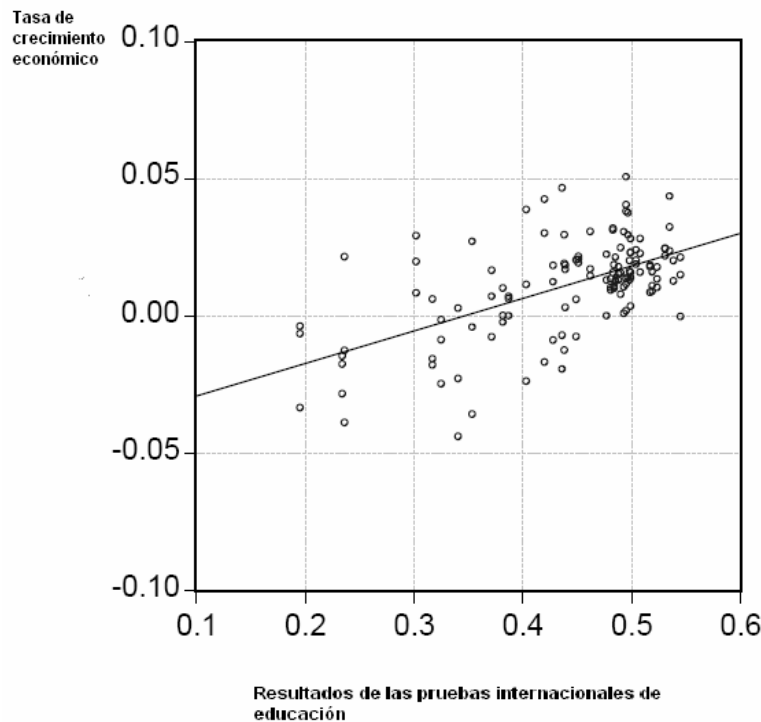
L'interès de la qüestió resideixen que la qualitat de l'educació està més clarament correlacionada que la despesa pública en escoles o que la quantitat d'anys d'escolaritat amb els ingressos personals i amb el creixement econòmic - d'aquesta manera, per continuar amb els casos mencionats, l'educació al Canadà afavoriria el creixement econòmic més que a Mèxic. Alguns estudis han mostrat que com millors resultats obté un estudiant a les avaluacions educatives de PISA i TIMSS, majors són les probabilitats d'obtenir un salari més alt. Concretament, una desviació típica per damunt de la mitjana en l'execució en proves estandarditzades en matemàtiques

comporta un 12 per cent més d'ingressos anuals. Aquest percentatge d'augment del salari acostuma a ser superior als països en desenvolupament que als països desenvolupats (Mulligan 1999, Lazear 2003).

Com hem dit, la influència de l'educació en el creixement econòmic col·lectiu involucra relacions més complexes que el seu impacte en els ingressos individuals. Però també la qualitat de l'educació sembla tenir més impacte en el creixement econòmic que els anys d'escolaritat. En un estudi es van agafar les diferències internacionals dels coneixements de matemàtiques i ciències i es va trobar que una desviació típica de diferència en aquestes habilitats entre països es tradueix en una diferència d'un 1 per cent en les taxes de creixement anual del PIB per capita (Hanushek i Kimko 2000). En un altre estudi es van comparar, per separat, l'avaluació de PISA en ciències i els anys d'escolaritat per a cada país amb el creixement econòmic i es va trobar que la primera és molt més significativa que els segons. De la mateixa manera que a l'estudi abans citat, un increment en la desviació típica en els resultats en ciències dels estudiants masculins comporta un augment d'un 1 per cent en la taxa de creixement. Però una desviació típica dels anys d'escolaritat només incrementa la taxa de creixement en un 0,2 per cent (Barro 2001).

Els estudis disponibles mostren que els resultats dels estudiants en matemàtiques també estan correlacionats positivament i d'una manera estadísticament significativa amb les taxes de creixement econòmic, encara que menys que els resultats en ciències. Lamentablement, les dades pel que fa a l'aprenentatge dels estudiants en lectura són insuficients a diversos països com per extraure'n correlacions significatives en aquest aspecte. La mitjana de les tres àrees avaluades (lectura, matemàtiques i ciències) mostra, en conjunt, una correlació positiva amb les taxes de creixement econòmic, com s'observa a la gràfica 2.

Gràfica 2. Qualitat de l'educació i creixement econòmic



Vertical: Taxa de creixement econòmic

Horitzontal: Resultats de les proves internacionals d'educació

4. Conseqüències directes i indirectes de l'educació

Els efectes directes de la quantitat i la qualitat de l'educació en el creixement econòmic són deguts sobretot a l'augment de la productivitat de les persones educades, com hem suggerit. Concretament, a l'agricultura, la instrucció i l'educació bàsiques dels agricultors faciliten l'ús de tecnologies modernes. A la indústria, els treballadors necessiten determinada capacitat d'adaptació al canvi tecnològic. Fins i tot els treballadors "no-qualificats" en una fàbrica moderna necessiten l'alfabetització, l'aprenentatge aritmètic, i la disciplina que poden ser adquirides a l'escola primària i mitjana. Als serveis, és cabdal la capacitat d'obtenir i manejar informació i coneixements, així com tenir una ment oberta a canvis i a novetats, les quals depenen decididament de l'educació. En general, les inversions de les empreses en capital físic resulten molt més productives i eficients si van acompanyades d'una alta disponibilitat de capital humà.

Però juntament amb aquests efectes directes, els

efectes indirectes de l'educació en l'economia i el benestar de les societats poden ser encara més importants. Una primera pista sobre això la donen alguns estudis que indiquen que l'escolarització de les dones no té el mateix impacte a curt termini sobre el creixement econòmic que l'educació dels homes (Barro i Sala 1995). Això és degut al fet que a molts països subdesenvolupats hi ha polítiques de reclusió i discriminació de les dones que impedeixen l'aprofitament de les capacitats de les dones educades en el mercat laboral formal.

Això no obstant, aquests mateixos estudis mostren un efecte important de l'educació de les dones en l'estructura familiar, els quals tenen alhora un impacte molt clar a mig i llarg termini sobre el creixement econòmic. En primer lloc, les dones educades tendeixen a reduir la seva fertilitat mitjançant l'ús d'anticonceptius, l'ajornament de l'edat de l'embaràs i la reducció del nombre de fills, al mateix temps que amb la difusió de l'educació es redueixen les taxes de mortalitat infantil (com ja es va veure, per exemple, als estudis de Cochrane 1979 i de Cochrane, Leslie i O'Hara 1980).

Aquests canvis són més notables als països subdesenvolupats. En diversos estudis de 14 països africans es va observar que amb l'accés de les dones a l'escola primària i sobretot a l'escola secundària, es redueix la fertilitat. Entre aquests països, Botswana, Kenya i Zimbabwe tenien els nivells d'escolaritat femenina més alts i les taxes de mortalitat infantil més baixes (Behraman i Wolfe 1987, Birdsall 1995).

Tots aquests canvis redueixen molt significativament el temps dedicat per les dones a la cura i l'atenció dels fills, i especialment el dedicat per les mares a les filles, la qual cosa allibera una enorme força de treball productiu femení. L'educació de les dones impulsa la seva participació al mercat laboral. Col·lectivament, l'efecte sobre el creixement del PIB per capita és doble: d'una banda, augmenta la producció a causa del treball de les dones (el numerador); de l'altra, disminueix el creixement de la població (el denominador).

Al mateix temps, les mares educades tendeixen a millorar les condicions de salut de la llar, augmentar la qualitat de l'alimentació de la família, reduir el tabaquisme i introduir hàbits de consum més saludables. Així mateix, en famílies amb mares educades esdevenen més importants les activitats i els ensenyaments que es donen als nens abans d'ingressar a l'escola i el desenvolupament des de la infantesa d'habilitats que millorin el seu rendiment posterior (Slowsky 1982). Tot això redueix els costos sanitaris i indirectament facilita també la

millora de la productivitat.

5. Efectes no mesurables

El mesurament quantitatiu dels efectes de l'educació en el desenvolupament econòmic i el benestar social pateix determinades carències que es deuen a la dificultat d'incloure alguns fenòmens significatius en les dades i les relacions estadístiques habituals. En general, les múltiples dimensions del benestar social no poden ser capturades per la comptabilitat nacional si aquesta es centra només en els ingressos econòmics. Però fins i tot pel que fa a les variables quantitatives habituals, hi ha fenòmens ocults que poden distorsionar la visió entorn a les conseqüències de l'escolaritat.

Concretament, l'amidament dels efectes de l'educació és molt precària pel que fa als ingressos individuals. A molts estudis s'acostumen a agafar com a índexs els salaris de persones amb diferents nivells d'escolaritat. Però als països en desenvolupament la major part de la població no rep salaris formals, sinó que viu del producte de l'agricultura o del sector informal de l'economia. Alguns estudis parcials indiquen una relació positiva entre l'educació dels agricultors i la productivitat a l'agricultura. D'aquesta manera, s'afirma que la productivitat d'un agricultor augmenta un 8,7 per cent quan assoleix els quatre anys d'educació primària (Jamison i Lau 1982). A Tailàndia, la probabilitat que un agricultor adopti una tecnologia que utilitzi productes químics és un 60 per cent més gran si ha acomplert quatre anys d'educació (Birdsall 1993). Al Nepal, el fet d'haver acabat els primers set anys d'educació incrementava la productivitat en el cultiu de blat en un 25 per cent i de l'arròs en un 13 per cent (Jamison i Moock 1994). Això no obstant, aquestes evidències no han estat integrades als models econòmics generals, els quals acostumen a valorar l'impacte de l'educació als salaris urbans, cosa que fa que se subestimi la seva importància a les zones rurals.

Un altre dels aspectes que sovint s'ignora és l'impacte indirecte que té l'educació a la prolongació de la vida productiva de les persones. En realitat, és difícil establir la interacció entre els diversos processos: d'una banda, el creixement econòmic, en millorar les condicions higièniques i sanitàries, allarga la vida de les persones; de l'altra, la difusió de l'educació és al mateix temps una causa i un efecte del creixement econòmic; i finalment, l'allargament de la vida laboral pot ser afavorit pel desenvolupament i per l'educació i al seu torn contribueix a augmentar la producció d'un país.

Creixement, educació i vida perllongada i productiva van, doncs, de la ma, encara que els mesuraments a curt termini no acostumen a tenir en compte els canvis a llarg termini en la mida de la població activa.

Els aspectes que hem esmentat —benestar no econòmic, ingressos agraris, allargament de la vida— incrementarien les estimacions dels efectes positius de l'educació. En sentit contrari, l'educació pot fomentar l'emigració als països pobres i d'aquesta manera tenir un impacte negatiu sobre la seva capacitat productiva. Certament, cada país té un context diferent i la decisió d'emigrar no depèn només d'el grau d'escolaritat de les persones. Però l'educació proporciona més informació sobre l'existència d'altres formes de vida i la possibilitat d'assolir-les, la qual cosa pot incitar les persones educades a emigrar per buscar millors oportunitats (Schwartz 1971). En la mesura en què les persones amb millor educació tendeixen a emigrar, la despesa pública en educació pot tenir fins i tot una relació negativa amb el creixement econòmic, com segurament passa en alguns països amb emigracions massives. De fet, hi pot haver una transferència de recursos des dels països pobres vers els països rics, ja que aquests són els beneficiaris dels efectes econòmics i culturals de la inversió d'aquells en l'educació dels seus súbdits més desperts i ambiciosos.

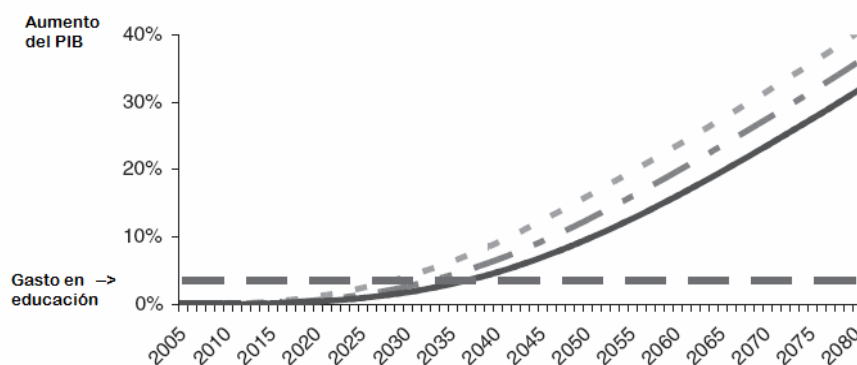
El problema més gran en el mesurament dels efectes econòmics i socials de la difusió de l'educació és que una gran part d'ells només poden ser observats a llarg termini. Si analitzem retrospectivament els processos de desenvolupament econòmic dels països més avançats, especialment a l'Europa occidental, els Estats Units i al Japó, ens adonem que la difusió de l'educació va ser un procés històric de molt llarga durada. Els canvis en aquests països van tenir lloc des de finals del segle XIX o principis del segle XX, quan es trobaven a nivells d'escolarització comparables als actuals dels països pobres. Als països actualment desenvolupats, el pas d'un 10 a un 90 per cent d'alfabetització de la població va requerir uns 50 anys de mitjana, mentre que la difusió de l'escola primària a un 90 per cent de la població necessità uns 100 anys (Meyer i al. 1992).

En comparació amb aquests països, la preocupació per la difusió de l'educació i l'atenció a les seves conseqüències econòmiques als països subdesenvolupats o en fase de desenvolupament són encara massa recents per arribar a conclusions satisfactòries. En els darrers quaranta anys hi ha hagut nombroses campanyes de les organitzacions

internacionals i canvis a les polítiques dels governs a molts països subdesenvolupats a favor de majors inversions en l'educació. A la majoria dels països de l' Europa oriental, Àsia central i oriental i Amèrica Llatina, l'increment relatiu a la despesa pública i l'escolarització dels nens i joves ha estat molt significatiu, fins assolir una mitjana de nou o deu anys d'escolaritat per persona –un nivell que es considera que hauria de tenir un impacte econòmic visible. A l'Àfrica del Nord, l'Orient Mitjà i Àsia del Sud els canvis són també notables, però encara no s'hi han assolit aquells nivells d'escolarització. L'Àfrica subsahariana, per acabar, continua estant molt endarrerida en aquests aspectes. Però, en general, l'impacte de la inversió en educació sobre el creixement ha estat molt limitat.

En un estudi recent, Hanushek (2009) demostra que la implementació d'un programa de millora de la qualitat educativa que es comencés a aplicar, per exemple l'any 2005, i aconseguís millorar moderadament les capacitats que adquireixen els estudiants, només tindria efectes positius cap el 2040. Cal tenir en compte que una despesa alta i sostinguda en educació només serà coberta pels dividends de la inversió educativa al cap d'uns trenta anys, tal com suggereix la Gràfica 3. Més enllà d'aquest període, els beneficis econòmics de la despesa educativa serien molt clars i creixents. Però programes governamentals de només deu o vint anys de durada poden generar resultats insuficients.

Gràfica 3. Efectes a llarg termini de la despesa en educació



Vertical: Augment del PIB

Horitzontal: Despesa en educació

Per tot això, una avaluació global dels efectes en el desenvolupament econòmic de les noves polítiques i inversions

educatives adoptades als últims decennis pot provocar certa decepció. El cert és que a nombrosos països subdesenvolupats els canvis quantitius han estat de gran magnitud, tant en despesa pública com en anys d'escolaritat. Però les diferències econòmiques i socials entre aquests països i els països més desenvolupats del món, els quals continuen avançant en els seus processos de creixement i d'innovació, no només són molt grans, sinó que per ara tendeixen a augmentar.

6. L'acció governamental i internacional

Durant molts anys, una sèrie de reunions intergovernamentals han promès que s'assoliria l'educació primària universal als països subdesenvolupats passat un temps. Una de les primeres reunions internacionals d'aquest tipus va tenir lloc a Ginebra el 1951, la qual va ser seguida d'una reunió de ministres d'educació i responsables de planejament econòmic sota el patrocini de la UNESCO a Santiago de Xile el 1962, les reunions d'Estratègia Internacional de Desenvolupament patrocinades per les nacions Unides per a la Segona i Tercera Dècades, a Nova York els anys 1970 i 1980, respectivament, i, més recentment, la Cimera del Mil·lenni, També a Nova York el 2000. Al llarg d'aquest període, la UNESCO també ha organitzat una sèrie de reunions de ministres per al desenvolupament de l'educació a l'Àsia, l'Àfrica, els països àrabs i l'Amèrica Llatina, les quals, juntament amb altres nombroses trobades, han produït el "pla Karachi", el "pla Addis Abeba", el "pla Santiago", la "declaració Jomtien", la "declaració Delhi", la "declaració Dakar" (per les ciutats en les quals tenien lloc les trobades) i, més recentment, la "Declaració del Mil·lenni".

A totes aquestes reunions, els governs participants es van comprometre a assolir els objectius d'escolarització completa i paritat de gènere a l'educació en un termini de deu o vint anys. Concretament, la reunió més gran de caps d'estat que mai hagi tingut lloc, a Nova York l'any 2000, va decidir per unanimitat que entre els Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni s'hi inclogués que "cap a l'any 2015, s'asseguri que tant nens com nenes, siguin capaços de completar un programa d'escolarització primària i que les nenes i els nens tinguin el mateix accés a tots els nivells de l'educació".

En general, els compromisos dels governs s'han concretat en determinades sumes de despesa pública, d'acord amb els càlculs del moment. Per als Objectius del Mil·lenni s'ha valorat que es necessitarien uns 9 mil milions de dòlars d'augment en la despesa anual en educació al món (Delamonica al 2001). En

diversos moments s'ha emfatitzat que el desarmament dels estats alliberaria recursos per a una major despesa en educació, la qual es podria incloure entre els “rendiments de la pau”. Com hem comentat, les despeses governamentals en educació han augmentat molt notablement en els darrers decennis. Amb les dades disponibles, la mitjana de despesa en educació com a percentatge del PIB el 2006 és, per als 41 països més desenvolupats, d'un 5 per cent, mentre que per als altres països menys desenvolupats, és d'un 4,3 per cent.

Cal assenyalar que les proporcions són molt semblants per a les despeses militars, que a nivell mundial s'han reduït quasi un terç del que havien arribat a sumar a finals dels anys vuitanta, al pic de la Guerra Freda, per la qual cosa no sembla que transvasaments més grans entre aquests dos màxims puguin ser decisius (actualment les despeses militars són un 2,7 per cent del PIB als 41 països més desenvolupats i un 2,4 per cent als altres).

La successió de reunions i declaracions abans presentada indica que els objectius assenyalats en cada una d'elles no s'ha assolit. Actualment cal calcular que encara hi ha al món uns 100 milions de nens sense escola. A la vista de la disparitat entre els objectius formulats i els resultats obtinguts, queda clar que els governs poden fer una sèrie de coses per afavorir la difusió de l'educació, però no sembla que estigui a les seves mans instaurar l'escolarització universal de manera efectiva.

Entre les polítiques més eficients que un govern pot implementar, es poden identificar les següents.

En primer lloc, els governs poden reduir els costos privats de la inversió dels pares en la seva educació. Això s'assoleix mitjançant la reducció de la distància a l'escola a les àrees rurals, així com la reducció de les despeses d'inscripció, materials escolars i manteniment, inclosa la distribució d'aliments a les escoles.

En segon lloc, cal millorar la formació dels mestres. Entre els objectius bàsics hi ha el fet d'assegurar que els docents coneixen i utilitzen mètodes pedagògics adequats, orientats a ensenyar a aprendre, l'ús de l'anglès com a llengua franca, la utilització de llibres de text, mitjans informàtics i audiovisuals apropiats, i l'assignació de tasques a casa als estudiants. S'ha suggerit que caldria incentivar la formació de mestres a països desenvolupats per exercir la seva tasca a països pobres. Però cal tenir en compte que a molts països pobres, el primer objectiu pel que fa als mestres és tan bàsic com que no hi hagi absentisme laboral. Els sindicats de mestres

acostumen a ser interlocutors obligatoris per a la introducció i el sosteniment d'aquestes mesures, però no són sempre cooperatius i de vegades es converteixen fins i tot en un obstacle més gran a la innovació i el control del rendiment escolar.

Per últim, els governs també poden realitzar transferències de diners als pares, condicionades a l'assistència regular i el rendiment efectiu dels nens a l'escola. Aquest tipus de programes es van fer famosos a partir de l'experiència pilot del PROGRESA (conegut també com el programa "Oportunitats") a Mèxic i ha estat imitat amb èxit a d'altres països. La distribució governamental de bons monetaris per ser gastats a l'escola que els pares triïn i altres mesures que fomenten la competència entre les escoles públiques i les escoles privades també han obtingut resultats ben documentats a països com Colòmbia, Etiòpia i l'Índia. En resum, com diu un estudiós del tema, els governs poden instal·lar fonts d'aigua i acostar-hi els ciutadans, però no els poden obligar a beure.

No és fàcil avaluar el rendiment de l'ajuda internacional, és a dir, de les transferències monetàries per a l'educació compromeses pels països desenvolupats a favor dels països subdesenvolupats. El problema fonamental és l'absència de control pel que fa als compromisos tant dels països desenvolupats donants com dels països pobres receptors, ja que no existeix un marc institucional o democràtic de rendició de comptes a nivell internacional. D'una banda, per als governs dels països rics, l'ajuda pot ser explicada als seus votants com condicionada als compromisos dels governs als països pobres d'usar-la correctament i eficientment. Però els governants saben que l'acompliment d'aquesta condició no es podrà comprovar fins després d'un o diversos períodes legislatius i electorals, amb escasses conseqüències per a ells. D'altra banda, per a alguns governs dels països pobres, l'ajuda pot ser utilitzada per remunerar els grups dirigents i substituir altres despeses, especialment de consum improductiu, així com per adoctrinar la joventut amb els mites bàsics del nacionalisme que recolza el règim existent. De fet, una part important de l'ajuda internacional va a parar a dictadures no compromeses formalment amb el seu ús.

L'ajuda total vehiculada pel Comitè d'Assistència al Desenvolupament (DAC) de la OCDE s'ha multiplicat gairebé per quatre al llarg dels darrers deu anys. Del total, al voltant d'un terç es dedica a l'educació (mentre que un altre terç està destinat a l'ajuda humanitària i a la pacificació i un altre terç a

la millora del govern i la societat civil). Això significa que l'any 2007 es van destinar uns 7 mil milions de dòlars a l'ajuda internacional en educació. Un estudi sistemàtic de l'efectivitat de l'ajuda al sector de l'educació conclou que, en conjunt, ha tingut “un efecte positiu” en l'assistència al desenvolupament de l'escolarització primària.

“No obstant això, ni les estimacions més optimistes demostren amb claredat que, a qualsevol taxa de creixement econòmic realista, l'ajuda pugui moure mai el món molt més a prop de l'objectiu acceptat internacionalment d'educació per a tothom. A l'educació primària universal li cal l'eficiència de la despesa educativa tant dels donants com dels governs nacionals. A més, les condicions polítiques i institucionals generals dels països receptors són importants. En condicions d'un mal govern, l'impacte de l'ajuda a l'escolarització pot ser, de fet, negatiu.” (Michaelowa 2004)

7. L'ou i la gallina

El caràcter poc concloent dels estudis sobre els efectes de les polítiques de difusió de l'educació al creixement econòmic suggereix la possibilitat que sigui important la línia alternativa de causalitat: des d'el desenvolupament cap a l'educació. Per comprendre això, cal adoptar el punt de vista que el grau de difusió de l'educació, tal com és mesurada, per exemple mitjançant els anys d'escolaritat, així com amb la millora de la seva qualitat, és un resultat tant de l'oferta com de la demanda d'educació. Fins ara ens hem fixat molt en l'oferta, és a dir, en les polítiques governamentals de despesa en escoles i mestres, de la manera com hem revisat a la secció anterior. Però l'altra banda de la relació, la demanda d'educació per part dels pares i les famílies, pot ser clau.

Cal suposar que els individus i les famílies inverteixen en educació, com en qualsevol altre bé i servei, només quan els beneficis privats que poden esperar d'aquesta inversió són superiors als costos privats que se n'han ocasionat. A la transició de llarga durada d'una societat entre el subdesenvolupament i el desenvolupament, els beneficis privats de l'educació es poden concretar en l'augment dels salaris i altres ingressos de les persones educades, dels quals cal descomptar els beneficis derivats del treball infantil típic de les societats sense educació, que d'aquesta manera desapareixen, i els costos de l'escolarització. Aquests beneficis seran clarament positius si les famílies poden tenir

expectatives que hi haurà una demanda de treball qualificat al mercat laboral que compensi àmpliament els beneficis del tradicional treball dels nens a la família. Però aquestes expectatives de prosperitat laboral depenen al mateix temps de l'existència d'un desenvolupament econòmic suficient, és a dir, són sobretot independents de la decisió individual d'invertir en educació.

L'experiència acumulada permet sospitar que les polítiques governamentals, si bé poden augmentar l'oferta d'escoles i mestres, són insuficients per generar una demanda àmplia d'educació entre la població quan les circumstàncies no són favorables. Alguns autors han comparat la transició educativa d'una societat amb la transició demogràfica, la qual, en general, depèn més de les decisions individuals de tenir menys fills que de les lleis i les regulacions públiques sobre la família i la natalitat. En general, les decisions individuals pel que fa al nombre de membres de la família depenen en gran part de les expectatives econòmiques dels seus membres. Només un govern totalitari pot pretendre regular els comportaments familiars i sexuals dels seus súbdits fins el punt de provocar una transició demogràfica accelerada (com s'ha intentat, per exemple, a la Xina comunista).

Anàlogament, només amb mitjans coercitius semblants podria tenir èxit una política educativa orientada a modificar radicalment i en poc temps els comportaments dels individus i les famílies pel que fa a l'escolarització dels nens. En el passat dels països actualment desenvolupats, l'establiment legal de l'educació primària com a obligatòria va tenir lloc com un mer anunci d'intencions l'acompliment del qual trigà diversos decennis (com a França i altres països europeus), bé quan ja s'havia assolit a la pràctica l'escolarització quasi-universal (com als Estats Units), de manera que la legislació governamental no va ser el factor decisiu del canvi real. L'escolarització universal es va assolir en aquests països a nivells d'ingrés Per capita una mica superiors als actuals als països més pobres. Una cosa semblant es pot dir de les lleis de prohibició del treball infantil.

Un ambiciós estudi de l'expansió de l'escolarització als països actualment desenvolupats durant cent-cinquanta anys, significativament titulat "Expandeix l'estat l'escola?", conclou així:

"L'evidència empírica disponible suggereix que les accions de l'estat, materials i simbòliques, poden tenir

influència a l'escolarització sota determinades condicions. En suma, les formes d'acció efectiva poden incloure la regulació política de les estructures laborals; l'obertura d'una estructura d'oportunitats i senyals que més escolarització comportarà beneficis econòmics; l'augment directe de l'oferta d'escoles i llocs d'estudi; la vinculació de l'escolarització als ideals occidentals més amplis de sufragi universal, integració nacional i desenvolupament individual; i la reducció dels costos d'oportunitat percebuts per la restricció del treball infantil i la legitimació de l'escola com l'escenari normatiu de socialització”.

Tot i així, els autors assenyalen que aquestes accions només poden ser articulades per governs robustos. “I les condicions político-econòmiques subjacents defineixen la probabilitat que accions d'aquest tipus puguin ser adoptades i que tinguin efectes reals a l'expansió de l'escolarització.” (Fuller i Rubinson 1992)

La referència a les condicions político-econòmiques ens porta a dir que molts règims polítics autoritaris no estan gaire interessats en la difusió de l'educació entre la població, pels perills que la instrucció i la informació poden implicar en el sentit de generar més demandes de llibertat, participació i control dels governants. Per tant, la hipòtesi d'una transició educativa impulsada des del govern, és a dir, per la banda de l'oferta (diguem a l'estil xinès), és poc realista per a determinats països. Però encara que es pugui donar en societats obertes, els seus èxits seran forçosament limitats, ja que els resultats depenen sobretot de la resposta de la demanda, és a dir, en els comportaments de la població.

Així doncs, encara que la relació entre l'educació i el desenvolupament pugui semblar tan incerta com la de l'ou i la gallina, la línia de causalitat inversa a la considerada fins ara pot ser força rellevant. Com més augmenten els ingressos per capita, més gran és la demanda d'educació per als fills. És a dir, a baixos nivells d'ingrés, es corresponen baixos nivells de demanda d'educació; només en alts nivells d'ingrés es pot esperar que hi hagi una àmplia i sostinguda demanda d'educació. En aquest enfocament, serien el creixement econòmic, la maduresa demogràfica i l'estabilitat político-institucional els que generarien una demanda més gran d'educació, més que l'oferta d'escoles i mestres per part del govern.

Alguns estudis disponibles mostren, en efecte, que els principals factors explicatius de l'escolarització dels nens són el desenvolupament econòmic previ, el qual implica nivells relativament alts d'ingrés i benestar de les famílies, i els nivells d'educació dels pares, els quals al mateix temps depenen de l'estructura familiar (amb dones actives fora de la llar). Aquesta línia explicativa és més potent que la contrària, és a dir, la que suposa que l'escolarització (introduïda per les polítiques governamentals) generarà el desenvolupament econòmic i social (Clemens 2004). Una il·lustració notòria d'aquesta relació s'ha pogut observar en alguns països en fase de desenvolupament, com per exemple Mèxic, on, malgrat les sostingudes polítiques governamentals de despesa educativa, la recessió i l'estancament econòmics dels anys vuitanta es va traduir directament en un estancament temporal de l'expansió de l'escolarització.

El problema és que el desenvolupament econòmic i els canvis familiars es produeixen molt a poc a poc i només produeixen efectes acumulatius a llarg termini, per la qual cosa les seves conseqüències pel que fa a la demanda d'educació dels nens també tendeixen a endarrerir-se. Per això, l'objectiu d'educació per a tothom, àmpliament propugnat pels governs i les organitzacions internacionals, així com els seus efectes positius pel que fa al desenvolupament i el benestar, són lluny de ser accessibles amb les actuals estructures econòmiques, socials i polítiques del món.

La importància de la qualitat a l'educació

Eric A. Hanushek

Stanford University; University of Texas at Dallas; i National
Bureau of Economic Research

La majoria de les anàlisis empíriques del capital humà s'han centrat únicament en la quantitat d'educació obtinguda per individus, ignorant les diferències de qualitat. Aquesta aproximació contrasta profundament amb les consideracions polítiques que valoren quasi exclusivament les qüestions de qualitat a l'ensenyament. Aquest treball presenta evidència bàsica pel que fa a l'impacte de la qualitat de l'ensenyament en els guanys individuals, en la distribució dels ingressos, i en el creixement econòmic. Quan analitzem aquests efectes, concedim especial atenció a les variacions entre països amb diferents graus de desenvolupament.

La importància de l'educació és un fet àmpliament acceptat. Tant els individus com els governs de tot el món han centrat la seva atenció i els seus recursos a obtenir un increment de l'escolaritat. A nivell global, hi ha hagut un esforç per assegurar l'accés a una escolaritat mínima per a tots els nens del món —plasmats a les campanyes populars d'“Educació per a tothom” i els “Objectius de Desenvolupament per al Mil·lenni”—.¹ Però gran part d'aquest esforç s'ha centrat en l'èxit escolar. Les qüestions de qualitat han rebut molta menys atenció. Investigacions recents, no obstant això, demostren que la dimensió de la qualitat és la més important.

Els economistes han dedicat esforços considerables per comprendre com afecta el capital humà a una varietat de resultats econòmics. La idea subjacent és que els individus prenen decisions d'inversió per si mateixos a través de l'escolaritat i altres vies. Les habilitats acumulades que són rellevants per al mercat laboral d'aquestes inversions al llarg del temps representen un component important del capital humà de l'individu. Les inversions realitzades per millorar habilitats generen futurs beneficis econòmics de manera semblant a com la inversió d'una empresa en un equip de

¹ Ambdues polítiques inclouen l'objectiu d'una educació escolar mitjana universal. Ambdues tenen també un recolzament institucional substancial per part de les nacions Unides i la UNESCO. Vegeu Nacions Unides (2009), UNESCO (2008)

màquines (capital físic) genera producció futura i ingressos. En el cas de l'educació pública, els pares i els funcionaris juguen el paper de fiduciaris dels seus fills en fixar molts aspectes de les vies d'inversió.

Arreu del món, a les escoles se'ls concedeix un paper especial en la inversió de capital humà. Encara que existeixen estudis exhaustius que indiquen que el coneixement i les habilitats provenen de diverses fonts —famílies, amics i veïns, a més de les escoles—, la majoria dels governs entén que la influència més gran prové de les escoles. I la major part dels governs destinen importants subsidis o bé paga totalment l'escolaritat pública dels seus ciutadans. Així, tant els beneficis com els costos de l'escolaritat han de ser considerats des d'un punt de vista individual i des de la perspectiva de la societat.

L'objectiu d'aquest assaig és presentar l'evidència dels impactes econòmics de l'èxit escolar i de les habilitats cognitives —de manera que aquest coneixement és el resultat produït per les escoles i altres fonts. Es fa un èmfasi particular en l'impacte de les habilitats cognitives en relació al creixement econòmic de les nacions, perquè aquesta discussió ha estat en gran mesura obviada en anàlisis prèvies. Més endavant gira entorn a com poden ser utilitzades les escoles per millorar les habilitats cognitives. La discussió posterior se centra necessàriament en estudis realitzats sobre els Estats Units, tot reflectint l'evidència disponible de tot el món.

1. Quantitat d'Educació

Als estats Units, a començaments del segle XX, només el sis per cent de la població adulta havia acabat l'escola secundària. Després de la Primera Guerra Mundial, els índex de graduacions de l'escola secundària van començar a incrementar-se ràpidament. Però els canvis a l'educació afecten lentament la totalitat de la població. L'any 1940, només la meitat dels americans de 25 anys o més grans havien completat més de vuit anys d'ensenyament escolar, o sigui, que haurien rebut instrucció de qualsevol tipus a l'escola secundària. No va ser fins el 1967 quan l'adult mig de 25 anys o més va obtenir una educació secundària o superior.² Des de l'any 1967, no obstant, l'increment del nombre d'anys d'escolaritat completat pels americans s'ha alentit. La població de joves adults, de 25 a 29 anys, ha tingut índexs de finalització escolar estables durant

² Vegeu l'Oficina del Cens dels EEUU (1975, (2000), Goldin (1998), i Goldin i Katz (2008).

gairebé dues dècades. A començaments del segle XXI, més del 80 per cent dels americans més grans de 25 anys havien completat l'escola secundària com a mínim (Heckman i Lafontaine 2007).

Els canvis esdevinguts en altres nacions han estat fins i tot més dramàtics. La Taula 1 (pàgina 87) mostra els percentatges de diversos grups d'edat que ha acabat els estudis a escoles superiors per una mostra de països més desenvolupats l'any 2006.³ Els diferents grups d'edat tracen una escolarització normal al llarg de diverses dècades del passat, de manera que els canvis observables a l'edat mostren el ritme d'increment a l'educació. Mentre que els Estats Units s'han mantingut estables des de l'any 1960, la majoria dels països restants han experimentat increments massius de finalització de l'escola secundària –reflectint els desenvolupaments històrics als EEUU abans i immediatament després de la Segona Guerra Mundial (Goldin 1998).

Els beneficis de l'educació per als individus també són evidents. Els ingressos mitjans dels treballadors que han rebut una educació a l'escola secundària romanen significativament per sobre d'aquells que han rebut menys educació, i la mitjana d'ingressos dels treballadors amb una educació universitària empetiteixen la d'aquells que només van rebre formació a l'escola secundària. Als EEUU, els guanys creixents dels treballadors amb educació universitària a les dues últimes dècades els proporciona una prima de més del 70 per cent en ingressos superiors als d'un graduat de l'escola secundària que tingui una experiència professional similar.⁴

Les pautes d'ingressos a la resta del món semblen ser més variades quantitativament, però existeix una notable similitud entre els efectes dels ingressos associats a una major instrucció. Encara que la distribució d'ingressos es mostra més comprimida en alguns països en comparació amb altres

³ Una àmplia comparació de l'educació entre països es pot consultar a Barro i Lee (2001).

⁴ Es poden trobar més detalls sobre les pautes dels ingressos a Murphy i Welch (1989, 1982), Kesters (1991), Pierce i Welch (1996), Deere (2001), i Deere i Vesovic (2006). McMahon (1991) presenta índexs privats lleugerament inferiors de retribució per la terminació de l'escola secundària que per l'acabament de la universitat, encara que continuen essent substancials. Aquests càlculs depenen tots ells dels diferencials de salari, i una igualtat més gran en la provisió de beneficis suplementaris pot arribar a comprimir les diferències en compensació total. No obstant això, no hi cap anàlisi dels beneficis de l'escolarització pel que fa a la compensació total disponible.

—reflectint probablement les característiques dels mercats laborals—, sempre s'observen pujades evidents com més gran sigui l'educació. No és només que els salaris siguin més grans per als que tenen millor educació, sinó que també tendeixen a gaudir de més ofertes de treball i pateixen menys atur (Departament d'Educació dels EEUU, 1996; Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, 2008).

En el pla individual, l'increment d'ingressos relatius dels més instruïts ha estat suficient per compensar les despeses. Un individu pot suposar que obtindrà beneficis financers importants d'una educació prolongada, fins i tot després d'haver considerat adequadament les despeses.⁵ Els individus també obtenen beneficis no financers de l'educació. Per exemple, existeixen proves que demostren que les persones més instruïdes prenen millors decisions en temes relacionats amb la salut, de manera que acostumen a viure més anys i a fer vides més saludables. També existeixen proves que demostren que els fills dels pares més instruïts treuen més partit de l'educació. Assisteixen durant més temps i aprenen més. Aquests beneficis de l'educació simplement reforcen els que es deriven del

⁵ Tot i que la majoria dels economistes consideren que l'educació implica la producció de capital humà en individus, la perspectiva de l'*screening* o *signaling* constitueixen una alternativa clara (per exemple Spence (1973), Wolpin (1977), Weiss (1995)). El model de l'*screening* portat a l'extrem suggereix que els individus comencen la seva educació amb diferents habilitats i que l'escolarització simplement permet que els seus empleats identifiquin aquells que tenen més habilitat. Des del punt de vista individual, no és important quina és la font de l'increment d'ingressos, ja sigui la producció per les escoles o mitjançant *screening*. A l'individu se l'induirà igualment perquè faci inversions educatives tot basant-se en la comparació de beneficis i costos. Ambdós, no obstant, podrien generar incentius força diferents per tal que els governs inverteixin, perquè el *signaling* pot conduir a diferents beneficis socials i privats de l'ensenyament. Com a matèria general, aquests models no s'identifiquen només amb dades de resultats del mercat laboral. Diversos *tests* especialitzats sota diferents supòsits mantinguts sobre les motivacions individuals i comportament de l'empresa s'han dut a terme però no han proporcionat un recolzament clar per l'*screening*. Aquests tests inclouen la recerca de l'“efecte de pell d'ovella”, especialment les altes recompenses concedides a l'acabament de nivells institucionals determinats, com passa a Layard i Psacharopoulos (1974). Algun recolzament a l'*screening* prové de l'anàlisi d'incentius per acabar l'escola secundària quan hi ha menys graduats universitaris, Bedard (2001). Vegeu Riley (2001) per un repàs del treball general teòric i empíric. La dificultat clau en aquests *tests*, no obstant, continua sent que se centren en els resultats del mercat laboral, on generalment se suposa que existiran beneficis privats generats per l'educació independentment del mecanisme causal subjacent. L'anàlisi que es mostra més avall es concentra de manera important en els resultats que es relacionen directament amb el procés educatiu (en punt en el qual els dos models hipotèticament difereixen de manera significativa).

mercat laboral.⁶

La interpretació comú dels beneficis globals és que les economies d'alta tecnologia produeixen una gran demanda de treballadors qualificats, treballadors que poden adaptar-se a les noves tecnologies i que gestionen processos de producció de manera efectiva. Els models formals d'aquest caràcter han estat desenvolupats per Nelson i Phelps (1966) i Welch (1970) i van ser resumits per Schultz (1975) a les idees sobre el desequilibri.

La societat com a unitat també es beneficia de l'educació. Els ingressos de la nació creixen directament amb els ingressos dels treballadors més i millor ben instruïts. Els més instruïts són més proclius a involucrar-se a la vida cívica, a votar a les eleccions nacionals, a estar més ben informats i a ser un electorat més responsable.⁷ Els increments als nivells d'educació s'associen a la reducció de la delinqüència (p. ex., Echner 1975, Lochner i Moretti 2001).

Estudis econòmics recents argumenten que l'educació podria proporcionar més beneficis econòmics que la suma de beneficis individuals —en proporcionar un entorn ric per a la innovació i el descobriment científic, l'educació pot accelerar el ritme de creixement de l'economia; vegeu, per exemple, les anàlisis de creixement de Lucas (1998), Romer (1990), Barro (1991), Jorgeson i Fraumeni (1992), Barro i Sala-i-Martin (1995). Els efectes del creixement depenen del nivell global de l'educació a l'economia i de com penetri aquest fenomen extern en l'individu. (Això no obstant, una estimació feta per Acemoglu i Angrist l'any 2000, posa en dubte aquest efecte, si més no a nivell estatal).

L'educació sembla haver contribuït a aconseguir més igualtat social i més equitat en la distribució dels recursos econòmics. L'educació va ser una peça central a la Guerra contra la Pobresa dels EEUU durant la dècada de 1960, i els beneficis a les millores de l'ensenyament queden demostrats a les comparacions dels ingressos de diversos grups ètnics i socials. Els ingressos de la població negra i blanca han convergit notablement des de la Segona Guerra Mundial, i gran part d'aquesta convergència es pot atribuir a la millora de l'oferta

⁶ Vegeu, per exemple, Michael (1982); Haveman i Wolfe (1984); Wolfe i Zubekas (1995); i Leibowitz (1974). Molts factors no són prou clars, tot i això a causa de les qüestions de causalitat: vegeu per exemple Farrell i Fuchs (1982).

⁷ Les pautes de votacions als EEUU al llarg del temps es poden consultar a Stanley i Niemi (2000). Una anàlisi dels efectes parcials de l'èxit escolar (que són positius a la vista del descens global de participació) es presenta a Teixeira (1992).

educativa per als afro-americans (vegeu Smith i Welch (1989); Jaynes i Williams (1989)). Tot i això, tal com es tracta a continuació, aquesta convergència va disminuir notablement als anys '80, i el factor dominant van ser les diferències en les habilitats (Juhn, Murphy i Pierce, 1993).

No obstant això, tot i que existeixen moltes associacions ben documentades entre la quantitat de l'educació —ja sigui a nivell mundial o en el còmput global— i els resultats econòmics desitjats, encara queden moltes preguntes per respondre en relació amb la magnitud i la interpretació d'aquestes relacions. A més, el que encara és més important, l'associació pot expressar erròniament l'impacte causal dels canvis a l'educació per als individus i per al conjunt.⁸ A més, les qüestions d'amidament referents al capital humà i a la utilització de l'èxit escolar, tal com s'anuncia al següent apartat, són importants.

2. Impactes de Qualitat als ingressos Individuals-Països Desenvolupats

Un dels reptes més importants per comprendre l'impacte de les diferències de qualitat al capital humà ha estat simplement saber com mesurar la qualitat. Gran part del debat sobre la qualitat —en part relacionat amb nous esforços per proporcionar una millor assumpció de les responsabilitats— ha identificat les habilitats cognitives com la dimensió més important. I mentre que es continua desenvolupant el debat entorn a l'amidament i l'avaluació d'aquestes habilitats, la majoria de pares i legisladors accepten la idea que les habilitats cognitives són una dimensió clau dels resultats de l'educació. La pregunta és si aquesta persecució de la qualitat del capital humà —el rendiment dels estudiants als exàmens estandarditzats— està correlacionada amb el rendiment dels individus al mercat laboral i la capacitat d'una economia per créixer. Fins fa poc temps, hi ha hagut poques dades disponibles per demostrar qualsevol relació entre les diferències d'habilitats cognitives i qualsevol resultat econòmic relacionat amb això. Aquestes dades estan apareixent ara.

Gran part del treball realitzat pels economistes sobre les diferències pel que fa a les habilitats dels treballadors ha estat

⁸ Bils i Klenow (2000), per exemple, qüestionen la importància de l'educació com a causa de creixement, en contrast amb la relació que funciona en l'altra direcció. Vegeu també els punts de vista de Mankiw, Romer i Weil (1992) i Benhabib i Spiegel (1994). A nivell individual, vegeu Card (1999).

orientat cap a l'objectiu de determinar els beneficis del mercat laboral mitjà en incrementar l'educació i la possible influència de diferències de capacitat. L'argument ha estat que els alumnes amb més capacitat tenen més probabilitat de continuar la seva educació. Consegüentment, part dels ingressos més alts observats en aquells que tenen una educació addicional, en realitat reflecteixen una remuneració per una capacitat addicional, no per la instrucció addicional. Els economistes han perseguit una varietat d'aproximacions analítiques per tractar aquest tema, fins i tot fent ajustaments per als resultats d'exàmens cognitius, però aquesta tasca generalment ignora qüestions de variació en la qualitat de l'educació.⁹

Hi ha una evidència creixent que la qualitat mitjana amb resultats d'exàmens està directament relacionada amb els ingressos individuals, la productivitat i el creixement econòmic. Diversos investigadors documenten que hi ha una relació substancial entre els avantatges dels ingressos i un èxit més gran a les proves estandaritzades.¹⁰ Tot i que aquestes anàlisis emfatitzen diferents aspectes dels ingressos individuals, acostumen a demostrar que els èxits mesurats tenen un impacte clar als ingressos després de permetre diferències en la quantitat de l'educació, les experiències dels treballadors i altres factors que també podrien tenir una influència als ingressos. Dit d'una altra manera, una qualitat més gran mesurada amb exàmens similars als que actualment s'utilitzen

⁹ Gran part del treball dut a terme per economistes sobre les diferències en relació a les habilitats dels treballadors de fet s'ha orientat cap a la qüestió de determinar els beneficis mitjans del mercat laboral causats per una escolarització addicional. L'argumentació ha estat que és més probable que els estudiants amb més habilitat allarguin la seva formació. Per això, part dels ingressos més alts observats en aquells que tenen una educació addicional, en realitat reflecteixen una retribució per una habilitat addicional i no per l'escolarització addicional. Els economistes han perseguit diverses aproximacions analítiques per abordar aquest tema, i han inclòs ajustaments per als resultats d'exàmens cognitius mesurats, però aquesta tasca sol ignorar qüestions de variació a la qualitat de l'educació. Les aproximacions han inclòs una recerca de circumstàncies en les que la quantitat d'escolarització es veu afectada per coses alienes a la valoració que fan els estudiants de continuar la seva formació i considera les diferències d'ingressos entre bessons (vegeu Card (1999)). Els diversos ajustaments per a les diferències d'habilitat fan referència d'una manera típica a les estimacions del valor de l'educació, i Heckman i Vytlačil (2001) argumenten que no és possible separar els efectes de l'habilitat i l'educació. L'única consideració explícita pel que fa a la qualitat de les escoles investiga típicament les despeses i les diferències de recursos entre les escoles, però ja sabem que aquestes són mesures pobres de les diferències de qualitat entre escoles (Hanushek (2003a)).

¹⁰ Aquest resultat deriva de diverses aproximacions específiques.

en sistemes de responsabilitat a tot el país, esta estretament relacionada amb la productivitat i els ingressos individuals.

Tres estudis publicats recentment als EEUU proporcionen estimacions directes i força consistents de l'impacte del rendiment als exàmens sobre els ingressos (Mulligan (1999); Murnane, Willett, Duhaldeborde i Tyler (2000); Lazear (2003)). Aquests estudis empen diferents dades representatives a nivell nacional que segueixen la trajectòria dels alumnes després d'acabar la seva educació i en començar a treballar. Quan els resultats s'estandarditzen, suggereixen que un increment en la desviació típica en el rendiment en matemàtiques al final de l'escola secundària es tradueix en un 12 per cent més d'ingressos anuals.

Murnane, Willett, Duhaldeborde i Tyler (2000) proporcionen proves de l'Escola Secundària i de l'Enquesta Longitudinal Nacional de la classe d'Escola Secundària de l'any 1972. Les seves estimacions suggereixen certa variació en els homes tot obtenint un 15 per cent d'increment i en les dones un 10 per cent per desviació típica del rendiment als exàmens. Lazear (2003), es basa en una mostra en certa manera més jove del NELS88 i proporciona una única estimació del 12 per cent. Aquestes estimacions són molt properes a les de Mulligan (1999), que descobreix un 11 per cent per al resultat normalitzat AFQT a les dades del NLSY. A mode de comparació, les estimacions del valor d'un any addicional d'escolarització són típicament d'un 7-10 per cent.

Existeixen raons per creure que aquestes estimacions proporcionen un límit inferior en l'impacte de l'èxit superior. En primer lloc, aquestes estimacions s'obtenen en una edat primerenca a la carrera laboral (des dels joves entorn als vint anys fins als joves de trenta anys), i altres anàlisis suggereixen que l'impacte del rendiment als exàmens s'incrementa amb l'experiència.¹¹ En segon lloc, les experiències que s'observen al mercat laboral comencen a mitjans dels '80 i s'allarguen fins a mitjans dels '90, però altres mostres suggereixen que el valor de les habilitats i de l'educació ha crescut durant i després d'aquest període. En tercer lloc, és probable que les futures millores generals al camp de la productivitat propiciïn beneficis més grans per a l'habilitat.¹²

¹¹ Altonji i Pierret (2001) descobreixen que l'impacte de l'èxit s'incrementa amb l'experiència, perquè el patró té l'oportunitat d'observar el rendiment dels treballadors.

¹² Aquestes anàlisis acostumen a compara treballadors de diferents edats en un

Hi ha un nombre limitat d'estudis addicionals disponibles per a països desenvolupats fora dels EEUU. McIntosh i Vignoles (2001) estudien els salaris al Regne Unit i troben importants beneficis per al coneixement bàsic de l'aritmètica i l'alfabetització.¹³ Finnie i Meng (2002) i Green i Riddell (2003) investiguen els beneficis reportats per les habilitats cognitives al Canadà. Ambdós suggereixen que l'alfabetització suposa beneficis importants, però Finnie i Meng (2002) descobreixen uns beneficis poc significatius per al coneixement bàsic de l'aritmètica. Aquest últim descobriment contrasta amb la major part d'anàlisis restants que han emfatitzat el coneixement bàsic de l'aritmètica o les habilitats matemàtiques.

Hanushek i Zhang (2008) proporcionen un estudi comparatiu addicional. Dades consistents sobre les habilitats bàsiques d'alfabetització i del coneixement bàsic de l'aritmètica per a una mostra representativa de la població en edats entre 15-65 anys recollida a 13 països entre 1994 i 1998.¹⁴ L'anàlisi combina els diversos resultats IALS en habilitats per generar una única mesura d'alfabetització i coneixements bàsics d'aritmètica (denominada simplement "resultats d'alfabetització"). Aquestes dades permeten fer comparacions directes de la importància relativa de consecució escolar i habilitats cognitives entre països, tot i que encara es manté el biaix cap a les economies desenvolupades.

Com a les anàlisis prèvies, la consecució escolar i les habilitats cognitives juguen un paper en la determinació dels ingressos individuals. Amb l'excepció de Polònia, els resultats als exàmens d'alfabetització tenen un impacte positiu consistent sobre els ingressos. La mitjana sense ponderar de l'impacte dels resultats d'alfabetització és de 0.093, només lleugerament menor que el valor trobat prèviament per als estudis dels EEUU. Els EEUU tenen un valor notablement superior al de la resta de països i al d'estudis previs als EEUU, potser perquè reflectint que aquests ingressos s'obtenen al llarg

moment determinat per obtenir una estimació de com variaran els ingressos d'individus amb el pas del temps. Així, és probable que l'impacte de les millores en les habilitats dels estudiants s'incrementi al llarg de la vida laboral, en comptes de ser constant tal com es reflecteix aquí.

¹³ Pel fet que analitzen nivells discrets d'habilitats, es fa difícil compara les magnituds quantitatives directament amb el treball dels EEUU.

¹⁴ Els països que s'hi inclouen són Xile, República Txeca, Dinamarca, Finlàndia, Alemanya, Hongria, Itàlia, Holanda, Noruega, Polònia, Suècia, Suïssa i els Estats Units.

de la totalitat de la vida laboral.¹⁵ La mitjana si excloem els EEUU continua sent 0.08. De bell nou, la similitud amb les estimacions prèvies dels beneficis de les habilitats cognitives, provinents d'esquemes de mostra molt diferents a mercats laborals diferents, concedeix més recolzament a la transcendència de les habilitats cognitives com a mesura consistent del capital humà.

Una altra part de la recompensa de la qualitat de l'educació prové de la prolongació de l'educació. Existeixen proves substancials als EEUU que mostren que els estudiants que obtenen més èxits a l'escola, sigui a través de les notes o dels resultats en exàmens estandaritzats, tendeixen a allargar més la seva estada a l'escola.¹⁶ Murnane, Willett, Duhaldeborde i Tyler (2000) separen les retribucions directes produïdes per l'habilitat mesurada dels beneficis indirectes generats per una educació més longeva i suggereixen que probablement una meitat dels beneficis totals es deuen a una educació més llarga. Cal remarcar que l'efecte de les millores a la qualitat de la consecució escolar incorpora preocupacions en relació als índexs de fracàs (abandonament) escolar. Específicament, com més grans siguin els èxits conreats, més temps es mantindrà

¹⁵ La discussió prèvia de l'anàlisi d'Altonji i Pierret (2001) pot conciliar la diferència de magnituds quantitatives de l'impacte de les habilitats cognitives als ingressos als EEUU. Hanushek i Zhang (2008) descobreixen que l'impacte dels resultats en tests d'alfabetització creix per als treballadors més joves, en concordança amb Altonji i Pierret. No obstant això, no troben dades que donin suport a aquesta hipòtesi de discriminació estadística als 12 països restants.

¹⁶ Vegeu, per exemple, Dugan (1976); Manski i Wise (1983)). Rivkin (1995) descobreix que les variacions en els resultats dels exàmens capten una proporció considerable de la variació sistemàtica a l'acabament de l'escola secundària i a la continuïtat a la universitat, de manera que les diferències en els resultats poden explicar totalment les diferències negre+blanc a l'educació. Bishop(1991) and Hanushek, Rivkin i Taylor (1996), en considerar els factors que influeixen l'èxit escolar, descobreixen que els resultats d'èxit individual estan estretament relacionats amb una assistència prolongada a l'escola secundària. Neal and Johnson (1996) utilitzen en part l'impacte de les diferències d'èxit de negres i blancs en la consecució escolar per explicar diferències racials en els ingressos. Les seves estimacions de l'impacte de les habilitats cognitives (AFQT) sobre els ingressos i l'assistència escolar ser ser, a grans trets, comparables a les trobades per Murnane, Willett, Duhaldeborde i Tyler (2000). Behrman, Kletzer, Mc Pherson i Schapiro (1998) descobreixen efectes importants de l'èxit, tant en la prolongació de l'educació a la facultat com a la qualitat de la facultat: a més a més, els efectes són més grans quan es prenen en consideració correctament els diversos determinants de l'èxit. Hanushek i Pace (1995) descobreixen que l'acabament de la universitat esta notablement relacionada amb els bons resultats als exàmens al final de l'escola secundària.

l'alumne a l'escola, i això generarà, entre altres coses, índexs superiors de graduació a tots els nivells de l'ensenyament.

Aquest treball, no obstant, no ha investigat com afecta l'èxit els resultats finals d'una educació addicional. Per exemple, si al llarg del temps els alumnes amb menys èxit tendeixen progressivament a rebre més escolarització, aquestes escoles es poden veure obligades a oferir més cursos de recuperació, i la variació del coneixement i la capacitat dels estudiants al final de la seva formació es pot ampliar proporcionadament.

L'impacte del rendiment als exàmens sobre els ingressos individuals proporciona una simple tesi de les recompenses econòmiques primordials per a l'individu. Aquesta estimació combina els impactes sobre els salaris per hora i sobre la feina/hores treballades. No inclou cap diferència relacionada amb prestacions socials o amb els aspectes no remunerats del treball. Ni tampoc té en compte els canvis globals que es puguin donar al llarg del temps al mercat laboral.

3. Els impactes de la Qualitat sobre els Ingressos Individuals-Països en desenvolupament

Encara hi ha preguntes per respondre sobre si els impactes obvis de la qualitat als EEUU es poden generalitzar a d'altres països, en particular als països en procés de desenvolupament. La literatura sobre els beneficis de les habilitats cognitives als països en desenvolupament es limita a un nombre reduït de països: Ghana, Kenya, el Marroc, Pakistan, Sud Àfrica i Tanzània. A més a més, diversos estudis de fet empen les mateixes dades bàsiques, encara que sigui amb diferents aproximacions analítiques, però generant resultats fins a cert punt diferents. La Taula 2 (pàgina 89) proporciona un resum simple de les estimacions quantitatives disponibles pel als països en vies de desenvolupament.

El resum de l'evidència permet extreure una conclusió provisional: podria ser que els beneficis de la qualitat als països en desenvolupament fossin encara més grans que als països desenvolupats. Això, evidentment, seria consistent amb el ventall d'estimacions dels beneficis de la quantitat d'educació (per exemple, Psacharopoulos (1994)), els quals s'interpreten sovint com a indicatius dels rendiments decreixents marginals de l'educació.

Hi ha raons que aconsellen actuar amb prudència a l'hora d'interpretar la magnitud precisa de les estimacions. En primer lloc, les estimacions semblen ser força sensibles a la

metodologia d'estimació en sí mateixa. Tant en investigacions individuals com a diferents estudis que manegen les mateixes dades, els resultats són força sensibles a les tècniques emprades per descobrir el paràmetre fonamental de les habilitats cognitives.¹⁷ En segon lloc, l'evidència de les variacions dins dels països en vies de desenvolupament no està clara del tot. Per exemple, Jolliffe (1998) troba que les habilitats tenen poc impacte en els ingressos d'una granja, mentre que Behrman, Ross i Sabot (2008) suggereixen una equivalència entre sectors, si més no a nivell teòric.

No obstant això, el resum global és que les estimacions disponibles de l'impacte d'habilitats cognitives sobre les conseqüències suggereixen beneficis econòmics importants als països en vies de desenvolupament. La magnitud substancial de l'estimació típica indica que les preocupacions per la qualitat són molt reals per als països en vies de desenvolupament i que aquest aspecte dels centres educatius senzillament no pot ser ignorat una qüestió que abordem més endavant.

Una de les implicacions de l'impacte de les habilitats cognitives sobre els ingressos individuals és que la distribució d'aquestes habilitats a l'economia tindrà un efecte directe sobre la distribució dels ingressos. És clar que les habilitats cognitives per si mateixes no determinen tota la distribució, ja que existeixen altres factors com són les institucions del mercat laboral i els impostos que també hi influeixen. Però la importància de les habilitats es fa cada vegada més evident.

Hi ha proves molt suggeridores sobre l'impacte de les habilitats en la distribució dels ingressos recollides per Nickell (2004). Nickell, tot utilitzant les dades del IALS, considera de quina manera les diferències d'ingressos entre països estan afectades per la distribució de les habilitats i pels factors institucionals que inclouen la sindicació i els salaris mínims. Tot i que la cobertura dels sindicats sigui significativa a nivell estadístic, conclou que “el gruix de la variació en la dispersió d'ingressos ve generada per una dispersió d'habilitats” (pàgina C11).¹⁸ En efecte, la simple correlació a nivell de país entre dispersió de resultats als exàmens i dispersió d'ingressos és 0.85 (Hanushek i Woessmann (2008)).

¹⁷ No sempre es dona el cas d'una aproximació amb sensibilitat cap a l'estimació: vegeu, per exemple, Jolliffe (1998). Una crítica i interpretació de les aproximacions alternatives es troba disponible a Glewwe (2002).

¹⁸ De Gregorio i Lee (2002) van descobrir una associació positiva (encerta manera més dèbil) entre desigualtat en anys d'educació i desigualtat d'ingressos.

Altres investigacions han conclòs que les habilitats tenen un impacte cada vegada més gran sobre la distribució dels ingressos (per exemple, Juhn, Murphy, and Pierce (1993)). Als EEUU, la distribució d'ingressos dins dels grups de formació ha anat creixent (Levy i Murnane (1992)), per exemple, i manté un èxit escolar constant, la distribució d'ingressos s'ha tornat més dispersa i reflecteix recompenses més grans per a les habilitats individuals.

Una vegada més, aquestes investigacions no pretenen descriure l'estructura causal, i no seria apropiat atribuir la desviació en els ingressos senzillament a les diferències en la quantitat o la qualitat de l'educació. No obstant això, com que aquestes contribueixen a variacions en les habilitats cognitives, és raonable concloure que les polítiques dirigides cap a la millora de la qualitat de l'educació (i els resultats educatius) afectaran la distribució dels ingressos.

4. Impactes de la Qualitat sobre el Creixement Econòmic

La relació entre la qualitat de la mà d'obra mesurada i el creixement econòmic és fins i tot potser més important que l'impacte del capital humà i de la qualitat de l'educació sobre la productivitat i els ingressos individuals. El creixement econòmic determina en quina mesura la millora afectarà la qualitat de vida global d'una societat. A més amés, l'educació de cada individu té la possibilitat de millorar els altres (a part dels beneficis individuals que hem esmentat). Específicament, una societat més educada pot conduir cap a índexs més grans d'invençió; pot fer que tots siguin més productius a través de l'habilitat de les empreses per introduir nous i millors mètodes de producció; i pot conduir a una introducció més ràpida de les noves tecnologies. Aquestes exterioritats proporcionen una raó més per preocupar-se per la qualitat de l'educació.

L'efecte potencial de les diferències als índexs de creixement de benestar econòmic és fàcil de veure. La taula 1 comença amb el valor de producte interior brut (PIB) per capita per a un país d'ingressos mitjans l'any 2000 i ens mostra el seu valor l'any 2050 sota diferents índexs de creixement. Si cada any creix a l'u per cent, aquesta mesura (en dòlars americans) incrementaria des de \$5,500 a \$9,000 —o s'incrementaria en dos terços al llarg d'aquest període. Si creixés al dos per cent anual, assoliria els \$15,000 l'any 2050! Les petites diferències en els índexs de creixement tenen enormes implicacions per als ingressos i la riquesa de la societat.

La posició econòmica actual dels Estats Units, per

exemple, es deu en gran mesura al creixement ferm i robust durant el segle XX. Els economistes han desenvolupat diversos models i idees per explicar les diferències en índexs de creixement entre països –bo i destacant invariablement la importància del capital humà.¹⁹

El treball empíric que recolza les anàlisis de creixement ha fet èmfasi en les diferències d'èxit escolar entre països. Una vegada més, això és natural ja que, encara que sigui difícil recopilar dades comparables a molts camps per a països diferents, determinar la quantitat de l'educació és una tasca més directa. L'estudi típic demostra que la quantitat de l'educació va estretament relacionada amb els índexs de creixement econòmic. Però la quantitat de l'educació és una manera molt tosca de mesurar el coneixement i les habilitats cognitives de les persones –especialment en un context internacional.

Hanushek i Kimko (2000) van més enllà de la simple quantitat de l'educació i es capbussen a la qualitat de l'educació.²⁰ Incorporem la informació pel que fa a les diferències internacionals en els coneixements científics i matemàtics que s'han desenvolupat mitjançant assajos al llarg de les quatre darreres dècades. I hi trobem un impacte notable de les diferències en la qualitat de l'educació sobre el creixement econòmic.

Les comparacions internacionals de qualitat provenen d'aglutinar els resultats d'una sèrie d'exàmens subministrats durant les últimes quatre dècades. Els anys 1963 i 1964, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) va subministrar el primer d'una sèrie d'exàmens matemàtics a un grup de països voluntari. Aquests exàmens inicials van patir diversos problemes, però van servir per demostrar la seva viabilitat i per iniciar un procés per expandir i millorar l'empresa.²¹

¹⁹ Barro i Sala-i-Martin (2004) revisen anàlisis recents i el ventall de factors que s'hi inclouen.

²⁰ Barro i Lee (2001) proporcionen una anàlisi de diferències qualitatives que també inclou l'alfabetització.

²¹ Els problemes incloïen qüestions relacionades amb el desenvolupament d'un examen equivalent entre països amb diferents estructures escolars, curriculars i diferents llenguatges; qüestions relacionades amb la selectivitat de les poblacions examinades; i qüestions de selectivitat de les nacions que hi van participar. Els primers *tests* no documentaven ni tractaven aquestes qüestions, ni tan sols de manera superficial.

Exàmens subsegüents, patrocinats per la IEA, la OCDE i altres, han inclòs tant les matemàtiques com la ciència i ha ampliat el nombre de països que s'han examinat. Entre 1964 i 2003, han estat disponibles dotze administracions examinadores diferents que han abraçat un grup variable de països, matèries d'estudi i grups d'edat. Els Estats Units i el Regne Unit són els únics països que han participat a tots els exàmens. A cada un d'ells, el model general ha consistit a desenvolupar un instrument d'avaluació comuna per als diferents grups d'edat dels estudiants i a esforçar-se per obtenir un grup representatiu d'estudiants que es sotmetessin als exàmens. A la Taula 2 s'hi pot veure un resum fàcil dels països participants i el seu rendiment als exàmens. Aquesta taula presenta resultats mitjans disponibles per país i per regió de tots els exàmens disponibles escalats a un test comú de mitjana 500.²²

El meu anàlisi i el de Kimko sobre el creixement econòmic van ser molt directes. Vam combinar tots els resultats d'exàmens disponibles per generar una única mesura mixta de qualitat i vam considerar models estadístics que expliquen les diferències en els índexs de creixement entre nacions entre els anys 1960 i 1990. Les dades d'exàmens estaven disponibles per a 31 països (i es van projectar cap a un nombre més gran de països). Els models bàsics estadístics, que inclouen el nivell inicial d'ingressos, la quantitat d'escolarització i els índexs de creixement de població, expliquen una porció substancial de la variació de creixement econòmic entre països.

El més important, la qualitat de la mà d'obra mesurada a partir dels resultats en matemàtiques i ciències és extremadament important. Una diferència a la desviació típica dels resultats als exàmens en el nivell dels país es relaciona amb una diferència d'un 1 per cent als índexs de creixement anual del producte interior brut (PIB) per capita.²³

²² Els detalls dels exàmens i del conjunt es poden consultar a Hanushek i Woessmann (2009b). Els resultats dels exàmens s'han comparat amb moviments en el rendiment dels EEUU a la seva Avaluació Nacional del Progrés Educatiu i amb la variació en el rendiment entre països estables i desenvolupats.

²³ Els detalls d'aquest treball es poden consultar a Hanushek i Kimko (2000) i Hanushek (2003b). De manera important la suma d'altres factors potencialment relacionats amb el creixement, que inclouen aspectes del comerç internacional, la inversió privada i pública i la inestabilitat política, no modifiquen els efectes de la qualitat de la mà d'obra.

Extensions de la mesura de Hanushek i Kimko (2000) i la seva imputació a Wößmann(2003) també s'han utilitzat a les regressions de creixement entre països de Bosworth i Collins (2003) i a les anàlisis del nivell industrial entre països de Ciccone i Papaioannou (2005). Ambdues investigacions també van descobrir que les habilitats cognitives mesurades dominen clarament qualsevol efecte que pogués tenir la quantitat de l'educació sobre el creixement.²⁴ Coulombe, Tremblay i Marchand (2004) i Coulombe i Tremblay (2006) utilitzen dades dels resultats en exàmens de l'Enquesta Internacional de l'Alfabetització d'Adults (vegeu Secció 3.4) en una comissió de 14 països que pertanyen a la OCDE, i confirmen el resultat segons el qual la mesura dels resultats obtinguts als exàmens supera les mesures quantitatives de l'educació.

Jamison, Jamison i Hanushek (2007) van ampliar l'anàlisi de Hanushek i Kimko (2000) quan van utilitzar el component de les matemàtiques del conjunt de països transformat i ampliat que es mostra a la Gràfica 2. Responen i reforcen els resultats previs ja que utilitzen dades d'exàmens procedents d'un nombre més gran de països, i controlen un nombre més gran de variables potencialment confuses, i amplien el període temporal de l'anàlisi. Tot i utilitzant l'estructura de panell de les seves dades sobre el creixement, suggereixen que les habilitats cognitives incrementen els nivells d'ingressos principalment a través de l'acceleració del progrés tecnològic, en comptes de modificar el nivell de la funció productiva o d'incrementar l'impacte d'un any addicional d'escolarització. En una ampliació posterior de la seva investigació, Hanushek i Woessmann (2008) centren la seva atenció en aquests esforços de diverses maneres. La nova evidència aportada ofereix exàmens d'èxit escolar addicionals que no estaven prèviament disponibles i utilitza les dades més recents al camp del creixement econòmic que permeten efectuar una anàlisi d'un període temporal encara més gran (1960-2000). A més a més, les noves dades amplien la mostra de països que tenen informació referent als resultats d'exàmens i al creixement econòmic, dels 31 països que trobàvem a l'informe de Hanushek

²⁴ Bosworth i Collins no van poder distingir l'efecte de les habilitats cognitives de l'efecte de la qualitat de les institucions governamentals. L'anàlisi de la Secció 5.6 mostra, no obstant això, que es poden separar quan utilitzem la nostra nova mesura d'habilitats cognitives que alhora amplia la mostra de països a diversos punts addicionals en els resultats dels tests internacionals.

i Kimko (2000), a 50 països.

Després de controlar el nivell inicial del PIB per capita i els anys d'escolarització, la mesura dels resultats als exàmens mostra un efecte estadísticament significatiu al creixement del PIB per capita real entre 1960-2000. Segons aquesta especificació, els resultats als exàmens que són més grans per una desviació estàndard (mesurada a nivell dels estudiants a tots els països que pertanyen a la OCDE a PISA) s'associen amb un índex de creixement anual mitjà al PIB per capita amb un increment d'un dos per cent al llarg de la totalitat del període de 40 anys.²⁵

La mateixa pauta de resultats es conserva quan ignorem qualsevol variació entre regions del món —l'Est d'Àsia, el Sud d'Àsia, Amèrica Llatina, Orient Mitjà i el Nord d'Àfrica, Àfrica Subsahariana i els països industrials— en incloure cinc substituïts regionals. És a dir que, fins i tot quan només considerem la variació que existeix dins de cada regió, les habilitats cognitives estan estretament relacionades amb el creixement econòmic. Eliminar la desviació entre regions redueix el coeficient dels resultats (des d'un creixement de dos per cent per desviació estàndard de resultats d'exàmens a un 1.5 per cent), però continua sent significativa.

Un dels factors determinants més fonamentals del creixement econòmic debatut a la literatura recent és l'estructura institucional. Les mesures més comunes i poderoses de l'estructura institucional utilitzada en treballs empírics són l'obertura de l'economia cap al comerç internacional i la seguretat dels drets de propietat.²⁶ Aquestes dues variables institucionals sí que afecten el creixement econòmic, però l'efecte positiu de les habilitats cognitives sobre el creixement

²⁵ L'estimació quantitativa és molt similar a la de Hanushek i Kimko (2000) perquè la desviació típica a nivell del país és aproximadament del 40 per cent de la desviació típica a nivell individual.

²⁶ L'indicador d'obertura que s'ha utilitzat aquí és la porció d'anys entre 1960 i 1998 en la qual un país va ser classificat com a posseïdor d'una economia oberta al comerç internacional, tot i basar-se en cinc factors entre els que s'hi inclouen aranzels, quotes, control del tipus de canvi, control d'exportació i si es tracta d'una economia socialista (cf. Sachs i Warner (1995)). L'indicador de la seguretat de drets de propietat és un índex de la protecció contra el risc d'expropiació, feta la mitjana entre 1985-1995, obtingut de *Political Risk Services* (una empresa privada que avalua el risc que les inversions siguin expropiades en diversos països), i abraça des de 0 fins a 10 (les xifres més altes corresponen a un risc menor), com han usat Acemoglu, Johnson i Robinson (2001) i proporcionades per Mc Arthur i Sachs (2001).

econòmic es mostra molt robust davant la inclusió d'aquests controls (vegeu Hanushek i Woessmann (2008)).

En resum, l'evidència existent suggereix que, el que saben els estudiants d'habilitats cognitives, és remarcablement més important per al creixement econòmic que la mera quantitat de l'educació.

5. La importància de la qualitat

L'enfocament freqüent dels programes governamentals ha estat incrementar la consecució escolar i ampliar els anys d'escolarització de la població. La discussió prèvia, no obstant això, subratlla la importància crítica de la qualitat. Tot i que els anys de consecució escolar siguin importants, només ho seran veritablement si la qualitat es manté.

L'impacte d'una qualitat millorada es pot calcular a partir de les consideracions sobre com els índexs de creixement de les economies afecten la qualitat. Aquestes estimacions confien en les pautes històriques de les habilitats cognitives i el creixement per al període 1960-2000 tal com es va observar a Hanushek i Woessmann (2008).²⁷ Considerem els efectes de l'inici d'una millora al programa educatiu l'any 2005. És clar que una reforma escolar necessita temps. I, encara que tingués èxit, els graduats trigaran un temps a obrir-se camí entre la mà d'obra i per tant passarà un cert temps abans que es noti el seu impacte.

La Gràfica 3 il·lustra l'impacte que caldria esperar d'una reforma al llarg del temps si aconsegueix obtenir una millora moderadament substancial del coneixement (corresponent a un increment a la desviació estàndard del 0.5 als resultats dels exàmens). Un moviment de tal magnitud equival aproximadament a que els Estats Units canviïn el seu nivell de rendiment fins al nivell del Canadà o que Brasil pugi posicions fins a col·locar-se a la meitat de la mitjana de la OCDE en exàmens recents. Les corbes descriuen la trajectòria de l'increment del PIB que s'esdevindria amb un pla de reforma que assolís el seu objectiu de millora d'aquí 10, 20 o 30 anys.

Considerem només la lenta millora de les escoles al llarg d'un període de 30 anys. L'any 2040, el PIB seria gairebé un quatre per cent més alt que el projectat sense les reformes

²⁷ Les simulacions dels efectes econòmics es basen en les estimacions que també consideren l'impacte de les institucions econòmiques sobre el creixement. Aquestes estimacions suggereixen aproximadament un 1.3 per cent d'increment del creixement anual per a una diferència a la desviació típica als resultats d'exàmens individuals.

escolars. Evidentment que amb reformes més ràpides es generarien beneficis al PIB fins i tot més grans. Aquesta magnitud cobriria les despeses totals d'escolarització a la majoria de països del món.

6. Causalitat

Una preocupació comuna en anàlisis com aquesta és que l'educació potser no sigui la causa real del creixement sinó que, de fet, pugui reflectir altres atributs de l'economia que són beneficiosos per al creixement. Hanushek i Woessmann (2009a) proporcionen una investigació ampliada de temes relacionats amb els efectes causals de les habilitats cognitives sobre el creixement. La conclusió general és que les preocupacions comunes sobre la causalitat en comparacions de creixement no semblen estar dirigint els resultats descrits anteriorment. Sense entrar en detall, és útil considerar algunes de les qüestions més discutides habitualment.

Per començar, tal com s'aprecia a la Gràfica 2, els països d'Àsia Oriental obtenen consistentment resultats molt alts als exàmens internacionals, i també van tenir un creixement extraordinàriament alt durant el període entre 1960 i 2000. Potser altres aspectes d'aquestes economies de l'Est d'Àsia han impulsat el seu creixement i l'anàlisi estadística de la qualitat de la mà d'obra està, senzillament, seleccionant aquests països. Però, de fet, fins i tot si s'exclouen de l'anàlisi els països de l'Est d'Àsia, encara s'hi observa una forta relació —tot i que menor— amb el rendiment als exàmens (Hanushek i Woessmann (2008)). Aquest test de la sensibilitat dels resultats sembla reflectir una importància bàsica de la qualitat a l'educació, un factor que també contribueix al creixement observat dels països d'Àsia Oriental.

Una altra preocupació podria ser que altres factors que afecten el creixement, com per exemple les organitzacions de mercat eficients, també s'associen amb escoles eficients i productives —de manera que, una vegada més, les mesures dels exàmens són en realitat un substitut d'altres atributs del país. Per poder investigar això, podem analitzar els emigrants als Estats Units que van rebre la seva educació als seus països d'origen. Si comparem immigrants de cada país, una anàlisi de les dades del cens dels EEUU indica que els immigrants que es van educar a països que obtenen millors resultats als exàmens internacionals de matemàtiques i de ciència tenen ingressos més alts als EEUU —però això no és cert per als immigrants educats als EEUU. Aquesta anàlisi permet tenir en consideració

les diferències que hi pugui haver en assoliments escolars, experiència al mercat laboral, o el fet de ser nadius de parla anglesa. Dit d'una altra manera, les diferències d'habilitat mesurades pels exàmens internacionals queden compensats clarament al mercat laboral dels EEUU, i reforcen la validesa dels tests com a mesura de les habilitats i la productivitat individual.

Finalment, les relacions observades podrien ser simplement un reflex de causalitat invertida, és a dir, que els països que estan creixent ràpidament tenen els recursos necessaris per millorar les seves escoles i que un rendiment millor dels estudiants és el producte del creixement, i no la seva causa. Com a prova d'això, és possible comprovar si els resultats dels exàmens internacionals de matemàtica i ciència estaven sistemàticament relacionats amb els recursos destinats a les escoles els anys previs als exàmens. Segons l'anàlisi de Hanushek i Kimko (2000), no ho estaven. Més aviat es va descobrir un rendiment relatiu més gran en aquells països que gastaven menys a les seves escoles.

En resum, la relació entre habilitats al camp de les matemàtiques i la ciència, d'una banda, i la productivitat i el creixement de l'altra, s'entreveu clarament quan s'investiga de forma sistemàtica entre ciutats. Aquesta troballa subratlla la importància de l'educació d'alta qualitat.

7. Per què ha estat tan fort el creixement dels EEUU?

La Gràfica 2 sobre diferències als resultats d'exàmens internacionals introdueix una qüestió important relacionada amb la interpretació. Dit d'una altra manera, que els EEUU no han estat competitius pel que fa als exàmens. Han puntuat per sota de la mitjana dels països que han fet els diferents exàmens. A més a més aquesta gràfica –que combina resultats de diferents grups d'edat- camufla el fet que el rendiment als exàmens dels EEUU és molt alt en edats primerenques però empitjora dramàticament en finalitzar l'educació secundària (Hanushek (2003b)).

Prèviament vam començar la discussió sobre la importància del creixement i vam detallar el reeixit creixement econòmic d'Amèrica durant el segle XX. Però si analitzem la Taula 2, veiem que els EEUU han estat, en el millor dels casos, mediocres en la seva habilitat en matemàtiques i ciència. Sense tenir en compte el conjunt de països que es van presentar als exàmens, els EEUU es situen a la meitat de la taula o fins i tot per sota. Algunes persones hi

veuen una anomalia en aquest fet. Com pot ser important l'habilitat en matemàtiques i ciència si tenim en compte el creixement vigorós que han experimentat els EEUU durant un llarg període de temps?

La resposta és que la qualitat de la mà d'obra només és un dels aspectes de l'economia que juga un paper en la determinació del creixement. Una varietat de factors hi contribueixen clarament, i aquests factors treballen per superar qualsevol dèficit que hi pugui haver en la qualitat. Aquests altres factors potser són necessaris per al creixement. Dit amb unes altres paraules, proporcionar més escolarització o una educació de més qualitat pot generar més aviat poc si falten els altres elements com el mercat apropiat, les institucions legals i governamentals que recolzin una economia moderna en funcionament.

Experiències passades d'inversions a països menys desenvolupats que no tenen aquestes característiques institucionals demostren que l'educació per sí mateixa no és un motor de creixement suficientment potent. Efectivament, alguns han qüestionat el paper concret de l'educació en el creixement. Easterly (2002), per exemple, observa que l'educació pot tenir poc impacte si no es faciliten altres factors com poden ser el funcionament d'institucions per a sistemes legals i de mercat. Argumenta que les inversions del Banc Mundial en educació per als països menys desenvolupats que no assegurin l'existència d'altres atributs de les economies modernes, han estat força improductives. Tal com desenvolupem a continuació, l'educació interacciona clarament amb altres factors, i aquests altres factors han estat un recolzament important per al creixement econòmic dels EEUU. També són, amb tota certesa, rellevants per altres països.

Descriure alguns dels altres factors que han contribuït al creixement dels EEUU és una tasca útil. En part perquè ens permet entendre millor el caràcter del creixement econòmic, però el que encara és més important, perquè il·lustra algunes qüestions importants que són fonamentals quan pensem en les polítiques cabdals humanes.

A. Estructura Econòmica

Gairebé és segur que el factor més important que ha sustentat el creixement de l'economia dels EEUU és l'obertura i la fluïdesa dels seus mercats. Els EEUU mantenen, generalment, uns mercats laborals i de productes més lliures que la majoria de països del món. El govern, habitualment, regula menys les

empreses (tant pel que fa a la regulació del treball com a la producció global), i els sindicats són menys extensius que els de molts altres països. A més a més, als EEUU hi ha menys intrusió per part del govern en operacions econòmiques —no només hi ha menys regulació, sinó també menys impostos i una producció mínima del govern a través de les indústries nacionalitzades. Aquests factors afavoreixen la inversió i permeten el desenvolupament ràpid de nous productes i activitats per part de les empreses, i permet els treballadors dels EEUU ajustar-se a les noves oportunitats. Encara que sigui difícil identificar la importància precisa d'aquests factors, diverses anàlisis suggereixen que les diferències de mercat podrien ser molt importants quan busquem explicacions per les diferències als índexs de creixement.²⁸

A causa de les condicions institucionals generalment favorables, el creixement dels EEUU ha estat fort, fins i tot quan alguns dels factors subjacents no són tan competitius. En altres paraules, l'estructura econòmica pot emascarar problemes interns de l'economia. Però això no nega el fet que la millora de les escoles i de la qualitat de la nostra mà d'obra incrementarà el creixement i els ingressos.

B. Substitució de Quantitat per Qualitat

Durant el segle XX, com demostra la Gràfica 1, l'expansió del sistema educatiu als EEUU va superar el ritme de la resta de països del món. Els Estats Units van fer un esforç per obrir les escoles secundàries a tots els ciutadans. Al mateix temps va aparèixer un interès per expandir l'educació superior amb el desenvolupament de les Universitats *land-grant*, la *G.I. Bill of Rights*, i beques i préstecs directes als estudiants. En comparació amb altres nacions del món, la mà d'obra dels EEUU ha estat més ben educada, fins i tot després de considerar els èxits menors dels seus graduats. En altres paraules, més escolarització amb menys aprenentatge cada any, ha generat més capital humà que el que trobem en altres nacions amb menys escolarització, que aprenen més durant cada un d'aquests anys.

Aquesta aproximació històrica, no obstant això, sembla estar a punt d'assolir els seus límits per als Estats Units. Altres nacions del món, tant les desenvolupades com les que estan en vies de desenvolupament, han expandit els seus sistemes

²⁸ Vegeu, per exemple, Krueger (1974); World Bank (1993); Parente i Prescott (1994, 1999); i també el més recent a Acemoglu, Johnson, and Robinson (2001).

educatius, i ara molts d'ells sobrepassen els Estats Units. La Gràfica 4 ens ensenya els índexs de final de l'escola secundària per als països que pertanyen a l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) l'any 2006.²⁹ De manera extraordinària, els Estats Units es van mantenir a la cua d'una llarga llista de països l'any 2006 i se situen just per sota del valor mitjà d'acabament escolar de la OCDE. Els Estats Units guanyen alguns punts en tenir índexs d'assistència a la universitat per sobre del país típic de la OCDE. Malgrat tot, continua sent poc probable que els estudiants dels EEUU continuïn la seva educació.

L'avantatge històric dels Estats Units en quantitat d'escolarització acabada ha desaparegut a mida que altres nacions han descobert la importància de l'educació. Així, si ens projectem cap al futur, sembla improbable que els Estats Units continuïn dominant els altres al terreny del capital humà, a no ser que puguin millorar la dimensió de la qualitat.

Observem, no obstant això, que aquesta història sobre la qualitat de l'educació als EEUU no s'extrapola fàcilment als països en vies de desenvolupament —països que sovint no s'aproximen en cap dimensió qualitativa. D'aquesta manera l'èxit dels EEUU, segons el qual l'expansió d'escoles mediocres no implica que la pràctica d'expandir escoles totalment disfuncionals observada a molts països en vies de desenvolupament, sigui el camí correcte.³⁰ Efectivament, tal com s'indica a continuació, i com argumenta Hanushek (1995) i Hanushek i Woessmann (2008), sembla ser un error considerable per als països en vies de desenvolupament l'expansió de la quantitat o l'accés a l'escolarització i ignorar la qüestió de la qualitat. Hi ha l'argumentació segons la qual un increment de la qualitat facilitaria una expansió de l'accés, ja que reduiria la repetició i altres aspectes contraproductius de les escoles, Hanushek (1995).

C. La Qualitat de les facultats als EEUU

L'anàlisi dels índexs de creixement entre països emfatitza la

²⁹ Les dades van ser facilitades per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (2001) que ha fet un esforç per utilitzar definicions estandarditzades. Els països que no pertanyen a la OCDE han inclòs el projecte d'Indicadors de l'Educació Mundial.

³⁰ Es pot consultar una discussió i una anàlisi directa de les escoles pobres del Brasil rural a Harbison i Hanushek (1992).

qualitat de les escoles d'educació bàsica i secundària als Estats Units. No incloïa cap mesura de la qualitat de les facultats dels EEUU. Segons la majoria d'avaluacions, les facultats i universitats dels EEUU es troben dalt de tot del rànquing mundial. Hi ha alguns intents de mesura de la qualitat de les universitats entre països que situen els EEUU als primers llocs.³¹ També existeix una evidència indirecta. Els estudiants estrangers no pateixen la temptació d'emigrar als Estats Units per assistir a les escoles d'educació bàsica i secundària —si s'exceptuen els casos en què això es miri com una manera d'aconseguir entrar al país. Però sí que emigren en grans quantitats per assistir a les facultats i les universitats dels EEUU. Fins i tot acostumen a pagar matrícules senceres, sense subvencions a les facultats dels EEUU, cosa que fan molts menys ciutadans americans.

Diversos models econòmics de creixement econòmic de fet emfatitzen la importància dels científics i els enginyers com un ingredient clau per al creixement. Segons aquests punts de vista, els estudiants que han rebut una formació tècnica a les facultats i que contribueixen a la invenció i al desenvolupament de nous productes, proporcionen un element especial a l'equació del creixement. Aquí, una vegada més, els Estats Units semblen estar en possessió dels millors programes. Si aquesta visió és correcta, l'educació superior dels EEUU potser continuï proporcionant un avantatge notable sobre la resta de països.

Però la matèria primera per a les facultats dels Estats Units són els graduats de les nostres escoles primàries i secundàries. Com s'ha pogut observar sovint, la falta de preparació dels nostres estudiants porta a una àmplia educació reparadora al nivell post-secundari i fa disminuir la capacitat de les facultats i les universitats per ser més efectives. A més, la preparació pre-universitària probablement sigui un factor important que provoca proporcions creixents de graduats

³¹ Als rànquings acadèmics de les universitats d'investigació del món realitzats per l'Institut d'Educació Superior, Shanghai Jiao Tong, els EEUU tenien 17 de les primeres 20 universitats i 54 de les millors 99 (vegeu <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007TOP500list.htm> accedit el 12 de gener de 2008). En un rànquing professional de l'any 2007 confeccionat per l'Ecole des mines de París basat en els graduats que eren *CEOs* a la llista dels 500 països de *Global Fortune*, les institucions dels EEUU tenien 10 de les primeres 22 posicions i 24 de les primeres 54 posicions (consulteu <http://www.ensmp.fr/Actualites/PR/EMP-ranking.html> accedit el 12 de gener de 2008). Aquestes continuen sent, malgrat tot, mesures estretes del sector de l'educació superior.

nascuts a l'estranger dels programes de ciència i enginyeria de les facultats i universitats dels EEUU.

D. Atracció d'Immigrants Instruïts

L'explicació final, potencialment important del rendiment dels EEUU, és la seva capacitat per atraure immigrants altament instruïts per treballar als Estats Units. Una part creixent d'estudiants de ciència i enginyeria a les facultats i universitats del EEUU són estudiants estrangers. Molts d'ells romanen i treballen als Estats Units. De forma addicional, altres immigrants altament instruïts i educats a l'estranger emigren als EEUU per buscar feina. D'aquesta manera, els EEUU poden substituir amb treballadors estrangers instruïts, els treballadors domèstics.

8. Generalització als Països en vies de Desenvolupament

Les exposicions prèvies han atret una atenció considerable als Estats Units i en d'altres països desenvolupats. La majoria de països en vies de desenvolupament semblen molt diferents. Es poden generalitzar aquests resultats?

El model de creixement econòmic a Hanushek i Woessmann (2008) confiava en els mesuraments directes d'assoliment a matemàtiques i ciència que es mostra a la Gràfica 2. Dins del conjunt de països amb dades recollides d'exàmens, els models de creixement semblen ser més aviat robustos. Diversos tests indiquen que el modelat és aplicable al ventall de països (Hanushek i Woessmann (2009a)).

No obstant això, encara hi ha observacions limitades sobre els països en vies de desenvolupament. Hi ha, també, preguntes pel que fa al ventall més ampli de països. És evident que moltes de les argumentacions fetes per Easterly (2002) són aplicables, òbviament, als països més necessitats —que també acostumen a estar mancats d'una bona estructura legislativa i a tenir diverses restriccions als mercats laborals i als mercats de productes, i així successivament. Potser aquests països no poden fer un ús fructífer de les inversions educatives si els mercats laborals no ofereixen possibilitats als treballadors instruïts.

La conclusió temptativa seria que els resultats previs són generalitzables si també hi ha les altres condicions de creixement. Si no és així, la situació serà molt més incerta. I també en aquests casos és improbable que una inversió en la quantitat de l'escolarització sigui productiva.

9. Millorar la qualitat

Gran part de la política educativa es concep ,tradicionalment, com un exercici de selecció i de garantir que el conjunt òptim de recursos, definits d'alguna manera, estiguin disponibles. Juntament amb aquesta política hi ha hagut una línia d'investigació que ha considerat la relació entre l'ús de recursos i el rendiment dels estudiants. Si l'efectivitat de diferents recursos o combinacions de recursos es conegués, definir el conjunt òptim de recursos seria quelcom directe. A més, sovint podríem prendre decisions sobre polítiques que ens acostarien a aquell conjunt òptim de recursos.

Les escoles dels Estats Units han estat l'objectiu d'àmplies investigacions. Tant les dades compilades sobre el rendiment de les escoles a través del temps com les dades més detallades de les escoles i les aules apunten a una simple conclusió: estem faltats de qualsevol efecte consistent o sistemàtic dels recursos sobre els assoliments dels estudiants. Encara que sigui controvertida, en certa manera a causa del conflicte amb les polítiques educatives existents, l'evidència és molt gran (Hanushek (2003a)).

La majoria de la resta de països del món no han seguit la pista del rendiment de l'alumnat durant cap període de temps, de manera que és impossible fer anàlisis comparatives amb els Estats Units. No obstant això, els exàmens internacionals durant les quatre últimes dècades permeten una visió global de les despeses entre països. Set exàmens diferents de matemàtiques i ciència (les dades que es van fer servir per a l'anàlisi a Hanushek i Kimko(2000)) es van fer entre principis dels anys 1960 i 1995 a estudiants de diferents nivells de qualificació en un conjunt variat de nacions participants voluntàries. El rendiment té poca relació amb les pautes de despeses als diferents països. Hanushek i Kimko (2000) fan una estimació de models que relacionen despeses, rerefons familiar i altres característiques dels països amb el rendiment dels estudiants als exàmens anteriors a 1995. Aquesta estimació indica de manera consistent un efecte negatiu estadísticament significatiu dels recursos afegits sobre el rendiment després d'haver controlat altres influències. Es van trobar resultats similars per als països de la OCDE.

Anàlisis estadístiques existents a països menys desenvolupats han mostrat una inconsistència similar dels efectes estimats dels recursos, a la que es va trobar als Estats Units (Hanushek (1995), Wößmann (2007), Hanushek i Woessmann (2007), Hanushek (2008)). En línies generals, una

minoria dels estudis disponibles suggereix molta confiança en què els recursos comunament identificats —grandària de les classes, experiència del professorat i salaris del professorat— tenen una influència positiva sobre el rendiment dels alumnes. Generalment hi ha un recolzament una mica més gran per a aquestes polítiques de recursos que l'existent a les anàlisis dels Estats Units, i s'apunta la idea que la importància dels recursos pot variar segons el nivell de recursos. Malgrat tot, l'evidència no indica que hàgim de suposar que les polítiques pures de recursos hagin de tenir un efecte significatiu en el destí dels estudiants.

En resum, hi ha un ampli ventall d'anàlisis que indiquen que, en termes globals, les polítiques de recursos no han conduït a millores discernibles en el rendiment dels alumnes. És important entendre quines implicacions comporta i quines no comporta aquesta conclusió. En primer lloc, no vol dir que els diners i els recursos *mai* no importin. És clar que hi ha situacions en què les classes poc nombroses o els recursos afegits tenen un impacte. Però no tenim disponible una bona descripció de quan i on passen aquestes situacions, de manera que les polítiques de recursos amplis com les que es legislen des dels governs centrals, poden desembocar en bons usos, però també en mals usos, que generalment, condueixen cap a resultats desalineats. En segon lloc, aquesta afirmació no vol dir que els diners i els recursos *no puguin* importar. En canvi, tal com es descriu més avall, paquets alterats d'incentius podrien millora dramàticament l'ús dels recursos.

L'evidència disponible sobre els recursos és sorprenentment consistent entre països, tant als desenvolupats com als que estan en vies de desenvolupament. Si hi haguessin hagut resultats marcadament diferents per a alguns subconjunts de països, haurien sorgit, naturalment, qüestions relacionades amb els possibles tipus de generalització. Aquests conflictes no sembla que siguin particularment importants.

Per descomptat que molts països han intentat millorar les seves escoles. Alguns han tingut èxit, però d'altres han fracassat. Una explicació per a fracassos passats és senzillament que s'ha posat poca atenció en la qualitat del professorat. Segons el que pensen molts, la qualitat dels professors és l'element clau per a la millora del rendiment de l'alumnat. Però l'evidència aportada per les investigacions també suggereix que moltes polítiques que s'han perseguit arreu del món no han estat gaire productives. En concret, les polítiques escollides per països individuals potser hagin conduït

a canvis en aspectes mesurables del professorat com són els títols acadèmics , però no hi ha hagut una tendència cap a l'increment de qualitat del professorat —si més no quan la qualitat s'identifica amb el rendiment de l'alumnat.³²

Rivkin, Hanushek i Kain (2005) descriuen estimacions de les diferències a la qualitat del professorat en base al rendiment. En concret, l'objectiu consisteix a identificar els bons i els mals professors segons el seu rendiment en l'obtenció de resultats per part dels estudiants. Una part important d'aquesta tasca és distingir els efectes dels professors de la selecció d'escoles per part de professors i alumnes, i la combinació de professors i alumnes a l'aula. Així, els pares amb una alta motivació, busquen escoles que consideren bones i pretenen col·locar els seus fills en aules on creuen que hi haurà un professor especialment capacitat. Els professors segueixen un procés de selecció similar (Hanushek, Kain i Rivkin (2004a, (2002b)). Per tant, des d'un punt de vista analític, és difícil esbrinar la qualitat dels estudiants que tenen a l'aula. A l'anàlisi del rendiment del professorat de Rivkin, Hanushek i Kain (2005) s'hi observa un esforç notable per evitar contaminació de qualsevol selecció d'aquesta mena i aparellament d'alumnes i professors.

Les estimacions indiquen que les diferències en el creixement de l'èxit anual entre un professor mig i un bon professor són grans. Al llarg d'un curs acadèmic, un bon professor pot fer que un alumne millori al menys un quatre per cent a la distribució global (que equival a un canvi de 0.12 de desviació estàndard de l'èxit de l'alumne). Segons aquesta dada, queda clar que tenir un conjunt de bons professors pot afectar dràsticament els assoliments de qualsevol estudiant. De fet, un conjunt de bons professors pot arribar a esborrar els dèficits associats amb la pobra preparació a l'escola.

La dificultat, com ja es va observar a l'argumentació prèvia, radica en què la contractació de bons professors no és una feina fàcil. L'habilitat per a l'ensenyament no està estretament relacionada amb la formació o l'experiència. A més, els sistemes de salaris comuns no tenen com a objectiu els professors d'alta qualitat.

Des del punt de vista de la política, l'objectiu primordial

³² Per consultar un repàs de la literatura existent als EEUU, vegeu Hanushek i Rivkin (2004). Aquest article descriu diversos intents fets per valorar l'impacte de la qualitat del professorat sobre l'èxit de l'alumnat. Estudis similars a aquests estan actualment molt menys disponibles a altres països.

hauria de ser l'increment de la qualitat global del professorat. Si optéssim per una simple redistribució del professorat existent, els objectius generals de la política no s'assolirien.

Hanushek (2009) proporciona estimacions de la importància de la qualitat del professorat quan analitza l'impacte dels professors a l'extrem inferior de la distribució de la qualitat. Aquesta anàlisi mostra que l'eliminació del pitjor 6-10 per cent des del punt de vista de l'efectivitat milloraria l'èxit de l'alumnat a una meitat de desviació estàndard —el canvi simulat a la Gràfica 3.

Les estimacions que donem aquí cal posar-les dins del context polític. Considerem una escola que tingui 30 professors típics. Aquestes estimacions suggereixen que si s'eliminen els dos o tres pitjors professors, es podria incrementar l'èxit escolar dels EEUU fins a dur-lo al del nivell del Canadà.

Aquest tipus de política està en concordança amb la valoració McKinsey de les polítiques trobades arreu del món en sistemes educatius d'alt rendiment (Barber i Mourshed (2007)). La seva avaluació indica que els millors sistemes educatius no permeten que els professors ineficients romanguin gaire temps a les aules.³³ Aquestes conclusions també concorden amb evidències més locals com ara són la de la ciutat de Nova York de Kane, Rockoff i Staiger (2006) i les recomanacions polítiques corresponents de Gordon, Kane i Staiger (2006)

Les polítiques consistents a prendre decisions actives de retenció i possessió són, evidentment, quelcom força aliè al sistema educatiu actual. Diversos estats tenen actualment lleis i ordenances que condueixen a decisions de possessió al cap de dos anys, tot i ser-ne el costum als tres anys (*National Association of State Boards of Education (1997)*, *National Council on Teacher Quality (2007)*). A més d'això, el procés d'avaluació dels professors tal com es percep típicament, és molt superficial. (Toch i Rothman (2008)). No obstant això, aquestes decisions no concorden amb l'objectiu de proporcionar una educació de qualitat per a tots els alumnes, perquè alguns estudiants estaran condemnats a patir els efectes d'aquests professors ineficients i nocius.

³³ El mètode per garantir bons professors, segons aquest estudi, depèn del país. Alguns dels països amb millors rendiments ho fan al començament mitjançant selecció dels més destacats d'entre el conjunt de graduats. Altres tenen programes de desenvolupament professional particularment efectius. Per als EEUU, canviar cap a una selecció de professors d'entre els més destacats dels acabats de graduar sembla ser força inviable.

10. Conclusions

En prendre decisions sobre l'educació, els països sempre s'enfronten a pressupostos limitats. Si s'adopten els dos objectius comunament acceptats d'ampliar l'accés i millorar la qualitat, aquests objectius entraran en conflicte l'un amb l'altre perquè ambdós han de competir pel mateix pressupost. Així, segons aquest criteri general, els legisladors s'enfronten a un dilema particularment desagradable: escollir entre una àmplia disponibilitat d'escoles o unes bones escoles.

Una visió alternativa, encara que aparentment sigui diferent està, de fet, estretament relacionada. Hi ha anàlisis de les implicacions del mercat laboral i l'índex de beneficis de l'educació als països en vies de desenvolupament que suggereixen amb rotunditat que l'educació és una molt bona inversió. Un any d'escolarització típicament mostra un 25-30 per cent d'índex real de beneficis. Aquests beneficis, sovint, semblen ser més atractius que altres alternatives d'inversió. Al mateix temps, els índexs d'acabament escolar a països d'ingressos baixos són molt petits. Aquests dos factors no van pas de la mà. Si és una activitat que genera un índex tant alt de beneficis, per què la gent no s'aprofita d'aquests grans beneficis?

El treball sobre la qualitat a l'educació té una influència sobre ambdós elements de la política educativa. En primer lloc, la teoria simple sobre la compensació entre l'accés i la qualitat és molt enganyosa, per no dir que està totalment equivocada en molts aspectes importants. De fet, en moltes circumstàncies potser no se suggereixi realment una compensació. En segon lloc, la idea unificadora és que la qualitat de l'educació pot ser una explicació important per a aquest "estrany" comportament inversor que no aprofita els alts beneficis disponibles.

La qualitat de l'educació està directament relacionada amb les decisions sobre l'assistència a les escoles i amb el sistema de promoció dins de les escoles. Les escoles d'alta qualitat incrementen l'èxit de l'alumnat a través de l'escola primària (i possiblement també de la secundària), i d'aquesta manera estalvien costos. A més a més, els alumnes responen a la qualitat de l'escola en la mesura en què poden decidir si volen o no abandonar l'escola. Tendeixen a quedar-se en escoles d'alta qualitat i a abandonar les de baixa qualitat.

Ambdós mecanismes indiquen una relació directa entre la quantitat d'escolarització obtinguda i la qualitat d'aquesta escolarització. Per això, els estudis sobre els índexs de beneficis de l'educació que només consideren la quantitat

d'escolarització generen una estimació enganyosa dels beneficis potencials. Les estimacions de l'índex de beneficis de l'educació que no considerin les diferències qualitatives exageraran sempre, sistemàticament, els beneficis a la productivitat que s'associen amb els anys addicionals de formació, perquè les estimacions inclouran diferències qualitatives que estaran relacionades amb la quantitat. Si la política simplement obliga les persones a romandre a l'escola durant més temps, sense modificar la qualitat fonamental de les escoles, els graduats induïts de nou només obtindran els beneficis associats als anys d'escolarització i no a la qualitat. Per tant, no podran obtenir tants beneficis com suggereixen les estimacions de l'índex de beneficis.

Quadre 1.
Població que ha obtingut al menys una educació
secundària superior 1 (2006)
Percentatge per grups d'edat

	Grup d'edat				
	25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64
Austràlia	67	80	68	63	52
Àustria	80	87	84	77	71
Bèlgica	67	82	74	60	50
Canadà	86	91	89	85	76
República					
Txeca	90	94	94	89	84
Dinamarca	82	88	84	78	76
Finlàndia	80	90	87	80	63
França	67	82	72	61	52
Alemanya	83	84	85	83	79
Grècia	59	75	67	53	34
Hongria	78	86	82	77	66
Islàndia	63	67	67	64	51
Irlanda	66	82	71	58	41
Itàlia	51	67	55	47	32
Corea	77	97	90	62	37
Luxemburg	66	78	67	60	55
Mèxic	32	39	36	28	17
Holanda	72	81	76	70	60
Nova Zelanda	69	78	72	69	55
Noruega	79	83	79	77	75
Polònia	53	64	51	49	44
Portugal	28	44	28	20	12
República					
Eslovaca	87	94	91	86	70
Espanya	50	64	55	43	27
Suècia	84	91	90	82	73
Suïssa	85	88	87	84	80
Turquia	28	37	25	22	15
Regne Unit	69	76	70	67	61
Estats Units	88	87	88	89	87
Mitjana OCDE	68	78	72	65	55

Font: Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (2008)

Quadre 2. Resum de Guanys Estimats per un Increment de la Desviació Estándar en Habilitats Cognitives

País	Investigació	Efecte estimat ^a	Notes
Ghana	Glewwe (1996)	0.21**-0.3** (govern) 0.14-0.17 (privat)	Aproximacions d'estimació alternatives van donar com a resultat algunes diferències; els efectes de les matemàtiques acostumen a ser més importants que els de la lectura, i tots indiquen igualtat amb el test d'habilitat de Raven.
Ghana	Jolliffe (1998)	0.05-0.07*	Els ingressos de la família estan relacionats amb el resultat mitjà en matemàtiques amb variacions relativament petites segons l'aproximació de l'estimació; l'efecte només s'observa en ingressos no agrícoles; els ingressos agrícoles no estan significativament relacionats amb les habilitats cognitives.
Ghana	Vijverberg (1999)	?	Estimacions d'ingressos per a matemàtiques i lectura amb auto-ocupació a sectors no agrícoles; estimacions altament variables (que inclouen tant els efectes positius com els negatius) però els efectes no acostumen a ser estadísticament significatius.
Kenya	Boissiere, Knight, i Sabot (1985); Knight i Sabot (1990)	0.19**-0.22**	Total d'estimacions mostra: petites variacions de persones que van abandonar l'escola primària i la secundària.
Marroc	Angrist i Lavy (1997)	?	No es pot convertir en resultats estandarditzats perquè utilitza índexs de rendiment; les habilitats d'escriptura en francès semblen ser el factor més important en els ingressos, però els resultats depenen de l'aproximació utilitzada a l'estimació.

Pakistan	Alderman, Behrman, Ross, i Sabot (1996)	0.12-0.28*	Variació segons aproximacions alternatives i segons controls d'habilitat i salut; més grans i més significatius sense els controls d'habilitats i salut.
Pakistan	Behrman, Ross, i Sabot (2008)	0.25	Estimacions del model estructural amb resultats combinats per a l'habilitat cognitiva; efectes significatius dels resultats combinats de matemàtiques i lectura que estan instrumentats per aportacions de les escoles.
Sud Àfrica	Moll (1998)	0.34**-0.48**	Segons el mètode d'estimació, varia l'impacte del càlcul; la comprensió (no es mostra) generalment és insignificant.
Tanzània	Boissiere, Knight, i Sabot (1985); Knight i Sabot (1990)	0.07-0.13*	Total d'estimacions de la mostra: és menor en el cas dels que abandonen l'escola primària que per a aquells que abandonen l'escola secundària.

*significatiu en el nivell 0.05; **significatiu en el nivell 0.01.

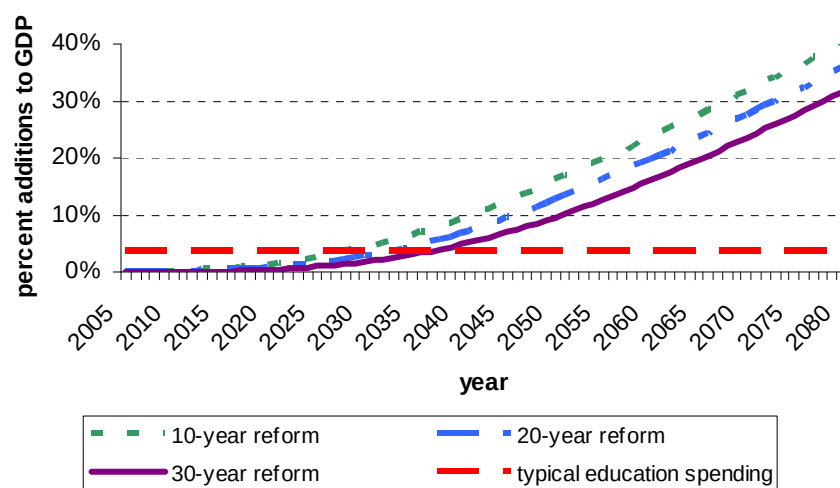
a. Les estimacions indiquen el increment proporcional en el salari des d'un increment de la desviació estàndar en els resultats dels *tests*.

Gràfica 2: Rendiment als exàmens d'èxit escolar internacionals



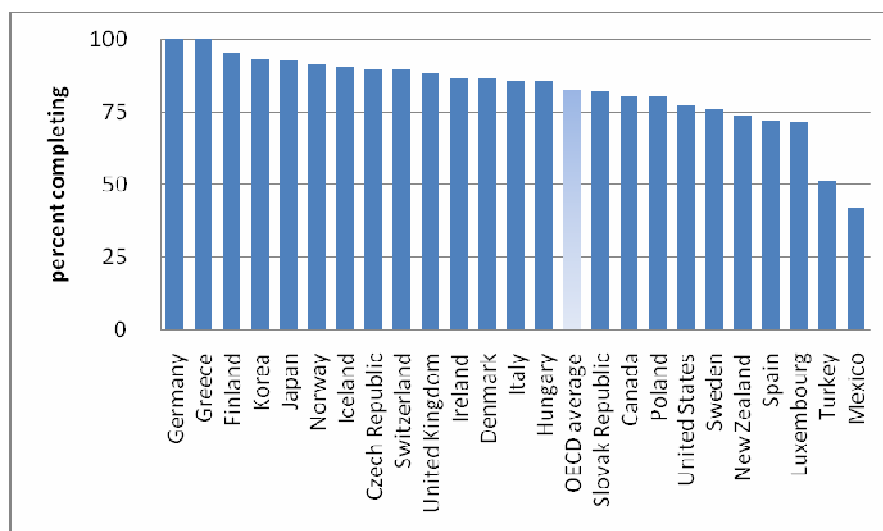
Font: Hanushek i Woessmann (2009b)

Gràfica 3: Increment del PIB amb una Millora del Coneixement Moderadament Forta (0.5 d.e)



Font: Hanushek i Woessmann (2008)

Gràfica 4: Índexs d'acabament de l'Escola Secundària, 2006



Font: Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (2008)

4

Família i Educació

José Antonio Marina
(Madrid)

Escriure sobre les relacions entre família i educació pot produir un gran nombre de tòpics i llocs comuns. Espero que aquest no sigui el meu cas. El tema em sembla difícil i urgent. Difícil perquè mobilitza els temes educatius més complexos, urgent perquè les famílies han perdut autoritat educativa i l'han de recuperar. A més a més, els canvis sociològics, l'aparició de nous tipus de família, la fragilitat de les seves relacions, l'augment de famílies monoparentals, agreugen la complexitat de l'assumpte. La figura del “nen emperador”, del “nen tirà” o del “nen dictador” provoca una bibliografia cada vegada més nodrida, sobretot a França i a Espanya. Sento molts pares que diuen: “El que és dolent és que els nens venen sense manual d'instruccions” o “Ningú no em va ensenyar a ser pare o mare”, i, encara més sovint, una queixa dolorosa: “Però què he fet malament?”. Conscient d'aquests problemes, he dedicat els darrers dos anys a la posada a punt d'una Universitat de Pares (UP), per tal d'investigar aquest tema, recaptar informació sobre iniciatives engegades arreu del món, i oferir ajuda als pares per tal d'exercir de manera adequada la seva competència educativa. Aquest estudi es beneficia d'aquests treballs i de l'experiència assolida amb els cursos impartits a la UP. El lector pot trobar resums detallats de la documentació emprada a www.universidaddepadres.es

1. Un model educatiu

El discurs educatiu s'ha tornat pessimista i dramàtic. Pràcticament sempre que parlem d'educació ho fem en termes apocalíptics. És cert que educar és difícil, però crec que hem de recuperar una actitud més optimista, animosa i activa. Tenim els mitjans, els coneixements i les oportunitats d'educar bé, i només ens falta la decisió de fer-ho. D'on ha de sortir aquest moviment de renovació? Sens dubte, de la societat en el seu conjunt, però els dos protagonistes, els dos focus de la consciència social educativa, han de ser les famílies i les escoles. No separades, sinó unides. Pares i docents formen l'equip pedagògic bàsic, i cal que elaborem una pedagogia compartida, que permeti que la casa i l'escola no siguin espais

separats o antagònics, sinó cooperadors. Cada dia es parla més d'un "complementary learning", d'un aprenentatge complementari, entre ambdues institucions, però aquesta idea tan elemental troba moltes dificultats per tal de posar-se en pràctica. Cal vèncer peres i recels d'ambdues bandes. Per això, aquest treball pretén ser, a més d'una exposició de motius, una crida a l'acció, dirigida a tota la societat. Tota la societat educa bé o malament, i es beneficia o és víctima dels resultats educatius, que influeixen a la qualitat de vida total, no només econòmica. Per això, seria convenient elaborar una "Carta dels deures educatius de la societat", en la que s'especifiquessin les obligacions no només dels pares i docents, sinó dels mitjans de comunicació, funcionaris públics, administradors, sistema de salut, cossos de seguretat, polítics, jutges, etc. Tal com m'agrada repetir, "per educar un nen, cal tota la tribu", i "per educar bé un nen, cal una bona tribu", és a dir, que es comprometí amb l'educació, que protegeixi les seves escoles. L'educació és un fenomen en el qual estem tots implicats inevitablement. Passa amb ella el mateix que amb la salut. Cada un de nosaltres ha de cuidar la seva, per a la qual cosa cal que sapiguem com fer-ho i com adquirir bons hàbits. Però també necessitem que els altres compleixin les normes higièniques, que el medi ambient no sigui patògen, que les aigües, l'aire, els aliments no estiguin contaminats, que hi hagi un bon sistema sanitari, i també que la nostra manera de viure, de conduir, de conviure sigui saludable. Les responsabilitats individuals i socials es barregen de manera inevitable tant en el cas de la salut com en el de l'educació.

Per aconseguir la implicació de tots en una tasca tan colossal, cal explicar bé a què ens estem referint en parlar d'educació, i com podríem aconseguir més qualitat a tots els seus nivells. Necessitem un bon màrqueting educatiu, perquè sovint caiem a l'error de pensar que "el bon vi no ha de menester gremi", i ja que no hi hauria més bon vi que l'educació, no hauríem de justificar contundentment la seva necessitat. Però no és així. Les enquestes ens diuen que l'educació no està entre les preocupacions més grans dels ciutadans. Convé per tant recordar coses sabudes i oblidades.

Començaré pel principi, precisant els objectius de l'educació. Amb ella, el que pretenem és que els nostres nens i nenes adquireixin els recursos intel·lectuals, afectius, volitius i morals necessaris per dirigir de manera responsable i adequada les seves vides, ser capaços d'aprofitar les oportunitats i d'enfrontar-se amb els problemes. A tots els pares els agradaria

poder deixar un “capital econòmic” als seus fills, perquè saben això els facilitaria la vida, i per això acostumo a dir-los que també caldria que els deixessin un “capital educatiu”, un conjunt de recursos personals que els permetria viure millor. Dit de manera expeditiva, el que tots desitgem és que els nostres fills estiguin en les millors condicions possibles per ser feliços i ser bones persones. Això inclou la possibilitat de tenir una bona feina, el talent per mantenir relacions afectives profundes i satisfactòries, la capacitat per gaudir i crear, i la disposició per col·laborar amb el benestar general. Els objectius de l'educació són ambiciosos, però es poden resumir en una fórmula breu:

Capital educatiu = instrucció + educació del caràcter.

Educar és, sense cap mena de dubte, proporcionar al nen, a o l'adult, els coneixements necessaris. D'això se n'encarrega fonamentalment el sistema educatiu. Però també és ajudar a formar el seu caràcter. Caràcter és el conjunt d'hàbits que adquireix una persona, i que ampliaran o limitaran les seves possibilitats vitals. El bon caràcter és el que augmenta les possibilitats de desenvolupament, autonomia, creativitat i eficàcia d'una persona. Ser optimista, valent, suportar l'esforç, gaudir amb les coses bones, estar disposat a aprendre contínuament, ser capaç d'emprendre projectes, de comunicar-se, de col·laborar, mantenir la confiança en sí mateix, buscar la justícia, són recursos que formen part del bon caràcter. Nosaltres no podem resoldre els problemes dels nostres fills, ni tan sols sabem quins podran ser. Ells hauran de lluitar els seus propis combats. La nostra obligació és proporcionar-los competències generals; ajudar-los a desenvolupar les fortaleces personals. Per exemple, podem estar segurs que en arribar a l'adolescència viuran en un món en el que les drogues hi seran presents. No ho podem evitar. La única cosa que podem fer és educar-los per tal que ells prenguin la decisió més intel·ligent en el moment oportú.

Baltasar Gracián va escriure: “No serveix de res que l'enteniment s'avanci, si el cor es queda”. En efecte, és inútil que una persona sàpiga quina és la solució d'un problema, si no es veu amb cor de posar-la en pràctica. No només cal educar les idees, sinó també les emocions. Fomentar aquestes competències bàsiques per a una vida bona és un objectiu esplèndid, però com aconseguir-lo? Qui ha d'escometre aquesta tasca tan complexa?

2. La funció educativa de les famílies

Malgrat que tota la societat influeix en l'educació del nen, el protagonisme de la família és decisiu. Tot i això, durant el segle passat el seu paper educatiu fou àmpliament criticat. Se la va titllar de ser una institució autoritària, que anul·lava la llibertat dels fills, i perllongava una injustícia patriarcal. Com he explicat al meu llibre *La recuperació de l'autoritat*, molts psicòlegs i pedagogs van considerar que la família era castradora i els pares, un perill per al nen. També l'escola va patir atacs semblants, i intel·lectuals coneguts van arribar a demanar la desescolarització de la societat, com a única manera de lliurar-se de la tirania ideològica imposada per les classes dirigents a través de l'escola. Per tal de fugir de l'autoritarisme, es va imposar una educació permissiva que desconfiava de l'autoritat parental i intentava limitar-la. Es va repetir com un dogma de fe l'afirmació de Freud: "Facin el que facin els pares, ho faran malament". Un sentiment de culpabilitat va amargar la vida de moltes persones, que van arribar a veure com una alliberació l'aparició del llibre de Judith R. Harris, *The Nurture Assumption*, que a Espanya es va traduir amb un títol escandalós: *Per què els pares no poden educar*. Segons l'autora, les dues grans influències educatives són els gens i el grup d'iguals, la qual cosa deixa poc camp d'acció als pares. El llibre va provocar un debat violent. El va recolzar Steven Pinker, però coneguts especialistes en desenvolupament infantil van arribar fins i tot a desqualificar l'autora i el llibre. Brazelton va dir que era una tesi absurda i Kagan afirmà: "Em fa vergonya la psicologia".

Malgrat la seva exageració, hem de tenir en compte algunes tesis de Harris. Reforcen la nostra idea que la família ha d'educar *directament* (mitjançant l'acció directa amb els seus fills) i *indirectament* (ajudant a construir una societat educativament convenient per a ells). L'entorn -en el què s'inclou l'escola, els companys o els mitjans de comunicació- té una influència que, en efecte, pot ser decisiva. Per això, acostumo a repetir als pares dels meus alumnes: "Si et preocupen les notes dels teus fills, també t'han de preocupar les notes dels amics dels teus fills". Les coses són així: la influència del grup d'iguals va substituint, a partir de l'adolescència, la influència dels pares.

Com a reacció davant d'aquests excessos, va sorgir als Estats Units un moviment molt poderós ("From Zero to Three") que defensava que tot allò important per al nen

esdevé abans dels tres anys. Durant aquesta època es construeixen les bases del seu futur. La família va recuperar un protagonisme educatiu, però una vegada més aquell paper provocava sentiments de culpabilitat. I si no s'havia fet tot el necessari abans del tercer aniversari del bebè, si no se li havia llegit prou o si no se li havia donat el pit adequat? El destí del fill estava absolutament en mans dels pares. Quina responsabilitat tan esgotadora!

Afortunadament, les aigües han tornat al seu curs. S'admet que els nens no neixen iguals, sinó amb un temperament peculiar, que es pot educar en part. Es reconeix l'eficàcia educativa de la família, però admetent també la influència de l'entorn. Un dels pedagogs més famosos del segle XX, Urie Bronfenbrenner, ha escrit: "La família sembla ser el sistema més efectiu i econòmic per fomentar i mantenir el desenvolupament del nen. Sense la implicació familiar, qualsevol intervenció és probablement un fracàs, i els pocs efectes que s'aconsegueixen desapareixeran segurament un cop acabi la intervenció". Es valora la importància dels tres primers anys, però acceptant que el caràcter del nen es forma al llarg de tot el període educatiu. La importància concedida a la família explica l'aparició d'una nova branca de la pedagogia, el *parenting*. La "criança", podríem traduir. S'ocupa d'estudiar el paper dels pares en l'educació i la necessitat que tenen els pares de ser educats per a això. Els copiosos volums del *Handbook of parenting*, dirigit per Marc Bornstein, o els llibres de Gottman, Kagan o Brazelton són una prova d'aquest interès creixent. Aquests són els coneixements que proporcionen fonament científic als programes de la Universitat de Pares.

Gran part dels hàbits que componen el caràcter s'adquireixen a la convivència familiar, i ens sembla important informar els pares del moment i de la manera d'ajudar el nen per tal que els adquireixi. Aspectes tan importants per a la seva formació i pel seu futur com "suportar l'esforç", "enfrontar-se als problemes", "comunicar-se adequadament", "experimentar sentiments pro socials", etc., no s'improvisen, sinó que es van adquirint de mica en mica, al llarg d'un procés que podem estimular i dirigir. De vegades, donem als pares recomanacions vagues —"cal motivar-los a aprendre", "cal ensenyar-los a ajornar la recompensa"— que no fan més que augmentar l'angoixa dels pares, que se senten sotmesos a un deure que no saben com accomplir. A vegades, reben missatges contradictoris, o recomanacions precipitades que poden provocar més perjudicis que beneficis. Per exemple, la insistència en la

necessitat de fomentar l'autoestima com a requisit imprescindible per tal que el nen pugui realitzar una tasca, pot fomentar l'aparició de nens incapaces de suportar la més mínima frustració. Per això, cal que proporcionem als pares una didàctica aplicada a la situació concreta dels seus fills, a la seva edat, al seu temperament, a la seva situació.

3. Els estils educatius

Els pares eduquen amb estils diferents, d'acord amb el seu caràcter, les seves creences, la seva situació, l'educació que van rebre. Les investigacions sobre els estils educatius miren d'esbrinar quines dimensions de la vida familiar estan afectant el desenvolupament dels nens, i si ho fan positivament o negativa, és a dir, quines característiques prediuen uns bons resultats en el desenvolupament dels nens i quines no. Segons les investigacions més fiables, l'estil educatiu es pot descriure tot i atenent dos paràmetres:

- 1) *Grau d'exigència*: Pares molt controladors, que imposen una disciplina rigorosa versus pares que no exigeixen res als seus fills ni els imposen límits.
- 2) *Grau de calidesa afectiva*: Pares que accepten els seus fills i són afectuosos i càlida versus pares que refusen els seus fills i mostren poca cordialitat.

Combinant aquestes dues dimensions, resulten quatre estils educatius:

- ***Estil educatiu AUTORITARI (Rigor + fredor):***

Els pares són exigents i sense calidesa afectiva. Intenten conformar, controlar i avaluar el comportament del nen i les seves actituds d'acord amb normes tradicionals. Donen molta importància a l'obediència a l'autoritat i no afavoreixen la comunicació amb els seus fills, són emocionalment distants. Poden utilitzar el càstig físic quan el nen desobeeix.

- ***Estil educatiu RESPONSABLE (Rigor + tendresa):***

Els pares són exigents i afectivament càlids. Són conscients que tenen més poder a la relació, que controlen els recursos i tenen més experiència, però no per això deixen de respectar el seu fill. No tenen tendència al càstig físic, ni donen excessiva importància a l'obediència en sí mateixa, sinó com a exigència per a una bona convivència familiar. Exerceixen un control sobre els seus fills que intenta ser raonable i educatiu, i els

expliquen la necessitat de la disciplina. Tenen en compte el punt de vista del nen, fins i tot quan no hi estan d'acord. Tenen l'expectativa que el seu fill es comportarà bé i l'animen a desenvolupar la seva autonomia de manera responsable. Mantenen sobre ell altes expectatives.

- ***Estil educatiu PERMISSIU (laxitud + tendresa):***

Són poc exigents amb els seus fills i afectivament càlids. Exerceixen un control més lax sobre els seus fills que als dos estils anteriors, ja sigui perquè creuen que els fills han d'aprendre per ells mateixos o perquè no es prenen la feina d'exercir una disciplina. Deixen que els seus fills facin pràcticament el que vulguin, els deixen decidir sobre les normes familiars. Tenen menys expectatives que els seus fills siguin madurs i assoleixin les seves fites.

- ***Estil educatiu NEGLIGENT (laxitud + fredor):***

Són pares que no controlen els seus fills, tenen baixes expectatives envers ells i són afectivament freds.

Nombroses investigacions, en especial les dutes a terme per Diana Baumrid, permeten —amb les cauteles necessàries— atribuir els efectes següents a cada un dels estils de criança:

- ***Nens de pares autoritaris:*** Solen tenir falta de competència social, es retiren sovint del contacte social i és estrany que tinguin la iniciativa. Quan tenen un conflicte busquen l'autoritat de l'adult per solucionar-lo. Mostren manca d'espontaneïtat i de curiositat.
- ***Nens de pares responsables:*** Es comporten amb més confiança en sí mateixos, tenen un autocontrol millor, estan més disposats a explorar i se senten més satisfets. Com que els seus pares són exigents amb ells i utilitzen una disciplina raonada, tenen més comprensió i acceptació de les normes socials.
- ***Nens de pares permissius:*** Tendeixen a mostrar trets d'immaduresa. Tenen dificultats per controlar els seus impulsos, acceptar la responsabilitat dels seus actes i actuar amb independència.
- ***Nens de pares negligents:*** Els fills no aprenen a controlar els seus impulsos, tenen poca competència social i no se senten valorats. Els costa respectar les

normes, acostumen a ser inestables emocionalment.

L'estil responsable (authoritative) és el que millor atén el desenvolupament del nen, i per això convé recomanar-lo als pares. En moltes ocasions no els resulta fàcil seguir-lo. Molts pares tenen por dels seus fills avui dia, no una por física, sinó que els maltractin emocionalment quan no se'n surten amb la seva. Per mantenir-se fermes davant les manipulacions emocionals que tots els nens posen en pràctica (per exemple, rebequeries), cal —escriu Damon— “cert grau de recolzament cultural i estar convençut que se li està fent un bé al nen”. Sense això, els pares cedeixen a la pressió emocional, a les demandes del nen i a la seva preocupació de “no fer prou per ells”.

Una de les tasques més urgents per recuperar la sensatesa educativa és treure moltes pors als pares. Repetir-los una vegada i una altra que tenen dues grans eines educatives: la tendresa i l'exigència. La tendresa és acolliment sense reserves. L'exigència és fermesa a les expectatives. Totes dues eines són necessàries. Sense tendresa, el nen creix en un ambient dur que pot provocar tota mena de pors i rigideses; sense exigència, el nen no aprèn a dirigir la seva conducta de manera adequada, no sap què s'espera d'ell, fins on pot arribar. Terry Brazelton, tal vegada el pediatra més prestigiós dels Estats Units, insisteix en això continuament. “Després de la tendresa, la disciplina és la cosa més necessària. Disciplina significa ensenyament, no càstig. L'objectiu per al nen és conèixer els seus límits. Cada ocasió de disciplina és una ocasió per aprendre. Per això, després que haureu donat prova de la vostra autoritat, seieu amb el nen per reconfortar-lo, tot dient-li: “No has de fer això. Jo t'ho he d'impedir fins que tu no siguis capaç d'aturar-te a tu mateix”. Si els pares comprenen que una autoritat tranquil·la, coherent, forma part del seu afecte, no se sentiran culpables.

4. L'educació dels pares

Els professionals de l'educació no fem una activitat unidireccional. Eduquem els nostres alumnes i, en certa manera, som educats per ells. Alguna cosa semblant passa als pares. Tenir un fill i educar-lo és una experiència “autoformativa” que hauria de tenir efectes positius també per als pares. S'enfrontaran al món d'una manera diferent, hauran de reflexionar sobre moltes coses, prendre decisions, analitzar les seves emocions. Les pròpies relacions de parella

canvien a través d'aquesta experiència. L'aparició dels fills converteix una parella en una família. I als pares no només els interessa l'educació i el futur dels seus fills, sinó la creació d'una nova realitat, que és la família, un sistema de relacions que té les seves regles especials i del qual sorgeixen efectes ascendents o descendents. Sempre m'ha interessat l'estudi de la "intel·ligència compartida", és a dir, de la que sorgeix d'interaccions entre intel·ligències individuals. Doncs bé, tots volem constituir una "família intel·ligent", que augmenti la felicitat, les possibilitats, l'ànim, la capacitat d'enfrontar-se amb els problemes de cada un dels seus membres. Nens i pares resulten beneficiats d'aquest "efecte de camp". Per això, per educar bé, els pares no només han de preocupar-se de fomentar les capacitats dels seus fills, sinó d'aconseguir que la família com a sistema d'interaccions sigui intel·ligent. Aquest assumpte és poc tractat als llibres d'educació europeus, i una mica més als nord-americans. Per exemple, Jerome Kagan, un prestigiós especialista de la Universitat de Harvard, al pròleg del "*Handbook of Parenting*", de Bornstein, escriu: "Els pares influeixen en els seus fills almenys per tres camins diferents. El més obvi es refereix a les interaccions amb el nen; el segon deriva de la identificació del nen amb l'estatus social i cultural dels pares; la tercera forma és més simbòlica. Molts pares expliquen als nens històries dels seus avantpassats o dels seus parents, perquè els serveixi de referència en determinades ocasions. Als nens els acostumen a interessar molt aquestes històries, i els serveixen per elaborar la seva pròpia identitat. Els pares haurien d'utilitzar més l'apel·lació als valors familiars: "Nosaltres no mentim", "Nosaltres som un equip", "Nosaltres no ens acovardim", "Nosaltres ajudem els altres", perquè aquestes afirmacions acompanyen el nen, li donen força i ànim. I també comprometen els pares.

5. Pares i sistema escolar

Fins aquí, la tasca dels pares es desenvolupa en la intimitat. Estan proporcionant al nen l'ordit afectiu bàsic de la personalitat. El nen també aprèn a casa els primers hàbits, i les primeres normes. La situació canvia quan el nen és portat a l'escola bressol o comença l'escola infantil. A partir d'aquest moment, els interessos educatius dels pares sembla que es concentren exclusivament en els resultats acadèmics. Si els nens són bons estudiants, estan molt tranquils. No obstant això, els resultats escolars no són més que un test fragmentari. Ni els bons resultats asseguren una bona educació, ni els mals

resultats el contrari. Per exemple, hi ha nens dòcils que només estudien per obediència, i que no estan desenvolupant la seva autonomia personal. I hi ha nens brillants, inventius, que s'acomoden malament a la disciplina escolar. El model que he proposat abans, que conjuga la *instrucció* amb la *formació del caràcter*, ens permet avaluar millor l'educació. Un nen o una nena que són molt estudiosos, però que no s'atreveixen a enfrontar-se als seus companys, si cal, o que tenen dificultat per fer amics, no són educats correctament. I el mateix passa amb el nen que té molta facilitat per treure bones notes, i no s'esforça.

La implicació de les famílies en l'educació és un factor decisiu per a l'èxit escolar del nen. Les investigacions més series —per exemple les dutes a terme pel “*Harvard Family Research Project*”— assenyalen que la implicació de les famílies prediu l'èxit acadèmic i el desenvolupament social dels nens fins a la seva entrada a l'ensenyament superior. Aquesta implicació es dona a tres nivells: (1) les activitats de “parenting”, (2) les relacions entre família i escola, (3) la responsabilitat educativa de les famílies, és a dir, l'èmfasi dels pares a les activitats casolanes que afavoreixen l'aprenentatge. Llegir a casa, conversar, amb el nen jugar amb ell, proporcionar-li un lloc per treballar, preguntar-li per l'escola, totes aquestes activitats estan correlacionades amb la motivació per aprendre, l'atenció, la persistència a la feina, la riquesa de vocabulari, i l'aparició de menys problemes de conducta.

Anomenaré algun dels efectes educatius de la implicació parental, tot citant els investigadors de referència:

1.- Quan els pares s'impliquen en l'educació dels seus fills a casa, aquests tenen més bons resultats a l'escola. I quan els pares s'impliquen amb l'escola, els nens romanen més temps dins el sistema educatiu, i les escoles ho fan millor”. (HENDERSON & BERLA)

2.- Quan nens i pares parlen regularment sobre l'escola, els resultats acadèmics dels nens són millors (HO & WILS). És important com es parla: “Els pares tenen la responsabilitat d'inculcar dues idees sobre l'escola. Primer, els nens han d'entendre que l'escola és un lloc amistós i acollidor. Segon, els nens han d'entendre que l'escola és un lloc on “s'hi va a treballar”, l'escola és la seva “feina” i l'han de realitzar de la mateixa manera que els pares fan la seva”. (GERSTNER)

3.- Hi ha algunes activitats dels pares a casa que estan fermament associades amb l'èxit escolar dels nens: Ajudar que

el nen organitzi el seu temps, ajudar-lo amb els deures, i parlar amb ell dels temes escolars. La vigilància perquè els alumnes facin les feines a casa, la lectura dels pares als nens, i la participació en activitats voluntàries, tenen una influència positiva a l'educació dels nens. (JORDAN, OROZCO & AVERET)

4.- Els pares que llegeixen als seus fills abans que entrin a l'escola, afavoreixen el seu aprenentatge. Parlar als nens de llibres i històries també ajuda al progrés del lector.

5.- Com més aviat comenci la implicació dels pares amb l'educació dels seus fills, més poderosos seran els efectes. (COTTON & WIKWLUND 1977)

6.- Els resultats de la implicació parental inclouen una millora dels resultats escolars, reducció de l'absentisme, millora de la conducta, restaura la confiança dels pares en el sistema educatiu. (*The Home-School Connection Selected Partnership Programs in Large Cities*, Institute for Responsive Education, Boston)

7.- Quan les escoles bressol o les escoles infantils fan una reunió amb els pares per explicar-los la importància de la implicació primerenca a l'educació, s'aconsegueixen millores importants en (1) el temps i al freqüència amb què els pares llegeixen als seus filla, (2) el nombre de visites que els pares fan als centres, (3) les relacions entre els pares amb fills de la mateixa edat. (KREIDER)

8.- Les expectatives dels pares manifesten una influència significativa en els resultats dels alumnes a totes les àrees curriculars i a tots els cursos de l' ESO. (MARCHESI & MARTIN)

9.- La idea que tenen els pares de l'educació influeix en la seva actitud i en els resultats. Jesús Palacios fa diferència entre una idea tradicional i una idea moderna. "Les idees tradicionals es relacionen amb expectatives evolutives tardanes, una visió de les capacitats de nens i nenes poc optimistes, una valoració alta de l'obediència, procediments educatius de tipus impositiu, una concepció innatista de les capacitats dels seus fills i poc optimisme pel que fa a la capacitat d'influir personalment en aquestes capacitats. Les idees modernes representen l'altre pol: expectatives evolutives més precoces i optimistes, actituds educatives menys coercitives, una visió del desenvolupament com altament influenciable per l'educació i per la seva actuació com a pares, etc. Els nens amb menys oportunitats per adquirir un vocabulari convencional són aquells les mares dels quals són de nivell sociocultural baix i a més no tenen idees tradicionals. Quan aquestes idees canvien, els nens tenen més oportunitats

d'assolir nivells comparables als de la resta dels seus companys, amb independència del nivell socioeconòmic o educatiu dels seus progenitors.

10.- *L'allunyament de la família en relació a l'escola afavoreix el fracàs escolar.* Entre molts altres factors que influeixen en el fracàs escolar, hem de tenir en compte la “contraposició de cultures entre la família i l'escola”. Aquelles famílies, la cultura de les quals, estils de vida, de relació i d'estimulació estiguin més allunyats de la cultura escolar, dels seus estils de vida, de relació i d'estimulació, veuran com els seus fills poden trobar més dificultats en el seu trànsit pel sistema escolar. Palacios ha elaborat un estudi sobre nens i nenes de quatre anys. Els recursos educatius a disposició del nen són molt variats. Aquests recursos indiquen una font més gran d'estímuls educatius (més preguntes, més interès pel que es fa a l'escola, més tendència al distanciament simbòlic de l'immediat, més estimulació del llenguatge), i més proximitat d'activitats relacionades amb la cultura escolar (puzzles, jocs de números i lletres, lectures de conte) i per una co-implicació més gran del pare amb la mare.

Per acabar esmentaré un cas molt significatiu. Moltes investigacions han demostrat que els nens americans d'origen asiàtic acostumen a tenir un coeficient intel·lectual superior en uns trenta punts al dels blancs. Per la seva banda, els metges i advocats d'origen asiàtico-americà, es comporten, a nivell de grup, com si el seu CI fos molt superior (l'equivalent d'un CI de 110 per als d'origen japonès i d'un 120 per als d'origen xinès) al dels blancs (FLYNN). La raó rau, pel que sembla, en el fet que al llarg dels primers anys d'escola, els nens asiàtics estudien més que els blancs. Sandford Dornbush, un sociòleg d'Stanford que ha investigat més de deu mil estudiants d'institut, va descobrir que els asiàtics-americans inverteixen quasi un 40% més de temps a fer els seus deures que la resta d'estudiants. “L'actitud que sostenen els pares asiàtics és la de que “si no t'ho saps estudiaràs aquesta nit i si tot i així tampoc no t'ho saps, demà et llevaràs d'hora i continuaràs estudiant”. Ells consideren que, amb l'esforç adequat, tothom pot tenir un bon rendiment escolar. En resum, una forta ètica cultural de treball es tradueix en una motivació més gran, zel i perseverança, un autèntic esperó emocional (GOLEMAN).

6. Les famílies i els centres educatius

L'escola hauria d'ajudar a fer que els pares fessin millor les seves tasques educatives a casa, i també a que s'impliquessin

amb el funcionament dels centres, perquè l'eficàcia d'aquests depèn de la col·laboració de les famílies.

El “Harvard Family Research Project” fa distinció entre dos tipus de col·laboració, que em sembla important destacar. La implicació dels pares com a “consumidors” d'educació, que estan amoïnats per la que reben els seus fills, i la participació com a “ciutadans” que volen col·laborar en la millora de l'educació en general. Mentre aquells busquen l'èxit individual —dels seus fills o de l'escola—, aquests volen millorar les escoles, augmentar el compromís dels pares, l'entorn escolar, l'equitat, i la qualitat de l'ensenyament. Abans m'he referit a aquesta distinció, en parlar d'educació directa i indirecta dels pares. Aquella s'adreça als seus fills directament, aquesta a l'entorn educatiu dels seus fills, especialment a l'escola.

Aquests moviments se'ls coneix com a “Community organizing”. El “National Center for Community Education”, la “National Coalition for Parent Involvement in Education” o el “National Center for Schools & Communities ” o el “family Involvement Networks of Educator”, patrocinat pel Harvard Family Research Project, promouen la implicació familiar i ciutadana. A través de la Universitat de Pares pretenc fomentar aquesta col·laboració entre els pares. Per exemple, em sembla molt important que els pares dels alumnes d'una mateixa classe es coneguin, i mantinguin alguna relació entre ells, perquè poden ajudar-se mútuament a resoldre problemes educatius dels seus fills. A més a més, el grup d'amics és tan important per al futur del nen, que els pares l' han d'intentar conèixer i relacionar-s'hi.

El programa de Harvard també intenta canviar la idea que l'escola té dels pares. En comptes de veure'ls com un problema, considera que la comunitat és un recurs, un banc de coneixements que poden ser útils per als estudiants i els docents. Tot basant-se en l'estudi de 200 grups d'aquestes comunitats, la “Cross City Campaign for Urban School Reform” va identificar les següents característiques d'aquests grups:

- 1.- Treballen per canviar les escoles públiques i fer-les més equitatives i efectives per a tots els estudiants.

- 2.- Aconsegueixen una gran base de membres per prendre accions col·lectives i aconseguir realitzar els seus projectes.

- 3.- Construeixen relacions i responsabilitat col·lectiva tot identificant preocupacions compartides entre els veïns i creant aliances i coalicions entre els veïns i les institucions.

- 4.- Escullen líders per dur a terme els projectes decidits

democràticament.

5.- Usen estratègies d'educació d'adults, participació cívica, accions públiques, i negociacions per donar poder als residents a zones de baixos ingressos, que continuïn en accions per resoldre els problemes.

La principal funció d'aquestes organitzacions és augmentar el capital cívic. Amb aquest nom designem les relacions de confiança i reciprocitat dins de les comunitats, la participació en activitats solidàries, el consens bàsic pel que fa als valors ètics. A través de converses entre petits grups, els pares comparteixen les seves històries. D'aquesta manera augmenta l'empatia i convidem els pares a ajudar-se mútuament. A més, es faciliten ponts entre pares, escoles, institucions comunitàries i administracions públiques. És curiós que a una societat tan participativa com la dels Estats Units, una de les fites urgents que es plantegen aquestes organitzacions és vèncer la resistència de les escoles, poc inclinades a admetre aquesta participació i activisme ciutadà. Fomenten una nova implicació dels pares, la presència dels quals augmenta a les escoles. “Milloren la comunicació amb els professors, coneixen millor el que funciona a les aules, i es converteixen en ajudes eficaces per a l'aprenentatge dels seus fills a casa. Els pares serveixen de tutors a classe i en programes després de les classes, dirigeixen tallers de pares i ajuden a la seguretat de l'escola”. (LOPEZ)

7.- Què passa si els pares no col·laboren?

De tot el que hem exposat en deduíem una conseqüència bona, una altra de dolenta i una de pitjor. La bona és que els pares poden millorar decisivament l'educació, i per tant, el futur dels seus fills. La dolenta és que quan les famílies no exerceixen aquesta funció, l'educació del nen o de la nena se'n ressent profundament. I la pitjor és que poden exercir una influència malsana. En aquest cas, els sistemes socials i educatius han d'intentar compensar les carències familiars. De fet, els programes elaborats per millorar el rendiment dels nens en situacions de risc —per exemple el Head Start americà— ha tingut èxit quan dediquen part dels seus esforços a intervenir a les famílies i no només a les escoles. L'ajuda educativa a les mares és un dels factors que més influeixen en el progrés dels nens. Donada la dificultat de l'assumpte, sembla convenient formar un personal docent especialitzat en aquestes didàctiques d'emergència educativa, que posi en contacte l'escola amb famílies desestructurades, negligents o

problemàtiques.

8.- El paper dels professors per facilitar la comunicació amb les famílies

Tornem a les famílies normals, que potser volen col·laborar amb l'escola però no saben com fer-ho. Sembla evident que les noves tasques educatives exigeixen un nou tipus de professor. Al llarg de diversos anys he col·laborat en un projecte per a la formació inicial del professorat de secundària, a l'Institut de Ciències de l'educació de la Universitat Autònoma de Madrid, i he comprovat el poc interès de les autoritats acadèmiques en aquest assumpte. Dissenyaré molt ràpidament el model de docent que considerem necessari a la Universitat de Pares:

1.- El docent ha de concebre l'educació com un projecte ètic, entenent per ètica el conjunt de les millors solucions que la intel·ligència ha il·luminat per resoldre els problemes que afecten la felicitat personal i la dignitat de la convivència.

2.- El docent ha de ser un expert en educació i saber que la seva funció és educar a través de les matemàtiques, la literatura, l'art, la gimnàstica. No ens calen més didàctiques de com expliquem l'equació de segon grau, però sí que necessitem que se'ns expliqui com eduquem a través de l'equació de segon grau.

3.- El docent ha d'educar per a l'acció i per a la convivència.

4.- El docent ha de ser un expert en resolució de conflictes. No poden expulsar els conflictes fora de l'escola. Vivim en una societat conflictiva i el que hem de fer és intentar ajudar a resoldre els conflictes, explicar per què cal resoldre els conflictes. I quines són les millors solucions.

5.- Els nous docents han de ser bons propagandistes de l'educació. Hem d'explicar a la gent què és el que estem fent. Obrir les portes dels centres, atraure la societat a l'escola. En resum, necessitem un bon màrqueting educatiu.

6.- El nou docent ha de ser expert a col·laborar amb els altres docents. S'ha acabat l'època del professor aïllat, si és que mai ha existit. És el centre el que educa, és tot el sistema el que educa.

7.- El nou docent ha de saber col·laborar amb les famílies i establir llaços entre la família i l'escola.

Aquest és l'assumpte que es relaciona més directament amb el nostre tema. He revisat els estàndards per a la selecció del professorat que han publicat diverses organitzacions educatives

o psicològiques dels Estats Units (CASPE).

N'extrec algunes recomanacions:

“Els docents han d'establir relacions positives i productives amb les famílies, i mantenir una relació oberta, amistosa i cooperadora amb les famílies de cada nen, animar-les que s'impliquin amb els programes educatius, i fomentar les relacions del nen amb les seves famílies” (Council for Professional Recognition, www.edacouncil.org)

“Atès que els nens viuen en un entorn familiar i comunitari i ja que les investigacions indiquen que l'eficàcia de l'educació infantil depèn de la cooperació dels pares i comunitats, els professionals de l'educació infantil han de conèixer aquest fet per tal que facin allò que els ha estat encomanat” (National Association for the Education of Young Children-NAEYC), www.naeyc.org

“Els psicòlegs escolars han de conèixer els sistemes familiars, incloent-hi les seves capacitats i influència en el desenvolupament escolar, l'aprenentatge i el comportament, així com els mètodes per aconseguir implicar les famílies en l'educació” (National Association of School Psychologist, NASP, www.nasponline.org)

“Els mestres treballen amb i mitjançant els pares (with and through) per recolzar l'aprenentatge i el desenvolupament dels nens”. “Els bons docents treballen per establir bones relacions amb les famílies, per participar en l'educació dels seus fills” (National Board for Professional Teaching Standards - NNBPTS, www.nbpts.org)

Vull fer un èmfasi especial a l'opinió del National Council of Teachers of Mathematics (www.standards.netm.org), que al capítol 8 dels seus Principles and Standards for School Mathematics afirma que els professors de matemàtiques cal que siguin capaços no només d'impartir coneixements als alumnes, sinó de “fomentar la relació amb les famílies”.

9.- La situació espanyola

La participació dels pares a l'escola es fa, fonamentalment, mitjançant el contacte amb els tutors, la participació als Consells Escolars, a l'AMPAS i l'assistència a escoles de pares o actes similars. La relació amb els tutors no sol ser gaire fluïda, entre altres coses perquè les hores de visita són escasses, i, normalment, durant el matí, la qual cosa dificulta l'assistència dels pares. A més a més, acostumen a tenir com a causa l'aparició d'algun problema, i poques vegades el desig de

participació dels pares en la millora de l'educació. A Espanya hi ha una relació família-escola menys estreta que en d'altres països d'Europa. Per exemple, el nombre de reunions amb pares al llarg del curs és, a Espanya del 2'6, a Alemanya del 6'10 i a Àustria del 4. En aquests països no és infreqüent que els pares entrin a l'aula, hi passin algunes estones mentre es fan les activitats habituals. La presència de pares o mares a les aules d'educació infantil és, al nostre país, pràcticament inexistent (PALACIOS).

L'escassa cultura de relacions família-escola no ajuda a fer que els pares (particularment els més allunyats dels usos, maneres i costums de l'escola) transformin les seves idees a propòsit dels seus fills, de les seves capacitats, de la manera d'aportar-los estimulació i millorar les seves condicions de criança i educació, ni a fer que canviïn la visió que tenen de sí mateixos i de la seva capacitat per influir en el desenvolupament infantil. "Al millor dels mons, el canvi d'idees tradicionals a idees modernes es podria veure facilitat per la presència dels pares a l'aula, per l'observació de la manera en què el professor o la professora es relaciona amb els nens, els explica coses, els planteja reptes, etc. Però a la realitat del nostre entorn, sembla que això és massa lluny del que tant els pares com els professors estan disposats a fer. Contràriament, la intensificació de les relacions família-escola amb l'habitud de més reunions, de més contactes, de més informació i intercanvis, sembla que pertany més a l'àmbit del possible. Entenem que aquests intercanvis constitueixen el context ideal per millorar l'acostament entre la cultura familiar i l'escolar en el cas d'aquells nens i nenes que tenen més probabilitats de fracassar davant les exigències escolars que són aquells les idees i les pràctiques familiars dels quals són més allunyades de les escolars (PALACIOS).

Les escoles de pares tenen com a finalitat ajudar-los a realitzar amb més seguretat i eficàcia les seves funcions parentals. Fernando de la Fuente les defineix com a "Una de les estratègies més interessants per crear un àmbit de diàleg educatiu quant a les finalitats i mitjans de l'educació: per què eduquem, com eduquem. S'insereix a l'àrea de la comunicació o conversa, que no intenta aconseguir cap decisió operativa a curt termini, sinó només la reflexió, el diàleg, el consens" (DE LA FUENTE).

Des dels Serveis Socials de l'Ajuntament de Madrid, V. Fresnillo Poza i altres autores, assenyalen els següents indicadors actuals de la necessitat de les Escoles de Pares:

- La confusió pel que fa als valors que han de predominar. Alguns descriuen la nostra societat occidental com a hedonista, competitiva, consumista, individualista... i no obstant això, molts reconeixen amb èmfasi valors com la solidaritat, l'ecologisme, la cooperació, la tolerància...
- La manca de temps per compartir amb els fills, que fa que l'escola sigui en molts casos la seva segona llar.
- La influència creixent dels mitjans de comunicació que interfereixen en ocasions amb el que els pares volen transmetre als seus fills.
- Les diferències generacionals amb els coneguts problemes de comunicació entre pares i fills.
- La manca de dedicació o de coneixements per millorar com a persona i així oferir als nostres fills un model de conducta millor (FRESNILLO).

El punt negatiu del funcionament d'aquestes escoles és l'escàs nombre de pares/mares assistents, ja que al 70% de les estudiades hi participen fins a 20 persones, i en molts casos no passen de 10. S'hi addueixen problemes de feina i de temps per justificar les absències, per la qual cosa resulta important saber com animar els pares a que hi participin. He intentat pal·liar algunes de les dificultats més grans tot aprofitant les noves tecnologies de la comunicació. La Universitat de Pares, que està tenint una acollida excel·lent, imparteix les classes a través d'Internet.

L'absència de participació també es percep en estudiar els Consells Escolars de Centre, i les Associacions de mares i Pares. Els Consells Escolars plantegen problemes especials quant a la direcció dels centres, que tornen a ser debatuts amb motiu de la nova Llei d'Educació (LOE), i que excedeixen d'aquest treball. Pel que fa a les AMPAS, l'informe publicat per la CEAPA (Confederació Espanyola d'Associacions de Pares d'Alumnes) revela el baixíssim índex de participació. L'assistència a les reunions organitzades per l'AMPA està en el 18% dels pares i la participació a l'organització de l'AMPA, en el 4%.

10.- Una pedagogia compartida

Quan entenem l'educació com quelcom més que el simple aprenentatge de conceptes, quan ens estem referint als recursos fonamentals del caràcter, als hàbits afectius i volitius, a la capacitat de dirigir la pròpia conducta, a l'educació moral, veiem amb claredat que l'escola i la família han de col·laborar.

I cal que ho facin de forma sistemàtica. Per això vull proposar l'elaboració d'una "pedagogia compartida". Considero que l'espai "formalment educatiu", és a dir, el que té com a objectiu conscient educar, té dos centres: l'escola i la llar. Ambdós constitueixen un espai comú, que ha de tenir les mateixes regles i fites. Dit així sembla obvi i, no obstant això, planteja problemes d'una enorme complexitat. Per comprendre-ho, n'hi ha prou a recordar el debat sobre l'ensenyament d'"educació per a la ciutadania" que s'ha donat a Espanya recentment. Les famílies tenen reconegut el dret a escollir l'educació moral que els seus fills rebran. D'aquest dret en sorgeix una alternativa: (1) l'escola segueix els desitjos dels pares i es fa confessional en alguns casos, (2) l'escola imposa les normes als pares a l'espai públic, tot respectant el seu dret a l'espai educatiu privat. Totes dues solucions impedeixen la consolidació d'aquest "espai educatiu comú" que em sembla necessari.

La dificultat m'obliga a invertir l'argument. L'"espai educatiu comú" no és al començament, sinó al final. No existeix tal espai, però seria bo que existís. Per tant, hem d'esforçar-nos a demostrar que és possible i que és necessari. La polèmica sobre l'educació moral es dilueix quan traduíem l'educació en valors en termes d'educació del caràcter. L'educació moral es converteix en "educació de les virtuts", i així recollim una magnífica tradició que integra la saviesa grega, la teologia cristiana, les filosofies orientals, o les investigacions de la psicologia positiva. El consens pel que fa a les virtuts bàsiques és consistent. Qui no valorarà la valentia, o la justícia, o la moderació, o la responsabilitat, o el bon judici? Les virtuts, que són hàbits operatius, fortaleces, recursos fonamentals, no prescriuen, sinó que descobreixen, inventen, reconeixen, justifiquen. No es tracta d'imposar un receptari moral, sinó d'ensenyar a pensar bé, sentir bé i actuar bé.

La "pedagogia compartida" ha de procurar que pares i docents tinguin una informació comuna. Per això, proposo que els pares haurien de rebre un "Llibre dels pares", en el qual s'expliqués el que estudiarà el seu fill o filla al llarg d'aquell curs, els objectius educatius, els recursos del caràcter que es treballaran, i com podrien col·laborar-hi de les seves llars. A l'escola primària podran ajudar els nens en l'aprenentatge dels continguts, és a dir, en la instrucció. Segons vagin avançant, és possible que als pares els resulti més difícil acomplir aquest objectiu. Tanmateix, sempre es podran encarregar de supervisar la feina dels seus fills, elogiar els seus progressos, i

demostrar interès per tot allò que fa a l'escola. En canvi, l'ajuda per a la formació del caràcter continua vigent i necessària fins al final del procés educatiu. Crec que aquesta pedagogia compartida podria donar resultats sorprenents.

11.- Conclusions

D'aquest recorregut ràpid en podem extreure algunes conclusions útils. Els problemes educatius són complexos, però tenim moltes eines a les nostres mans per resoldre'ls. Per això és important, després d'haver explicat la nostra situació, els nostres objectius, les nostres necessitats, fer una crida a l'acció. Vivim en una societat accelerada, basada en el coneixement que produirà possiblement transformacions molt profundes, que poden ser bones o dolentes. Els nostres fills es trobaran amb un món feroçment competitiu, on hauran d'aprendre i reciclar-se contínuament si volen mantenir el seu nivell de vida, on conviuran moltes cultures diferents, i on les relacions humanes continuaran probablement fent-se més difícils. Serà un món ple de possibilitats, però molt complexa. Per això és urgent que els procurem un "capital educatiu" que els permeti sobreviure.

No podem continuar tancats en un cercle d'excuses, en el que els pares acusen l'escola d'ineficàcia, l'escola es queixa que els pares envien els seus fills sense una socialització mínima, al final tots es posen d'acord i culpen la televisió, i finalment que els directors de les cadenes diguin que ells es guien pel gust del públic i que si l'escola posés davant de les pantalles espectadors refinats, els seus programes serien refinats; al final, les queixes arriben al govern, que acostuma a canviar la llei, i una altra vegada torna a començar. Per trencar aquest cercle infernal, cadascú ha d'intentar actuar des del seu àmbit de possibilitats. Crec que és important elevar el nivell del debat educatiu, i crec que cal incitar les famílies a recuperar el seu protagonisme educatiu. La seva pressió sobre les administracions públiques pot ser eficaç, si abans s'ha aconseguit un consens bàsic en matèries educatives dins de la societat civil. No hi haurà un Pacte d'estat en educació si prèviament no hi ha un Pacte cívic sobre l'educació. Aquest escrit intenta col·laborar a fer possible que aquest consens educatiu de la societat civil sigui una realitat.

5

El lloc de les escoles religioses a les Societats democràtiques Liberals

Walter Feinberg
(The University of Illinois)

Aquest treball té dos objectius. El primer és mostrar que les democràcies liberals religiosament pluralistes no tenen l'obligació de recolzar les escoles religioses a temps complet. Aquí l'argument contra la posició que sosté que el recolzament a les escoles religioses a temps complet està justificat com a dret humà inherent. També argumento contra aquells que asseguruen que el recolzament als pares que envien els seus fills a escoles religioses està justificat en base a l'eficiència i la justa competitivitat. Posteriorment desenvolupo una justificació limitada pel recolzament a aquestes escoles sempre i quan els requeriments de les democràcies liberals religiosament pluralistes siguin satisfets de manera transparent.

El segon objectiu és defensar que l'estat liberal té l'obligació de permetre que les escoles lliures religioses a temps complet puguin funcionar i que, en el cas que vulgui clausurar una escola d'aquestes característiques, es faci càrrec de la prova.

Aquest treball s'estructura de la següent manera. Començo amb la Declaració dels Drets Humans de les nacions Unides i em plantejo la naturalesa del dret que té un pare d'educar el seu fill. Demostro que als articles que figuren a la Declaració dels Drets Humans sobre l'educació, quan els analitzem en conjunt, cal la interpretació de si han de ser compatibles amb els ideals de les democràcies liberals. Després proposo una interpretació que sigui coherent amb les necessitats de les societats liberals, religiosament pluralistes. Feta aquesta interpretació assenyalo la raó per la qual és important promoure l'educació pública per sobre de l'educació religiosa i privada.

Posteriorment, centro la meva atenció en les qüestions econòmiques i demostro que depenen de reduir erròniament l'educació a una mercaderia i que, en fer-ho, confonen dos tipus de càrregues de prova —una que pertany a l'estat per demostrar que les escoles religioses haurien de ser denegades.

En aquest punt també abordaré les consideracions que cal fer per tal que l'estat pugui resistir aquesta càrrega. L'altra càrrega pertany a les escoles religioses, que han de demostrar que mereixen el recolzament públic. Conclouré l'escrit bo i analitzant altres raons que hi pugui haver per al suport públic a les escoles religioses, indicant que algunes mesures de suport són acceptables sota determinades condicions, depenent de les consideracions locals.

1. La Declaració dels Drets Humans de les Nacions Unides

La Declaració dels Drets Humans estableix el següent en relació a la religió i l'educació:

Article 18

Tota persona té dret a la llibertat de pensament, de consciència i de religió; aquest dret inclou el dret a canviar de religió o creença, així com la llibertat de manifestar la seva religió o creença, individual i col·lectivament, tant en públic com en privat, per l'ensenyament, la pràctica, el culte i l'observança.

A l'article 26 també hi diu:

- L'educació té com a finalitat el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte pels drets humans i les llibertats fonamentals; afavorirà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos; i promourà el desenvolupament de les activitats de les nacions Unides per al manteniment de la pau.

I llavors afegeix, també a l'Article 26:

- Els pares tindran dret preferent a escollir el tipus d'educació que vulguin per als seus fills.

La Declaració Universal dels Drets Humans necessita una interpretació. Els Articles 18 i 26 # 2 són aplicables només a l'educació basada en l'estat, en el benentès que es deixa carta blanca als pares? Permetria llavors l'Article 26 # 3 que els pares refusessin aquesta educació per als seus fills? O bé, tal com suggereixo aquí, el dret dels pares a educar els seus propis fills està limitat pels Articles 18 i 26 # 2? Si llegim l'Article 26 # 3 com un dret separat concedit als pares, aleshores els permetem controlar l'educació dels seus fills sense considerar la informació que es necessita per escollir de manera intel·ligent els mèrits d'altres religions i sense l'experiència que ajudaria a desenvolupar una tolerància i amistat transversal entre religions.

La lectura alternativa, aquella que té més sentit per a les democràcies liberals de religió pluralista, és que els drets d'uns pares a educar els seus fills està limitat pel dret del fill a rebre informació i habilitats que li permetin desenvolupar una consciència informada, per poder analitzar les qualitats de les diferents religions i canviar les seves creences religioses. També està limitat per la necessitat de promoure la tolerància i l'amistat cívica entre grups religiosos. Així, si un pare té el dret d'educar el seu propi fill i de millorar les seves idees i creences, aquest mateix dret està limitat per la necessitat de promoure l'interès en la llibertat de pensament, consciència i religió i de millorar la comprensió, la tolerància i l'amistat cívica.

2. L'ideal de l'Escola Pública

Aquestes limitacions són essencialment les mateixes que els principis que conformen l'ideal de l'escola pública a les societats democràtiques, liberals i de religió pluralista. (Les societats democràtiques liberals i de religió pluralista són aquelles que prenen l'individu com a unitat de desenvolupament moral i educatiu, sostenen que cada individu té un valor moral equitatiu i manté un clima en el qual els diferents individus poden tenir diferents creences religioses i no religioses). Les limitacions inclouen la promoció de l'autonomia, la igualtat i la fraternitat. Aquests tres interessos són crítics per a la supervivència de les societats democràtiques liberals generació a generació. Les escoles públiques juguen un paper essencial en la seva reproducció i defineixen el seu objectiu característic. Encara que altres escoles, privades i religioses, potser escullin promoure aquests ideals, només a les escoles públiques se'ls exigeix que en facin d'ells una part bàsica i transparent del seu projecte educatiu. Les escoles privades poden preferir descuidar la igualtat, a partir del moment que proporcionen als alumnes avantatjats un benefici addicional, mentre que les escoles religioses poden preferir descuidar l'autonomia perquè promouen una visió espiritual com a absoluta.

En síntesi, l'autonomia inclou la llibertat de pensament, consciència i religió. Interessa que el nen desenvolupi les habilitats i actituds necessàries per a un futur obert, i per al desenvolupament d'una consciència madura. Implica una obligació per part de les escoles públiques que han de desenvolupar la capacitat de reflexió per comprendre i revisar el concepte heretat del bé. Els pares no tenen aquesta obligació. Més aviat poden proporcionar una concepció

unificada i singular del bé i tenen el dret lliure, sense traves, però no pas exclusiu, de traslladar als seus fills les seves pròpies creences i actituds.

La igualtat implica el respecte per la igualtat de drets i la llibertat per als altres. La idea és que totes les persones són dignes del mateix respecte i oportunitats. És un deure de les escoles Públiques protegir aquest dret i garantir que totes els nens gaudeixin de la mateixa consideració, respecte i oportunitats. Els pares no tenen aquesta obligació, de fet tenen l'obligació moral d'afavorir els seus propis fills de moltes maneres.

La fraternitat implica la comprensió, la tolerància i l'amistat entre tots els grups. Són els enteniments i la companyonia que es necessiten per mantenir un nivell raonable de cohesió social en el marc d'una societat plural, i serveix per millorar-la bo i salvant les diferències entre grups. Queda reflectida en l'obligació que tenen les escoles públiques de promoure una identitat que transcendeixi la lleialtat a una particular comunitat racial, cultural o religiosa i de connectar-la amb les pràctiques, actituds i habilitats de les democràcies liberals. Els pares no tenen l'obligació de ser liberals ni democràtics.

3. Dos tipus de Fraternitat

Totes les societats necessiten cohesió social i per tant, per sí sola, la fraternitat no és específica de les democràcies liberals. Per aquesta raó ens cal distingir dos nivells diferents de fraternitat -un nivell estret que és apropiat per a les democràcies liberals i un nivell ample que no n'és. La fraternitat estreta promou la *comprensió* entre diferències de grups, necessària per incrementar l'autonomia i la igualtat. En contrast amb l'interès de la fraternitat ampla, no promou la unitat nacional per damunt de tota la resta ni insisteix que totes les diferències de grup siguin absorbides per generar, en una fusió, un únic interès nacional. Més aviat incrementa, senzillament, la confiança mútua que permet que membres d'un grup puguin confiar que els membres d'un altre grup difonguin els ideals democràtics, tot incloent-hi l'autonomia i la igualtat per a tothom, i posseir l'actitud i les habilitats requerides per sostenir pràctiques democràtiques.

La fraternitat és un interès derivat d'aquesta interpretació. És necessària per mantenir l'estabilitat transversal entre diferències de grup, bo i educant els ciutadans sobre la necessitat de protegir l'autonomia i la

igualtat superant barreres racials, de sexe, o religioses. Quan se seleccionen professors i alumnes d'una diversitat de grups religiosos i socials, com fan sovint les escoles públiques, s'acompleix una condició per al desenvolupament de la fraternitat —l'oportunitat d'establir amistats concretes i relacions de tutela que superin les fronteres entre grups.

Els pares no tenen per què promoure aquest objectiu i es poden sentir legítimament satisfets “barrejant-se amb els del seu tipus”.

4. Tensions entre Valors de Família i Valors Democràtico-Liberals

Algunes famílies promouen valors antidemocràtics com ara la desigualtat entre sexes, la intolerància racial i religiosa, l'homofòbia i prefereixen escoles que no contradiguin aquests valors, o que fins i tot els recolzin. Si tenim en compte les altres funcions importants que fan les famílies, i atesa la relació especial entre un pare i un fill, els estats liberals es mostren reticents a interferir a nivell familiar en el procés de transmissió. Això és especialment important per als alumnes que pertanyen a aquestes famílies: estar exposats a una escolaritat discontinua amb els valors transmesos per les seves famílies.

D'altra banda, fins i tot a les famílies on no hi ha fanatisme ni intolerància, els valors apropiats per a la vida familiar poden estar en tensió amb els valors requerits per una societat democràtica. Per exemple, s'espera dels pares que afavoreixin els seus propis fills, i que distribueixin l'afecte i els béns entre els seus fills d'acord amb les seves necessitats, i no segons els seus mèrits. Un pare que considerés primer els mèrits dels fills dels altres en comptes de considerar les necessitats dels seus fills podria ser vist com a irresponsable. Els pares que descuiden les necessitats dels seus propis fills per servir les necessitats de nens que mai no han conegut, no seran lloats per la seva moralitat. Per exemple, els pares que dissuadeixen el seu fill per tal que no sol·liciti una plaça a la universitat perquè pensen que hi ha altres estudiants que s'ho mereixen més i que se'ls ha de considerar, no se'ls lloarà per la seva equitat.

Això no obstant, les escoles han d'ensenyar els nens les habilitats i actituds que calen per viure en una societat civil, i aquestes inclouen vetllar per la imparcialitat i la justícia. Els estudiants han d'aprendre a considerar els estranys com a iguals en moltes situacions i acceptar que les recompenses es

distribuïran segons patrons de rendiment i excel·lència, i no només segons la necessitat. A l'esfera pública, la idea formativa de la democràcia, la igualtat d'oportunitats, necessita que les persones siguin recompensades segons els seus mèrits i no en virtut de l'afecte o l'estatus especial. Així, esperem que les escoles públiques eduquin els nens més enllà dels valors incrustats a la vida familiar, tot ajudant-los en el desenvolupament dels valors que la societat civil i la política democràtica demanen. A les escoles públiques se'ls exigeix, fins i tot, correctament, que ensenyin els alumnes a descartar l'afecte personal o l'orientació religiosa per tal de jutjar els seus companys i fer-ho en base al rendiment i el mèrit. Les escoles públiques estan en tensió amb valors que són perfectament apropiats en el marc de la família. Tot i que sovint hi hagi un principi meritori en el funcionament de les escoles religioses, està limitat perquè només s'aplica als nens que ja comparteixen la mateixa religió. Una cosa és escollir el millor estudiant catòlic per ser el capità d'un equip de futbol, o per protagonitzar el paper principal d'una obra teatral. I una altra de ben diferent és seleccionar el millor estudiant, independentment de quina sigui la seva religió; així és com ha de passar en una escola pública.

5. Tensions entre Valors Religiosos i valors Democràtico-Liberals

Una profunda tensió també pot existir dins de les democràcies liberals entre la necessitat de recompensar el mèrit i la necessitat de respectar les diferents creences religioses. D'una banda, la conservació d'unes formes liberals de govern demana que els ciutadans tinguin, compreguin, i apreciïn intersubjectivament els valors que són crítics per a una vida democràtica, valors com la igualtat, i la imparcialitat. Tenir aquests valors intersubjectivament vol dir que no només cada ciutadà els posseeix, sinó que pot confiar que altres ciutadans també els tenen. Com ja hem vist, aquesta és la condició bàsica per a la fraternitat. D'altra banda, els valors democràtics també inclouen la llibertat de culte i la transmissió de creences als nostres fills, fins i tot quan aquestes creences no concordin amb els valors democràtics intersubjectius. Les escoles religioses, per exemple, poden afavorir legítimament els professors i alumnes que comparteixen les mateixes creences.

Donar prioritat a les escoles gestionades públicament i a les escoles responsables davant de la societat suposa entendre que la cohesió social en una democràcia ha d'alimentar

determinades enteses intersubjectives alhora que es permet la importància del respecte cap a la integritat de la religió. Donar prioritat a les escoles públiques vol dir possibilitar als pares, diguem que mitjançant els beneficis fiscals, classes menys nombroses i altres avantatges, però sense coaccionar-los per tal que enviïn els seus fills a les escoles que de manera transparent recolzen l'ideal de l'escola pública.

6. L'Educació no és una Mercaderia

L'ideal de l'escola pública ha estat desafiat recentment amb argumentacions que comparen l'ensenyament amb altres mercaderies, assegurant que venen a ser coses molt semblants, i que els pares haurien de poder utilitzar el recolzament de l'estat per tal d'escollir la que s'adapti millor a les seves idees sobre l'educació. Aquest repte afegeix combustible a la idea segons la qual els pares tenen drets il·limitats a l'hora de controlar l'educació dels seus fills. Segons aquesta visió de l'educació, quan l'estat utilitza els seus recursos per tal de donar prioritat a les escoles públiques està exercint un monopoli moralment il·legítim. Si es concep l'educació com si fos un mercat més, aleshores proporcionar als pares els mitjans necessaris per escollir escoles privades i religioses és quelcom que adquireix sentit.

Concebre les escoles estatals com una mercaderia no té en compte l'obligació especial que té l'educació de promoure l'autonomia, la igualtat i la fraternitat, sinó que serveix per debilitar l'ideal de l'escola pública i ocultar la distinció crítica entre el dret patern d'educar els seus fills a qualsevol escola del seu gust d'una banda, i una preferència protegida per l'estat de l'altra. Tornar a posar l'ideal de l'escola pública en el punt de mira significa que si l'estat ha de donar suport a escoles homogènies ho hauria de fer només en els casos en què les escoles no violin la preocupació per l'autonomia, la igualtat i la fraternitat. Per exemple, la igualtat i l'autonomia tal vegada es puguin assolir millor per a alguns grups oprimits, tot proporcionant-los escoles separades voluntàries on es pugui mantenir la identitat cultural i alimentar l'autoestima personal.

Tot i que els governs democràtics sovint integren escoles religioses, la noció de l'educació entesa com a mercaderia minimitza la importància de l'ideal de l'escola pública. La justificació per a les escoles públiques és promoure la democràcia liberal i el pluralisme. Concebre aquestes escoles en termes de monopoli il·legítim menysprea aquest ideal. Atesa

una ideologia pura de mercat, els pares tenen dret a la informació estandarditzada, principalment sobre el rendiment acadèmic dels alumnes d'escoles diferents en exàmens estandarditzats administrats per l'estat i sobre la satisfacció de l'alumne i dels pares amb les diferents escoles. Això permet comprar per comparació, i algunes escoles religioses i privades prosperen sota aquest punt de vista. Malgrat tot, les normes bàsiques de la democràcia —la inviolabilitat de l'individu, la primacia dels drets, la igualtat davant la llei, l'ascensió segons el mèrit—, per nomenar-ne algunes, l'ensenyament dels fonaments retòrics bàsics de l'estat-nació democràtic, es deleguen a les escoles independents religioses i privades, que tenen la llibertat per aprofundir-les o no.

L'analogia del mercat es desglossa en dues parts. En primer lloc, el finançament públic d'una preferència parental individual difereix d'una relació tradicional de mercat. En aquesta, el comprador proporciona els seus propis diners per adquirir una mercaderia i d'aquesta manera poder satisfer una necessitat auto-determinada. Així, el comprador defineix la necessitat com a pròpia i també decideix si el producte l'ha satisfet. En aquella, la societat li proporciona el finançament al pare per tal que adquireixi un “producte” (educació) que té un impacte directe sobre el nen. A l'intercanvi econòmic hi ha dues parts primàries —el comprador i el venedor. A l'intercanvi “educatiu” hi ha quatre parts: la societat, el pare, l'escola i el nen. A més, a l'intercanvi econòmic es pressuposa que el comprador té la capacitat per definir les seves pròpies necessitats, que té la informació necessària per determinar quin producte, d'entre una llista de possibles, el satisfarà més, i posteriorment és capaç de determinar si l'elecció ha estat bona, segons que hagin satisfet les seves expectatives.

Un veritable intercanvi *educatiu* no pot fer aquestes suposicions. La família potser esculli el producte però és, en el cas de les formules d'elecció, la societat qui paga les factures i és el nen qui, en darrera instància, experimentarà l'encert o la mala fortuna de l'elecció. En aquest intercanvi la societat té determinats interessos que tenen a veure amb la coherència, l'estabilitat i la justícia d'una societat, i el nen té determinats interessos en un futur força autònom i força auto-determinat. Això vol dir que el nen té interès per convertir-se en el model de persona capaç de reflexionar i avaluar les diferents concepcions de la bona vida, incloent-hi aquelles que hagin estat modelades i transmeses pels seus pares i la seva comunitat religiosa.

Tanmateix, aquests interessos encara no estan actualitzats per als nens més joves, i ja que el desenvolupament d'una elecció reflexiva pot significar que un nen desenvolupi una distància crítica pel que fa als valors del pare, molts pares no veuran amb bons ulls una escola que promogui l'autonomia. Concebre les escoles com si fossin mercaderies pot generar una anomalia de mercat quan el comprador (la família) tria un producte que no és adequat per al consumidor (el fill), i ho fa utilitzant els diners que pertanyen a una tercera part (el contribuent) els interessos del qual es poden no haver considerat.

La segona forma de fracàs que té l'analogia de mercat és la manera com classifica l'educació. La societat protegeix sàviament algunes coses, i impedeix que siguin definides, exclusivament, com a mercaderies. Entre aquestes hi ha incloses les parts del cos d'una persona, els seus fills, i els seus favors sexuals. Són coses que es troben correctament excloses de pertànyer a molts mercats. En d'altres casos, el mercantilisme es limita. Els professionals poden vendre els seus serveis però tenen prohibit vendre determinades coses que sorgeixen d'aquests serveis. Els psicoanalistes i els advocats no poden vendre la informació que els han proporcionat els seus clients, fins i tot si els clients en consenten la venda. Elizabeth Anderson afirma alguna cosa semblant en relació a l'estat.

En el cas que l'estat promogués la llibertat i l'autonomia de l'individu, no hi ha motiu per concebre's a si mateix com el client de tots els projectes que finança. El seu principal objectiu en finançar projectes no és servir els interessos polítics de l'estat, ni l'interès personal dels seus funcionaris, ni tan sols els gustos de la majoria, sinó ampliar el ventall d'oportunitats significatives disponibles per als seus ciutadans, donant suport a les institucions que els capacitin per governar-se a si mateixos segons les normes internes als modes apropiats per als diferents tipus de béns.

Els mercats només són apropiats en la mesura que donen suport a uns béns que poden satisfer unes finalitats que són inherents a l'activitat en qüestió. L'educació té dos béns interns que limiten la seva mercantilització.

A nivell individual, el valor educatiu intern és el desenvolupament de la capacitat d'anàlisi reflexiu orientat a la presa de bones decisions i una vida pròspera. Com ja hem dit, aquest és el bé de l'autonomia, i va íntimament lligat al segon valor intern de l'educació.

A nivell de societat, el valor educatiu intern és el bé de

la igualtat o la necessitat de reconèixer i prendre consciència del dret dels altres a desenvolupar una capacitat d'anàlisi reflexiva que els permeti prosperar. Aquests dos valors, l'autonomia i la igualtat, són els dos valors que han de circumscriure qualsevol asseveració sobre l'elecció educativa. Són el que es necessita si l'elecció ha de ser considerada una elecció *educativa* en contraposició al que seria una elecció vocacional o religiosa. Totes les democràcies liberals tenen la responsabilitat de perseguir aquests objectius a través de l'educació.

7. Les Escoles Religioses no tenen per què ésser Democràtiques

Tot i que hi hagi algunes, potser moltes, escoles religioses que promoguin els valors democràtics, la promoció de la democràcia no és el que les converteix en escoles religioses. Les escoles religioses acostumen a necessitar un cert distanciament de l'estat per poder ensenyar les seves pròpies creences i pràctiques sense interferències innecessàries. D'aquesta manera, mentre les escoles finançades públicament han de respondre davant els organismes públics, les escoles religioses mantenen un cert distanciament envers aquests organismes amb l'objectiu de poder ensenyar les seves pròpies creences i pràctiques. A més, moltes religions ensenyen la creença segons la qual els seus propis feligresos ocupen una posició especial en l'ordre de les coses, i aquestes religions potser no conceben la igualtat o la fraternitat com objectius bàsics de l'educació dels seus fills. Aquestes religions, sovint, promouen una identitat separada que exclou els membres d'altres religions i els consideren persones de menor vàlua.

Encara més, la igualtat de sexe suposa un problema per a algunes religions que consideren que la dona hauria d'estar sotmesa a l'home. Altres religions conceben l'autonomia com un valor extremadament individualista i egoista, i en conseqüència, no ocupa un lloc prioritari en la seva escala de valors. En resum: les escoles religioses poden considerar legítimament que la seva principal comesa és la reproducció de feligresos i no la reproducció de ciutadans pensadors. Això podria passar, i podria passar intencionadament, però no és la condició d'una educació religiosa. Irònicament, en la mesura que l'educació pública aconsegueixi crear i mantenir una cultura democràtica robusta la influència de la qual s'estengui fins més enllà de l'escola, la societat podrà tenir més confiança que la cultura democràtica influirà també en els alumnes de

les escoles religioses.

8. Diferents Proves de Càrrega

El raonament anterior no l'hem d'agafar com un raonament contra el reconeixement de la legitimitat de les escoles religioses a temps complet. Tampoc hauríem d'entendre'l com un argument categòric en contra del suport financer de l'estat a aquestes escoles. Més aviat és un raonament sobre la base lògica d'aquest suport, refusant tant l'argument que considera que els pares tenen un dret il·limitat d'educar els seus fills com vulguin, com el raonament de l'eficiència que considera que l'educació és senzillament un mercat més, i que l'ensenyament és una altra mercaderia.

La legitimitat i el suport són en gran mesura qüestions diferents perquè impliquen càrregues de prova diferents. La idea mateixa de la diversitat religiosa, que és crítica per a l'estat liberal, col·loca una càrrega de prova pesada sobre l'estat per demostrar que una particular escola religiosa no és legítima. Al cap i a la fi, la religió és un dels generadors del pluralisme que l'estat liberal ha de protegir. Això concedeix als pares el presumpte dret d'educar els seus fills en el marc de la seva pròpia religió, i pocs posarien en dubte que els pares tenen el dret de reproduir les seves pròpies creences i pràctiques religioses en els seus fills.

A més, l'autonomia i la reflexió no funcionen en un buit. Depenen del desenvolupament d'un conjunt inicial d'habilitats i d'un concepte específic heretat del bé. Som autònoms en la mesura que podem reflexionar sobre (i modificar) el nostre concepte del bé o fer ajustaments en la nostra forma de vida. Però aquest concepte del bé prové d'algun lloc —habitualment dels nostres pares i de les seves comunitats i, d'aquesta manera, la revisió opera sobre una forma concreta de vida ja establerta.

Això no obstant, que el suport financer a una escola religiosa redueixi els recursos que es destinen a les escoles públiques vol dir que aquest suport es resta potencialment dels recursos necessaris per a la reproducció dels valors liberals. Això afegeix una càrrega diferent sobre les escoles religioses quan arriba el moment d'analitzar la qüestió del suport públic i alguns països poden decidir senzillament, i amb plena legitimitat, no concedir suport a les escoles religioses, tot i basant-se en diverses raons històriques, polítiques o socials. Per aquest motiu fins i tot aquells països que destinen fons públics al suport de les escoles religioses haurien d'exigir una

clara justificació basada en ideals liberals. Ja que aquest suport no pot ser reclamat com a *dret* i ja que l'educació no és senzillament una altra *mercaderia* que hagi de ser comprada i venuda en un mercat, és important que la justificació pel suport a qualsevol escola específicament religiosa reuneixi determinats criteris generals. En primer lloc, el raonament hauria de tenir durabilitat, que es perllongui més enllà de qualsevol avantatge immediat però temporal per a les escoles religioses; en segon lloc, hauria de ser acceptable per a les persones que no pertanyin a una comunitat religiosa particular; en tercer lloc, hauria de ser precisa normativament i objectiva; i finalment, no hauria de ser incompatible amb les necessitats de les societats democràtiques liberals.

A tall d'exemple, recentment alguns han afirmat empíricament que els nens que pertanyen a les escoles catòliques rendeixen millor que els nens que provenen de les escoles públiques en exàmens estandarditzats. Per si mateixa, aquesta podria ser una bona raó perquè un pare enviés el seu fill a una escola catòlica, però no és suficient per justificar el suport de l'estat perquè no compleix la condició de la durabilitat. El rendiment és quelcom que fluctua amb el pas del temps, i una escola que obtingui bons resultats al llarg d'un any no té per què assolir els mateixos resultats l'any següent. Per això no és motiu suficient per retirar el suport a les escoles estatals i destinar-lo a les escoles catòliques ni per discriminar les escoles religioses no catòliques, els alumnes de les quals no estiguin a l'alçada dels alumnes provinents de l'escola pública. De fet, pot ser vista com una raó per proporcionar més suport a l'educació pública amb l'objectiu d'ajudar a millorar el seu futur rendiment.

Una altra argumentació influent que compleix la condició de durabilitat però que no reuneix la condició de precisió és la que afirma que és tan injust el suport a les escoles no religioses com el suport a les escoles religioses, i que quan es tracta de temes relacionats amb les nostres creences, tots som feligresos —tan si som creacionistes com evolucionistes. Segons aquesta visió, les escoles finançades públicament que ensenyen determinades doctrines de la ciència, com ara l'evolució, com si fossin veritat, són beneficiades en detriment de les escoles religioses finançades de manera privada. Aquesta és la força de l'acusació segons la qual les escoles públiques són les “Esglésies de l'Humanisme Secular”, i que per tant, obligar els pares a donar-los suport sense oferir una alternativa religiosa finançada públicament, és una forma de tirania. Si aquest argument fos

precís, podria ser una raó acceptable per al suport de l'estat a les escoles religioses. Això no obstant, l'argumentació s'ha construït sobre la confusió entre allò que no és religiós i allò que és antireligiós.

L'acusació de tirania de l'escola pública no és adequada, com a mínim, per dues raons. En primer lloc, les escoles públiques són responsables (o n'haurien de ser) davant de tots els ciutadans, i els seus programes estan (o haurien d'estar) disponibles per ser inspeccionats, desafiats i debatuts a través del procés polític. Al final podria passar que algun pare tingués objeccions pel que fa a la conducta de les escoles, però hi ha vies per al canvi col·lectiu per part dels ciutadans. En segon lloc, les escoles públiques no ensenyen les doctrines de l'Humanisme Secular. Ensenyen, o haurien d'ensenyar, biologia, química,...etc. Els Humanistes Seculars consideren que aquestes assignatures deixen poc marge, si és que en deixen algun, per al sobrenatural. Altres, tanmateix, creuen que la complexitat i l'ordre que revelen aquestes assignatures són un senyal de la intervenció divina. El fet que les escoles públiques mantinguin silenci en relació a aquestes qüestions, no és ni un suport a les idees humanístiques seculares ni una comprensió teïsta de la natura. Significa ensenyar als alumnes el que els científics creuen del seu món natural i com se'n surten a l'hora d'adquirir aquests coneixements -a través dels mètodes de la ciència.

Defensar l'escola pública d'una acusació global de tirania no s'hauria de confondre amb les accions individuals dels professors o gestors, que de fet poden ser incorrectes, incompetents, mancats de professionalitat o tirànics. Si un professor menysprea les creences d'un nen, tan si es basen en la religió com si no, això és una forma de tirania professional i s'hauria de considerar una manca de professionalitat. Però els professors de les escoles públiques poden utilitzar la seva posició per centrar la seva atenció sobre una tradició religiosa, com passa quan un professor cristià es reuneix amb alumnes cristians per resar abans que comenci la classe dins del recinte escolar, mostrant un compromís que els no cristians sovint poden entendre com una acció hostil i ofensiva.

En una societat liberal té interès en la promoció d'una educació que permeti que els alumnes aprenguin les normes bàsiques democràtico-liberals, que incloguin les que van a favor del respecte per les persones diferents. Els pares que tenen forts compromisos religiosos poden compartir aquests interessos o poden no fer-ho, i els principis bàsics de la societat

liberal demanen que les seves pròpies creences i actituds siguin respectades. Però, amb tot, no necessiten un suport públic per ajudar-los a transmetre creences i actituds antiliberals als seus fills, ni tampoc els cal que els pares tinguin el dret exclusiu d'educar-los segons aquestes creences. La qüestió de si s'han de permetre les escoles de temps complet autofinançades que promoguin valors antiliberals no és només un tema relacionat amb la llibertat de consciència. També és una qüestió d'obligació per part de l'estat el fet de protegir els drets d'autonomia dels nens i els drets d'igualtat de la societat.

Tot i que la llibertat de consciència s'aplica al desenvolupament i a l'expressió de les creences pròpies de cadascú, no és aplicable, excepte indirectament, a la transmissió d'aquestes creences als propis fills en institucions finançades públicament. Els nens tenen el dret de créixer amb la possibilitat raonable de desenvolupar unes creences que siguin diferents de les dels seus pares i l'estat liberal no exigeix als alumnes que assisteixin a l'escola —ja sigui privada o pública— amb l'objectiu de reproduir les idees dels seus pares.

El tema del suport a les escoles religioses de caire més tolerant i obert és un tema complicat a causa de diversos factors. Entre ells hi ha la preferència de la majoria de les escoles religioses a contractar professors que pertanyin a la fe. Això significa que hi ha fons públics que van destinats a pràctiques de contractació selectiva. Aquesta preferència és perfectament comprensible si tenim en compte el desig de mantenir el regust confessional específic de l'escola. Tanmateix, presenta seriosos problemes quan afecta els fons públics. Hauria de proporcionar dubtes considerables a aquells que estan valorant si caldria ampliar el finançament públic a les escoles religioses i hauria de generar també seriosos dubtes als educadors religiosos que estan rumiant sol·licitar aquestes ajudes. En el cas que les escoles religioses fossin finançades públicament, probablement es realitzaria una pressió per exigir contractacions obertes en base a expedients acadèmics. Sense un seguiment públic seria impossible determinar si una escola promou valors liberals de forma consistent i efectiva.

Ja que el suport estatal a una educació religiosa no és un dret sense restriccions, els estats liberals poden decidir finançar algunes escoles religioses, basades en un compromís amb els valors liberals, però no tenen per què donar suport a cap ni a totes les escoles religioses. Les escoles que reuneixin els criteris de justificació han de poder demostrar que no contradiuen els ideals del liberalisme, fins i tot quan la religió

se senti incòmoda amb determinats principis. Com a exemple, els estudiants catòlics podrien ser informats del refús a la homosexualitat que defensa l'Església, fins i tot quan l'escola ensenya als alumnes a no degradar els homosexuals, ni discriminar-los en l'esfera política i econòmica, sense tenir en compte on cregui l'Església que aniran a parar en una vida ulterior. Les escoles religioses antiliberals, escoles que rebutgen els principis d'autonomia i d'igualtat, i que pretenen monopolitzar el pensament poden ser discriminades i els estats els poden negar suport econòmic. Per això, encara que els drets paterns i l'eficiència de mercat no siguin raons fonamentals per donar suport a les escoles religioses, el suport és permisible quan s'acompleixin certes condicions del liberalisme.

La gran pregunta no és la del suport, sinó la següent: S'hauria de permetre que les escoles antiliberals a temps complet, siguin o no religioses, operessin en el marc de l'estat liberal? Atès que els pares no tenen el dret de negar als seus fills l'autonomia que desenvolupi la seva educació, no tenen el dret d'enviar els seus fills exclusivament a una escola que retardi l'autonomia. Però l'estat liberal ha de concedir un bon marge de maniobrabilitat als pares, i això col·loca una gran càrrega de prova sobre l'estat liberal.

Els principis del liberalisme limiten la intromissió dels governs en l'espai privat de la família, fins i tot quan hi ha evidències concloents que els pares estan ensenyant idees antiliberals. Això no obstant, una escola, tant si és religiosa com si no, té un estatus diferent al d'una família. És un organisme de transició que serveix per auxiliar el nen en els ajustaments que haurà de fer per tal de poder interactuar a la societat civil i política. Atesa la funció de transició que té l'estat, li correspon també una autoritat més gran per supervisar el desenvolupament del nen a l'escola del que té per supervisar el seu desenvolupament dins de la família. Això implica que té un paper legítim per ficar-se en la transició de valors antiliberals en el marc d'una escola.

La pregunta de si s'hauria de permetre que les escoles antiliberals funcionessin dependrà del caràcter de l'"antiliberalisme" de l'escola. Si una escola promou els valors religiosos per damunt dels democràtics, el cost del pluralisme serà massa car perquè l'estat interfereixi en el seu funcionament i permeti que l'escola continuï funcionant. Com he dit abans, la religió és un dels motors del pluralisme que l'estat ha de protegir. Si aquest motor s'ha de mantenir dins

d'un liberalisme robust, les escoles que promoguin un sistema de valors preferit s'han de ser diferenciar de les que inculquen intolerància per a tots els tipus de vida que difereixin dels propis. Aquelles s'han de permetre, aquestes no.

Ja que el liberalisme implica un compromís amb la coexistència de doctrines i formes de vida molt diferents, s'ha d'exercitar l'estat liberal amb cautela abans d'interferir en les preferències educatives dels pares. Quan considerem la legitimitat de les escoles religioses de temps complet hem de donar per fet que hi haurà un determinat grau de xovinisme i, sempre que aquestes escoles no rebin finançament públic, que per tant s'haurien de tolerar. Segons alguns cristians, els jueus i els musulmans no poden entrar al paradís; segons un professor fonamentalista, els Unitaris permeten que Hitler entri al seu paradís; segons alguns professors musulmans, el cristianisme és politeista; segons alguns jueus, els jueus tenen un dret sobre Israel concedit per Déu. Tot i que aquestes afirmacions no semblin estranyes als qui no compartim el sistema de creences, no constitueixen per si soles una amenaça per al pluralisme democràtic. Encara que hi hagi raons per objectar aquests ensenyaments, són part del pla d'estudis d'algunes institucions religioses, i fins i tot potser serveixin per alleugerir la pressió ideològica sobre les escoles públiques.

La regulació estricta d'aquestes institucions, una regulació que vagi més enllà dels criteris mínims de seguretat i acadèmics, és problemàtica perquè la regulació per part de l'estat dels ensenyaments religiosos suposa un problema seriós per a les democràcies liberals. Aquí col·loquem una càrrega de prova damunt les espatlles de l'estat quan arriba el moment de supervisar les escoles religioses més enllà dels mínims de seguretat i acadèmics, i a les escoles religioses sovint se'ls ha permès funcionar fora del consens social. Aquesta càrrega, això no obstant, consisteix a tolerar aquestes escoles, però no a donar-los suport.

A més a més, la intensitat del compromís no s'hauria de confondre amb l'adoctrinament. Una prova important consisteix a verificar si als estudiants se'ls ha proporcionat la perspectiva requerida per decidir si volen abandonar una tradició i si se'ls han proporcionat les habilitats necessàries per fer-ho, en cas que així ho decidissin. Aquestes habilitats inclouen l'educació acadèmica i vocacional necessària per exercir una professió a la societat i alhora la capacitat per considerar el valor de les diferents pràctiques tradicionals. Els legisladors han de fer diferència entre les escoles que reflecteixen la intensitat de

compromís dels pares i les que utilitzen la manipulació psicològica, l'entrenament limitat de les habilitats o la intimidació per inhibir els futurs adults que abandonin una tradició religiosa.

Això no obstant, si aquestes escoles operessin amb l'objectiu de negar un nivell mínim d'autonomia, de promoure una intolerància significativa o de retardar el desenvolupament d'una capacitat raonable per abandonar una determinada tradició o refusar un determinat sistema de creences, el presumpte dret concedit als pares no hauria de ser suficient per impedir el tancament d'una escola. Una mesura no tan dramàtica seria permetre que l'escola es mantingués oberta a les tardes o els caps de setmana com a suplement a les escoles públiques acceptables a les que el nen estaria obligat a assistir. Com indica Brighthouse, un defensor de l'elecció: "Els pares tenen el dret fonamental de tenir relacions íntimes amb els seus fills, les quals estan condicionades per la protecció de determinats interessos dels fills. Fracassar en la protecció d'aquests interessos equival al decomís del dret, de la mateixa manera que fracassar en l'acompliment de les lleis equival al decomís del dret que hom té a la llibertat d'associació".

Una argumentació problemàtica és la que lliga l'educació religiosa amb una preocupació pels drets de les minories en perill d'extinció, a mantenir la seva cultura a través de l'educació. Amb tot, l'estat no incorre en una falta de respecte si es nega a donar suport a una escola religiosa, a diferència del que passaria si no es proporcionés un suport extraordinari a les minories o les cultures en perill d'extinció. S'incorreria en una falta de respecte si no es garantís un clima de seguretat en el qual els feligresos puguin practicar i expressar les seves creences i involucrar-hi els seus fills. Aquesta concepció del respecte permet que prosperin creences de molts tipus sense exigir als qui no creuen d'una manera determinada, que hi donin suport. Malgrat tot, el respecte envers les tradicions religioses no compromet l'estat a pagar el sou dels seus sacerdots o professors.

9. Condicions per al Suport Estatal a les Escoles Religioses

Tot i que el dret d'un pare d'educar el seu fill en la seva pròpia religió no obliga l'estat a donar-hi suport econòmic, molts països democràtics liberals sí que proporcionen algun tipus de suport als nens que assisteixen a les escoles religioses. En aquestes situacions el suport el proporcionen tant els ciutadans com els feligresos, tant els no creients com els creients i és

important que les condicions per al suport no siguin contradictòries amb els ideals liberals bàsics. Algunes d'aquestes condicions seran específiques a les escoles, mentre que altres seran pertinents al clima social en el qual s'incrusten les escoles. La idea principal és que l'escola no hauria d'entrar en contradicció amb els ideals d'autonomia, igualtat i fraternitat, i que no hauria de servir per deslegitimitzar la política liberal. A continuació enumerem quatre d'aquestes condicions: A. Creixement en l'autonomia i en la primacia de l'objectiu educatiu. B. Igualtat política. C. La integració de grups diversos a la societat. D. La legitimitat i coherència del sistema. Analitzem aquests punts seguidament.

10. Autonomia i Creixement i la Primacia de l'Objectiu Educatiu

Repetint el que ja hem dit, l'autonomia es relaciona amb la capacitat de desenvolupament d'un nen per escollir una vida que estigui d'acord amb el seu concepte del bé, desenvolupat críticament per un mateix. L'autonomia necessita l'habilitat per reflexionar sobre el procés de socialització propi de cadascú, i a la llarga tenir un control més gran sobre aquest procés. El creixement fa referència a la capacitat del nen per incorporar nova informació i influències a aquesta vida, a mesura que la seva interacció amb l'entorn físic i social adquireix més intencionalitat i s'orienta cap a un objectiu. El creixement necessita la guia de l'adult, però l'objectiu per a la societat liberal és desenvolupar independència de voluntat i control. El control parental és, doncs, el control dirigit cap al desenvolupament de la independència.

Un pare, per primera vegada, guia les mans dels seus infants sobre el ratolí de l'ordinador. El nen no entén res de la intenció del pare, però gaudeix del contacte físic i deixa que la seva mà sigui guiada. Alguns mesos després, el pare nota com el seu fill ha agafat el relleu en la seva intencionalitat. La mà del pare juga un paper cada vegada menys important en el control del ratolí i la mà del fill carrega, de mica en mica, amb més esforç. Aviat el nen utilitza l'ordinador tot sol, i obre el joc sense cap ajuda. Aleshores, amb el pas del temps, selecciona els seus propis jocs. Posteriorment, utilitzarà l'ordinador per comunicar-se amb d'altres, i fins i tot s'oblidarà del joc original i del plaer obtingut amb el contacte amb la mà del seu pare damunt la seva mentre treballaven orientant el ratolí. D'aquesta manera, el nen s'allibera de la dependència inicial a mans del pare.

Educar els nens de manera que es mantingui la dependència inicial i es reproduïxin els objectius dels pares en el nen sense cap mena de crítica, és una forma de tirania. No és que s'obligui el nen a fer res en contra de la seva voluntat. Més aviat se li està negant l'oportunitat de desenvolupar una voluntat pròpia. La ciutadania de les democràcies liberals té interès a evitar aquest tipus d'educació perquè li interessa reproduir les condicions subjectives que són essencials a la seva pròpia reproducció com a societat liberal.

El fet que a un pare se li permeti escollir una escola per al seu fill que generi dependència i endarrerixi el desenvolupament d'un judici independent, és un judici de valor. El judici necessita valorar les conseqüències del trastorn en la relació pare/fill en contrast amb la probabilitat que el nen fracassi en el desenvolupament de les habilitats i disposicions requerides per a una vida com a ciutadà autònom. El presumpte dret fa costat a l'autoritat parental. Això no obstant, com ja vam indicar anteriorment, el dret d'un pare d'educar el seu fill no és un dret absolut i pot ser ignorat quan perjudiqui seriosament el nen, i perjudicar inclou el fet d'endarrerir la seva capacitat per desenvolupar un judici independent i l'ús de la manipulació per desenvolupar una persona massa depenent i servil.

És important recordar que els criteris per definir la manipulació no són fàcils de fixar amb precisió. Sovint suposa un benefici per als nens, fins i tot per a aquells que tenen uns pares que no són especialment savis a l'hora d'entendre les seves pròpies motivacions manipuladores o el que més convé al fill, que es faci amb cautela en el moment de sostenir el control estatal sobre l'autoritat paterna per educar els fills en escoles específiques. La tragèdia de l'educació dels nens americans nadius en escoles d'internat gestionades per l'estat als Estats Units, i la dels aborígens a Austràlia haurien de ser l'evidència que el govern no és necessàriament més savi que el pare, ni tan sols més savi que un pare insensat. Malgrat tot, aquells van ser casos en els quals la primacia de l'objectiu educatiu es va subordinar a un objectiu social més gran d'assimilació total i els nens van ser apartats de l'entorn protector de la llar per ser col·locats en un entorn totalment institucional proporcionat per l'estat.

Encara que la qüestió, de si els pares haurien de poder escollir escoles per als seus fills que generin dependència i endarreriment del desenvolupament d'un judici independent, sigui un judici de valor, la qüestió de si els estats liberals

haurien de donar suport a aquestes escoles, no n'és en absolut. Una condició per al suport a les escoles religioses en la societat democràtica liberal, és que no subverteixin les condicions subjectives necessàries per a la reproducció de ciutadans democràtics liberals i que per a això proporcionin els requeriments educatius per tal que els nens puguin créixer i convertir-se en ciutadans reflexius i autònoms. Una d'aquestes condicions és que, a una edat adequada, es permeti al nen que es distanciï emocionalment i intel·lectual de la forma de vida amb la que es troba més familiaritzat, i entendre que hi ha moltes altres formes raonables de vida. Les escoles religioses que rebutgen la contractació de gent que pertanyen a d'altres religions, sense considerar els mèrits o la matèria en qüestió, o que obstaculitzen la consideració d'altres punts de vista raonables, són escoles en les quals l'objectiu religiós ha suplantat l'objectiu democràtic. És apropiat denegar el suport a aquestes escoles fins i tot quan hagi altres escoles que el rebin.

11. Igualtat Política

Una de les característiques de moltes escoles religioses és que proporcionen als estudiants una disposició per afavorir els qui comparteixen la seva orientació religiosa per damunt dels qui no la comparteixen. El missatge fonamentalista segons el qual els ateu i els membres d'altres fes religioses aniran a l'infern; la visió musulmana segons la qual Mahoma va ser l'últim profeta i el més gran, en possessió d'una versió més completa del missatge de Déu que la de Moisès o Jesús; la creença jueva segons la qual els Jueus són el poble escollit per Déu, són, totes elles, d'una manera o altra, creences d'exclusió. L'efecte d'exclusió pot fins i tot ser més penetrant quan es dirigeix a nens joves que encara no han tingut gaire contacte amb membres d'altres religions i que encara no entenen les funcions metafòriques del llenguatge. Atès que els membres de la ciutadania pertanyen a credos molt diferents o a cap en concret, tenen interès a mitigar l'efecte d'aquests missatges excloents i d'enfortir les possibilitats de cooperació entre persones que pertanyen a diferents grups dins de la societat.

Tant les escoles religioses com les no religioses, ho poden dur a terme. Per exemple, independentment del missatge religiós, les escoles poden promoure un missatge d'igualtat política en el qual els estudiants aprenguin a separar el seu posicionament religiós auto-definit, del seu posicionament polític i on prenguin consciència que la seva veu política, fins i tot quan estigui alimentada per la seva fe, no

hauria de tenir més valor que la de qualsevol altre ciutadà.

Això es pot ensenyar de diverses maneres en el marc d'un context religiós. En algunes religions pot ser vist com una demostració del respecte que sorgeix del valor moral de cada individu. En d'altres, potser es pugui entendre com una de les implicacions de l'auto-fal·libilitat que prové del pecat original. A l'hora de promoure aquesta distinció, els educadors religiosos haurien d'incentivar els estudiants i fer que es convertissin en persones crítiques que reflexionin sobre els errors doctrinals comesos per líders religiosos del passat. Per exemple, les escoles baptistes del sud podrien tenir temes que exploressin la defensa errònia de l'esclavitud a mans de la seva pròpia Església i la seva retractació tardana. Els mormons, seguint les lliçons sobre la seva pròpia persecució podrien explorar el fracàs de l'Església a l'hora de refusar com a membres les persones negres. Les escoles catòliques podrien estudiar el comportament de l'Església durant la inquisició i les croades. I les escoles jueves podrien animar els estudiants per tal que reflexionessin sobre la relació existent entre jueus i palestins i la qüestió de la justícia social. Les escoles islàmiques podrien explorar el tema de l'Islam i la llibertat d'opinió.

A totes les escoles religioses la distinció entre la disposició d'afavorir als creients similars a un mateix podria mitigar-se amb apel·lacions a la humilitat i a la sempre present possibilitat que qualsevol, inclosos els seus propis líders religiosos, es puguin equivocar sobre la voluntat de Déu. Aquests programes en el marc de les escoles religioses podrien recórrer un llarg camí cap a l'obertura d'un espai per al desenvolupament ulterior d'una amistat cívica. Amb tot, sense l'existència d'aquests missatges mitigadors hi ha poques vies per a la promoció de l'ideal d'amistat cívica transversal entre congregacions.

Les escoles religioses podrien reconèixer la humanitat de tots, dels creients i dels no creients en la mateixa mesura, i l'obligació que cada un de nosaltres tenim per fer que els altres participin en la definició dels nostres futurs individuals i col·lectius. Estimar el proïsme com a un mateix permet que el proïsme i un mateix participin junts sense por ni odi en el disseny d'un futur comú en una societat liberal democràtica. Com va dir un erudit talmúdic:

“La inviolabilitat de la vida no és una funció d'origen nacional, d'afiliació religiosa o d'estatus social. Als ulls de Déu, el ciutadà més humil és igual que la persona que ocupa el lloc més alt...El cel i la terra poso per testimoni

que, tan si és israelita com pagà, home o dona, esclau o serva, el sant esperit descendeix sobre el ser humà únicament en funció dels seus actes”.

12. El factor de Benvinguda

Les societats democràtiques liberals necessiten persones ben informades i enteses per participar en discussions polítiques, per escoltar el punt de vista dels altres, per defensar i esmenar el seu propi punt de vista quan la raó i les consideracions més àmplies així ho suggereixin. Les societats democràtiques liberals també necessiten ciutadans capaços de participar en l'economia, capaços d'aprofitar les oportunitats que ofereix, i capaços de definir noves oportunitats i de fixar noves prioritats econòmiques.

Les escoles religioses poden proporcionar aquests serveis tant bé com, i de vegades fins i tot millor, com ho fan les escoles públiques. Això no obstant, l'educació és alguna cosa més que els serveis que proporciona una escola als seus alumnes. Els ciutadans de les societats democràtiques liberals han de tenir la llibertat psicològica i la llibertat política, per traslladar-se d'una banda del seu país a una altra, i aquesta mobilitat necessita que l'educació sigui entesa com quelcom a l'abast dels seus fills.

La disponibilitat no només reclama que hi hagi una escola al lloc de nou assentament sinó també que l'escola en qüestió sigui un centre al qual el nen pugui assistir sense ser discriminat i amb unes expectatives raonables de ser admès. Atesa l'existència d'una població de gran mobilitat, els ciutadans de les societats liberals han d'assegurar que totes les regions del país tinguin escoles que puguin proporcionar una atmosfera hospitalària als nens de les diverses procedències.

Aquest requeriment proporciona un problema especial en algunes societats. Una forma en què s'utilitza la religió (o s'interpreta que s'està utilitzant) és com a senyal de benvinguda per als creients d'una fe i com a senyal hostil per als qui no en són membres. D'aquesta manera la presència d'una escola religiosa finançada públicament de només una o dues confessions pot servir com a advertiment als qui pertanyen a d'altres confessions, que hi viuran temps difícils.

A les societats amb densitats altes de població, o a les que tenen possibilitats molt limitades de mobilitat, potser això no suposi un gran problema. Així, Holanda, una nació petita i densament poblada, pot proporcionar molts i diferents tipus d'escoles religioses en una àrea petita. Si un alumne no se sent

benvingut en alguna d'elles, pot decidir assistir a una altra. Aquesta aproximació funcionarà segons sigui el sentit comú de la població i la seva habilitat per desenvolupar vies de cooperació entre confessions religioses.

Els països més grans amb àrees on la població està dispersa poden tenir més dificultats amb aquest tipus d'organització. La gent a les societats liberals necessita ser lliure per traslladar-se allà on la situació així ho demani o on els vingui de gust, i quan ho fan han de tenir la certesa que els seus fills tindran escoles disponibles en les quals no hi hagi discriminació a causa de la seva raça, credo, color o religió. A més, han de tenir la seguretat que les escoles disponibles no agrediran la identitat religiosa o no-religiosa dels seus fills, i exigir-los que refacin les seves vides per oferir una determinada imatge de bondat. Els estudiants gais no poden aspirar a escoltar que estimem el pecador, sinó que odiem el pecat. Als estudiants jueus i musulmans se'ls ha de permetre la veneració sense atabalar-los amb la figura de Jesús a les aules, els estudiants catòlics no haurien d'haver d'escoltar els ensenyaments que rebutgen l'estatus diví de Jesús o que afirmen que creure en Jesús és una violació del Primer Manament i els nens no creients no haurien d'estar exposats al proselitisme o ser tractats coma intrusos.

Quan una comunitat té poques escoles públiques, és important que demostrï un bon acolliment a qualsevol que pugui tenir interessos a traslladar-s'hi; cosa improbable quan totes les escoles transmeten un missatge sectari. El fet que aquestes escoles no generin una protesta significativa no és una raó suficient per donar-los suport ja que els possibles manifestats potser hagin entès la seva presència com un missatge hostil. Això pot ser difícil per a alguns països que hagin estat dominats per una única tradició religiosa. Malgrat tot, la pertinença total necessita que les persones de diverses confessions i els no creients, sentin que tot el país, i no només algunes zones, els pertany.

13. Legitimitat, Responsabilitat i Coherència

Una de les qüestions crítiques pel que fa al suport públic a les escoles religioses comporta la necessitat del desenvolupament de la fraternitat entre grups religiosos i no religiosos com a via per generar una cohesió social adequada. Històricament aquesta ha estat una de les raons crítiques per la qual algunes nacions han donat prioritat a una o altra religió. Volien proporcionar al ciutadà emergent el resultat i les lleialtats dels

que ja s'hi han instal·lat i es donava per fet que connectar les escoles públiques amb un únic programa religiós era una manera efectiva d'aconseguir-ho.

A mesura que les poblacions globals incrementen la seva mobilitat i que les afiliacions religioses es diversifiquen a qualsevol nació, a mida que es fan preguntes entorn a l'hegemonia del grup dominant, la connexió entre solidaritat nacional i compromís religiós no es pot donar per feta, i de vegades és un factor de trastorn entre grups religiosos i ètnics. Reduir la connexió entre lleialtat nacional i una única afiliació religiosa pot afavorir el poble baix més que no pas propiciar una unió entre ells.

Els nens poden desenvolupar la lleialtat cap al principi segons el qual l'estat liberal permet a cada persona venerar qui vulgui i tenir la tranquil·litat de saber que no s'afavorirà cap creença per damunt de la seva. Això vol dir que qualsevol suport estarà condicionat a la promoció de l'excedent de lleialtat que cal per tal que les societats liberals, multi-religioses continuïn funcionant. Sota determinades circumstàncies, això es pot aconseguir millor proporcionant suport a les escoles religioses. En altres circumstàncies, potser s'aconsegueixi denegant-los el suport.

Tanmateix, l'excedent de lleialtat de cada religió individual cap a l'estat, proporciona una forta estructura jeràrquica però una dèbil estructura horitzontal, i genera inestabilitat entre grups. La coherència requereix connexions entre diferències religioses així com entre els membres de cada religió i l'estat. Les escoles públiques proporcionen aquest suport quan habiliten aules amb diversitat religiosa i proporcionen les condicions per a la formació d'amistats entre fronteres religioses (i no religioses). Les escoles religioses potser puguin proporcionar aquest suport de maneres diferents, per exemple en desenvolupar contacte formal amb escoles que pertanyen a confessions diferents i encoratjant els estudiants per tal que participin en esdeveniments cívics i inter-religiosos. Com més s'estimulin aquests desenvolupaments, més gran serà l'argument a favor del suport i el finançament públics.

14. Responsabilitat Pública i Transparència

Si les escoles religioses han de ser finançades pels fons públics, aleshores haurien de ser responsables davant d'un organisme públic, i llavors el problema consisteix a trobar maneres d'aconseguir-ho sense sacrificar el caràcter únic de les

diferents orientacions religioses. Pel cap baix hi ha tres maneres d'aconseguir aquest objectiu. 1. Utilitzar exàmens estandarditzats en assignatures clau per tal d'assegurar que els alumnes tenen els coneixements mínims, però evitant una supervisió directa de l'ensenyament per part de la comunitat. 2. Proporcionar fons per donar suport i supervisar la part secular de l'educació alhora que s'exigeix a la congregació religiosa que doni suport, lliure de la supervisió del govern, a la part devota i sectària de l'educació. 3. Exigir a les escoles participants que incloguin membres de la societat general al seu departament de direcció. Aleshores aquests departaments podran fixar els criteris i decidir com s'han de supervisar les escoles.

Tot i que siguin la panacea que imaginem els legisladors, en la mesura en què els exàmens estandarditzats proporcionen una guia orientativa per avaluar l'èxit d'una escola en la seva preparació dels alumnes, el cert és que tenen una utilitat limitada. Això no obstant, la seva utilitat s'hauria de qualificar en situacions específiques pel que fa a les escoles religioses. Per exemple, imaginem una escola que defensa que els exàmens estandarditzats generen una competitivitat malaltissa i que enfronta els alumnes entre si, de manera que es creen trastorns en la totalitat de la comunitat religiosa. Si una escola d'aquest estil volgués mantenir-se autosuficient i al mateix temps quedar exclosa de l'avaluació de l'estat, llavors l'estat tindria la càrrega d'haver de demostrar les raons per les quals no ho hauria de fer o bé proporcionar mitjans menys competitius per mesurar el rendiment de l'alumne. Si, amb tot, el cas fos que l'escola volgués beneficiar-se del suport dels béns públics hauria de desenvolupar, per tal d'aconseguir l'aprovació de l'estat, mètodes alternatius d'avaluació. Per exemple, l'escola es podria obrir als membres de la comunitat, a la instrucció, a través d'aules-cinta de vídeo i al desenvolupament de mètodes no intrusius que avaluin el rendiment dels alumnes. Tot i que els exàmens estandarditzats són cada vegada més habituals a mesura que els estats exerceixen més control sobre les escoles, ens donen molt poca informació sobre el clima de l'escola, sobre els seus mèrits o desmèrits i no poden revelar gran cosa sobre l'autonomia i el creixement, o sobre la igualtat i el respecte entre diferències de grup.

La segona possibilitat -donar suport només a la part de l'educació dins de l'escola religiosa que té un objectiu secular- presenta problemes similars. Per a moltes escoles confessionals

no és possible separar allò devot d'allò secular, perquè el clima global de l'escola està orientat cap al foment del compromís amb una fe específica. Així, quan els nens estudien matemàtiques, ho fan en una aula que té un gran santcrist penjat de la paret o davant d'un professor vestit amb una *kipà*, o bé amb els nens separats de les nenes seguint determinades tradicions ortodoxes. Les lliçons d'anglès poden girar entorn a virtuts religioses, i l'ensenyament de les ciències socials pot emfatitzar la importància d'alguns herois religiosos mentre que gran part del discurs que es pressuposa, assumeix certa orientació religiosa com demostra el següent exemple d'una escola catòlica d'Irlanda.

Vaig enviar el meu fill de quatre anys a l'escola local al llarg d'un any. Malhauradament, queia sobre meu la responsabilitat de treure'l de l'escola durant la classe diària de "religió" (a la qual ella no volia que els seu fill hi assistís i l'exempció de la qual és permesa per la llei). Això comportava que algú havia d'anar a l'escola cada dia a migdia a recollir-lo... I quan s'organitzaven anades a l'Església, en horari extern al temps lectiu de la classe de religió, no me n'informaven.

Les escoles religioses comporten determinades expectatives. Estableixen les premisses a partir de les quals es desenvolupen altres discussions. Posem-ne un exemple:

Un sacerdot va entrar a la classe del meu fill i va dir: "Suposo que tots fareu la confirmació". En aquell moment alguns alumnes fent broma van assenyalar el meu fill, dient que ell no era religiós. El sacerdot li va preguntar per què no el confirmarien. El meu fill va dir que ell no feia religió. "Per què no?" preguntà el sacerdot. "No és assumpte seu i no vull respondre més preguntes". Hi va haver un llarg i fred silenci.

La tasca difícil és proporcionar un sistema de suport i de responsabilitats en què la mecànica interna de l'escola pugui mantenir el seu caràcter religiós de manera que no discrimini subtilment contra els qui, sigui quina sigui la raó, vulguin assistir a l'escola sense compartir la seva orientació religiosa.

La tercera possibilitat exigiria que les escoles rebessin fons de l'estat per incloure a la seva directiva membres escollits per una comunitat nacional més gran que representin els interessos de la societat majoritari i que serveixin per fer de mediadors entre els requeriments religiosos i democràtics. Els membres externs de la directiva poden ser els responsables de supervisar només els cursos acadèmics mentre que els cursos religiosos serien terreny exclusiu dels membres confessionals de la directiva. Aquí també hi ha riscos, ja que

tot dependria en gran mesura de la qualitat i de l'orientació dels integrants de la directiva, i de la seva habilitat per definir, clarament, la línia entre allò religiós d'allò acadèmic. Les classes de religió continuarien sent opaques i, a més, es podrien generar problemes si es filtrassin conflictes externs cap a l'interior de l'escola o si hi hagués problemes interns que es difonguessin per la comunitat. Tot i així, aquesta aproximació facilita més possibilitats de transparència i alhora permet el creixement del programa religiós.

15. Transparència

He comentat algunes de les condicions que poden fer que el suport estat a les escoles religioses sigui acceptable. Cada una d'aquestes possibilitats requereix, tanmateix, que es permeti que alguns aspectes de l'educació religiosa continuïn sent opacs, ocults de la visió de la societat. La falta de transparència és una raó per tenir una visió esbiaixada a favor de les escoles públiques no religioses. Per exemple, els estats liberals democràtics han de calibrar qualsevol benefici fiscal que puguin concedir als pares partidaris de les escoles religioses contrastant-ho amb el dany potencial que es pogués causar a l'ensenyament públic.

La meua argumentació a favor de les escoles públiques no suposa que, simplement perquè una escola estigui finançada per l'estat i hagi de respondre davant d'ell, estigui servint a la democràcia. Massa sovint passa just el contrari. Només indica que els valors bàsics d'autonomia, igualtat i fraternitat són components essencials en l'avaluació d'aquestes escoles i que estan obligades a demostrar un rendiment transparent per a la societat majoritària. Quan una escola pública fracassa de manera considerable en assolir l'ideal, el seu rendiment se sotmet a debat i deliberació. La transparència de les escoles públiques permet que hi hagi una sanció pública quan fracassen a l'hora de promoure els ideals democràtics més bàsics, i la retòrica pot proporcionar les normes per tal de revisar el rendiment.

La falta de transparència pública a moltes escoles religioses endarrereix el seu argument a favor del suport públic. L'autonomia es veu amenaçada quan es distorsiona la ciència per tal que encaixi amb la doctrina religiosa. La igualtat es debilita quan una escola degrada l'estatus de les dones o dels homosexuals, i la fraternitat es fractura quan s'ensenya als alumnes que la seva pròpia religió és la única vertadera i que totes les altres són falses.

Atès que les escoles són institucions complexes, cal que hi hagi transparència a diferents nivells. El contingut de l'ensenyament és el més obvi i també el més fàcil de proporcionar. Aquí la transparència només necessita una anàlisi dels textos utilitzats a la classe i un examen per poder determinar la mesura en què el contingut objectiu ha estat absorbit pels alumnes. Molts teòrics conservadors creuen que la transparència s'obté quan es publiquen els resultats dels exàmens aconseguits per una escola. Tot i això, l'autonomia i la igualtat són trets del caràcter més que del contingut de la ment, que es transmeten tant a través de la pedagogia com del contingut.

Encara que la transparència del contingut només necessiti la inspecció de llibres de text i comunicar els resultats obtinguts pels alumnes als exàmens estandarditzats, hi ha tres aspectes més de l'educació que són crítics per a la comprensió de la transcendència que una escola atorga al desenvolupament de l'autonomia, a la igualtat i la fraternitat. Aquests són: la pedagogia del professor, el clima de l'aula, i la cultura de l'escola.

16. Transparència i Pedagogia

La pedagogia són els mitjans a través dels quals es transmet el contingut de l'ensenyament. Un “mateix” fet pot ser relatat o descobert. La fórmula de multiplicar $10 \times 10 = 100$ pot ser ensenyada de manera que cada vegada que un alumne la senti, respongui “100” tal com faria un lloro, però també pot ser explicada de manera que quan l'alumne sent per primer cop 10×11 sigui capaç de continuar perquè ha après el que significa multiplicar. La pedagogia és important no només pel que fa a l'entrega suficient del contingut. També ho és perquè la naturalesa mateixa del contingut canvia depenent de la pedagogia. Això passa perquè a més de transmetre un contingut directe —per exemple, $10 \times 10 = 100$, la pedagogia també transmet un contingut indirecte sobre la naturalesa de l'aprenentatge i del coneixement. Tot i que la pràctica juga un paper important en l'educació, els professors que utilitzen únicament els exercicis de repetició que necessiten la simple memorització per part dels alumnes, els estan comunicant indirectament que el coneixement és un sistema tancat i que l'aprenentatge és una matèria el paper de la qual és fútil. En canvi, els professors que fomenten la investigació i l'experimentació, comuniquen que el coneixement té un final obert i que l'aprenentatge implica iniciativa, especulació i una

observació cautelosa. Per això la transparència de la pedagogia necessita contacte amb el professor i l'aula. Que el text comenti l'autonomia i la igualtat, certament suposa una ajuda, però si els estudiants no tenen les oportunitats per a fer eleccions aproximades, si estan constantment entrenats i examinats per respondre amb una “resposta correcta” excloent maneres més actives d'investigació, aleshores l'escola no està formant els alumnes per tal que siguin autònoms.

17. Transparència i el Clima de l'Aula

A més del contingut i de la pedagogia cada aula té un determinat tipus de clima que tenyeix d'alguna manera el procés de transmissió de coneixements. El clima d'una aula inclou les condicions de fons en les quals s'incrusta l'ensenyament i que configura el sentit de transcendència i d'identitat dels alumnes. Quan el professor agrupa tots els nens en un extrem de l'aula i totes les nenes a l'altre per fer una competició d'ortografia, l'ensenyament s'esdevé en un clima de gènere, i els alumnes aprenen que la seva identitat com a nen o nena és un factor transcendent en el rendiment acadèmic. Un clima pot ser competitiu o de cooperació, pot ser pacient o impacient, parcial o imparcial, entre altres. Ve marcat per trets com ara la forma en què s'agrupen alumnes amb diferents nivells d'habilitat —homogèniament o heterogènia, pel temps que el professor dedica a diferents tipus d'alumnes, si encoratja els alumnes tímids a que parlin; si els nens tenen un tracte de favor en front de les nenes. Quins són els alumnes que se'ls permet vagarejar, o interrompre i a quins no. Pot estar fixat a través d'actes informals d'estudiants i professors com va passar quan un professor fonamentalista a una escola cristiana va dur una tira còmica que mostrava un Paradís Unitari al que hi accedien Hitler i Darwin. Cadascun d'aquests factors influeix en el tipus de valors que es transmeten i determina qui els rep i com ho fa. Com passa amb la pedagogia, el clima de l'escola no és transparent a distància, sinó que necessita l'observació de l'aula per al seu discerniment.

18. Transparència i la Cultura de l'Escola

A part del contingut, la pedagogia i el clima de l'aula, les escoles tenen una cultura distintiva en la qual els patrons pressuposats i auto-sostenibles de significat i d'interacció personal impregnen l'entorn a l'interior i l'exterior de les aules. Els elements d'una cultura a vegades poden ser observats amb claredat a la política i actes oficials de l'escola. Una escola

catòlica acomiada una professora embarassada perquè la seva parella és una dona i l'escola té una política contra les relacions lesbianes. Malgrat tot, pot ser força subtil, transmès a través d'actes que s'ignoren. Per exemple, en to de broma un nen li diu a un altre nen marieta, justament en el moment que un alumne gai sent el comentari burlesc i els gira l'esquena avergonyit i un professor que presència l'escena somriu en silenci. Potser sigui la cultura d'una escola, més que no pas el contingut i la pedagogia de l'ensenyament o el clima d'una aula, l'element de més opacitat i el més difícil de tractar des de l'interior. Ja que cada alumne i cada professor experimenta la cultura, és el transmissor de valors més penetrant, i tindrà la influència més duradora en la mesura en què l'autonomia, la igualtat i la fraternitat siguin transmeses amb efectivitat dins de l'escola. Perquè la cultura és en bona part una característica que es pressuposa en una escola, sense que hi hagi sancions internes per castigar els infractors.

La transparència total necessita que aquests quatre aspectes del sistema escolar estiguin disponibles per ser examinats per la societat en formes que van més enllà de l'anàlisi superficial de llibres de text i la comunicació dels resultats obtinguts als exàmens.

19. Participació de l'Estat a l'Educació Religiosa

Els estats democràtics poden preferir no exigir els requeriments de transparència total i arriscar amb el funcionament d'escoles anti-liberals, però no finançades, com a preu que el liberalisme ha de pagar per tal obtenir pluralitat. Però aquest preu no pot ser massa car i, com a mínim, l'estat ha d'exigir que els alumnes estiguin acadèmicament exposats a les idees bàsiques de la ciència i als principis bàsics de la democràcia. En nom de la pluralitat, l'estat pot permetre que una escola s'abstingui de donar suport a aquestes idees, però els estudiants han d'estar familiaritzats amb aquests conceptes i amb el paper que juguen a la societat. Per a les escoles no finançades, potser amb la transparència del contingut en assignatures acadèmiques n'hi hagi prou per obtenir l'aprovació de l'estat.

En aquest cas l'estat fixaria uns nivells acadèmics mínims per a les escoles religioses en tot allò referent a la mida de la classe, la seguretat i les assignatures bàsiques com les matemàtiques i la lectura. En cursos més avançats s'exigiria als estudiants que entenguessin la constitució bàsica, els documents fundadors o lleis de la societat, i que entenguessin també les conseqüències que comporta el seu incompliment. El

control estatal només es posaria en marxa quan fos evident la violació dels drets bàsics dels nens, o quan hi haguessin motius per creure que l'educació no està preparant adequadament els nens per tal que duguin un tipus de vida raonable, de forma de vida, encara que sigui irreflexiva.

No existiria cap ordre que obligués les escoles a ensenyar els nens a pensar per ells mateixos de manera que això els portés a qüestionar els valors de la comunitat. Tampoc no se'ls exigiria que els nens sentissin que els altres grups són iguals que el seu. El que sí se'ls exigiria, això no obstant, és que aprenguessin a respectar els drets polítics bàsics dels altres i a complir la llei. L'avantatge d'aquesta aproximació és que en realitat serveix per optimitzar el pluralisme, encara que ho faci renunciants a la necessitat de transmetre alguns valors crítics per a la democràcia.

Aquestes exempcions serien, amb sort, poques i mantenir-les al mínim requereix que s'afavoreixin les escoles estatals de religiositat diversa, responsables davant de la societat com a condició per mantenir i abraçar el clima democràtic. Per exemple, de manera semblant al que passa amb la gent que no té fills de qui s'espera que contribueixin a finançar el sistema públic educatiu, dels pares que envien els seus fills a escoles exclusivament religioses s'espera que paguin els impostos de l'escola pública alhora que enfronten la càrrega que suposa l'escolarització dels seus propis fills. Sigui el que sigui el mètode apropiat, l'estat té la important obligació de mantenir l'ideal de l'escola pública, i això suposa que les escoles religioses i privades tenen la càrrega d'haver de demostrar per què s'autoritzen exempcions.

20. Resum de l'argumentació: Mercats, Educació i Escoles Religioses

Aquest és un bon moment per resumir l'argumentació abans de concloure. La idea que les escoles no són simplement una mercaderia més, i la visió segons la qual els pares també tenen dret al suport de l'estat per a l'ensenyament a temps complet que ells hagin triat, són errònies. En primer lloc, l'educació no és, en contra del que alguns economistes argumenten, una mercaderia per ser comprada i venuda sense haver-ne de respectar els beneficis específics; és a dir, l'autonomia i la igualtat.

En segon lloc, el dret a educar el seu propi fill no autoritza els pares a ser educadors exclusius dels nens, i l'estat té el deure d'ensenyar valors que són crítics per al

desenvolupament de les democràcies liberals, de pluralitat religiosa. Atesa aquesta obligació, l'estat també té interès en l'educació del nen i pot i hauria de prioritzar legítimament l'educació pública per sobre de l'educació privada i religiosa. Això no vol dir que l'estat liberal pugui o hagi de negar als pares que ho vulguin, l'oportunitat d'educar els seus fills en escoles religioses. Els pares tenen el dret d'educar els seus propis fills en escoles religioses a temps complet.

Sí que vol dir, però, que l'estat liberal pot proporcionar incentius als pares que escullin les escoles públiques i no les religioses, i que en determinades condicions limitades pot restringir les activitats de les escoles religioses de temps complet. Per aquest motiu el raonament de mercat és insuficient per establir un dret parental a rebre el suport de l'estat de tenir una educació religiosa.

La preferència d'un pare per una educació religiosa per al seu fill se circumscriu tant per l'interès en l'autonomia del nen com per l'interès en la igualtat de l'estat liberal democràtic. Tot i que l'estat tingui l'obligació de tractar totes les religions amb el mateix respecte, té un altre deure que consisteix a discriminar a favor de les escoles amb un interès transparent a promoure l'autonomia, la igualtat i la fraternitat.

A causa del seu compromís legal amb la transparència, les escoles públiques són el model per a l'estatus de privilegiat, però no tenen per què ser les úniques escoles que ensenyin aquests ideals. Si l'estat dona suport a les escoles religioses, no pot discriminar a favor d'un tipus d'escola religiosa per sobre d'una altra basant-se només en factors confessionals. Les escoles cristianes no es poden afavorir més que les musulmanes o les jueves. Amb tot, si l'estat decidís donar suport a les escoles religioses, hauria de discriminar a favor de les que promoguin de manera transparent l'autonomia, la igualtat i la fraternitat i en contra les que no ho facin.

Una implicació d'aquesta visió és que com més s'acosti l'educació a la participació a temps parcial dels pares o dels tutors designats, més s'aproximarà a l'estatus de dret il·limitat. Com més s'acosti a l'escolarització a temps complet, més s'adaptarà per l'obligació de l'estat de protegir els interessos de l'autonomia, la igualtat i la fraternitat, i com més fons es destinin a les escoles religioses, més gran serà l'obligació de l'estat de supervisar l'escola en la seva promoció de l'autonomia, la igualtat i la fraternitat.

Les pràctiques educatives a les democràcies liberals també han de ser avaluades segons que siguin una manera

apropiada i efectiva de reproduir els acords inter-subjectius i les pràctiques institucionals que calen per sostenir una societat liberal i democràtica, en la qual es permetrà que floreixi una pluralitat de diferents concepcions del bé. Els educadors que representen els interessos d'una societat d'aquest tipus no només s'han de preocupar per la futura autonomia del nen, sinó també de produir el tipus d'enteniment social en el qual els futurs adults puguin desenvolupar les habilitats polítiques requerides per mantenir una autonomia de nivells acceptables per a tots.

Moltes escoles religioses comparteixen la preocupació pel desenvolupament d'individus autònoms i per mantenir les estructures polítiques a través de les quals es cultiva l'autonomia. Quan aquestes escoles fracassen en produir adults raonablement autònoms, significa que de la mateixa manera que les escoles públiques no-religioses, han fracassat per les seves pròpies condicions.

Algunes escoles de l'Església no tenen com a objectiu la preparació de ciutadans democràtics, i no els preocuparia que fossin titllades de no-democràtiques. Malgrat tot, aquest qualificatiu seria una crítica maleïda si representés que estan fracassant en el seu intent de proporcionar una educació adequada per a la vida en democràcia. Ser una escola pública implica la idea de ser un espai on s'haurien d'adquirir les habilitats i les actituds necessàries per conviure en una democràcia. Una escola pública ha d'aspirar a reproduir una societat. Aquesta no és una idea que s'extragui de les "escoles religioses" com a tals, tot i que hi hagi escoles religioses que ho adoptin com un adjectiu important d'assolir.

La parcialitat a favor d'una educació pública no significa que tota l'educació hauria de ser pública i secular. Tanmateix, sí que suposa que l'estat liberal ha de promoure uns interessos educatius i que, a causa de la transparència de l'educació pública, aquests interessos són més fàcils de supervisar a les escoles públiques que a les escoles privades o religioses. El fet que el suport a les escoles religioses no sigui un dret que vagi lligat al dret d'educar, no vol dir que no pugui ser justificat en base a d'altres raons, o que alguns estats vulguin concedir als pares les oportunitats per proporcionar una educació religiosa als seus fills. El que vol dir és que aquestes oportunitats, ja siguin finançades per l'estat o no, han de ser justificades en relació als interessos a llarg termini de les democràcies liberals de pluralitat religiosa.

21. Possible Resolució

Part del problema apareix per la manera en què seguim contextualitzant allò públic d'allò privat com si fossin dos espais completament separats entre sí per una frontera robusta. Així, d'una banda tenim les escoles públiques, finançades amb fons públics, amb administradors responsables davant d'una organització escollida i amb un finançament que depengui de la voluntat de l'electorat. A l'altra banda de la frontera se situen les escoles privades, moltes de les quals són religioses i l'estat només hi juga un paper mínim de supervisió. En aquest cas només han d'acomplir requeriments acadèmics i de seguretat mínims, més enllà dels quals es permet que les escoles tracin el seu propi camí. El requisit del liberalisme, que consisteix a maximitzar l'esfera de tolerància, implica la intervenció de l'estat en l'educació religiosa.

Allà on l'estat consideri encomiable de promoure el pluralisme bo i donant suport a escoles religioses de temps complet, les escoles que hi volguessin participar s'haurien de sotmetre a una supervisió més estricta per part de l'estat. Per exemple, els estats podrien desenvolupar organismes públics que supervisessin la matèria de les assignatures i que duguessin a terme inspeccions in situ que garantissin que els valors de l'autonomia, la igualtat i la fraternitat repercuteixen a tots els nivells de l'experiència escolar. A les escoles que hi participessin se'ls podria brindar l'oportunitat de designar, potser amb un sistema de rotacions, una minoria de l'organisme supervisor, mentre que la resta seria designada per representants escollits per la majoria de la ciutadania. Les escoles que hi decidissin participar rebrien aleshores un determinat grau de suport estatal i quedaria entès que tindrien el permís per expressar la seva identitat religiosa i per promoure una cultura confessional sempre de forma no discriminatòria. L'organisme podria proporcionar determinats incentius per tal que es mantingués un professorat de religiositat plural, però en els casos en què les escoles religioses rebin finançament les escoles participants haurien de poder contractar persones per l'ensenyament d'assignatures rellevants, incloent-hi Història, que promoguin una orientació religiosa determinada. Això no obstant, per mantenir el suport públic a les escoles se'ls exigiria que fomentessin les sol·licituds d'inscripció d'estudiants pertanyents a d'altres orientacions religioses i no religioses, per tal de proporcionar un clima de benvinguda i contractar professors per assignatures no religioses sota el criteri de la seva competència en la matèria,

tot i permetent que no siguin hostils envers l'orientació religiosa del grup. La instrucció religiosa i les activitats confessionals estarien suportades per la pròpia confessió.

Les escoles que no volguessin participar en aquest programa estarien sotmeses a requeriments de certificació mínima i no rebrien cap suport per part de l'estat. Se'ls permetria mantenir consells de direcció independents sempre que els alumnes demostrassin tenir suficients coneixements objectius i habilitats per emetre judicis informats sobre les seves vides. La diferència entre les escoles finançades i les no finançades seria en gran mesura una diferència en la prova de càrrega. Per mantenir el seu suport, caldria esperar que les escoles religioses demostrassin que serveixen per promoure la democràcia i l'autonomia, i existirien mecanismes de supervisió per garantir que ho fan. Per poder clausurar una escola no finançada l'estat tindria la càrrega de prova d'haver de demostrar que aquesta escola promou activament idees i pràctiques anti-democràtiques.

22. Conclusió

La preferència d'un pare per una educació religiosa per al seu fill està limitada tant per l'interès d'autonomia del fill com per l'interès d'igualtat de l'estat liberal democràtic. Tot i que l'estat tingui l'obligació de tractar totes les religions amb el mateix respecte, té una altra obligació que consisteix a discriminar en benefici de les escoles que tinguin un interès transparent en la promoció de l'autonomia, la igualtat i la fraternitat. Degut a la seva transparència inherent, les escoles públiques són el paradigma de l'estatus afavorit, però no tenen per què ser les úniques escoles que promoguin aquests ideals. El dret d'educar un fill en una societat liberal s'entén més com un dret respectat per l'estat i concedit als pares amb determinades restriccions d'autonomia, igualtat i fraternitat, més que no pas com un dret que tenen els pares de manera absoluta o inviolable. A l'estat no se li permet discriminar a favor d'una religió per sobre d'una altra pel que fa al culte, però ha de discriminar a favor d'aquelles escoles religioses que promoguin, de forma transparent, l'autonomia, la igualtat i la fraternitat en detriment d'aquelles escoles religioses que no ho facin.

6

El laberint religiós

Laia Carol
Periodista

1. Negació d'evidències

El laberint global difícil de definir on s'ha situat la humanitat, apareix com resultat de múltiples laberints concrets parcials, perfectament definibles generalment, estudiats des de punts de mira que —com en tota problemàtica— no solament difereixen i s'oposen frontalment i son causa de lluites personals i col·lectives, sinó que responen a interessos nomenats legítims. Molts d'ells per acceptar-los com legítims s'hauria d'exigir explicació de les darreres intencions que els mouen. No hi ha aquesta exigència. I conseqüentment no hi ha explicacions, amb resultat de conseqüències funestes que engrandeixen i reformen el laberint global. Generalment però hi ha beneficiats concrets.

Malgrat aquest procés, amb moviments positius, negatius i llargs períodes neutres, l'evolució vers nivells de civilització més altes és un fet.

No a títol d'inventari, sinó per proposar un projecte per a combatre el laberint global on ens trobem presos, paral·lelament a les propostes de la resta d'autors d'aquest llibre, assenyalant el camí de l'educació com factor essencial d'alliberament dels laberints, crec interessant entendre el procés que els ha creat.

La discutida realitat del procés evolutiu descobert per Darwin, ha estat frenada per la intel·lectualitat de caràcter conservador, i només després d'un segle i mig d'haver-se publicat el llibre “L'Origen de les Espècies”, s'ha iniciat un moviment de clara acceptació y correcció de la seva teoria. I no només per la intel·lectualitat progressiva. També de manera important per la massa humana que viu a remolc d'aquesta intel·lectualitat. La pobra argumentació contrària a la realitat evolutiva, s'ha afermat per la manca de bases empíriques, o si més no, racionals d'aquest procés evolutiu. I tot i ser generalment persones conservadores les que ho neguen, per mandra mental, han obviat l'altra realitat: que les idees creativistes que són el seu argument, a més a més de no tenir una base racional, han estat negades pel coneixement empíric, cert de manera indiscutible per les ciències d'astronomia, paleo antropologia, i analítica, incloses després que una altra ciència,

la biologia, hagi establert la realitat de canvi incessant no només de la morfologia humana, sinó també dels seus sistemes essencials: el nerviós central, el genètic, i en general el de tots els que regeixen el desenvolupament vital humà. Fins quant creixerà el nostre crani-cervell?

El coneixement aportat pels fòssils, per exemple el del creixement del crani com a conseqüència del creixement cerebral, són crucials per al trasllat de l'atenció humana des de la creença —menys que ideologia— a la realitat del procés d'evolució no ideat, sinó descobert per Darwin.

El que ara són creences religioses, particularment les que s'han desenvolupat a través de la Bíblia i altres textos similars —demostradorament irreal per haver-se establert coneixements paleontològics que neguen tota possibilitat d'adaptació de aquestes creences religioses a realitats innegables—, van ser inspiracions de persones d'impaciència intel·lectual. Avui podem assegurar l'existència de l'evolució, tot i que les ciències antropològiques i paleo antropològiques estiguin encara incapacitades per explicar el procés evolutiu de la vida, en tota la seva extensió des dels seus inicis. Aquestes ciències però assenyalen un camí d'investigació. Els paleo antropòlegs també tenen una certa tendència a la novel·laria, conseqüència d'un molt insuficient registre fòssil, i el caràcter inescrutable de l'Univers, provocador d'incomptables versions imaginades per una astronomia fins ara incapacitada per a una definició empírica universal. Benvinguda aquesta tendència si només provoca l'atenció dels humans a prop de la racionalitat de la ciència, i la irracionalitat de les religions. El principal factor negatiu de la Bíblia radica en la datació dels esdeveniments bíblics. La narració paleo antropològica és evidentment poc explícita —tot i excedint-se i errant on s'excedeix—, però és creïble en quant a la datació de realitats establertes a través de les anàlisis fòssils que neguen absolutament les narracions bíbliques. L'analítica ha estat decisiva per desmuntar la “novel·la” de les religions monoteistes, i de totes elles en general, excepte aquelles orientals que no expliquen el començament de tot, ni determinen el futur, i es limiten a intentar establir presents el més favorables possibles per als humans.

De tota manera, la decisiva negació de les creences religioses no és només pels descobriments científics que es produeixen a un ritme més gran constantment a partir de mitjans del segle dinou. És, sense cap contra proposta, simplement per les seves contradiccions internes. Les

historiades, les existents, i les de totes les religions, fins i tot dins de les monoteistes abrahàmiques. I entre totes elles, la detecció per l'herència de sincretismes a través de mil·lennis, fins arribar a l'antiga religió del bé i del mal d'origen oriental. I malgrat que no és tema que es pugui inserir en aquest treball per la seva extensió, que mereix un llibre específic, només cal contemplar la repetició d'idees d'unes a altres religions per sincretismes constants que posen en evidència que no hi ha hagut comunicació directa entre un suposat Déu amb Abraham, Moisès, Jesucrist o Mahoma, i només transmissió per inèrcia d'idees pròpies de nivells culturals amb carències de coneixements. Així de la mateixa manera que ara es novel·la amb la ciència, abans, una abans molt llunyà, es novel·lava amb la divinitat. Els resultats en tots dos casos, són negatius. Ciència i ficció, Déu i ficció, no aporten factors evolutius o d'estímul a la investigació i no haurien d'existir ni haver existit. Han sigut l'eterna rèmor del conservadorisme per a no crear expectatives de canvis no desitjats i sentiments de frustració en edat avançada, particularment entre els clergues, en descobrir per sí sols que han estat manipulats de manera injustificada, malgrat que el frau s'hagi fet amb molt bones intencions. A banda dels gais i els pederastes, que fan del seu ministeri un reclutament de companys sexuals. El confessorari és per a molts clergues, l'autèntica encarnació del suplici de Tàntal. Ja sigui amb la bona intenció de la persona confessada o amb intenció malèvola o provocadora.

Un argument, més extens i científicament demostrable contra les creences: s'anomenen monoteistes les religions a partir d'Abraham, totes disperses i oposades fratricidament. Contràriament al que és desitjable, tot i essent un moviment que tendeix a canalitzar pau i convivència entre els humans, per manca de filosofia i excés de novel·laria per fer-se intel·ligible, en línia divergent a la racionalitat, la religió des d'Abraham s'ha posicionat en plena fabulació. Comprensible als seus inicis fa quatre mil·lennis. No al segle vint-i-un quan el racionalisme marca temps de l'evolució per adaptar-se als canvis que a la vida real es produeixen, particularment a Occident. No és igual a Orient on la religió té més filosofia que novel·laria, i on apareixen uns moviments que trencant amarres amb el que era cregut abans, poden introduir canvis essencials per al desenvolupament de la racionalitat al món. Perquè, què és religió? Les definicions teològiques de la religió són inevitablement a totes les d'Occident contràries a la racionalitat —màxima facultat dels humans per a evolucionar

favorablement. Allò sagrat i el misteri, són conceptes oposats a la racionalitat. I són bàsics per a la creació de la FE necessària per identificar subjecte —humà— i objecte —felicitat eterna després de morir. La divinitat religiosa occidental oposada al Tao (Camí-Via-Orientació, concepte present a totes les religions i d'accepcions similars), i profundament oposades en el fons: el Tao parla d'aspectes concrets vitals. Res fenomènic, com ho són absolutament els conceptes miraculosos que “expliquen” el que és inexplicable. Els “camins” de la FE de les darreres fases religioses a Occident, no han guanyat gens de comprensió per als no iniciats, majoria aclaparadora dels humans actuals. Tampoc n'han guanyat gaire els variats “Taos” orientals. La diferència rau en la impossibilitat d'avançar pel camí fenomènic de les religions resultants de gran nombre de sincretismes occidentals, partint del vell concepte del “bé del mal” de l'Antic Orient. I és per això que, vist que contràriament a les possibilitats d'avançar pel camí taoístic, i per tot allò desenvolupat a remolc de la FE cristiana, en comprovar els japonesos l'efecte de dominació de les masses per dialèctica religiosa quan van iniciar els seus moviments de desmassificació, en temps relativament moderns coincidents amb les accions de Javier a l'Orient, s'ha establert una tímida cristiandat. No ha estat, i possiblement acabi no sent vehicle per avançar antropològicament cap Dō —versió del TAO al Japó. Però pot resultar un factor positiu si s'aprofundeix en la seva idea central i alhora es recupera el racionalisme de les seves arrels, dimanant del sentiment familiar.

Donem preeminència a les tres religions que essent monoteistes —qualitat no posseïda en exclusiva, per la qual cosa és més propi denominar-les abrahàmiques—, tot i convenir que amb aquesta classificació, no hi ha una simplificació de les branques religioses. A la sinopsi al final del capítol intentem mostrar el malbaratament intel·lectual de la teologia. Farem un repàs a la complexitat d'un centenar de religions, una petita part de les religions hagudes i existents. Però d'immediat parem atenció a les tres abrahàmiques, especialment la fundada per Abraham, primer nucli de l'imponent complex abrahàmistic del triple conjunt judaico-cristiano-islamita.

2. Judaisme

Abraham va iniciar el moviment judaïc en el primer èxode de l'etern i paradigmàtic èxode jueu al món, en aquest cas el d'Ur a Canaan. En aquest primer èxode van deixar inevitablement

unes arrels a Canaan que van actuar positivament al següent exili en retornar del que en certa manera era el seu país, Babilònia, on van experimentar els avantatges de múltiples convivències que al llarg de la seva història d'eterns exiliats han protagonitzat. El tracte extraordinari entre Déu i Abraham, va ser l'inici de la religió normativa situada per damunt de les creences d'altres "Abrahams". Mai espontàniament. Al contrari, sempre amb molt de treball i constància. Han transcorregut quatre mil·lennis perquè les tres religions abrahàmiques hagin quasi monopolitzat el món esotèric de la creença gratuïta.

Però no són tres religions les que regeixen aquest món multireligiós. Apart de les que es diuen religions orientals, dins de cadascuna de les tres abrahàmiques n'hi ha un elevat nombre originat per cismes en quasi totes elles.

D'altra banda els 1.300-1.500 milions de musulmans, que si la fe es pogués mesurar seria més gran que la sumada pels dos milers de milions de cristians que hi ha sobretot a Occident. Els batejats com a cristians quedarien reduïts a un percentatge mínim, entre un deu i un quinze per cent, si el bateig es fes en edat adulta.

Incrustada la manifestació del tracta amb Déu d'Abraham a la ment dels seus seguidors, i d'haver-hi tingut una comunicació directa amb indicació exacta del camí a seguir entre la seva ciutat de residència, Ur, i el país al qual es dirigien, Canaan, les seves tribus entestades a creure que el camí no podia ser tan llarg i penós, i en resultar que el camí seguit per indicació divina, segons Abraham, era encertat, cessaren les revoltes tribals i s'establiren a les terres que Déu els havia concedit com a poble escollit. Així es va crear el sentit de superioritat hebrea davant la resta d'humans. I va néixer una nova religió de Déu únic i aliat del poble jueu. Al llarg de més de mig mil·lenni aquesta religió no va tenir nom ni norma. Moisès, en un segon exili des d'Egipte, va repetir la mateixa estratagema per convèncer les seves tribus. Els va dir que el camí entre Egipte i Canaan era el tortuós vagar pel desert durant anys, amb un miracle afegit per al suprem aliat, Déu, que ja no va limitar la seva intervenció a assenyalar el camí. Va dictar a Moisès els cinc primers llibres de la Bíblia —el Pentateuc— i el va inspirar per escriure els més de quaranta que en total formen els quaranta-cinc de l'Antic Testament, dels que essent fidels, refusen el Nou Testament establert pel cisma cristià transcorreguts quasi dos mil·lennis després. L'ortodòxia

cristiana representa ni més ni menys que, sense invalidar l'Antic Testament amb els seus quaranta-cinc llibres, afegeixen els vint-i-set del Nou Testament que no van ser acceptats pel judaisme per ser obra de cismàtics creients en l'autenticitat de Jesucrist com el Messies anunciat, fill de Déu, i Déu ell mateix.

Malgrat que constitueix una religió i una Església, la iniciadora de l'abrahamanisme, sempre ha sigut minoritària i actualment té només entre tretze i quinze milions de seguidors dividits en branques independents. Com a la resta de religions, dividides també per moltes dissidències, les més notables el Judaisme caraïta, el secular, el conservador, l'humanista secular, el jasidista mitnagdist, l'ortodox i l'ultra ortodox, amb una mitjana de dos milions de creients per cada una d'elles.

3. Judaisme caraïta

Corrent creat per Anán Ben David, que culmina la seva màxima difusió al segle X. Contrari al judaisme clerical, predica la llibertat d'interpretació de l'àmplia base de la Bíblia a les tres religions abrahàmiques: judaica, cristiana i mahometana. La seva diferència essencial als corrents rabínics judaics, radica en la idea caraïta que no és acceptable seguir els preceptes religiosos —més de sis-cents escrits per humans—, superats secularment pel pas del temps. Les lleis escrites per Moisès com a intercessor de Déu, i sota la seva ordre i inspiració, no tenen vestigi de versemblança racional. El mitjà de cercar les realitats per part dels humans del Segon i Tercer Mil·lenni ha de ser preceptiu. No com quan els humans no tenien en general, ni sentit de la racionalitat ni de la realitat. Aquesta qüestió pot semblar intranscendent, però conté la constant temàtica discutida pels diferents corrents judaics. El seu antirabinisme va representar un acte que va molt més enllà d'estalviar despeses religioses i obligacions pràcticament inassumibles a la vida moderna. Aquest posicionament justifica el cisma caraïta. El que no està justificat és que cada corrent, tot i amb motius comuns de distanciament, els carïtes tinguin el seu propi corrent, la qual cosa pot semblar com si el protagonisme personal i l'afany de lucre fos el motiu de la proliferació de corrents a la religió judaica —i en general a totes—, que amb prou feines assoleix els catorze milions de seguidors, a causa dels principals cismes establerts.

4. Judaisme conservador

El judaisme conservador, és un dels tres judaismes juntament

amb el reformista i l'ortodox, que representen corrents d'adhesió més grans entre els jueus. Malgrat el seu nom, és de creació recent entre els segles dinou i vint, i no és cap obstacle perquè cultivi la ciència i el racionalisme: una contradicció existent a quasi tots els corrents judaics que provoca l'esquizofrènia social forma de viure real i religiosa dels jueus. A l'Occident laic el problema està superat. A l'Islam, també: tots són ultra ortodoxos on la contradicció no existeix. Com altres corrents judaics, no accepta que la Torà —Pentateuc— sigui un dictat de Déu a Moisès, però accepta la inspiració divina; accepta en oposició i contradicció que els continguts bíblics han de ser revisats per estar en ordre amb l'estat evolutiu —sense fer servir aquest nom— que els temps que passen produeixen, i tenen una no ben definida i només lleugera inclinació d'aquesta realitat descoberta per Darwin.

5. Judaisme humanista secular

Per entendre el corrent Jueu Humanista, el primer que cal considerar és la definició del credo judaïc, i seria interessant acceptar la idea nascuda a la ment de Sherwin Wine, ateu i racionalista, ex rabí i creador del nou corrent secular i ateu. Amb això es compliquen una mica més les contradiccions entre les creences i el saber, que la majoria de jueus aprecien profundament. Bo i reunint un nombre important de noms jueus com Kaplan, per la seva inspiració; Dan Friedman i Julian Huxley com suports; Theodor Herzl i Golda Mayer com a inspiradors, i dues universitats i entitats culturals com són les Universitats Hebrea de Jerusalem i Tel Aviv, on acullen estudiants del judaisme humanista, sense la qual cosa seria inoperant aquesta acció racionalista. I tot això perquè la idea de continuar dins del judaisme rabínic, amb la intenció de destruir-lo i convertir-lo en una societat racional, utilitzant els valors personals dels no creients, tot plegat queda en una filigrana que enterboleix en comptes de clarificar els conceptes. Reunir els valors de creativitat del poble jueu a través de la raó i la ciència és una bona idea, però fora de la religió i dins dels moviments racionalistes que hi ha al món, i tot i essent coneixedors del muntatge abrahàmic, combatre'l. En una paraula: laïcitzar no només Israel. El món sencer, perquè en definitiva és el món —i a dins seu, Israel— el que necessita racionalitzar els seus òrgans governatius. Sense barrejar qüestions religioses distorsionants.

6. Judaisme Jaredí = Ultra Ortodoxos

Els ultra ortodoxos no es diferencien teològicament en res de la majoria dels altres corrents. Però a la vida pràctica molts són paral·lels als islamites fonamentalistes. La religió i el Talmut són la guia de la seva vida real. Amb molt més equilibri que els fonamentalistes mahometans. El divorci entre ortodoxos i altres no només es va produir per discussions teològiques, que també, sinó per la discussió en la manera d'assumir la Torà i la Bíblia en general. El cisma es produeix sobretot per qüestions socials; polítiques regionals —ètniques en certa manera, tot i que els seus col·lectius a tot el món, per mimetisme, han assimilat caràcters dels pobladors autòctons—; reaccions davant la modernitat i el sionisme, i a la vida familiar; i l'eterna qüestió de qui i com exercir el poder. Són rabinians extrems. El rabí ha de ser sempre el guia per tal que els jaredins interpretin la Bíblia correctament, i els més de sis-cents preceptes de la Torà —Pentateuc. Ja que, no només “la salvació” depèn d'això sinó també la pau amb ells mateixos a la vida terrenal.

7. Judaisme Reformista

Tots els corrents del judaisme insisteixen repetidament en la manifestació de ser religió adaptada a cada temps, en particular el corrent reformista. Si es generalitzés l'estudi dels sis-cents preceptes del Talmut —avui dia impossible d'acomplir—, la Bíblia deixaria de ser la guia vital dels jueus. Per això tots volen, excepte els ultra ortodoxos, ser moderns, però com aquests, tots volen salvar l'essència del judaisme. Contradicció evident i impossible de resoldre. La pràctica a la vida real fa oblidar els preceptes però persisteix la manifestació verbal tradicional. L'únic camí per superar aquesta situació és la laïcitat, i abocar tota l'acció reformista defensant el dret a ser com són els jueus a través de la diferenciació que hi ha hagut entre jueus i gentils motivada per les diàspores. L'ètnia de jueus i palestins islamites és quasi igual, però ja en el seu inici eren pobles diferents, i dia a dia s'han anat diferenciant més. Tot passa per un simple problema territorial i d'aigua. La política israeliana queda emmarcada també pel problema demogràfic a causa del gran poder prolífic dels musulmans palestins. Però el problema territorial creat per l'Imperi Romà que en la seva màxima expansió reunia menys de cent milions de persones —avui dia només les vint-i-set capitals de la UE, els superen— i es demostra l'encert de les idees de Malthus. Què serà d'un món on, amb preceptes o sense,

augmenta el nombre de persones malgrat la contenció a Occident gràcies a la contracepció? Islamites i israelians —i evidentment 2.000 milions de cristians al món— proliferant diversificadament, han creat el laberint mundial més gran. La barreja de temes ètnics i de diferenciació de pobles, de possessió o carència tecnològica, ciència i petroli, tots ells dissimulats per la façana religiosa, crea una situació perillosa. Israel disposa d'armament atòmic. Iràn ho persegueix. I la UE dorm el somni dels justos, que ni tan sols és el somni dels forts. Cap Bush ni cap Obama poden resoldre aquesta problemàtica i obrir el laberint que s'ha creat. La responsabilitat recau sobre tots els tímids i acomodats governants d'Occident.

8. Judaisme secularista

En general els corrents judaics, amb l'excepció del corrent conservador i l'ultra ortodox, s'han infiltrat de l'esperit racionalista i científic que ha produït una ètnia, que en principi era cosina germana de la Palestina. Però que la convivència a Occident amb una gran diversitat d'ètnies, i encara una més gran diversitat dels pobles on s'ha acomodats i conviscut —però no assimilats— ha creat una ètnia multiforme també. Afortunadament, si bé en l'aspecte religiós, quan hi ha una Fe autèntica —una molt petita minoria—, no hi ha discussió. Perquè cada posició no busca la veritat sinó que “la té”. Però en els aspectes de la vida diària, racionalista, familiar, científica, i en general, per a la discussió es cerca, i sovint es troba, una posició acceptable diferent de les discutides, però més real i veritable. La característica de la renovada ètnia jueva es forma i es desenvolupa entre dos pols: el del fonament religiós amb gran impregnació des d'abans dels seus èxodes, i el de la raó moguda per la ciència aplicada per tecnologia, existent als pobles del món amb els quals ha conviscut.

Tot i ser tènues les contradiccions entre la Torà i el Pentateuc, i l'Antic Testament i el Nou Testament cristià, els jueus van tenir la necessitat de mantenir la religió com un mitjà per conservar la cohesió del seu poble dins del procés difusor dels canvis produïts segons el medi humà diferent d'on s'han desenvolupat. El medi ambient ha produït una gran quantitat de jueus que, sense ser creients, es declaren i reconeixen ser jueus. Tot i procurant ser discrets pel que fa al seu agnosticisme o ateisme. Però no així els científics de renom que en entrevistes i escrits, més que matisar, afirmen ser jueus no creients, amb la qual cosa originen jueus creients i ateus. Què els identifica? La seva pertinença a un mateix poble o la

seva naturalesa personal, que davant la disjuntiva de ser titllats de racistes, augmenta la idea que els jueus pateixen en general esquizofrènia social. Això, malgrat que els jueus són els que més necessiten la desaparició del racisme en totes les seves manifestacions. En estudis antropològics religiosos, els jueus resulten ser els menys influenciats per la religió.

9. Judaisme Ortodox

Aquest corrent és una duplicitat amb tots els judaismes ja que tots s'han desenvolupat sota el seu nom, el mateix nom, i continua sent un dels principals corrents judaics. Diuen: Déu existeix; les seves lleis són eternes i no susceptibles de canvis; Déu premia la bondat i castiga la maldat; Déu va entregar els seus manaments a Moisès al Mont Sinai; els profetes reben comunicacions divines. Qualsevol moviment d'unificació — difícilment possible—, gira entorn a l'ortodoxia, però ni ombra de reformisme en aquest corrent que podria suposar l'inici de reunió religiosa judaica.

Aquests corrents principals de la religió jueva, no esgoten el seu panorama de dispersió, que resta dissimulada pel fet que sent netament produïdes per qüestions teològiques, predomina en totes elles l'interès comú que no té res de teològic, sinó al contrari, són molt terrenals. La gran Judea és una idea acaronada per tots els corrents. El pragmatisme d'uns i la tossuderia d'altres, no produeixen lluites violentes com ha passat en el cristianisme i especialment en l'islamisme, circumstància que ha produït aquesta impressió d'unitat aparent, que tots aprecien i no volen perdre. La realitat de fons va més enllà de la ficció d'unitat creada. Senzillament existeix unitat política, i la dispersió teològica no interessa als líders que en general si no tots, una gran majoria no tenen cap creença i la releguen al poble senzill, dins del qual es troba en franc declivi. Pot ser que la rivalitat entre els extrems sigui real i no aparent, a causa de la deformació que ha originat la convivència de minories judaiques segons els llocs on s'han refugiat en la diàspora. Per exemple, a l'antiga URSS, on l'ateisme va ser acceptat profundament. Són, doncs, qüestions diferents les polítiques, les terrenals i les religioses. Per tot plegat les grans contradiccions que hem assenyalat, no causen cap problema a nivell polític i només queden circumscrites a la individualitat dels veritables creients. Per a la resta, i especialment entre governants, no hi ha contradicció. Allò que importa i preval és l'interès comú d'eixamplar la LLAR NACIONAL fins on sigui possible. La tornada de la diàspora seria

molt més gran que la que hi ha hagut fins ara, amb un Gran Israel somiat, i contra el parer d'una part important de la resta del món.

El que és discutible és que a causa de l'holocaust tinguin dret a forçar l'altre èxode: el dels palestins. I sobretot tenint en compte el creixement demogràfic d'aquests.

El laberint està servit. La sortida d'ell mateix no és altra cosa que cada poble tingui la seva porció de terra. Els jueus a escala total, mundial, tenen mitjans per comprar deserts, cultivar-los i urbanitzar-los. Els palestins resten emmarcats amb els països islàmics en general, amb un problema comú, portat al límit pels palestins vagant als camps de refugiats i criant més i més, ressentits i amb raons per estar-ne. Els palestins actuals no poden afrontar el deute contret amb els jueus per l'èxode forçós d'aquests provocat per Adrià. Malgrat l'holocaust, hi ha totes les vexacions patides pels jueus en la seva constant diàspora.

10. Secularisme

El darrer corrent judaïc que considerem és el secularisme. És el que pot crear un marc que dissolgui aquesta aparent esquizofrènia social jueva. Kaplan va plantejar la qüestió en termes raonables, que descobreixen la paradoxa que a Occident els seus pobladors es declaren de manera molt majoritària creients. Però no practiquen cap religió. Entre els jueus, pel seu comportament realment esquizofrènic partint només de paraules, practiquen una religió i tampoc no són creients.

Els jueus, no per vocació sinó per imperatius polítics i guerres de diferents signes, han convertit en èxode el seu sistema de vida. Quan des de mitjans del segle XX poden estar en relativa pau amb el món, sorgeix una nova esquizofrènia: viure a la diàspora o a la desitjada llar ancestral. A la diàspora dictada per Adrià, es va iniciar la diàspora, des de llavors, constant. L'originada pels Reis Catòlics ha impedit que Espanya hagi tingut un desenvolupament superior i millor, similar al de països com ara Holanda, Dinamarca, Bèlgica i també la resta d'Europa central, Anglaterra i els Estats Units. A cada un d'aquests països han viscut en guetos voluntaris, però quan no voluntaris, a l'Occident europeu i americà, viuen una relació quasi normal sense distincions particularistes, fins a assolir quotes importants de poder. Això no obstant, la relació interjueva tot i no ser cordial, tampoc no provoca lluites violentes. Amb més o menys realisme, al món actual no hi

caben les esperances de la vinguda d'un Mesies vertader i no apòcrif com Jesucrist —segons la versió judaica— que de manera molt mal definida pels apòstols, va provocar els cismes dels jueus, l'islàmic i dins del cristianisme amb els seus protestantismes. Però a tots els jueus els agradaria que es fessin realitat les visions del rabí Abraham Kook: un gran Israel il·luminant el món i guiat pel judaisme. Tot allò assolit pels Kook, pare i fill, ha estat muntat pel fill Zvi Yehuda Kook: enverinar la qüestió palestina amb moviments com ara el de Gush Emunim, del qual va ser el creador, i que només ha fet que crear problemes al marge dels somnis mesiànics, ja que la possibilitat d'eixamplar la guia sionista -des de la seva població irrisòria-, passa per acceptar un estat palestí, i aprendre a conviure amb els seus cosins germans àrabs. No barrejats al llarg d'algunes generacions. I al revés d'Occident, saber crear un creixement de població d'acord amb els palestins -tot i finançant-los- per tal que cap palestina engendri més de dos fills. Hi ha una dada que ha d'amoïnar els jueus. A la por a la demografia positiva palestina, s'hi han de sumar la por negativa de la demografia asquenazí. Amb pocs dels darrers anys, la seva població ha disminuït de prop del 92% del total jueu asquenazí a un escàs 80%. I no seran la resta de jueus els qui aportin solucions al problema demogràfic palestino-israelí.

En tots els temps històrics la lluita per la pervivència s'ha resolt entre dos carrils paral·lels: el gaudi del poder i el gaudi del sexe. La única interferència a aquests dos suports independents entre ells ha estat la prostitució. Però les vinculacions d'aquests suports tenen altres derivacions, com la propietat privada, les finances, el diner, el treball, la producció o la productivitat en l'aspecte econòmic. I en l'aspecte sexual, el matrimoni, el celibat, la poligàmia, la demografia, i les classes socials, tot i sancionant amb lleis dictades per persones reals o entitats que, amb múltiples formes de poder assumit per la violència, amb diferències, han anat establint al planeta Terra un ordre general que és on laberínticament estem. No per la diferència entre porcions de terra (base i suport de l'ordre general) sinó per exercir poder sense programa ni projecte. I només per instint de posseir poder econòmic i sexual a nivell personal.

Han transcorregut centenars de milions d'anys per poder crear aparentment aquest ordre mundial. No convergint sinó acceptant la divergència produïda per les lluites personals, i multiplicitat de col·lectius, hem arribat a un desordre que afecta a una gran quantitat de pobres i una minoria de

benestants i de rics econòmica o culturalment. Les majories, segons el sistema anomenat democràtic, sempre s'acaben establint. I a això hi ajuden els líders polítics a la caça de vots. El món per demografia pateix la tensió entre aquestes majories pobres i les minories benestants de poderosos i rics. Els entesos estan a tots dos grups. I sembla ser que uns i altres han entès que el que convé no és el xoc. D'aquesta manera s'ha produït un deute històric no avaluat, i de perdó impossible. Com més temps es trigui a pagar als pobres, com ara reclama el Tercer Món, més gran serà l'exigència d'interessos a reclamar. Amb conceptes diferents, aquesta situació ja existia fa quatre mil·lennis. Abraham, gran imaginatiu, va afirmar tenir tractes amb Déu. Els Papes i tots els bisbes han dit que s'ho creien al llarg de dos mil·lennis, tot i vivint amb la promesa del cel (on no hi ha lluita per sobreviure) i han produït el gran corrent ateu. Si a través de l'ADN un descendent d'Abraham vivint una situació límit de pobresa o d'opulència hagués de treure partit de la seva imaginació per tal de poder resoldre una situació X, clergue o feligrès fidel al seu avantpassat, imaginaria un Déu omnipotent creador del laberint on s'ha situat la humanitat pel mal repartiment del gaudi i del dolor entre pobres incultes i rics cultes? No cal ser un Einstein ni tan sols un Goethe per descriure el procés de creació dels humans no pel poder de Déu, sinó per la naturalesa i aptitud de la Terra. El successor d'Abraham imaginaria unes molècules traslladades des d'espais moleculars interestel·lars en un clima adequat com és el de la Terra que en metamorfosi contínua des d'elements subatòmics, a àtoms i cada molècula s'esdevindrien les cèl·lules; des d'aquestes, a òrgans, sistemes i a espècies. El procés metamòrfic i mental conclou en descobrir la cèl·lula que en comptes de crear-se com suposava el seu descobridor Robert Hooke (1665) i successors per efecte d'una substància fonamental, i no per la partició d'elles segons la descoberta de Virchow ja el 1855. En temps d'Abraham i Moisès no existia la idea d'àtom, molècula i cèl·lula, ni del procés metamòrfic que encara produeix seda tot i la fibra contínua. Per als Jaredins actuals, la ciència no val res. És lògic que continuïn creient en la Torà i substàncies fonamentals creades per Déu.

11. Cristianisme i Islamisme

De la història del judaisme resumida pel cristianisme i l'islamisme, se'n deriva el complex abrahàmic de les tres religions monoteistes. Entre les tres reuneixen aproximadament la meitat dels humans actuals. Cristians i mahometans

continuen en la línia del judaisme: les mateixes contradiccions que hem contemplat, i l'afegit de complexitat a causa de la imaginació col·legiada dels apòstols pel que fa a morts, resurreccions i miracles sense fi, produïts en temps bíblics i fins a l'actualitat, i sobretot pels interessos creats al llarg espai de temps que les religions van imposar el seu domini sobre els governants del món. L'altra meitat humana, s'acull a dos centenars de religions mes o menys normalitzades i sense bíblies mesiàniques però en alguns casos, miraculoses. Els grans nuclis continuen l'estela de filòsofs sense ànim de deïtat, o amb deïtat atenuada per la impossibilitat de capacitat de produir miracles. En temps remots del passat, tots els reis al mateix temps que regnaven havien de cultivar el seu hort per poder sobreviure. Concepte de divinitat democràtica. Res d'estrany, ja que aquesta pràctica es donava a l'Orient, on la religió tenia un únic signe: la distinció entre el bé i el mal aplicada a l'home, ja que la dona era considerada una part del mal.

Oficialment el cristianisme va ser fundat per Jesucrist. En realitat va ser obra dels apòstols, quan van crear l'Església catòlica. No és possible negar l'existència de Jesucrist. Tampoc és possible acceptar-la tal com ens l'han presentada les esglésies cristianes.

A la religió judaica, hi ha cismes i desacords de base entre les diferents branques i tendències, a causa de la conveniència de totes elles de presentar-se en bloc ben avingudes per qüestions extra-religioses, —que estranyament es trasllada en cert grau a la realitat i evita tot tipus de violència entre elles—, la qual cosa li dona un toc de modernitat. A la cristiandat les diferències teològiques han provocat lluites fraticides, no només davant les religions oposades, sinó també entre les nombroses esglésies cristianes, i particularment entre persones que han proposat canvis en els escrits bíblics. La vocació del judaisme de voler-se adaptar als canvis que la ciència provoca —tot i que sense assolir-ho—, al cristianisme aquests canvis o la intenció de produir-los, sempre s'han considerat motiu de cisma. Les causes són iguals en ambdues religions: la naturalesa de Jesucrist, Déu, Home o totes dues coses; la família de Jesucrist, particularment la qüestió del seus germans que posen una nota discordant a la virginitat de Maria; l'existència de l'Esperit Sant, i per tant la possibilitat o impossibilitat que fecundés Maria; la resurrecció de Jesucrist després de mort per crucifixió; i l'existència o inexistència de miracles que ataca directament l'existència de sants catòlics. A part de les discussions sobre la infal·libilitat del Papa, i l'ordre

administratiu i financer de l'església catòlica. Aquesta església, la més estesa al món, sí que ha estat considerada des del seu primer moment com a obra dels dotze apòstols, i confirmat pel primer Concili, sota la directriu de l'emperador Constantí I amb l'advocació de Maria, com a mare de Déu, de tot allò creat i Verge perpètua. I finalment com a darrera branca de les religions abrahàmiques, l'Islam, més emparentat al judaisme que al cristianisme. En prescindir de sants i miracles el toc de modernitat és més acusat que en el cristianisme. Del que no es lliura és dels cismes. Amb la circumstància agreujant que la violència entre ells és tan virulenta com la practicada pel cristianisme. I així tenim les divisions paral·leles mostrades del judaisme. Les esglésies cismàtiques del catolicisme; el cristianisme primitiu; l'església ortodoxa copta; l'església ortodoxa etiop; l'església ortodoxa grega; les esglésies Anabaptista, cuàquera, valdense, pietista, unitarista, universalista, jansenista, mil·lenarista, adventista del setè dia, mormona en tres branques diferents; nestoriana; les derivades del protestantisme: anglicana, calvinista, baptista, cristiana integral, presbiteriana, luterana, metodista, pentacostalista, i testimonis de Jehovà. I les de l'Islam: xiïta, ismaelita, drusa, fe bahá'í, Jairita, i sufista amb origen de cismes creats per causes teològiques, però mes per defensar drets terrenals creats. Cent religions, segons relació alfabètica, a partir de la pàgina 174 ni molt menys exhaustiva. Agrupades segons el color a la primera columna i que responen a:

Blau cel: les tres abrahàmiques.

Blau mar: totes les derivades de les mateixes.

Groc: diverses.

Gris: Orientals.

Verd: Tribals, posen de manifest la dispersió religiosa.

Ens remetem a l'observació del quadre per resumir-lo en aquest capítol dedicat a la mala educació, tot i acceptant que ateses les circumstàncies viscudes en el procés general, desequilibrat i nefast, indica ser obra dels propis humans i no de cap ésser satànic o bondadós, i anomenant-lo com es vulgui, Déu, Dimoni o Santíssima Trinitat.

Les causes són:

Primera:

Arrenca del fet que el discutit Jesucrist, des de la seva negació

d'existència a l'afirmació de divinitat dins de la Trinitat, al Cristianisme Primitiu li van sortir una gran quantitat de “protestants” organitzats en esglésies paral·leles a la catòlica, que dissentien, com ara ho fan els protestants, dels fets presentats com a reals i no simbòlics en qüestions com: Déu existeix i és creador, però no mantenidor de l'Univers. Deïsme (vegeu pàgina 176 línia 17 del quadre). Jesucrist, vida i mort virtual. Docetisme (vegeu pàgina 176 línia 18 del quadre) Jesucrist Déu és negat, sense qüestionar la seva existència humana i real; combaten Pau, a qui consideren apòstata; (vegeu Ebionisme, pàgina 176 línia 19 del quadre); els primers “protestants” primitius (vegeu Gnosticisme, pàgina 181 línia 51 del quadre); disputa entre Cristòlegs i anti Cristòlegs, que a més qüestionen la virginitat eterna de Maria (vegeu Germans de Jesucrist, pàgina 177 línia 20 del quadre)

Segona:

Malgrat que totes les religions proclamen la seva unitat exclusiva, és evident el sincretisme religiós més gran desenvolupat a través de tota la història coneguda, traspasant el contingut d'un episodi dins d'una mateixa religió, mateixa branca, o a una altra religió globalment o per detalls. La religió mesopotàmica va tenir en el rei Sargó el primer nen-Déu recollit en una cistella que surava al riu; Moisès en fou una rèplica, no com a Déu, sinó com a profeta. Abraham va convèncer els seus paisans que havia rebut comunicació de Déu, perquè acceptessin la ruta en la seva fugida d'Hur (Mesopotàmia); Moisès va repetir episodi en la seva fugida d'Egipte a Canaan. Ocultació d'Imams a l'Islam. El primer Husain amb repeticions diverses, la majoria d'elles per qüestions successòries; l'imamat era i és altament rendible econòmicament...

Tercera:

Les causes dels cismes abonen la idea de corrupció. En general són justificades per les anomenades disseccions teològiques. Sempre són excessives. Els partits polítics, noves “esglésies”, han millorat el sistema. Cada branca arrencada del nucli és immisericordiosament triturada juntament amb cadascun dels promotors, particularment als països totalitaris. (vegeu Macedonisme, pàgina 177 línia 21 del quadre). Jesucrist no és el Profeta, ho és Joan baptista (vegeu Mandeisme, pàgina 182 línia 57 del quadre). Marció, iniciador del Nou Testament, condicionant l'evolució del Catolicisme. (vegeu Marcianisme,

pàgina 177 línia 22 del quadre). En general, i no només a les religions abrahàmiques, els cismes són provocats en la immediatesa de la creació d'una religió, quan allò episòdic és conegut d'aprop. D'aquesta manera la discussió més gran sobre els germans de Jesucrist, es va donar en els temps anteriors al segle IV, que tot i no ser esclaridores, atès el silenci sepulcral imposat per les religions cristianes sobre el tema; com la virginitat eterna de Maria, que va ésser justificada de moltíssimes maneres. Que els germans de Jesús reconeguts pels Apòstols als Evangelis, eren cosins. Que Jesucrist als seus sermons mai no ho va reconèixer: els seus germans eren tots els seus seguidors...

Qüestions com aquestes demanarien discussions extenses, però l'argument més definitiu és el fet de saber que en el posicionament creativista hi ha una espessa cortina de fum, i que es dissol amb una única observació: si tan sols un dels déus proposats, no satànic que n'hi ha pocs, fos veritable, essent misericordiós i realment omnipotent, permetria que l'evolució dels humans hagi transcorregut durant els últims deu mil·lennis —i en certa manera des de sempre— en l'aspecte d'haver crescut uns per la seva consciència espontània, i indolorosament i altres per un camí d'esforç i dolor immensos, o que no hagi crescut? Premiaria uns, els conscients, i castigaria els altres pel fet de no haver-lo conegut? Aquesta no seria una conducta divina ni misericordiosa, seria la d'un petit rei satànic. D'altra banda aquest Déu veritable estaria obligat a suprimir tots els altres, i a fer-se conèixer a tot el món sense excepcions, per tal d'evitar que els insuficientment il·lustrats en teologia puguin caure en l'error d'escollir un Déu erroni, o creure en l'únic que se'ls ha permès conèixer a la seva tribu.

La cultura que hem creat després de centenars de milions d'anys sense existència d'educació, apart de la dels progenitors i per la seva conducta o manera de viure, és el que ha permès a les religions i les esglésies perseverar, i als seus membres conservar les prerrogatives bo i esperant la promesa del cel, i l'amenaça del purgatori o l'infern.

Existeixen tota mena de creences com a succedani d'idees de base empírica. Es poden convertir en aquesta mena d'idees contrastades empíricament. Però mentre no sigui així, les creences no aporten res de positiu per a la bona evolució, i distorsionen les realitats. No hauria d'existir el dret d'impartir docència creient. Distorsiona la línia evolutiva dels alumnes.

Benvinguda la globalització que ha desencadenat un procés que difícilment es podrà privar que prosperi. Allò que

van pressentir alguns dels humans clarividents; Malthus, per exemple, i també més recentment altres com Derrida: la solució només està en establir una població adequada a les aptituds i capacitats de la Terra. Sense pobres per mantenir, i amb majoria de rics, potser tots. No per ser més feliços, terme absolutament relatiu. Per evitar desastres més grans com la darrera crisi financera, perquè si no es soluciona bé aquesta, vindran altres guerres realment apocalíptiques, degeneració de l'espècie pel camí del creixement del plaer gratuït, i amb el temps la degradació definitiva de la Terra. Malthus ja ho va avisar. Estem absolutament d'acord amb les seves prediccions, com ho va estar Darwin, motiu que fa necessari actuar per tal d'evitar-ho. Ho fa possible la globalització integral de coses, especialment de les persones i de llur educació.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

Hi ha una certa coincidència als capítols de la primera part d'aquesta obra en el “diagnòstic” sobre els problemes de l'educació al món actual. Això no obstant, els “tractaments”, és a dir, les propostes d'acció col·lectiva que presenten els diversos autors no van tots en la mateixa direcció. Una acció més legitimada dels poders públics sobre les pautes ètiques i de comportament dels diversos actors de l'educació, incloses les escoles, les famílies i els nous agents mediàtics, seria més consistent amb una anàlisi i diagnòstic dels canvis socials recents. Els problemes actuals fan que qualsevol intent de fer marxa enrere i recuperar l'autoritat educativa de la família d'acord amb el model tradicional sigui avui en gran part il·lusori.

Tots els autors observen que amb el desenvolupament econòmic, augmenta la demanda d'educació i la seva qualitat per part de les famílies. En una visió global, el desenvolupament econòmic afavoreix la difusió de l'educació. En alguna de les contribucions en aquest llibre s'assenyala, per exemple, com un aspecte positiu la incorporació de la dona al treball i la vida social, i que a les famílies amb mares educades esdevenen més importants les activitats i ensenyaments que es donen als nens abans d'ingressar a l'escola. I que el desenvolupament d'habilitats des d'edats primerenques milloraran el seu rendiment posterior.

Amb tot, els canvis familiars comporten ruptures en els estils de vida que converteixen en obsolets els vells models tradicionals d'educació. La mateixa entrada de les dones al mercat de treball i la difusió massiva de comportaments sexuals no-reproductius mitjançant els anticonceptius, han generat als països desenvolupats una disminució dels matrimonis i un retard de l'edat en que tenen lloc; un augment dels divorcis; una reducció de la natalitat; i una proliferació de famílies monoparentals, que són analitzats a la segona part d'aquest llibre.

Aquests canvis familiars han generat, malgrat el progrés econòmic i cultural que comporta el desenvolupament i la incorporació de la dona al mercat de treball, “una crisi de la funció educativa de la família”, “un relaxament de les responsabilitats familiars” i “una pèrdua d'autoritat educativa

de les famílies”, en paraules dels diversos autors de la primera part d'aquesta obra.

Apareixen així noves preguntes sobre la responsabilitat a l'educació al món actual, a les quals es donen respostes diferents i no sempre compatibles. D'una banda, un grup de propostes neixen del supòsit que, atesa la crisi del model tradicional d'educació al si de la família, cal dissenyar noves maneres d'educar els pares”. Però a les unitats familiars se'ls fa impossible reconstruir autònomament noves pràctiques educatives, per la qual cosa cal més cooperació entre la família, l'escola i l'acció de nous agents educadors, inclosos aquells que més poden beneficiar i beneficiar-se de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Amb tot, aquestes i altres propostes no impedeixen una presa de consciència que, com a tendència històrica a llarg termini, la reconstrucció global del model tradicional de família com a nucli sumat a la tasca dels docents per a la informació dels nens és inviable. La formació a la família ha de ser com és: complementària a la de l'escola. L'experiència dels països del nord i el centre d'Europa sembla ser que augura el camí que seguirà una gran part del món que encara es troba a nivells menys avançats de desenvolupament econòmic i cultural. La difusió creixent de les famílies monoparentals indica que la marxa enrere no és possible. La família canvia i la seva acció educativa ha de millorar bo i adaptant-se a aquests canvis.

L'observació crucial de la qual es poden extreure implicacions d'acció col·lectiva és que en alguns dels països en què la família tradicional ja és minoritària s'hi han desenvolupat les experiències educatives amb millors resultats. En particular, Finlàndia, un país on la dissolució de les estructures familiars és gairebé extrema, és al mateix temps i repetidament al capdavant de més de 60 països en l'avaluació dels rendiments escolars d'ensenyament mitjà del Programa d'Avaluació Internacional dels Estudiants (PISA), de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE). En general, els països escandinaus, alhora que protagonitzen la dissolució més gran de les estructures familiars, són àmpliament considerats com a models de referència per part de les autoritats educatives d'altres molts països.

La col·laboració familiar a l'educació és molt important, però a la majoria dels pares i les mares els falten instruments per exercir-la amb èxit. El suport a la tasca educativa que

puguin donar als docents és molt limitat, ja que fins i tot aquests necessiten nous instruments per poder fer front als desafiaments del món actual. El millor que poden aportar els pares en les seves hores de convivència és l'exemple de la seva conducta en llurs relacions interpersonals.

Experiències com la difusió de centres d'acollida infantil, que han proliferat als països escandinaus, indiquen la línia a seguir. Com es remarca en altres contribucions, els desafiaments de la societat actual necessiten la formació d'un "nou docent". Cal que les institucions públiques formin un personal amb capacitats didàctiques que donin resposta a la desestructuració, la negligència o els problemes de les famílies. L'èmfasi en mesures públiques d'aquest tipus proveeix una coherència més gran entre el "diagnòstic" i el "tractament" del laberint educatiu a la societat actual. Per tot el que hem exposat, és fàcil deduir que pares i mares no han de ser una prolongació del professorat.

El suport a la tasca educativa que puguin donar els docents és relativa, ja que fins i tot ells necessiten reciclar-se per tal d'encarrilar la seva pròpia labor educativa, que com a pares potencials els ha de ser relativament fàcil d'assumir. Contràriament, els pares no poden assumir el rol d'auxiliars docents de totes les disciplines impartides per un gran nombre de professors durant el transcurs vital de cada estudiant a cada carrera. Diguem que la seva intervenció a la formació de l'ànima dels estudiants només pot afectar principalment la seva part sensitiva, deixant quasi exclusivament als docents el desenvolupament intel·lectual dels alumnes.

Durant un llarg període de l'evolució, els humans van remetre l'explicació dels seus orígens a la creació de l'univers per un Déu omnipotent. Avui, tanmateix, la idea de la creació dels humans a imatge i semblança d'un Déu és incompatible amb els coneixements sobre l'evolució biològica i cultural del món i de l'espècie humana. L'evolucionisme ha desafiat contundent i seriosament el creacionisme en les seves diferents versions. Aquest qüestionament té fortes implicacions a dos camps fonamentals que tradicionalment havien estat dominats per una visió religiosa del món i que han estat analitzades als apartats constitutius d'aquesta primera part: el paper de les esglésies en l'educació i la formació dels governants.

Ara és inadmissible que la religió mediatitzi l'educació i la demografia i que els polítics exerceixin poder privilegiat, gairebé exclusiu en el governament del món. Han quedat

desfasats com els religiosos. Uns i altres es mouen en unes coordenades establertes mil·lennariament. No han sabut fer altra cosa que establir laberints. Idees gairebé infantils els religiosos. Costums corruptes els polítics.

Socialitzar la religió —única manera perquè pugui perdura— és un propòsit difícil. El seu funcionament piramidal evita l'aparició d'un superhome que obri el laberint on està encallada. Si no apareix, el final serà la desaparició del fet religiós.

L'educació havia estat monopolitzada tradicionalment per les esglésies. Potser no ha estat possible una alternativa. Però al món actual, la sortida del laberint religiós necessita la socialització de la religió. En contrast amb la socialització de l'economia, que destrueix l'esperit emprenedor, com es va assajar i com va fracassar a la Unió Soviètica, la socialització de l'educació a les societats democràtiques pot afavorir la iniciativa dels individus i la seva creativitat. Per dir-ho amb els termes d'una de les contribucions presentades a les pàgines anteriors, “el dret d'educar els propis fills hauria de ser considerat un dret públic que s'atorga als pares sota determinades condicions i no d'una manera absoluta”. D'aquesta manera, la preferència dels pares per l'educació ha d'estar limitada tant per l'interès autònom dels nens com pels interessos de l'avenç civilitzador de la societat. Un govern democràtic té l'obligació no només de desenvolupar un sistema públic d'educació, sinó de discriminar a favor de les escoles que tinguin un interès explícit a promoure valors com l'autonomia personal, l'equitat i la fraternitat.

Per la seva part, la sortida del laberint del mal govern necessita nous criteris a la formació dels governants i noves formes institucionals del sistema polític. Durant molts segles, els governants van proclamar una legitimitat d'origen diví i van ser obeïts i venerats com a éssers superiors dotats de virtuts carismàtiques. Actualment, cap governant pot pretendre aquesta superioritat. Les deficiències i les perversitats de la major part dels sistemes democràtics del món es deuen, ben al contrari, a les carències de control dels ciutadans sobre els governants. Això permet que els polítics professionals persegueixin el seu propi interès i que augmenti la corrupció. Per aconseguir una democràcia eficient, la formació política dels ciutadans ha de començar a l'escola. A un nivell avançat, els estudis de ciències polítiques haurien de proveir no només una explicació dels processos polítics realment existents, sinó dissenyar la transformació substancial de certes pràctiques

mil·lenàries que subsisteixen en els sistemes polítics vigents.

No n'hi ha prou, tanmateix, en millorar la formació professional i cultural dels polítics, ja que cap ment individual humana, per més capacitada que estigui, pot afrontar avui tots els problemes del món. El disseny de les institucions polítiques és fonamental. Els grans estats de l'època moderna van pretendre imposar una talla única per a tots els temes i van mirar d'homogeneïtzar la població dins de fronteres excloents. El resultat va ser el conflicte permanent entre Estats i les consegüents guerres de sobirania. En canvi, mitjançant la divisió de poders entre diferents nivells institucionals, cadascun hauria d'atendre només aquells temes la solució dels quals es pugui trobar eficientment a l'àmbit territorial que li correspon. Cada entitat pública té una escala pròpia d'eficiència, la qual ha de determinar l'àmbit de competències de la institució corresponent (ja siguin l'educació, la cultura, les obres públiques, la seguretat, la justícia, la gestió dels recursos naturals, la preservació del medi ambient o les relacions internacionals).

La Confederació Helvètica, que és sobretot un instrument per preservar l'autogovern popular de les comunes i els cantons, és una referència bàsica per al disseny del govern a nivells múltiples. Els governs locals, comarcals, nacionals, estatals i d'àmbit continental han de formar un conjunt harmònic, precisament perquè cada nivell tingui competències exclusives en els àmbits que li corresponen. Els Estats Units, així com la Unió Europea encara en construcció, són exemple de les grans federacions de pobles que es poden organitzar al món. L'Organització de les Nacions Unides també s'hauria de renovar per generar un veritable govern mundial. El govern del món amb múltiples nivells institucionals necessita noves formes de representació col·lectiva en àmplies assemblees a les quals puguin tenir veu tots els interessos, valors i preferències, i noves formes d'organització dels departaments o ministeris d'àmbit reduït per a la presa de decisions i la seva execució eficaç. Un sistema d'arbitratge o justícia independent hauria de garantir el funcionament correcte del conjunt institucional.

En definitiva, els laberints de l'educació, que comporten els laberints socials, requereixen una adaptació del govern a l'estat evolutiu de les societats humanes existents. Els sistemes de comunicació no han pogut evitar la creació d'espais estancs que s'ignoren mútuament, alhora que la mobilitat fàcil de les persones que hi viuen provoca èxodes d'uns a altres

espais, la qual cosa crea un buit intel·lectual als espais poc evolucionats en exiliar-se els millors, i confusionisme als espais evolucionats, que no produeixen aliances culturals, sinó tensions i fre a l'evolució general.

L'educació s'ha de fer amb mitjans específics per a cada nivell cultural assolit als diversos territoris mundials. S'imposa una segona colonització. Aquesta dirigida exclusivament a culturitzar les ex-colònies. I això exigeix una nova governació esglaonada als espais del Primer i Segon Món. Afirmació de les autonomies individuals i col·lectives, desmitificació religiosa i de la política i els polítics per una educació racional.

SUGGERIMENT (1)

Possiblement les idees aportades en aquest treball pels autors senyaladament eficaços en l'àmbit de l'educació, entre d'altres valors, el principal sigui la seva reunió, que permet extreure'n definicions concretes, útils per a pensar en una educació a nivell global per a sortir del pitjor laberint d'entre tots els que dificulten l'evolució positiva dels humans: el laberint educatiu.

- *Tota creença, en el millor suposat, es una hipòtesi, ergo, els deus son hipotètics.*
- *L'educació no ha d'estar desenvolupada hipotèticament. La seva labor essencial es establir realitats, coneixements empírics. Norma vàlida des de la naixença de cada ésser humà.*
- *La llibertat de creença no s'ha de confondre amb el dret ha educar hipotèticament. Les creences no tenen lloc a l'escola primària ni a la família. Les meditacions universals i vitals bàsiques, només es poden desenvolupar al llar de la segona ensenyança. No combatent cap creença. Negligint-les, i ensenyant hipòtesis raonables a partir del coneixement assolit en cada successiu estat cultural, destriant curosament el que es coneixement i el que es hipotètic.*
- *Les creences religioses no son hipòtesis. Son imaginacions d'humans primitius.*
- *Les titulacions acadèmiques haurien de basar-se per exàmens estandarditzats a un nivell global, realitzats en centres preparats independents dels centres educadors, posseïdors d'un certificat d'assistència i valoració en cada curs, expedit per qualsevol centre educador públic, privat o concertat.*

- *Creació de Consells Escolars dins cada país, agrupats mundialment per establir un organisme rector mundial de l'educació, amb atribucions per a establir pautes en els plans d'estudi, i lliurar titulacions, les úniques vàlides per ha exercir professionalment llurs especialitats.*
- *A partir de l'ensenyança secundària introducció d'assignatures d'astronomia i biologia de grau elemental, encara que suficient per adquirir coneixements sobre l'Univers i la creació de vida.*

7- RELACIÓ 100 RELIGIONS

Nombre Ordre Alf.	Nom	Nº Adscrits Milers	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
1	Judaisme	15.000	Abrahàmica	Mesopo- tamia	La mes antiga religió abrahàmica. Incomparablement diminuta en relació amb la cristiana i la islàmica. Perviu pel suport ètnic-polític-econòmic dels jueus mundials.
2	Cristiana	2.000.000	Abrahàmica	12 Apostols 1er Segle	Sota l'estendard de Crist, home gran comunicador, els Apòstols van provocar el cisma amb el Judaisme, sense abjurar de la Bíblia (Pentateuco-Torà) i de l'abramanisme. En següents cismes s'ha donat lloc a mes de trenta religions en les branques: Cristiana primitiva, Catòlica; Orientals; Inconformistes; Jansenisme; Milenaristes; Mormonisme; Nestorianisme; Protestantisme; Testimonis de Jehová. El nombre d'adscrits no és real, expressa el nombre de nounats batejats.
3	Islam	-----	Abrahàmica	Mahoma	Religió abrahàmica, sincretisme de judaica, cristiana i mahometana. Té branques suni-chií-sufi-kharigite i kalam. Entre les quatre donen lloc a mes de vint religions que conformen l'islam. Ocupa el 4ª lloc en EUA en quant al nombre de fervents adscrits.

	Derivades Judaisme Derivades de religions Abrahàmiques. Les insertades en els apartats 4)-- 5)-- 6)-- 7)-- 8)-- 9)--10)--11)				
4	Makoya	60	Judaisme	1948 Japó Abraham Ikura	Trasplant a Orient al Judaïsme. Creada el 1948 pel negociant Abraham Ikura. Sense temples, rés a casa. Calquen la seva creença amb el judaisme tradicional.
	Derivades Cristianisme				
5	Adopcionisme	-----	Primitives Cristianes	Primer Segle	Jesús no es fill de Déu, no és altre cosa que un enviat per redimir al poble jueu elevant-lo damunt els seus adversaris.
6	Adventista 7é dia	15.400	Protestant	23-5-1863	No es religió ni antireligió. Creient en quelcom desconegut i impossible de conèixer.
7	Agnosticisme	-----	Protestant	-----	Protestant, en alça per efecte tasca educativa moderada.
8	Anabaptisme	2.000	Protestant	Segle VII	Inconformes amb el bateig. Fe per l'oració. Antiviolença.
9	Anglicanisme	70.000	Protestant	Enric VIII (1491-1547)	Un cisma cristià no motivat per causes teològiques, sinó per l'oposició d'Enric VIII i el papat romà per causes personals, matrimonials i sexuals. Des de la seva creació l'anglicanisme és nostàlgic del catolicisme romà, raó del seu ecumenisme actual amb Roma, que no atén el seu desig manifestat de diverses maneres per l'Església anglicana.
10	Arrianisme	-----	Protestant	Arriano Segle IV	Difereix del catolicisme per considerar Crist un simple profeta. Avui seria una religió protestant.

Nombre Orden Alf.	Nom	Nº Adscrits Milers	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
11	Baptista	105.000	Protestant	John Smyth	No baptisme nens. Clergues: pastor i diaca. Fe en Jesucrist; separació església i estat; cada església local és autònoma; cada creient és un sacerdot.
12	Calvinisme	-----	Protestant	Calvino	Rebuig autoritat papal. "Cinc Punts" és la seva Bíblia.
13	Catòlica	600.000	Abrahàmica	12 Apòstols	Resultat cisma del judaisme. Propis cismes, religió abrahàmica, mosaica i contradictòriament fidel al testament antic i nou. Repressiva. Ara condescendent.
14	Catòlica Maronita	3.500	Catòlica	San Marón	Enquadrada a l'església catòlica. Diferències rituals.
15	Cristianisme Primitiu	-----	Catòlica	-----	Religió dels primers cristians fins al segle IV.
16	Cuaquerisme	300	Protestant	G. Fox	Religió abrahàmica. Moltes creences diferents.
17	Deisme	-----	Primitives Cristianes	-----	Un intent com tants fallits de racionalitzar la religió, Déu existeix, és creador però no mantenidor de l'univers.
18	Docetisme	-----	Primitives Cristianes	Segle I	Primers protestants. Jesucrist vida i mort virtual.
19	Ebionisme	-----	Primitives Cristianes	Orient Mitjà	Altres protestants, neguen Crist Déu i dubten de la seva existència real. Contraris a S.Pau que considera apòstata. Van desaparèixer en segle IV i V.

20	Germans de Jesús	-----	Primitives Cristianes	Segle I	No és religió. Solament disputa entre cristòlegs i anticristòlegs que nega la divinitat de Crist i la virginitat de Maria, en atribuir-li la maternitat de diversos germans de Crist no engendrats per l'Esperit Sant.
21	Macedonisme	-----	Primitives Cristianes	Segle IV	Un dels primitius cismes. Nega divinitat de l'Esperit Sant.
22	Marcionisme	-----	Prim.Crist.	Marción	Instigador nou testament. Condiciona el catolicisme.
23	Milenarisme	-----	Protestant		El retorn de Jesucrist durant un mil·lenni.
24	Monofisisme	-----	Catòlica	Segle V	Neguen la dualitat divina-humana de Jesucrist. La naturalesa humana és absorbida per la divina. La presència en el concili de nicea va provocar la implantació de religions ortodoxes.
25	Mormones	14.000	Cristiana	Jose Smith 1830	Un cisma que aparentment té per causa real poder practicar la poligàmia. Conservant l'acceptació de la religió cristiana.
26	Nestorianisme	-----	Catòlica	Nestor	Com moltes religions, aquesta proposa reformes que no quallen fins al segle XV amb Luter. Simptomàtic que les demandes de reforma són molt continuades en els segles següents a la mort de Crist. Del I al V segle.

Nombre Ordre Alf.	Nom	Nº Adscrits Milers	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
27	Ortodoxa Copta	45.000	Catòlica	Marcos I	Una religió estabilitzadora fundada el segle I per recolzar el cristianisme enfront de les múltiples oposicions hagudes en el període immediat a la mort de Jesucrist.
28	Ortodoxa Etióp	45.000	Etiòpia Catòlica	Felip l'Evangelista	Versió africana de les ortodòxies europees.
29	Ortodoxa Grega	9.000	Catòlica	San Pau	La ortodòxia grega té 15 esglésies independents, aquesta és la tercera en nombre d'adscrits. Totes tenen un fons teològic comú i la seva independència l'ha motivat la seva situació geogràfica i les polítiques dels respectius Estats. Abrahàmiques.
30	Pentacostalisme	600.000	Catòlica	Fundamenta- lisme	Religió en lluita activa contra la degeneració de costums. Jesús sana, salva i bateja amb l'esperit sant.
31	Protestantisme				Veure 42 Luteranisme.
32	Teosofia	-----	Cristiana		Ateisme dissimulat. Les religions i els Déus són intents dels humans per acostar a allò diví. Sincretisme de filosofia i creença.
33	Testimonis de Jehova	7.100	Cristiana	Segle XIX EE UU	Poderosa organització possibilitada per l'activisme dels seus adscrits. Treballa a prop de 150 països i amb més de 400 idiomes.

34	Universalisme	-----	Cristiana		Prèdica de salvació universal, sense purgatori ni infern. Hi ha moltes vies de salvació.
35	Valdense	-----	Cristiana	Segle IV Segle XII	Dubtes de si el seu origen és al segle XII o al regirat religiosament segle IV. Perseguits per l'Església Catòlica, convida a creure que hi hagi hagut un sincretisme intern al llarg de vuit segles. Al segle XII el seu líder és Valdés, francès de Lió.
36	Bahaísmo	6.000	Islam	El Bab y Baha'u'lláh	Dos profetes succeint-se. Autèntics renovadors racionalistes. Establerta a 250 països i 2000 ètnies al 1850 El Bab va ser afusellat. La seva "Bíblia" El " Baian" editada en 800 llenguatges.
37	Chiísmo	225.000	Islam	Husain	Branca important nascuda de cisma. No hi ha profetes. Els imans infal·libles posen el marc a l'actuació, i han de ser descendents de Mahoma.
38	Drusa	1.000	Islam	Orient Mitjà	Secta islàmica malvolguda pels àrabs que els neguen pertànyer a aquesta ètnia.
39	Ismaïlismo	15.000	Islam Chiita	Any 765 Ya'far as- Sadiq	Mostra suprema de ramificació. De Ya'Far el seu fill menor a- Kazim. Creant segona rama el germà gran Ismail ocult com Husain. I repetint-se l'escena, succeint el fill menor d'Al-Mustansir (1094); el fill menor al-Mustaali, creant el fill major una altre rama. En tres segles van proliferar quatre religions, per successions familiars. Ara tenen L'Lahakhan com dirigent espiritual.

Nombre Ordre Alf.	Nom	Nº Adscrits Milers	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
40	Jaryisme	-----	Islam		La tercera branca de l'Islam. Diferències successòries-democràtiques.
41	Orisha	1.000	Islam	En Ile Ife	Moviments religiosos amb fons mitològic com el Batuque, Candumbla i Santería, derivats de creences tribals.
42	Sufisme	-----	Islam	Segon de la Hégira	Esoterisme pur, normes de vida: primera "Cortesia sempre". Una definició de Mustafa al-'Alawi: el sufisme no pot definir-se en paraules, és una certesa absoluta.
43	Sunisme	-----	Islam	Any 610	La branca més important de l'Islamisme, creada per disputes entre descendents de Mahoma. Una nebulosa d'ascendir al Califat des de la mort de Mahoma l'any 632, va crear les dues branques xiïtes i sunnites (primer Califa post Mahoma: Muawiya). Lluites que sota la ficció successòria, amaga la raó real de gaudir ping beneficis personals, econòmics i socials.
	Varias				
44	Ateisme	1.100.000	-----	-----	L'ateu és un no creient en els déus imaginats per els humans. Sí existeix un verdader creador podria acceptar-ho. Es pot esperar que aparegui?

45	Asatru	-----	Neopagana	Rudd Mills E.Christens.	Religió pagana. Déus: Odin, Frey, Thor. Reminiscent paganisme nord-europeu reconegut oficialment a Islàndia, i acceptat en la resta dels països Escandinaus.
46	Ascetisme	-----	Diverses	Esponània	Accés místic practicat en moltes religions com a budisme (la seva raó de ser); cristianisme; islamisme etc.
47	Catarista	-----	Diverses	Midi francès	Transfons social. Eradicada per estat francès. Dualitat religiosa-social.
48	Ciencialogia	500	Simisma 1953	R.Hubbard	Barreja de ciència futurista i religió.
49	Dioniso	-----	Diverses	-----	Mitologia grega. Déu del vi.
50	Discordianisme	-----	Diverses	G.Hill	Un intent de demostrar l'absurditat religiosa.
51	Gnosticisme	-----	Primitives Cristianes	Segle IV	Mes protestants de Cristianisme. En la seva versió actual no difereixen en el fons filosòfic no religiós.
52	Jedi	600	Va de broma	George Lucas	Religió no reconeguda per cap govern. Adscrits 700.000 a Austràlia i 100.000 al Regne Unit. Inspirada per la Guerra de les Galàxies.
53	Kemetisme Ortodox	-----	Paganisme	Egipte Antic	Sincretisme religiós tribal a neopaganisme en una versió nord-americana el 1980 per Hekatawy I Tamara L. Siuda.
54	Llibre d'Urantia	-----	-----	1950	Sense antecedents. Escrit per éssers celestes

Nombre Ordre Alf.	Nom	Nº Adscrits Milers	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
55	Makuya	60	Diverses	1948 Japó	Rèplica del Makoya. Àmplia la seva base sionista amb un cert protestantisme dins del judaisme, amb tocs cristians.
56	Malteïsme	-----	Diverses	-----	Creuen en Déu. Un Déu dolent i cruel propi per a defraudats o pessimistes.
57	Mandeisme	44	Gnòstic	Manes	Jesús no és ni tan sols profeta. El vertader és Joan Bautista.
58	Masoneria	10.000	Diverses	Hiram Abif	Mes bé antireligió. Un intent de racionalització elitista sociològica. Sense la seva simbologia esotèrica podria transformar-se en partit polític.
59	Metodisme	75.000	Diverses	Segle XVIII	Mes que una església és un credo protestant paral·lel a diverses religions introduïdes en capes socials de baix nivell. Predominen a les antigues colònies del Regne Unit.

60	Mitologies	-----	Diverses		Van arrelar a l'Amèrica Llatina, i romanen a l'Àfrica. Totes les religions amb el temps passen a ser mitologies. De les que han sofert aquest procés destaquem les antigues, molts resistents a l'Àfrica. Sense canvi en el procés es pot destacar les mitologies africanes vives encara, i les ameríndies gairebé extintes chibcha, chimo, inca, maia, mochica, neixi, olmeca i tolteca, i les mes celtica elaborades, egípcia, germànica, grega, nòrdica, romana i basca. El miracle major de les tres religions abrahàmiques, és poder alenir el procés a mite durant quatre mil·lennis.
61	Mittraisme	-----	Paganisme	Segle I	Il·legalitzada per Teodosi l'any 391 a l'observar l'atracció dels seus soldats per aquesta religió. Espècie de paganisme.
62	Neodruidisme	1.000	Paganisme	John Holand	Naturalista, molt ecològica. Pretén revalorar el druidisme.
63	Nova Era	-----	Diverses	Esponataneament	Creences astrològiques disperses i contradictòries en base a la situació del sol en relació als signes del zodíac.
64	Orfisme	-----	Diverses	Guia Orfeo	Rebuig de les religions mítiques gregues.
65	Panteisme	-----	Diverses	Esponatània	Tot és Déu. Déu és tot. Un suposat ateisme que considera aquest Déu, a les plantes i tot ésser viu.
66	Patafarisme	-----	Diverses	B.Henderson	Succedani sinó contra religió organitzada contra la teoria del disseny intel·ligent.

Nombre Ordre Alf.	Nom	Nº Adscrits Milers	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
67	Pietisme	-----	Diverses	F. Jakob	Religió personalista sense església ni litúrgia, inspiradora del metodisme l'església dels germans.
68	Raelianos	55	Diverses	Rael	Ciència Ficció óvnica.
69	Rastafari	700	Diverses	Haile Selassie	El Déu més recent. Una Nova Trinitat amb noms anglofanos acompanyant Rastafari àlies H. Selassié.
70	Risshokosel Kosei-Kai	26.000	Diverses	Nikkyo Niwano	El Budisme més laic té uns centenars de centres al Japó. La seva laïcitat es manifesta en l'atenció a assumptes personals i de grups.
71	Santeria	-----	Diverses	Espontània	Sincretisme Cristià-Tribal, religió traslladada a Amèrica Nord i Sud pels esclaus negres.
72	Sant Daime	10	Diverses	Mestre Irineo	Repetició del sincretisme tribal - catòlic. En Sudamèrica on majorment ha quallat. Se suma al sincretisme tribal-Catòlic, el tercer grup: El dels amerindis.
73	Satanisme	-----	Diverses	Anton Szanoor	Luziferisme. Una altra Broma?
74	Vedisme	-----	Diverses	Periodo Vedico	Es conserven els quatre escrits Vedas. Rig Veda = mil himnes Rik. Sama Veda = col·lecció cançoner. Jayur Veda = col·lecció laculatorias. Atharva Veda = textos per recitar en sacrificis.

75	Wicca	-----	Pagana	Gerald Gardner 1953	Sincretisme de Neodruidismo, Asatru, Neopaganismo Thelema i Stregueria.
76	Zoroastrisme	2.000	Diverses	Zoroastre	Zoroastre una mena de precursor dels profetes Abraham, Ahura Mazda exerceix el rol de Jehovà, la trinitat i Al là. L'Avesta és la Bíblia zoroastrisme.
	Orientales				
77	Ayyavazhit	-----	Hinduisme	Ayya Vaikundar	Creada al sud de l'Índia amb alta expansió a la regió Tàmil.
78	Budisme	376.000	Oriental	El Buda	La idea budista (despertar), en essència és vèncer el sofriment, contradicció amb la idea de la interferència del plaer i el dolor. No és religió deïsta. És filosofia personalista que admet infinites maneres de despertar a una presumpta realitat.
79	Budisme tibetà	20.000	Oriental	Padmasam Bhava	Les variants del budisme són moltes amb fons hinduista. Cada budista pot crear forma personal de creença. Per simbiosi s'han creat els budismes japonès; mahayana, nicheren; nicheren shu; nicheren shoshu; soka-akkai; risshokosekai; shingon; bikaya; tibetano;therevada. Les variants són simbòliques. El fons permanenceix.
80	Cao-Dai	8.000	Oriental	Viet-nam	Proselitista. Plagiadora d'altres religions.
81	Confucianisme	350.000	Oriental	Confucio	Filosofia pigmentada d'esoterisme.

Nombre Ordre Alf.	Nom	Nº Adscrits Milers	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
82	Hinduisme	800000 en la Índia	Crea rames	Índia	Conjunt de creences disperses en l'Índia, no religió i poca filosofia. No té clergat. Cada país indi compon rituals propis. Cada persona pot fer-ho també. Es manté pel setge islamita. Arrelada en el medi rural. En decadència en el medi urbà.
83	Jainisme	4.000	Hinduisme	Mahāvīra.	Nega la veracitat dels vedes i brahmanes. La tercera branca de l'Islam.
84	Mahayana	-----	Budisme	Primer Segle	Cusi germà de Zen.
85	Nichiren Shu	-----	Oriental	Nichiren Buda	L'origen del budisme és el Buda. Com en totes les religions sorgeixen variants, així les dues Nichiren, Shu i Shoshu, que des del Japó han traspasat fronteres. Al Japó compten amb més de 5.000 temples.
86	Rosa Cruz	30.000	Oriental	Cristian Rosen Kreuz	Fraternidad dins del moviment maçònic. Persegueixen un programa cultural creador d'Felicitat.
87	Sahaja Yoga	-----	Oriental	Mataji Nirmala	Els nascuts dues vegades. Biològic i quan la meditació desperta els sentiments i idees.
88	Sijisme	23.000	Hinduisme	Guru Nanak	Dels 23 milions de adscrits, 19 resideixen a l'Índia, i gairebé totalment en Panyab on són majoria, se'ls nomena Siks. Va néixer quan hindús i musulmans es van embolicar en guerres religioses.

89	Sintoisme	4.000	Oriental	Japó	Posseeix diverses sectes. Adoració als esperits d'avantpassats, la més antiga del Japó.
90	Taoisme	-----	Oriental	Lao Tse segle VI a.C.	Filosofia del bien y del mal. Afán de vida prolongada. Religión propia de China derivado a sincretismo de tradición y Budismo.
91	Therevada	-----	Oriental		Una de les 20 versions del Budisme tradicional i és la més antiga. La seva Bíblia és el cànon Pali transcripció de tots els sermons de Buda després de la seva Nirvana personal.
92	Vajrayna	-----	Oriental		Provinent del Budisme tibetà i el Singlón de Japó, difereix poc de les altres dues escoles Therevada, Mahayana, que és trio de líders.
93	Vishnuismo	-----	Hinduisme		És la que adora al Déu Vishnu
94	Zen	-----	Oriental	Índia	La gran adscripció a l'Orient i en la resta del món respon a la seva plasticitat i capacitat d'adaptació i transformació.
	Tribal				
95	Ashanti	7.000	Tribal	Ancestral	Més que una religió és la resta d'Estats units per la llengua akan que la colonització va dispersar. El seu Déu és Nyame.
96	Candomble	4.000	Tribal	Brasil	Es va iniciar amb els esclaus. Ha transcendit a altres països.
97	Iroque	-----	Tribal	Canadà	Religió establerta en diversos pobles indis al sud del llac Ontàrio.

Nombre Ordre Alf.	Nom	Nº Adscrits Milions	Tipologia Rama de	Fundada	Observacions
98	Maria Lionza	-----	Tribal	Espiritisme	Paradigma de la fusió de creença tribals i catòliques a Amèrica del Sud i Central. El nom original es Yara Guichia, canviat per la clerecia catòlica.
99	Mexica	-----	Tribal		Religió dels mexicans primitius.
100	Vudú	-----	Tribal	Esclaus negres americans	L'esclavisme afro-americà ha creat aquesta religió, convertida avui en espectacle turístic especialment a Brasil on estan inclosos en rutes turístiques habituals.

SEGONA PART
LABERINT ÈTNIC I SOCIOPOLÍTIC

8

Minories ètniques i pobles indígenes

Isabelle Schulte-Tenckhoff

(Institut Graduat d' Estudis Internacionals i del
Desenvolupament, Ginebra)

La diversitat lingüística i cultural és la norma, i no l'excepció, a les societats humanes que trobem a tot el món. La majoria dels estats no són uniformes en allò referent a l'origen nacional, l'origen ètnic, la religió o l'idioma dels seus habitants. Generalment comprenen un o més grups l'origen ètnic dels quals, idioma, cultura o religió els distingeix de la majoria de la població. Però no hi ha una manera fàcil de definir una minoria més enllà de l'aspecte numèric, que tanmateix no és un criteri suficient —per no mencionar que també és controvertit. En efecte, ha existit un debat entorn a la qüestió de si hi hauria d'haver un nombre mínim de persones per poder parlar d'una minoria com a grup constituït. Alguns grups amenaçats, com ara els pobles indígenes de les selves tropicals de l'Amazònia, l'Àfrica central o Malàisia, per exemple, potser només comptin amb alguns centenars d'individus, però tenen un dret, no menor que el d'altres, a existir i sobreviure com a entitats diferents, i a resistir contra les polítiques impulsades per l'estat dirigides cap a una assimilació cultural.

Es parla d'una qüestió de minories quan una inferioritat numèrica s'uneix a una condició de no domini o discriminació en un Estat concret. Això significa, evidentment, que les minories dominants -com la minoria blanca a Sud-àfrica durant l'apartheid- no s'inclouen al contingut d'aquest capítol. En la seva major part, la qüestió de les minories està relacionada amb dos fenòmens amplis: la globalització de les preocupacions ambientals, de recursos, climàtiques i de drets humans, que va unida a una internacionalització dels drets humans, de les minories i dels pobles indígenes. I a la inversa, un increment de les reivindicacions identitàries de vegades excessiu o bel·ligerant que condueix a la repressió per part de l'estat que sovint genera conflictes violents. La preocupació per la qüestió de les minories es troba a l'encreuament de camins entre aquests fenòmens oposats. El repte principal —si més no des de la perspectiva del dret internacional— és trobar un equilibri entre el respecte per les diferències culturals i la conservació de la integritat territorial i política dels estats. En relació a

això, l'educació pot ser menys conflictiva que, posem per cas, els règims d'autonomia per a les minories o els pobles indígenes. Perquè és probable que aquestes facin tremolar els fonaments dels estats existents, i generin una considerable controvèrsia política i legal. En el context de la promoció i protecció dels drets de les minories i pobles indígenes, l'educació implica més aviat uns drets culturals amb els quals sembla que tots hi estem d'acord, si més no en principi. Però no hi ha res d'obvi o evident sobre la cultura o sobre els drets culturals. Les definicions de cultura en el context del dret internacional i la política continuen sent més aviat imprecises.

Cal, per tant, una clarificació per obtenir una idea millor de com determinar l'abast de l'educació per a les minories i els pobles indígenes —dues categories de grups no estatals que són alhora similars i diferents, com veurem a continuació. En base als estàndards legals existents, aquest capítol també oferirà algunes reflexions sobre els reptes que conté el reconeixement dels drets culturals i la diversitat cultural, en oposició a les mesures dirigides cap a la prevenció de la discriminació. L'educació, de fet, juga un paper doble —i a vegades contradictori. A primera vista, representa un mitjà per integrar les persones que pertanyen a grups desafavorits a la societat convencional en col·locar-les al mateix nivell que la majoria. Però, per acomplir la seva funció de combatre la discriminació, l'educació pot desembocar en una assimilació cultural que generalment és percebuda negativament pels membres de les minories o pobles indígenes. A la inversa, l'educació pot jugar un paper important en la preservació d'identitats culturals, com il·lustren els programes existents d'educació bilingüe i bicultural per a les comunitats indígenes a l'Amazones. El doble potencial de l'educació per a diferents categories de comunitats no estatals forma part del nucli d'aquest capítol, que utilitza les doctrines de l'antropologia —que és el meu camp d'especialització— per transmetre el seu missatge.

1. Sobre la cultura

Els antropòlegs han contribuït a diversos debats d'actualitat entorn al respecte en relació a la diversitat cultural i els drets culturals individuals, així com els de les entitats col·lectives. Aquestes qüestions han saltat a un primer pla tot i adoptant un bon nombre d'aparences diferents a tot el món: a les democràcies pluralistes d'Occident després d'haver establert les seves polítiques multiculturals, a l'Europa de l'Est posterior a 1989 on diversos països aborden les qüestions dels drets de les

minories, i a l' anomenat món en vies desenvolupament on topem amb una infinitat de problemes indígenes i ètnics de gravetat variable.

Els éssers humans tenen la capacitat inherent de ser culturalment creatius, i l'antropologia tracta bàsicament la dialèctica entre la unitat de les espècies humanes i la diversitat cultural de les societats humanes al món. A més a més, avui dia hi ha un consens generalitzat sobre la idea que la diversitat cultural i el principi general del pluralisme cultural mereixen ser protegits i promoguts.

El que complica les coses és que el món no està organitzat com un tapís de cultures, formades per entitats discretes, clarament definides que ocupen territoris específics. Dit d'una altra manera, no existeix cap associació "natural" entre lloc, pobles i cultura, entre identitat cultural i adscripció territorial. Al contrari, sota l'impacte de l'emigració massiva i els fluxos de cultura transnacionals, la diversitat cultural està sent gradualment desterritorialitzada. De fet, els grups i els pobles emigren, busquen refugi, es casen amb membres de comunitats diferents, s'intercanvien, tenen idees preconcebudes sobre uns i altres, busquen distingir-se entre ells, de vegades relegant els altres (estrangers, forasters) a l'estatus de no-persones. Aquí es reuneix, en potència, el millor (per exemple, l'intercanvi cultural, diàleg intercultural) i el pitjor (com ara la xenofòbia, el racisme i la discriminació) de les relacions culturals.

És en aquest context que les demandes d'identitat i les exigències de drets culturals han saltat cada vegada més a un primer pla, tot conduint una sèrie de lleis, polítiques i mesures administratives per tal de "gestionar" la diversitat cultural. Tanmateix, postular el principi de la diversitat cultural com a inherentment humà i també com a requisit per a la coexistència pacífica tant a l'interior dels estats i entre ells, no implica que la idea o el concepte de cultura no sigui polèmic. Per exemple, es pot recórrer a la cultura per reforçar -o impugnar- les demandes de drets fetes pensant en l'obtenció d'un reconeixement de drets culturals, tot i el fet d' oferir-se a ser instrumentalitzada per objectius diversos i de vegades reprimibles.

Majoritàriament, la promoció de la diversitat cultural i el respecte pels drets culturals o el pluralisme cultural s'esdevenen dins del paradigma liberal basat en els principis de l'autonomia individual i la llibertat d'elecció inspirada en el model de justícia social de John Rawls. Aquesta visió considera

l'individu com el portador últim de drets i unitat de valor moral. El pluralisme cultural apareix aquí com una harmonia no problemàtica obtinguda a través de l'equilibri d'eleccions individuals. Per exemple, la teoria liberal de justícia que sustenta la "ciutadania multicultural" tal com defineix el filòsof polític canadenc Will Kymlicka, es basa en el supòsit que els interessos de cada membre de la comunitat política tenen el mateix valor al mercat i al procés polític de govern de majoria. Amb tot, i d'acord amb aquesta visió, sota determinades condicions de pluralisme cultural, en què la comunitat cultural i la comunitat política no són coextensos, la qüestió resideix en si la petició de drets especials es basa en circumstàncies desiguals o en una elecció diferencial. Si existeixen circumstàncies desiguals, es necessiten mesures apropiades -com seria l'acció afirmativa- per rectificar les desigualtats experimentades col·lectivament. Això pressuposa un reconeixement dels drets col·lectius per protegir la pertinença cultural com a context d'elecció individual. El resultat és un model associatiu més que un model universal d'incorporar l'individu a l'estat liberal, en virtut del qual la naturalesa dels drets de cada persona canvia depenent de la comunitat particular a què un pertany.

El punt crucial d'aquesta perspectiva és que aquestes mesures es consideren de naturalesa temporal: els drets culturals només es reconeixen per assegurar que les persones que pertanyen a grups culturals desafavorits siguin tractades sense discriminació en relació als membres de la majoria. Aquest acord de drets culturals dins de l'estructura liberal comporta el risc de reduir la cultura a un epifenomen.

A l'altre extrem, hom descobreix que el que ha estat batejat com "absolutisme cultural" suposa que, a causa de la seva respectiva pertinença cultural, les persones són tan profundament diferents les unes de les altres que són incapaces de comprendre's o fins i tot de coexistir. El *Xoc de Civilitzacions* de Huntington il·lustra aquesta visió. En aquest sentit, qualsevol influència que l'individu pugui tenir en el modelatge de la seva cultura a través del contacte amb els altres i, pel mateix procediment, qualsevol possibilitat de comunicar-se interculturalment és negada o considerada insignificant. Un problema addicional d'absolutisme cultural és que pot concebre el colonialisme com un problema de *shock* cultural o entendre que l'apartheid és una expressió d'una cultura particular, sense considerar altres factors determinants com són les desigualtats econòmiques, les relacions de poder, els interessos creats o la

ideologia política. A més caldria afegir que l'absolutisme cultural també ha estat invocat per refutar la validesa de la idea dels drets humans com una suposada "creació d'Occident".

El concepte de cultura és per tant una idea inherentment ambivalent i requereix un tractament acurat. Aquesta ambivalència deriva en part del fet que la cultura és una porció de l'experiència diària i del vocabulari de tothom. D'una banda, hi ha una aproximació espontània, de sentit comú, i fins i tot intuïtiva cap a la cultura: com a éssers humans que som, tots som éssers culturals; tots pertanyem a una cultura determinada, entesa com a poble o comunitat amb trets distintius pel que fa a la llengua, visió del món, sistema polític, organització econòmica, religió, i així successivament; tots ens hem d'enfrontar a qüestions d'identitat tant individual com col·lectiva; tots tenim tendència a invocar la cultura quan es tracta d'explicar als altres la nostra naturalesa i les nostres accions, raonar les nostres diferències, indicar afinitats o, al contrari, la manca d'entesa mútua. D'altra banda, per a l'antropòleg, "cultura" és un concepte, una eina analítica que s'ha abstret de les pràctiques socials observades i basada en un conjunt de premisses metodològiques i teòriques. Des d'aquest punt de vista, el concepte "cultura" ha ocasionat nombroses definicions i una considerable polèmica teòrica el tractament de la qual excediria el contingut d'aquest capítol. El que cal subratllar aquí és la diferència, per no parlar de tensió, que hi ha entre l'aproximació de sentit comú cap a la cultura en què tots participem com a subjectes culturals que som, i la perspectiva antropològica de la cultura -tot i que les activitats de la comunitat internacional són més aviat inspirades per la primera, la qual cosa no s'esdevé sense l'aparició de problemes.

2. El Problema

El juliol de 2009, es van reunir a Nova York experts del Minority Rights Group International (MRG) i de UNICEF per presentar l'informe sobre l'Estat de les Minories i Pobles Indígenes del Món, i l'atenció se centrava específicament en l'educació.³⁴ L'MRG és una ONG amb seu a Londres, que també publica el Directori Mundial de Minories i Pobles Indígenes confeccionat

³⁴ Minority Rights Group International, 2009, State of the World's Minorities and Indigenous Peoples, London, 248 p. <http://www.minorityrights.org/7948/state-of-the-worlds-minorities/state-of-the-worlds-minorities-and-indigenous-peoples-2009.html>. This is the fourth report of this kind. All reports are accessible online.

per primera vegada l'any 1990. Després d'una actualització el 1997, el directori es va transformar en una base de dades que es va penjar a internet per que fos consultada gratuïtament.³⁵ Proporciona informació sobre nombroses minories i pobles indígenes de tot el món a més de 200 països, així com una llista d'enllaços útils (per exemple per informar-se de quins instruments legals rellevants ha ratificat un estat, o per identificar ONGs que treballin per protegir i promoure els drets de les minories i els indígenes).

L'informe de l'MRG publicat el 2009 mostrava que hi ha més de 100 milions de nens sense escolaritzar, una gran proporció dels quals -un 50% de la mitjana, que pot arribar al 80 % en alguns casos- pertany a una minoria o a una comunitat indígena. Això no és degut a una manca d'estàndards internacionals que proporcionin un dret a l'educació o, de forma més general, per la conservació de la diversitat cultural al món. Tampoc no és pot atribuir a la controvèrsia sobre la importància de l'educació. Efectivament, la consecució d'una educació primària universal té la segona posició en els Objectius de desenvolupament del Mil·lenni de les Nacions Unides. El dret a l'educació va ser reconegut recentment com un dret humà inalienable pel Fòrum de la ONU sobre Qüestions de Minories. A més, el Mecanisme Expert de la ONU sobre els Drets dels Pobles Indígenes va tractar específicament el tema de la implementació del dret a l'educació dels pobles indígenes a la seva segona sessió l'agost de 2009. Finalment, i sobretot, diversos instruments internacionals i regionals proporcionen els drets culturals i educatius de les minories i dels pobles indígenes. El principal problema és més aviat la seva implementació. Com passa en molts casos, més enllà d'enunciar nobles principis de drets humans, la comunitat d'estats sovint sembla ser reticent a implementar aquests drets, mitjançant l'adopció de mesures especials per tal que els membres de les minories i grups indígenes puguin reduir la distància que els separa de la població majoritària o, a la inversa, preservar les seves pròpies identitats i cultures si així ho volen.

Les mesures antidiscriminatòries i la promoció de la diversitat cultural no concilien fàcilment tot i existir com a activitats paral·leles, com passa als programes relacionats amb

³⁵ Minority Rights Group International, 2009, World Directory of Minorities and Indigenous Peoples, at <http://www.minorityrights.org/6065/the-directory/the-directory.html>

l'educació de les minories i els pobles indígenes.

La UNESCO, per exemple, una agència especialitzada de les Nacions Unides constituïda l'any 1946, ha adoptat instruments amb la voluntat de fixar uns estàndards com ara la Convenció contra la Discriminació a l'educació (1960), seguida d'iniciatives com el Marc d'Acció de Dakar adoptat pel Fòrum d'Educació Mundial que va tenir lloc a Dakar (Senegal) l'any 2000. El Marc d'Acció de Dakar va formular una sèrie de recomanacions que incloïen l'accés a una educació primària obligatòria de bona qualitat per a tots els nens el 2015, especialment aquells nens pertanyents a les minories ètniques; així com una educació bilingüe per a aquests nens. Al mateix temps, la documentació que il·lustra la promoció de la diversitat cultural mostra clarament la dificultat d'aconseguir un equilibri entre les mesures antidiscriminatòries i la necessitat de protegir i promoure la diversitat cultural a escala mundial.³⁶ Això darrer inclou precisament el reconeixement de formes específicament culturals que estiguin amenaçades, per a transmetre coneixements. No obstant això, sota l'impacte de la globalització, especialment en el cas dels pobles indígenes als territoris i models de vida dels quals estan sent arrasades de manera sistemàtica.

Aquesta dificultat per trobar un equilibri queda reflectida a les opinions divergents que puguin tenir les persones que pertanyen a minories o comunitats indígenes respecte a l'educació com a eina d'integració social i econòmica, depenent de si l'educació és percebuda com un dret col·lectiu o individual. Abans d'abordar aquest problema amb més detall, cal obtenir una idea millor de les similituds i diferències entre minories i pobles indígenes.

3. Minories i Pobles Indígenes?

Tot i que no hi ha una definició formal legal del terme "minoria" a nivell internacional, s'han fet diversos intents per definir les minories al llarg de les darreres dècades, concretament els efectuats per dos delegats especials de les Nacions Unides, F. Capororti i J. Deschênes. Les seves respectives definicions comparteixen de fet la majoria d'elements: ambdós mencionen una inferioritat numèrica i una condició no dominant; ambdós es refereixen a un conjunt de

³⁶ See for instance the UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue at <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf>.

trets ètnics o nacionals, lingüístics i religiosos que distingeixen les minories de la resta de la població de l'estat; ambdós evoquen un sentit de solidaritat de grup per la preservació de la cultura i el llenguatge, als quals hem d'afegir un element especialment presentat per Deschênes, que és la voluntat col·lectiva de les minories per sobreviure com a grups diferents alhora que busquen obtenir un tractament igualitari *de facto* i *de jure* en relació a la majoria de la població.

L'últim d'aquests tres elements -les minories com a grups socioculturals amb trets específics pel que fa a la llengua i la religió; solidaritat de grup; i reivindicacions d'identitat unides a reivindicacions de no discriminació- genera tots els reptes que estem tractant aquí. Tal com ja hem vist, la cultura és un concepte que cal fer servir amb compte. La solidaritat de grup no és quelcom fàcil d'identificar: cal una aproximació obliqua per abstraure-la de les pràctiques humanes observables. Finalment, les reivindicacions d'identitat i de no discriminació són una mica contradictòries ja que estan arrelades als drets humans individuals mentre que aquelles es refereixen, d'una manera o altra, a drets col·lectius o fins i tot, a drets de grup. Tots aquests reptes han estat abordats -si no resolts- a la literatura especialitzada així com als debats de política internacional.

Quan s'analitza àmpliament, el terme "minoria" és aplicable a una gran varietat de grups. Això es veu clarament a partir dels seus nombrosos adjectius: "minoria nacional", "minoria ètnica", "minoria lingüística", "minoria religiosa", "minoria cultural", "minoria indígena"... En relació a això, cal subratllar dues coses. En primer lloc, és difícil distingir amb claredat entre minories nacionals i ètniques, i no m'aventuraré a fer-ho aquí. Les minories nacionals acostumen a ser el focus en el context europeu: per exemple, a l'Art. 14 de la Convenció Europea dels Drets Humans, que prohibeix la discriminació, es fa menció del terme "minoria nacional" però no el defineix. A l'àmbit internacional hom tendeix a trobar l'expressió "minories ètniques", com a l'Art. 27 del Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics (ICCPR), o una combinació ("ètnica o nacional"), com a la Declaració de Minories de les Nacions Unides (tant la ICCPR com la Declaració de Minories són tractades amb detall més avall). Hi ha un consens general sobre la idea que quan qualifiquem les minories com a "nacionals o ètniques", fem una referència tant als aspectes històrics com als culturals. Costa imaginar una minoria nacional que no sigui també una minoria ètnica o lingüística. Un cas clàssic de minoria nacional és el que

representa un poble que forma una majoria en un estat però que constitueix una minoria en un altre, i que sovint s'estén a ambdós costats d'una frontera nacional. Situacions com aquesta existeixen a Europa (minoria danesa a Alemanya, minoria eslovaca a Hongria, etc.) i a l'Àfrica o a l'Àsia on les fronteres nacionals traçades de manera més o menys arbitrària després de la descolonització, han donat lloc a la divisió de pobles que posteriorment es van convertir en minories ètniques o nacionals en alguns dels estats on ara viuen. Un altre exemple és el dels kurds que poden ser vistos com una minoria ètnica o nacional als diferents estats on habiten (Turquia, Iran, Iraq, Síria,...) No obstant això, des d'un punt de vista històric podríem dir que els kurds són un poble contra el qual es van conspirar les circumstàncies després de la Primera Guerra Mundial, i això els va impedir de poder obtenir la condició d'estat. Això apunta cap a un element important en la discussió de les minories i els seus drets: el terme "minoria" no només està carregat d'història i de geografia; també és un concepte relacional, i definit pel context. Les minories no existeixen com a tals, existeixen en relació a d'altres entitats col·lectives i, a més a més, en constel·lacions de relacions de poder específiques.

En segon lloc, la multiplicació de qualificatius que abans esmentàvem, tot i que són un indicatiu considerable de la diversitat històrica i geogràfica de les minories, il·lustra la dificultat (ahora legal, conceptual i política) que conté el fet de definir les característiques específiques de les minories en comparació amb altres grups no estatals que reivindiquen drets especials, com ara els treballadors emigrants, per no dir les "noves minories" resultants de la immigració. Aquests grups acostumaven a estar explícitament exclosos de les definicions freqüents de "minoria". Amb tot, això no hauria de suposar, que els grups no estatals no puguin en general reivindicar drets especials. A més a més, percebem una evolució en el pensament, si més no al llarg de l'última dècada, amb el resultat que els grups immigrants en particular tendeixen a ser vistos actualment com a minories, sobretot als països occidentals. Malgrat tot, encara persisteix algun grau de confusió terminològica i conceptual a la vista de la creixent complexitat.

La recent ampliació de l'àmbit del *Minority Rights Group* per passar a incloure els pobles indígenes, és una mostra d'aquesta tendència -per difícil que pugui ser la distinció entre minories i pobles indígenes-, ja que els dos experimenten sovint condicions de vida similars i protestes comparables,

mentre que les seves reivindicacions, així com la seva situació legal, poden diferir considerablement. Els informes i directoris de l'MRG se centren en comunitats establertes més que en noves comunitats d'emigrants, encara que és difícil traçar una línia ferma entre ambdues categories, especialment a l'Europa occidental amb les seves grans comunitats emigrants de països com Turquia. En canvi, a l'Amèrica del Nord i a d'altres antics estats colons d'Europa, sembla que hi predomini una distinció molt més clara entre grups emigrants i pobles indígenes. Aquesta distinció queda reflectida a -i ha estat parcialment promoguda per- l'aproximació de doble via dels sistema de les Nacions Unides, amb dues declaracions de drets, i dos grups de treball que van funcionar durant anys fins a la recent reforma del sistema de drets de l'ONU l'any 2007, com veurem a la següent secció.

Contràriament al terme “minoria”, l'expressió “poble indígena” (o població) ha estat definida oficialment en un estudi de l'ONU que es remunta als anys vuitanta. Aquesta definició de treball inclou quatre elements que han d'existir en conjunció per poder parlar de poble indígena com a categoria específica. Majoritàriament, doncs, els pobles indígenes no són dominants en termes econòmics, polítics i socioculturals -tot i que no necessàriament numèrics;³⁷ són els descendents dels habitants originals d'un determinat territori; han estat víctimes de genocidis, conquestes i colonitzacions; i busquen mantenir la seva especificitat cultural. En la mateixa línia, la Convenció de Pobles Indígenes i Tribals Núm. 169 (1989) de l'Organització Internacional del Treball (OIT) -l'únic instrument legal vinculant que tracta els pobles indígenes³⁸ - defineix els pobles indígenes a l'Art. 1 b com aquella “gent de països independents que és vista com indígena a causa de la seva ascendència derivada de les poblacions que van habitar el país en temps de conquesta, colonització o establiment de les actuals fronteres estatals i que, sense tenir en compte el seu estatus legal, retenen part o totes les seves pròpies institucions socials, econòmiques, culturals i polítiques”.

Aquesta definició s'aplica en particular als pobles originals de l'anomenat Nou Món, i inclou els amerindis,

³⁷ La majoria d'habitants de Guatemala i Bolívia, per exemple, són indígenes.

³⁸ That is, binding on States that have ratified this convention ; according to the ILO website, twenty have done so to date (2008).

esquimals, maoris d'Aotearoa/Nova Zelanda, i els aborígens australians; així com diversos pobles nòrdics com els sami de Fennoscàndia, els ainu de Japó, i els pobles (numèricament) petits de Rússia. Aquí l'aspecte interessant és una diferència fonamental entre el primer grup i el segon. El primer comprèn els habitants originals de les colònies europees i fa referència al que s'anomena la doctrina de l'aigua blava. Segons aquesta doctrina, els pobles indígenes són gent d'ultramar que van entrar en contacte, i finalment van ser dominats per les potències europees durant l'era d'expansió d'Europa a l'estranger des de "l'època dels descobriments", i que ara formen grups culturalment separats i no dominants als estats del "Nou Món" que van obtenir la seva independència mitjançant l'exclusió dels habitants originals. Canadà, Austràlia, els Estats Units i Nova Zelanda són exemples d'aquest procés. En canvi, els sami, els ainu o els petits pobles de Rússia no són pobles d'ultramar en relació a la majoria dominant i, des d'aquest punt de vista, s'assemblen més a les minories. Totes elles, però, són considerades indígenes, si més no a nivell internacional.

Tampoc no hem de desatendre la tendència creixent a subsumir sota el qualificatiu d'"indígena" determinats estils de vida socioeconòmics basats en la caça i la reunió, els arrels, l'agricultura itinerant, o la transhumància. Aquests els localitzem a les anomenades zones frontereres com ara les selves tropicals o boreals i per tant als marges de la societat industrial moderna amb la seva tecnologia sofisticada i les seves pautes de consum. En utilitzar aquests criteris basats en la cultura, algunes comunitats d'Àfrica i Àsia han estat descrites com a "indígenes", sobretot els pobles pastors i els habitants de les selves. En altres termes, l'argumentació centrada en els estils de vida generalment connecta més amb la situació dels pobles indígenes que no amb la de les minories. No ens sorprèn que els Tuaregs reivindicuin la seva condició d'indígenes, com fan els habitants de les selves de l'Àfrica Central i altres poblacions que mantenen modes de vida tradicionals -no urbans i no industrials-, com ara els adivasis del subcontinent Indi.

La qüestió de les similituds i les diferències entre minories i pobles indígenes roman per tant oberta al debat. Alguns fins i tot han arribat a qüestionar la utilitat de plantejar el problema com si tingués categories diferents. Sigui com sigui, el que hauríem de retenir arribats en aquest punt és que, a nivell global, la situació dels pobles indígenes és altament complexa i que podria dur-nos a confusió, tant quan la

comparem amb les minories com quan la considerem una categoria en sí mateixa. En alguns casos a l'Àfrica i a l'Àsia per exemple, s'ha qüestionat la rellevància del criteri de l'existència prèvia en un territori determinat, ja sigui en connexió amb conflictes ètnics i de recursos (per exemple, els ogoni a Nigèria) o com a resultat del l'aparició de moviments separatistes produïts pel neocolonialisme (per exemple, els nagas de la Índia). A més, una comprensió cultural (més que no pas política o històrica) de la condició indígena està sent sotmesa també a debat.³⁹

Aquí l'objectiu no és arribar a definicions a prova de bomba sinó més aviat determinar fins a quin punt les diferències i similituds que hem esmentat poden donar lloc a estàndards legals divergents i el que això significa pel que fa als drets culturals i a l'educació. Fins i tot una mirada superficial al Directori Mundial de Minories i Pobles Indígenes abans esmentat mostra l'extrema diversitat dels centenars de comunitats que cauen potencialment dins de l'àmbit d'aquest capítol, així com el risc de marginació i d'assimilació cultural al qual s'enfronten cada dia. Malgrat que la situació no dominant i la discriminació potencial de minories i pobles indígenes impulsa clarament una acció internacional a favor seu, és extremadament difícil oferir en pocs paràgrafs una descripció significativa i completa de les seves condicions i les seves dificultats, més enllà d'esmentar de passada alguns casos individuals. Una aproximació pragmàtica és per tant, més útil. En comptes de recopilar llistes sempre incompletes de minories i comunitats indígenes de tot el món, i incloure-hi estadístiques difícils d'obtenir (amb molta freqüència les xifres oficials o censos no discriminen les dades relacionades amb les minories i els pobles indígenes, sobretot per raons polítiques), és més útil observar els estàndards legals existents i calibrar quines possibilitats tenen de ser implementades.

4. El Marc Legal

Tal com ja hem esmentat, les Nacions Unides han adoptat una aproximació de doble via en distingir entre minories i drets indígenes com a suplement dels drets humans generals. Això va

³⁹ It is worth recalling here that the ILO Convention No 169 uses the expression « tribal peoples » to refer to such cases ; « tribal peoples » are defined as groups in independent countries that distinguish themselves from other sectors of society by their living conditions, traditional lifestyle, and, if applicable, by the fact of coming under special legislation.

portar a una organització institucional específica dins del sistema de drets humans, que incloïa l'establiment del Grup de Treball sobre les Poblacions Indígenes (1982-2007), i el Grup de Treball sobre les Minories (1995-2007). Després de la recent reforma del sistema de drets humans de l'ONU, el primer va ser substituït pel Fòrum sobre Qüestions de Minories i un Expert Independent sobre Minories.

Els grups de Treball de l'ONU sobre Minories i Poblacions Indígenes oferien espais per al diàleg i permetien la participació activa de representants indígenes i de minories, governs, agències internacionals, ONG, i erudits. Es van crear per raons diverses: en el cas dels pobles indígenes, per fer un esborrany d'estàndards legals especials, que més tard va propiciar la Declaració de Drets de Pobles Indígenes (a partir d'aquí anomenada Declaració dels Pobles Indígenes), adoptada finalment per l'Assemblea General de l' ONU l'any 2007, quinze anys després de l'adopció de la Declaració de l' ONU dels drets de les Minories nacionals, ètniques, religioses i lingüístiques (d'ara endavant Declaració de Minories) de 1992. La implementació de la Declaració de Minories va ser encomanada al Grup de Treball sobre les Minories, mentre que la Declaració de Drets dels Pobles Indígenes forma el mandat del Mecanisme Expert mencionat anteriorment. El propòsit d'aquesta secció és aleshores explicar breument tres diferents categories de drets - drets humans, drets de minories, i drets d'indígenes- abans de considerar la seva transcendència per a la cultura i l'educació.

Des del començament, hom pot afirmar que els dos pilars sobre els quals se sustenten els drets de les minories són els drets humans individuals i el principi de no discriminació. Els drets humans generals s'estableixen a la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948, i posteriorment elaborats en altres instruments legals. Poden ser reivindicats per qualsevol, i inclou les persones que pertanyen a minories i a comunitats indígenes. Els drets humans generals es basen en dos principis fonamentals estipulats a la Declaració Universal. Un és la llibertat i la igualtat a la dignitat i els drets per a tothom (Art. 1). L'altre és la no discriminació (un principi també inclòs a la Carta de les Nacions Unides). Així, en virtut de l'Art. 2 de la Declaració Universal, tots els éssers humans tenen dret a les llibertats descrites a la Declaració "sense cap distinció de raça, color, sexe, idioma, religió, opinió política o de qualsevol altra índole, origen nacional o social, posició econòmica, naixement o qualsevol altra condició".

La Declaració Universal de Drets Humans no menciona les

minories. Durant el procés de confecció per l'actualment desapareguda Comissió de Drets Humans, alguns estats com Polònia, la URSS i Dinamarca van perseguir la inclusió de drets específics per a les minories. Quan la Declaració va estar en procés de ser adoptada, la URSS va mantenir que el futur instrument hauria d'establir el dret a parlar en la llengua materna pròpia i el dret a preservar la identitat cultural. Però no hi va haver cap debat. Només hi van intervenir els Estats Units per afirmar que la Declaració Universal no tenia per objectiu l'enunciació de drets col·lectius. En aquest sentit, la Declaració Universal de Drets Humans representa l'apogeu dels drets individuals, mentre que els drets de les minories i dels pobles indígenes haurien de ser objecte d'una futura elaboració.

El principi de no discriminació també s'estableix en una sèrie de tractats multilaterals, com ara la Convenció Internacional sobre l'Eliminació de totes les Formes de Discriminació Racial (ICERD), que defineix "discriminació racial" com a "tota distinció, exclusió, restricció o preferència basada en motius de raça, color, llinatge o origen nacional o ètnic que tingui per objecte o per resultat anul·lar o menyscar el reconeixement, el gaudi o l'exercici, en condicions d'igualtat, dels drets humans i les llibertats fonamentals a les esferes política, econòmica, social, cultural o a qualsevol altra esfera de la vida pública". El Comitè per a l'Eliminació de la Discriminació Racial (ICERD) que supervisa la implementació de la Convenció, ha considerat de manera consistent la discriminació contra les minories i els pobles indígenes a la seva anàlisi dels informes periòdics entregats pels estats.

L'ICERD és un dels sis tractats majors internacionals, de drets humans legalment obligatoris en el marc del sistema de drets humans de l'ONU que són rellevants, cadascun a la seva manera, per a la situació de les minories o dels pobles indígenes. Per a cadascun d'aquests tractats, s'ha establert un comitè per supervisar la forma amb què els estats compleixen les seves obligacions sota el tractat corresponent. Amb tot, caldria recordar que les persones que pertanyen a les minories o a les comunitats indígenes tenen dret a gaudir de tots els drets humans.

Al camp dels drets humans, el principi de no discriminació s'ha instituit d'aquesta manera com a regla de dret internacional tant per la Carta de les Nacions Unides com per la Declaració Universal dels Drets Humans. Pertany al nucli dur

dels estàndards internacionals de drets humans: més que ser una simple violació d'un dret humà específic, la manca de respecte envers el principi de no discriminació suposa una violació del principi fundador dels drets humans.

Dos tractats multilaterals aborden la no discriminació i la igualtat de tracte de manera més detallada. Aquests són els anomenats Pactes de 1966, és a dir, el Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics (ICCPR) i el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (ICESC). Ambdós proporcionen un catàleg de drets humans que s'exigeix als estats que respectin i promoguin i que poden ser considerats com els fonaments de la protecció internacional dels drets humans. En el context d'aquest capítol, un dels Pactes mereix un esment especial, ja que inclou una clàusula referida específicament als drets de les minories: "Als estats on hi hagi minories ètniques, religioses o lingüístiques, no se'ls negarà el dret que els correspon, com als altres membres del seu grup, de tenir la seva pròpia vida cultural, professar i practicar la seva pròpia religió i emprar el seu propi idioma" (Art. 27).

L'Art. 27 de l' ICCPR introdueix un matís crucial en referir-se específicament a "persones que pertanyin a minories" en comptes de parlar de minories, alhora que subratlla la dimensió col·lectiva en estipular que els drets d'aquestes persones han de ser exercits "en comú amb els altres membres del seu grup". És així que els drets de les minories adquireixen una dimensió cultural i un enfocament sobre la identitat. A més, l'expressió "no es negarà" implica que els estats han d'evitar adoptar, posem per cas, mesures assimilacionistes o activitats que posin en perill l'exercici dels drets culturals per part de les persones que pertanyin a les minories.

El Comitè de Drets Humans, que supervisa l'implementació de l' ICCPR, ha observat que els estats poden ser requerits per adoptar "mesures positives de protecció" per tal d'evitar que els drets siguin violats no només pels governs sinó també per altres persones. Semblantment, l' ICERD, esmentat anteriorment, permet que els estats adoptin mesures especials d'acció afirmativa o "discriminació positiva" amb l'objectiu de corregir les injustícies històriques.

A més a més, tot i que la frase introductòria de l'Art. 27 sembla que exclou els immigrants acabats d'arribar, el Comitè de Drets Humans ha interpretat l'article àmpliament per tal d'incloure tots aquells que visquin sota la jurisdicció d'un estat, tot incloent-hi els treballadors emigrants i els visitants. En

efecte, si els estrangers han de ser vistos com una minoria des de l'Art. 27 de l' ICCPR, hom no podrà refusar la concessió del dret a practicar la seva pròpia cultura, llengua i religió en comunió amb la resta de membres del seu grup. Durant un temps va prevaldre el consens entorn a la idea que només els ciutadans de l'estat on habiten poden ser considerats minories ètniques o nacionals. Tanmateix, hom no pot deixar de preguntar-se com, amb l'absència d'un acord general entorn a la definició internacional del terme "minoría", se suposa que caldria determinar inequívocament si els no ciutadans haurien de ser o no reconeguts com a membres d'una minoria.

Un altre tractat unilateral rellevant i clarificador alhora, de l'aproximació de doble via abans citada, és la Convenció de Drets del Nen de 1989, àmpliament ratificada, que inclou els nens (és a dir, les persones menors de 18 anys) a la majoria de drets que es garanteixen a tots els éssers humans en relació a d'altres instruments internacionals de drets humans. Aquí són interessants diversos articles del Pacte, com per exemple, l'Art. 2 que estipula que els drets establerts al Pacte cal garantir-los sense discriminació pel que fa a l'origen racial, nacional, de llengua o de religió. L'Art. 28 proporciona el dret del nen a l'educació, tot incloent-hi l'accés a una educació primària. L'Art. 29 reflecteix el propòsit fonamental de l'educació i proporciona *inter alia* que l'educació d'un nen cal perseguir-la desenvolupant el respecte pels drets humans i les llibertats fonamentals, així com la pròpia identitat cultural del nen o la nena, la seva llengua i els seus valors. Finalment, l'Art. 30 inclou els nens a les clàusules de l'Art. 27 de l' ICCPR esmentat anteriorment, en relació al dret de gaudir de la pròpia cultura, a la pràctica de la pròpia religió i a l'ús de la llengua pròpia. Caldria tenir en compte que ho fa diferenciant explícitament entre nens indígenes i nens pertanyents a minories.

La Declaració de Minories adoptada el 1922 confirma el principi de no discriminació, sobretot a l'Art. 3 modelat sobre l'Art. 27 de l' ICCPR abans esmentat. En un altre nivell, això no obstant, a l'Art. 1 afirma -i és el primer instrument internacional a fer-ho- que l'existència i la identitat de les minories ha de ser protegida i promoguda pels estats. D'aquesta manera, s'apel·la als estats per tal que adoptin les mesures legislatives i d'altra índole apropiades. A més, els Art. 2.2 i el 2.3 aborden el dret de les persones que pertanyen a minories a participar de manera completa en la vida pública, cultural, social i econòmica, i a prendre part en les decisions que els

afectin. Amb tot, contrari al principi de no discriminació, el reconeixement pot ser necessari per posar les minories al mateix nivell que la majoria.

Pel fet d'obligar els estats a protegir la identitat de les minories, la Declaració de Minories va més enllà de la implementació del principi de la no discriminació. Això apareix clarament a l'Art. 4 que proporciona mesures especials per tal de permetre a les persones que pertanyen a les minories de viure i desenvolupar la seva identitat cultural, practicar la seva religió, aprendre i practicar la seva llengua, conèixer la seva història i les seves tradicions. Aquesta clàusula, però, també conté una important limitació que es troba a molts instruments dels drets humans: que les pràctiques que cal protegir no han de ser contràries a les normes de dret nacional o internacional, i sobretot que no posin en risc la integritat política i territorial dels estats.

És útil analitzar amb detall l'Art. 4.2 que estableix que els estats “prendran les mesures pertinents per crear condicions favorables que permetin a les persones pertanyents a minories expressar les seves característiques...”. Això s'aconsegueix fàcilment, ja que es tracta simplement que els estats deixin a les minories “desenvolupar la seva cultura, llengua, religió, tradicions i costums...”. Sorpren, però, el canvi als següents paràgrafs de l'article. Quan es tracta que els estats facin esforços especials bo i creant estructures apropiades o proporcionant mitjans financers, canvia l'afirmatiu pel condicional: “ caldria que prenguessin les mesures apropiades” per crear les condicions per tal que les persones que pertanyen a les minories aprenguin i practiquin la seva llengua materna (Art. 4.3); i “haurien de prendre, quan sigui apropiat”, mesures en el camp de l'educació amb el propòsit d'assegurar la transmissió de coneixements en relació a la història i la cultura de les minories (Art. 4.4).

En relació a això, val la pena recordar el caràcter temporal de les mesures especials a les quals ens referíem abans. Per exemple, l'Art. 2.2 de l' ICERD encarrega als estats que assegurin la protecció de grups ètnics particulars o d'individus que hi pertanyin, de manera que puguin gaudir completament dels seus drets humans i de les llibertats fonamentals, però només durant el temps que aquestes mesures siguin necessàries, és a dir, fins que s'hagin desarmat totes les formes de discriminació. D'aquesta manera, hom reconeix un grup determinat com a tal, però només amb el propòsit de deixar-lo fora de joc a través de la legislació, per

dir-ho d'alguna manera.

En realitat, els estats sovint dubten quan acorden drets especials amb grups no estatals. Ens podríem preguntar en què consisteixen, exactament, aquestes mesures en el dret internacional, ja que mai no han estat elaborades correctament. Per exemple, els diversos tipus de mesures especials fixades a la Declaració de Minories no es conceben de manera idèntica: s'esmenten mesures a les àrees de la política, la llengua, la cultura, l'economia i la religió, però aquestes àrees no tenen pas el mateix pes. És més, els compromisos que s'exigeixen als estats poden variar. D'aquesta manera "cultura" fou un terme relativament mancat de polèmica durant el procés de redacció, mentre que "economia" i "política" van generar un debat considerable, ja que hi havia molt més en joc pel que fa a recursos i a la distribució de poder.

Potser sigui millor deixar que les minories prenguin les seves pròpies iniciatives en la defensa dels seus propis interessos. Tanmateix, a no ser que els drets es concedeixin a les minories com a tals, les clàusules específiques de la Declaració De Minories amb prou feines podran obligar els estats a adoptar mesures específiques. A no ser que les minories tinguin dret a veto o a d'altres drets de participació efectiva, els estats sempre se sentiran inclinats a mesurar els "interessos legítims" de les minories contra els seus propis interessos, i podran escollir sacrificar els interessos de la minoria -o dels indígenes- en benefici dels interessos de la majoria.

A les minories se'ls acostumen a negar drets especials en base a l'argumentació segons la qual aquests drets anirien en contra de la naturalesa individual dels drets humans. Però la manera amb què es conceben les minories en els instruments legals internacionals com els que hem mencionat breument en aquest capítol, reflecteix principalment consideracions tècniques i polítiques. Els redactors de la Declaració de Minories simplement es van mantenir als límits dins dels quals era possible un mínim acord entre els estats membres de les Nacions Unides. Així i tot, hi ha un sentiment creixent que un gaudi eficaç dels drets humans pressuposa que un col·lectiu determinat es troba en una posició que l'habilita per aprofitar-se dels drets. No hi ha res que impedeixi aquesta generalització del concepte de drets humans, els límits i connotacions específiques a la cultura dels quals, han estat àmpliament debatuts.

La situació dels pobles indígenes concedeix un gir

diferent a aquesta generalització del concepte de drets humans perquè implica els anomenats drets de grup. En efecte, la constel·lació d'interessos mencionats en relació a les minories també governa la situació dels pobles indígenes, especialment pel que fa a les seves terres, territoris i recursos. Aquí trobem una diferència cabdal entre pobles indígenes i minories. A la declaració de Minories no s'hi estableix cap dret a la terra i als recursos naturals. Però aquests drets són elements importants tant a la convenció 169 de l' OIT (Art. 13-19) com a la Declaració dels Pobles Indígenes (per exemple als Articles 26 i 29). Tornant a la definició que hem donat abans, "la condició d'indígena" de fet està lligada indissolublement a la relació històrica que tenen la gent de les antigues colònies europees amb les terres que continuen reclamant o ocupant.

Els representants indígenes han assenyalat repetidament que els estàndards convencionals dels drets humans han fracassat en l'intent de resoldre el tràngol de la seva gent. La situació dels pobles indígenes està més aviat lligada directament a la tensió que hi ha entre drets derivats del principi de no discriminació i els drets especials reivindicats col·lectivament a causa d'una identitat comuna, una història comuna, o fins i tot la recerca d'una justícia reparadora. D'aquesta manera, el reconeixement de la condició indígena també suposa un nou gir en el clàssic debat sobre la possible reconciliació de la idea de l'individu com a portador últim de drets en contraposició a la idea que les identitats col·lectives a part dels estats poden ser vistes com a posseïdores de drets. Això té conseqüències pel que fa a la personalitat legal (internacional) que podrien reclamar les minories o els pobles indígenes.

Quan els instruments legals internacionals estipulen mesures especials per a les minories i els pobles indígenes, les conceben com si fossin obligacions de l'estat, ja que les entitats col·lectives involucrades no acostumen a poder aprofitar-se de qualsevol llei internacional vigent que els permeti imposar la implementació d'aquestes obligacions. Aquí el punt interessant és que la situació no és la mateixa per als pobles indígenes i per a les minories. Els primers de fet van ser sovint reconeguts o, si més no, tractats com a entitats internacionals en un moment concret de la història, per exemple en base als centenars de tractats que les potències europees van acordar amb ells entre els segles XVI i XIX. En canvi, en el cas de les minories, la qüestió seria més aviat si cal buscar algun tipus de personalitat legal; i en aquest cas, quin

hauria de ser el criteri que caldria seguir. Encara no s'han integrat al dret internacional positiu les possibles vies (p. ex. Plebiscits). Això no és per casualitat. L'objectiu principal del dret internacional és salvaguardar l'estabilitat dels estats i de les relacions interestatals. Com que els estats tendeixen a veure en les minories una amenaça potencial al seu territori i a la seva integritat política, els preocupa més exercir control sobre les minories que viuen dins de les seves fronteres que no pas abordar la qüestió dels drets que permetrien a aquestes minories assegurar la seva supervivència com a grups diferents. Això no obstant, tal com ha demostrat la situació de l'Europa de l'Est, és la repressió més que no pas l'estímul de les aspiracions de les minories, el que pot representar un factor principal de desestabilització.

Els pobles indígenes afirmen sovint que les clàusules que s'ocupen dels drets de "persones que pertanyen a minories" no són aplicables al seu cas. Quan observem la diversitat de situacions en què es poden trobar els pobles indígenes, hi trobem un problema doble. Algunes persones indígenes poden experimentar *de facto* una situació de minoria, sobretot quan han estat dispersades geogràficament o desposseïdes de la seva base territorial. Altres encara ocupen grans territoris damunt dels quals sobreviuen sense una interferència significativa de la societat dominant. Amb tot, aquests casos són cada vegada més atípics sota l'impacte de la globalització i la creixent competició pels recursos naturals. L'elaboració dels estàndards aplicables als pobles indígenes, per dir-ho d'alguna manera, ha ampliat l'àmbit respecte als drets especials en contraposició als drets de no discriminació. Aquí són rellevants dos instruments internacionals: la convenció núm. 169 de l'OIT abans esmentada, i la Declaració dels Pobles Indígenes del 2007 que conté drets de cobertura molt més grans. Tots dos reconeixen el fonament dels drets humans individuals. L'Art. 1 de la Declaració estableix que els pobles indígenes tenen el dret de gaudir íntegrament de tots els drets humans i llibertats fonamentals reconeguts a la carta de les Nacions Unides, la Declaració Universal dels Drets Humans i la Llei Internacional de Drets Humans. La Convenció núm. 169 de l'OIT (Art. 3) conté la clàusula corresponent.

Pel que fa als drets específics dels pobles indígenes continguts als dos textos, aquests difereixen significativament dels estipulats a la Declaració de Minories. La Declaració de Minories té com a objectiu "assegurar un espai per al pluralisme en solidaritat", en paraules d'A.Eide, l'antic

president del Grup de Treball sobre les Minories. Els estàndards pel que fa als pobles indígenes tenen la finalitat de permetre un cert grau d'autonomia. En gran part, mentre la declaració de minories fa èmfasi en la participació eficaç en la societat més àmplia, algunes clàusules relacionades amb els drets dels pobles indígenes emfasitzen la capacitat d'aquests per prendre les seves pròpies decisions. Els drets de les minories es formulen com els drets individuals a preservar i desenvolupar la seva identitat separada i col·lectiva alhora que integren la societat convencional d'una manera o altra; en aquest sentit, les persones que pertanyen a les minories tenen el que s'anomenen identitats múltiples. Això significa mantenir-se dins de l'àmbit dels drets humans individuals al mateix temps que s'entén que aquests només tinguin el seu significat total si s'exerciten col·lectivament. Segons això, doncs, els drets col·lectius es poden definir com a drets individuals exercits en comunitat amb d'altres. Exemples rellevants serien els drets lingüístics i religiosos.

En canvi, els drets indígenes tendeixen a consolidar i enfortir el desenvolupament autònom de les comunitats indígenes, tot i assumint que aquestes prefereixen mantenir un mode de vida predominantment indígena i tenen menys tendència a participar en la societat convencional. Un factor important que apareix aquí és que el debat sobre els drets indígenes ha obligat diversos estats a abordar els seu passat colonial i la seva adquisició, sovint qüestionable, de sobirania sobre el territori nacional i els seus recursos. Per això els estats acostumen a mostrar-se reticents a concedir als pobles indígenes el que generalment es coneix com a drets de grup. Aquests drets abracen un àmbit més gran que els drets concedits habitualment a les minories; no són exercits per persones que pertanyen a un determinat grup en comunitat amb altres membres del mateix grup, sinó que més aviat són exercits per una entitat col·lectiva; i com ja he esmentat, poden comportar algun tipus de llei internacional efectiva, i el dret de grup més important és el dret dels pobles a l'autodeterminació. En aquest sentit, la Declaració dels Pobles Indígenes afegeix una nova dimensió a un antic debat en tant que estableix una juxtaposició una mica complexa -i en part aparatosa- dels drets humans individuals, els drets col·lectius i els drets de grup.

Posem-ne alguns exemples: els drets humans individuals de no discriminació a la declaració tracta àrees com ara la feina (Art. 17) i l'educació (vegeu més avall), així com el dret a

millorar les seves condicions econòmiques sense discriminació (Art. 21). Els drets col·lectius del tipus establert a la Declaració de Minories inclouen la protecció contra el trasllat forçós (Art.10) o el dret a mantenir i desenvolupar les seves pròpies institucions alhora que participen completament en la vida de l'estat (Art. 5). Finalment, els drets especials reivindicats pels pobles indígenes com a tals inclouen el dret a les terres que van ser tradicionalment de la seva propietat i han estat confiscades, ocupades o malmeses i, si això és impossible, el dret a rebre una compensació justa i adequada (Art. 28); el dret a la protecció mediambiental (Art. 29) així com la propietat intel·lectual i cultural (Art. 31); i el dret col·lectiu a la llibertat i la seguretat (Art. 7). A més a més, diversos drets estipulats a la Declaració dels Pobles Indígenes es reafirmen a través de mesures especials que han de prendre els estats, com per exemple les maneres de combatre l'assimilació forçada i la destrucció de cultures indígenes (Art. 8), la conservació i protecció dels llocs sagrats (Art. 12), o les mesures per evitar l'emmagatzematge i l'eliminació de materials perillosos en terrenys indígenes (Art. 29).

És, especialment, l'Art. 3 de la Declaració dels Pobles Indígenes el que estableix un dret de grup, ja que proclama el seu dret a l'autodeterminació, és a dir, a determinar lliurement el seu estatus polític i el seu tipus de desenvolupament econòmic, social i cultural. Aquest dret està qualificat, no obstant això, a l'Art. 4, que estipula que l'autodeterminació indígena suposa autogovern a nivell local i regional. Tanmateix, aquesta clàusula es pot entendre com com una de les diverses interpretacions possibles, ja que hi ha una polèmica persistent sobre la qüestió de si les entitats col·lectives són les beneficiàries del dret a l'autodeterminació. Hi ha un consens general sobre la idea que és aplicable a les poblacions dels territoris sense autogovern i a les poblacions que habiten territoris ocupats. També és aplicable a la població com a unitat als estats sobirans. Amb tot, l'opinió legal internacional està dividida en relació a l'aplicabilitat del principi d'autodeterminació als pobles indígenes, tot i que les paraules que conté la Declaració dels Pobles Indígenes són idèntiques a les de l'Art. 1 dels dos Pactes.

Tornant al tema de l'educació, val la pena subratllar que l'Art. 14 de la Declaració dels Pobles Indígenes ofereix una mostra rellevant dels tres tipus de drets que estem considerant, ja que els enuncia tots tres: el dret dels individus indígenes i especialment dels nens a accedir a tots els nivells

de l'educació estatal sense discriminació (Art. 14.2); el dret a beneficiar-se de les mesures de l'estat per tal d'assegurar que els individus indígenes i especialment els nens tinguin accés a l'educació de la seva pròpia cultura i en la seva llengua (Art. 14.3) (aquesta clàusula és comparable al que estableix la Declaració de Minories); i el dret dels pobles indígenes a establir i controlar els seus propis sistemes educatius de manera apropiada als seus mètodes culturals de transmissió i adquisició de coneixements (Art. 14.1) (la implementació d'aquesta clàusula no es pot dissociar del reconeixement d'algun tipus de dret de grup).

Com hem dit abans, un dels reptes de la protecció i promoció dels drets indígenes i de les minories resideix en la relació contradictòria entre reivindicacions identitàries i reivindicacions de no discriminació, aquesta última arrelada als drets humans individuals, mentre que la primera fa referència, d'una manera o altra, als drets col·lectius o drets de grup, depenent de la situació. Un altre repte ulterior consisteix a determinar l'abast i la substància dels drets de grup, és a dir, dels drets que és probable que reclamin els grups no estatals, en contraposició als drets (humans) col·lectius entesos com a drets exercits per individus en comunitat amb altres membres del seu grup.

Si bé el principi de no discriminació de les persones que pertanyen a minories està fermament ancorat i supervisat a la llei internacional positiva, no passa el mateix amb les mesures especials que cal prendre en benefici de les minories o dels pobles indígenes com a entitats col·lectives. A més, tant la Declaració de Minories com la Declaració dels Pobles Indígenes, a diferència d'una convenció que vol ser ratificada, no crea ni una obligació legal ni un mecanisme de supervisió; i cap dels instruments internacionals existents acorda de manera explícita els drets subjectius de les minories o dels pobles indígenes o un tipus de personalitat legal.

Com encaixen la cultura i l'educació en la diferència conceptual entre drets d'agents col·lectius i drets d'interessos col·lectius? Si els agents col·lectius importen, la pregunta és si i com pot exercir drets específics una minoria ètnica, lingüística o religiosa, un poble indígena o un grup cultural. Això no obstant, els estàndards internacionals vigents més aviat posen de manifest els beneficis derivats dels interessos col·lectius, com ara l'educació intercultural. Per entendre les implicacions d'aquesta conferència, és útil que tornem a fer una ullada a "cultura" per extraure'n alguns comentaris

concloents.

5. Sobre la Cultura, una altra vegada II

Anteriorment he assenyalat que el concepte antropològic de cultura implica una sèrie de premisses metodològiques i teòriques que contribueixen a “problematitzar” la cultura. En general, això vol dir evitar concebre la cultura com a quelcom obvi. Més específicament, en el context d'aquest capítol, significa que no podem procedir com si la cultura fos “a fora” o fos visible a l'ull humà, per dir-ho d'alguna manera: un ritus o una manera de vestir no són cultura, simplement indiquen fenòmens l'observació i anàlisi dels quals ens permet tenir una idea sobre una cultura determinada. Tampoc podem procedir com si la cultura fos un epifenomen, tal com es desprèn de la perspectiva individualista de la cultura a la qual fèiem referència. Però als debats internacionals, una visió o altra -i de vegades totes dues- generalment es pressuposa que es basen sovint en la problemàtica aproximació del sentit comú que abans assenyalàvem. En abordar els drets de les minories i dels pobles indígenes, el repte resideix a navegar entre l'extrem del relativisme cultural basat en una concepció essencialista i no crítica de la cultura, i l'extrem de l'excessiu individualisme que inclou el refús de la cultura com a factor significatiu de vida social i individual.

Només hi ha un consens mínim entre els antropòlegs pel que fa a l'abast, la substància i la importància del concepte de cultura, així com sobre el pes analític que té la cultura en comparació amb, per exemple, els processos econòmics, les institucions polítiques o els interessos de classe. Però, sobretot, el concepte antropològic de cultura és integral: la cultura es concep com un sistema, un tot organitzat, i això és així tant a nivell descriptiu com analític.

Descriptivament, “una cultura” es pot definir com una unitat de població autònoma que té característiques culturals distintives o tradicions compartides, així com un determinat conjunt de valors, normes, idees, i pràctiques socials associades. A més a més, quan estudiem “una cultura”, suposem que aquesta cultura no és un atribut nacional sinó més aviat quelcom construït per actors socials que evoluciona amb el pas del temps. L'enfocament sobre la naturalesa sistèmica de les cultures individuals (com a unitats de població) i la necessitat d'entendre-les des del seu punt de vista són al darrere del principi del relativisme cultural -que no hem de confondre amb “l'absolutisme cultural” com a forma de

relativisme cultural extrem, al qual ens hem referit abans. A diferència d'aquest, el principi general del relativisme cultural, abans que res, posa totes les cultures humanes al mateix nivell en el sentit descriptiu i per tant refusa la idea que una cultura concreta -en particular una que sigui dominant dins d'un estat- hagi de ser valorada com a "millor" o més meritòria de ser protegida que no pas les altres.

Analíticament, la Cultura -amb C majúscula- s'abstrau a partir de l'observació de pràctiques socials, i representa com a tal la principal contribució de l'antropologia. Comprèn la teorització sobre la diversitat de societats humanes, i la reflexió sobre les relacions entre individus, la societat i l'entorn natural. Com a concepte operatiu, la Cultura no és aleatòria sinó que s'estructura entorn a un conjunt determinat de valors i de normes que governa els modes col·lectius i individuals de pensament i d'acció; es transmet de generació en generació i per tant es perpetua amb el pas del temps. Sobretot, el concepte de cultura no té sentit independentment d'una entitat col·lectiva; és el que la gent comparteix i el que va més enllà de l'individu. Finalment, perquè els seus elements constitutius (valors, normes socials, institucions, mitologia, mode de subsistència...) no es poden abordar de manera aïllada; la cultura ha de ser tractada des d'un punt de vista integral: només a través d'una perspectiva àmplia podrem comprendre com "funciona" la cultura, ja que les relacions entre els elements constitutius de la cultura no sempre són evidents.

El concepte descriptiu com a contraposició del concepte analític de la cultura reflecteix l'oposició entre una visió universalista típica de la Il·lustració (per exemple Voltaire, Hume) i una perspectiva més diferencialista associada al filòsof-historiador alemany Johann Gottfried von Herder. La primera tendeix a minimitzar la diversitat cultural quan proposa la unitat de l'espècie humana com a portadora de cultura; aquí, la cultura és el que caracteritza els éssers humans com a tals i el que els uneix. La segona proposa diferències intrínseques entre els grups portadors de cultures diferents i per tant posa en primer pla la diversitat cultural; aquí la cultura és el que diferencia els pobles o comunitats. Aquesta distinció entre cultura com a principi unificador humà, i cultura com a principi diferenciador de grups, indica la necessitat de conciliar dues idees aparentment contradictòries de cultura: proposa la unitat de l'espècie humana i a partir d'aquí la igualtat de tots els éssers humans, mentre que intenta comprendre i posar de relleu la pluralitat -geogràfica i

històrica- de les societats humanes. Només quan sospesem aquests dos principis fonamentals es fa possible evitar els riscos de l'universalisme extrem i del relativisme extrem. L'universalisme extrem és etnocèntric: significa jutjar-ho tot en virtut dels valors i els hàbits culturals d'un mateix. El relativisme extrem, com ja hem vist en connexió amb "l'absolutisme cultural", impedeix qualsevol tipus de comprensió i d'anàlisi intercultural.

La qüestió, malgrat tot, continua sent com fer possible que les reivindicacions identitàries fetes en nom del respecte per la diversitat cultural siguin validades per estàndards legals internacionals sense caure en "l'absolutisme cultural", ja que no hi pot haver cap acte d'identificació que no impliqui un acte de diferenciació o d'exclusió. De la mateixa manera, una aproximació folklorista a la cultura vista simplement com a context d'elecció individual, fracassa quan explica el fet que la diferència cultural es pot atribuir sobre la base de l'aparença per exemple, i que amb aquestes circumstàncies els individus tenen escasses possibilitats d'escapar dels estereotips i l'estigmatització. No ofereix tampoc mitjans suficients per contrarestar els efectes negatius de la globalització que amenacen, especialment, la supervivència cultural dels pobles indígenes, incloent els seus modes específics de transmetre i adquirir coneixements basats en la vida en un entorn natural concret. No és pas sorprenent que les opinions sobre l'educació i el dret humà a l'educació expressats pel representants indígenes, posin en primer pla les qüestions de la terra i els recursos. D'aquesta manera subratllen la necessitat d'una aproximació integral i col·lectiva envers la conservació de la diversitat cultural.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

El laberint ètnic presentat en aquest capítol, és indescriptible pel que fa a les minories ètniques en el mapa del món actual. És el resultat d'una colonització sense perspectives d'harmonització ètnica, o de migracions massives als segles XIX i XX. No hi ha alternatives per encaixar-les d'una altra manera que amb una integració lenta i dolorosa. Mai no podrem saber si biològicament aquest mestissatge ha resultat positiu o negatiu per a l'evolució.

Pel que fa als pobles indígenes, hi ha la possibilitat d'emmarcar-los en grans federacions. No com a Amèrica, on vint milions d'indígenes dispersats, i en part aïllats, ni són dependents ni són lliures. Simplement estan condicionats pels descendents dels colonitzadors, i pels criolls creats en el procés colonitzador. Però sí que és possible, a l'Àfrica, aplicar un sistema federal i adaptar-lo al caràcter dels indígenes, de possible agrupació per a un sistema federal, segons afinitats antropològiques i de territorialitat.

A part de les minories ètniques i les poblacions indígenes d'impossible federalització que dificulta la globalització antropològica, hi ha el factor nacional - col·lectius naturals. És el laberint més fàcil d'obrir. La perseverança dels estats hereus dels imperis per mantenir el seu domini sobre aquests col·lectius, és el que dificulta la solució al problema ètnic de nacionalitats, que juntament al religiós provocat per l'Islam, produeixen la violència que priva la humanitat de poder-se globalitzar harmònicament.

SUGGERIMENT (2)

Els sistemes de convivència federal establerts al món són demostratius de la seva bondat pel que fa a la creació de pau i progrés a les comunitats federades. Ja siguin de dimensió reduïda, com Suïssa, o de gran dimensió com els EUA. Les sinopsis següents defineixen la situació actual d'incoherència ètnica als continents occidentals d'Amèrica i Europa, i alhora possibiliten establir afinitats de l'espècie i obrir els laberints causants de les restes de la barbàrie a la Terra. La generalització cultural mundial és l'únic sistema per eliminar-la a aquest nivell. Això requereix:

- *El primer suggeriment (Pàgina 172)*
- *El laberint ètnic creat al llarg de la història, a conseqüència dels corrents migratoris, èxodes espontanis o provocats, deportacions i altres factors no tant importants, en conjunt han afectat el món sencer formant laberints que no es poden abordar separatament. La crisi ha posat en marxa més que un procés de deconstrucció, un de normalització de progrés, situació ideal per, al mateix temps, racionalitzar-lo. Els esforços per superar la crisi s'han de programar per establir nivells econòmics i culturals, simultàniament dins de federacions com la proposada per a Europa (pàg.222), amb programes de cohesió interns a cada federació i externs a nivell global.*
- *Considerar prioritari un procés d'identificació ètnica que permeti establir Estats d'acord amb el caràcter propi de cada poble i assenyalar el llenguatge com el primer dels factors identitaris per determinar drets i deures a cada col·lectiu humà natural existent.*
- *Mitjançant consultes a cada població, crear 8-10 grans confederacions paral·leles a les dels EUA i d'Europa, el conjunt de les quals formin una confederació mundial dirigida per la ONU, composta per comissions de representants de cada federació, amb atribucions per promoure lleis que es convalidin en consultes estatals a la població global.*
- *Dret dels estats de quedar al marge de la legislació global aprovada a cada consulta, creant grups d'Estats diferenciats dins de la ONU.*

POBLES INDÍGENES D'AMÈRICA LLATINA

NOMBRE	IDIOMA	SITUACIÓ	POBLACIÓ	OBSERVACIONS
TARAHUMARAS	TARAHUMANA	MÈXIC	122.000	Pobles extingits i en vies d'extinció, parlants amb el seu idioma original: 950.550 CORAS–KIKAPÜES– HUICHOLAS–MAYOS–SERIS– PIMAS–YAQUIS– GUARIJÍOS–PÁPAGOS– TEPEHUANES–CHICHIMECAS– PAMES– MATLATZINCAS–AMUZGOS– HUAVERES– TRIQUIS–CHATINOS– CHONTALES–POPOLUCAS LACANDONES–MOCHÓS ZOQUES–TOJOLABALES– POPOLOCAS–MEXICANEROS– ACATECO AGUACATECO–MAMES– CHALCHITECO–NASO– ZUTUHILES– WOUNAAN– CHOROTEGAS–ARAWAK– PIPIIL–EMBERA–KUNA– =====
MAZAHUAS	MAZAHUA	MÈXIC	300.000	
AZTEQUES-MEX	NÁHUATL	MÈXIC	2.500.000	
OTOMÍES	OTOMÍ	MÈXIC	650.000	
TOTONACAS	TOTONACA	MÈXIC	400.000	
HUASTECOS	HUASTECO	MÈXIC	200.000	
MIXTECOS	MIXTECO	MÈXIC	700.000	
CHINANTECOS	CHINANTECO	MÈXIC	200.000	
PUREPECHAS	PUREPECHA	MÈXIC	203.000	
ZAPOTECOS	ZAPOTECO	MÈXIC	777.500	
MAZATECOS	MAZATECO	MÈXIC	306.000	
MIXES	MIXE	MÈXIC	169.000	
TLAPANECOS	TLAPANECO	MÈXIC	140.500	
CHOLAS	CHOL	MÈXIC	221.000	
MAIA	MAIA	MÈXIC	1.500.000	
TZELTALES	TZELTAL	MÈXIC	384.000	
TZOTZILES	TZOTZIL	MÈXIC	407.000	
ACHÍ	ACHÍ	GUATEMALA	217.500	
QUINCHÉ	QUINCHÉ	GUATEMALA	1.280.000	
LENCA	LENCA	HOND-EL SALV.	137.000	
NGÖBE	NGÖBERE	PANAMÀ	200.000	
YMARÀ	AYMARÀ	PERÚ-BOLIVIA	600.000	La reconversió dels pobles d'Amèrica Central i Amèrica del Sud, en trànsit des de la barbàrie a la civilitat, no va suposar cap desastre humà semblant al d'Amèrica del Nord. I la dominació i l'explotació de les persones la van dur a terme emperadors més despotes que els dels imperis de l'Antic orient i d'Europa. La diferència més notable amb Amèrica de Nord és que els colonitzadors nord-europeus es van traslladar amb intenció d'èxode voluntari i definitiu. Al sud, els llatins, només guerrers i clergues, amb ànim de guany i retorn a la metròpoli. El resultat és la població criolla blanca. És trist per a tot el món, i especialment per a Occident, és que la civilització no es fes amb la idea d'èxode definitiu a tot el continent. Però encara és més trist que els clergues nord-europeus no intentessin, com ho van fer els llatins, educar els indis. Haurien pogut tenir més èxit i el món actual seria un altre.
JÍBAROS	JIBARÀ	EQUADOR-PERÚ	5.000	
QUECHUA	QUECHUA	DIVERSES	5.000.000	
OTAVALS	“	EQUADOR	34.000	
CHIPAYA	URU-CHIPAYA	BOLÍVIA	1.000	
YANOMAMI	YANOMAN	BRASIL-VENEÇ.	9.000	
GUARANIES	TUPI-GUARANI	BRAS-PARA-AR	12.000	
BORORO	BORORO	BRASIL	850	
AMAHUACAS	PANOAN	PERÚ-BRASIL	750	
MUNDUCURU	MUNDURUKU	BRASIL	2.000	
WAIWAI	CARIBE	BRASIL-GUAYA.	1.000	
YECUANA	“	BRASIL-VENEZ.	5.000	
17 POBLES	Diverses	P.N.XINGU	6.000	
XAVANTE	MACRO-GE	BRASIL	8.000	
HUAONARI	Desconegut	EQUADOR	700	
TICUNA	“	PERÚ-BR-COLO	21.000	
ALACALUFE	“	XILE	100	
ASHÁNINKA	ARAWAK	PERÚ-BRASIL	25.000	
GUAJIRO	“	COLOM-VENEZ	305.000	
GUAHIBO	“	COLOM-VENEZ	20.000	
MAPUCHE	ARAUCA	XILE-ARGENT.	1.050.000	
SURUI	TUPÍ-MONDE-SUR.	BRASIL	800	
SHIPIBO	CHAMA	PERÚ	3.000	
YAGUA	PEBA-YAGUAN	PERÚ-BRA-COL.	3.500	
LENGUAS	MASCOIAN	PARAGUAI	10.000	
PILAGÁS	GUAICURÁN	ARGENT-PARAG	5.000	
TOBAS	“	ARG-BOL-PARA	17.000	
MOCOVÍ	“	ARGENTINA	3.500	
DIAGUITA	KAKÁN	XILE-ARGENT.	7.000	
YAGAN	YAGAN	ARGENT.-XILE	70	
WICHI	MATACOAN	ARGENT-BOLIV	75.000	
TEHUELCHES	CHON	ARGENTINA	350	
CAYAPA	CHIBCHA	EQUADOR	2.500	
KOGI	“	COLÒMBIA	5.000	
IKA	“	COLÒMBIA	5.000	

POBLES INDÍGENES D'AMÈRICA DEL NORD

NOMBRE	IDIOMA	SITUACIÓ	POBLACIÓ	OBSERVACIONS
NASKAPI	ALGONQUÍ	CANADÀ	1.000	Aquesta relació de pobles amerindis nord americans no es exhaustiva, però estan aquells que realment poden considerar-se pobles. No al concepte dels propis amerindis, que el nom de poble es per a ells substantiu de col·lectius humans en general, fins i tot per a tribus de reduïda dimensió. La llengua es per a ells la guia de la pròpia identitat. Mes exhaustivament, anotem els mes significatius. Alguns d'ells van deixar de ser pobles per lenta extinció. Altres perviuen en nombre de pobladors insignificant i dispersos dintre de la geografia de aquesta regió planetària. En conjunt son: ABENAKI—ALEUTIANOS— ARAPAHOE—PAWNE— KAROK—MOHAVE—POMO— WASHOE—KIOWA— CHOCTAW—SEMINOLA— CHICASAW— TSIMHAM—MIWOK— NEZPERCÉ— ZYAKIMASPOKANE— FLATHEAD—KUTENAI— THOMPSON—SALISH— WALLA WALLA—CAYUSE— BANNOCK—KWAKWATL— NOOTKA—MAKAH— HIVILINGMIUT— YELLOWKNIFE—SAUK— CALUSA—NATCHEZ TOLWA—MODOC— TIMUCUA—WINEWAGO— DELAWARE—SECOTANO— MARRAGANSET—YUMA— ILLINOIS—CHINOOK HABLANTE ACTUAL EN SUS IDIOMAS 75.000
CREE	"	CANADÀ-EUA	53.000	
MONTAGNAIS	"	RSVA.-CANADÀ	10.000	
YUOK	"	RSVA.HUPA-EUA	4.500	
ALGONKIN	"	CANADÀ	5.000	
MOHICANOS	"	RSVA.WISCON.-EUA	1.400	
OJIBWA	"	RSVA.EUA-CANADÀ	75.000	
KICKAPOOS	"	RSVA.EUA	1.500	
POTAWATOMI	"	RSVA.OKLA-KANS.	7.500	
MICMAC	"	EUA-CANADÀ	13.000	
OTTAWA	"	RSVA.OKLA-EUA	7.500	
SHAWNE	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.000	
WAMPANOAG	"	EUA	1.200	
POWHATANOS	"	EUA	3.000	
MENOMINEE	"	EUA	3.500	
MIAMI	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.000	
PIES NEGROS	"	EUA-CANADÀ	15.000	
CHEYENNES	"	RSVA.MONT-OKLAH.	5.000	
ATSINA	"	RSVA.F.BELKNAP-EUA	1.000	
KUTCHIN	ATAPASCÀ	ALASKA-CANA-EUA	1.500	
DOGRIB	"	CANADÀ	3.000	
TANANA	"	ALASKA-CANADÀ	500	
INUIT	ESQUIMAL	ALASKA-CANADÀ	33.000	
YUPIK	"	ALASKA	20.000	
CHEROKEE	IROQUÈS	EUA	78.500	
HURON	"	RSVA.EUA-CANADÀ	8.000	
IROQUESES	"	EUA-CANADÀ	29.500	
HUPA	NA-DENE	RSVA.HOOPA-EUA	1.000	
TLINGIT	"	EUA-CANADÀ	9.500	
HAIDA	"	EUA-CANADÀ	2.000	
APACHES	"	RSVA.ARIZONA-EUA	18.000	
NAVAJO	"	RSVA.EUA	220.000	
CATAWBA	SIUX	EUA	4.500	
YUCHI	"	EUA	1.500	
SIOUX	"	EUA	103.500	
ASSINIBOIN	"	RSVA.MONT-ALBER.	3.500	
HIDATSA	"	RSVA.DAKOTA-EUA	1.200	
CROW	"	RSVA.MONTAN-EUA	7.000	
PONCAS	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.500	
OSAGE	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.500	
OMAHA	"	EUA	3.000	
SHOSHONE	UTO-ASTECA	EUA	7.000	
PAIUTE	"	EUA	4.000	
UTE	"	EUA	5.000	
COMANCHE	"	EUA	6.000	
HOPI	"	EUA	6.500	
PIMA	"	RSVA.EUA-MÈXIC	20.000	
SEMINOLA	MUSCOGA	EUA	6.000	

POBLADORS INDÍGENES AMERICANS 20.000.000

CONFEDERACIÓ EUROPEA - CE. (9)

	ESTATS NACIÓ	HABITANTS miler	ESTATS	PRINCIPALS MINORIES ÈTNIQUES A INTEGRAR
1	Albània	3.600	1	Grecs - Macedonis - Montenegrens
2	Alemanya (1)	82.000	16	Turcs - Exyugoslaus - Italians - Grecs - Polacs
3	Andorra	83	1	Portuguesos - Espanyols - Catalans - Francesos
4	Àustria	8.300	1	Exyugoslaus - Turcs - Gitanos - Hongaresos - Jueus
5	Bèlgica (2)	10.700	2	Francesos - Italians - Turcs - Alemanys- Neerlandesos
6	Bòsnia-Herzegov.	4.000	1	Serbis - Croats
7	Bulgària	7.600	1	Turcs - Gitanos
8	Croàcia	4.500	1	Albanesos -Bosnis - Hongaresos - Italians - Serbis
9	Dinamarca	5.500	1	Turcs - Exyugoslaus
10	Eslovàquia	5.400	1	Romanis - Hongaresos - Txecs - Rutens
11	Eslovènia	2.000	1	Serbis - Croats - Bosnis
12	Espanya (3)	45.800	4	Gitanos - Marroquins - Rumanesos - Llatinoamericans
13	Estònia	1.300	1	Russos - Ucraïnesos - Bielorusos - Finlandesos
14	Finlàndia	5.300	1	Suecs - Russos - Samis
15	França (4)	64.300	8	Portuguesos - Gitanos - Rumanesos - Italians - Turcs - Magrebins
16	Gibraltar	29	1	Britànics - Marroquins
17	Grècia	11.200	1	Albanesos - Valacs - Macedonis - Gitanos - Turcs
18	Hongria	10.000	1	Gitanos - Alemanys - Eslovacs - Croats
19	Irlanda	4.500	1	Britànics
20	Islàndia	318	1	Polacs - Danesos - Filipins

21	Itàlia (5)	60.000	10	Gitanos - Eslovens - Romanesos - Grecs - Croats
22	Kosovo	1.800	1	Serbis - Gitanos - Bosnis - Turcs - Egipcis - Croats
23	Letònia	2.300	1	Russos - Bielorusos - Ucraniïnesos - Polacs - Lituans
24	Liechtenstein	35	1	Suïssos - Walsers - Austríacs - Alemanys
25	Lituània	3.300	1	Polacs - Russos - Bielorusos - Ucraniïnesos
26	Luxemburg	500	1	Portuguesos - Francesos - Italians - Belgues - Alemanys
27	Macedònia	2.500	1	Albanesos - Turcs - Romanis.
28	Malta	400	1	Anglesos - Italians
29	Mònaco	32	1	Italians - Francesos
30	Montenegro	700	1	Serbis - Bosnis - Albanesos - Croats
31	Noruega	4.700	1	Samis - Romanis - Bosnis - Turcs
32	Països Baixos	16.400	1	Frison - Indonès - Turcs - Marroquins - Xinesos - Jueus - Gitanos
33	Polònia (6)	38.100	2	Alemanys - Bielorusos - Ucraniïnesos
34	Portugal	10.600	1	Açorians - Madeirens - Ucraniïnesos - Gitanos - Brasilers
35	Regne Unit (7)	61.700	3	Índis - Pakistanesos - Afrocaribenys - Africans negres - Bengalesos - Xinesos
36	Repúb.Txeca	10.500	1	Alemanys - Moravians - Eslovacs - Polonesos
37	Romania	21.500	1	Hongaresos - Gitanos - Ucraniïnesos - Alemanys
38	San Marino	33	1	Italians
39	Sèrbia	9.200	1	Hongaresos - Bosnis - Gitanos - Exiugoslaus - Croats - Albanesos-Eslovacs
40	Suècia	9.200	1	Finlandesos - Gitanos - Jueus - Samis - Turcs
41	Suïssa	7.700	1	Exiugoslaus - Turcs - Portuguesos - Espanyols - Gitanos - Jueus
TOTALS (8)			79	

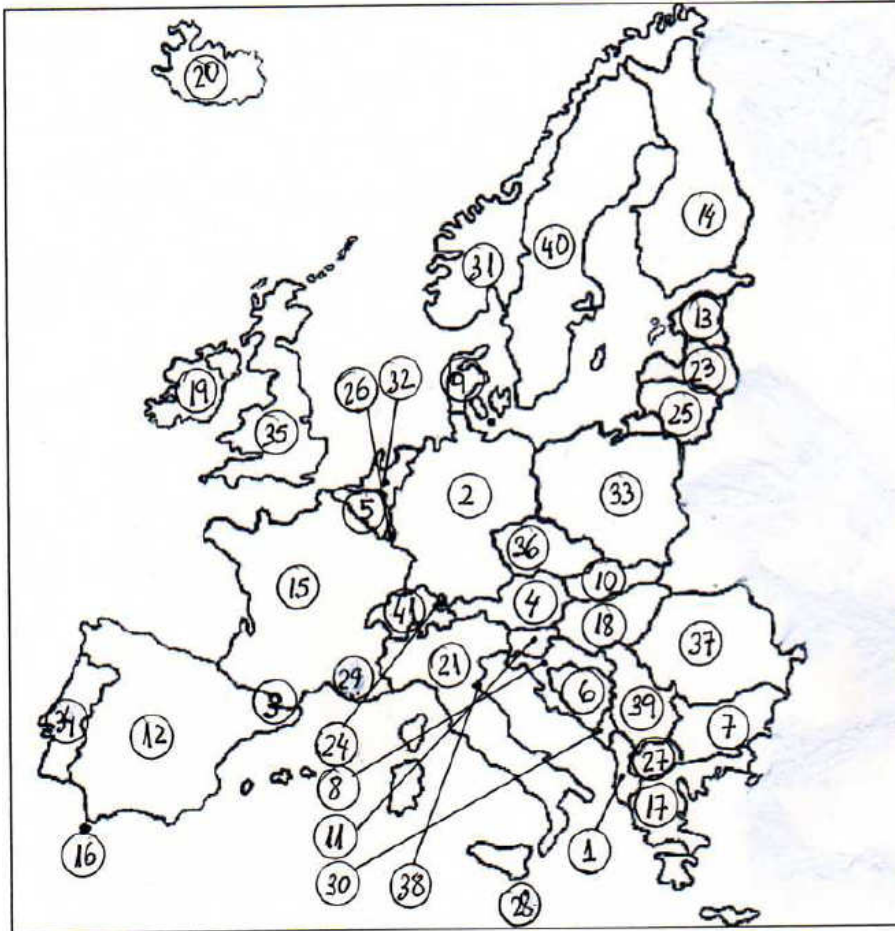
Llamadas (1) a (9) pàgina següent

1. Baden-Wurtemberg - Baixa Saxònia - Baviera - Berlín - Brandenburg Bremen - Hamburg - Hesse - Meskem - Burgo-Pomerània - Renània Palatinat - Saxònia - Saxònia-Anhalt - Sarre - Schcesunig Holstein Turíngia-
2. Flandes - Valònia
3. Espanya - Catalunya - Euskadi - Galícia.
4. França. Hi ha vint-i-dos departaments i setze llengües reconegudes. Llengua i territorialitat en combinació, poden determinar el nombre d'Estats.
5. Itàlia. Hi ha vint regions i deu llengües vives. Coma França, la combinació idiomàtica i territorial han de determinar el nombre d'Estats.
6. Polònia - Kaszuby.
7. Anglaterra - Gal·les - Escòcia.
8. Distribució a tall d'exemple. Són possibles múltiples distribucions combinant factors culturals (idioma especialment), geografia, economia i voluntats expressades per referèndums.
9. Vuit-Deu agrupacions com la d'Europa per cobrir la Confederació Mundial, centralitzada en una reduïda ONU composta de vuit-deu comissions ministerials, de governs d'identica composició. Aquesta super governació no tindria poder legislatiu. Les seves propostes estarien validades per referèndums a nivell d'Estats. Aquest nivell d'Estat i el Confederal (ONU) existiria el de les Agrupacions d'Estat que dins del seu nivell podria provocar referèndums per qüestions específiques de les Agrupacions.

A tots els nivells, dret a inhibir-se de les propostes. Seran convalidades per als qui acceptin les propostes confederals, constituint grups legiscats de lliure entrada i sortida.

Al laberint ètnic es concentren tres factors de fre evolutiu: els pobles indígenes, les minories ètniques i, el més funest, el de les nacions segrestades pels Estats-Nació. Centrar la governació en els Estats independents i federar-los, evitaria els conflictes ètnics que encara perviuen i són els que mantenen la relació violenta interètnica i, a més, la dimensió d'aquests Estats facilitaria la governació mundial en repartir responsabilitats polítiques.

Espai Territorial per la Confederació Europea - CE



Acabada en bona part la confederació d'EEUU, mancant solament la unificació amb Canadà i ampliar competències dels Estats, existeix un primer nucli humà i territorial cohesionat, només a l'espera de llur formalització per a integrar-se a una confederació global. Iniciat un procés unificador a Europa, la UE, per l'experiència d'altres Estats federats o confederats, existents ara, es relativament possible i fins i tot fàcil acabar aquest procés a una confederació.

L'associació d'ambdues confederacions, podria provocar un nucli abarçant 24.253.261 Km² de territori, on hi ha una densitat pobladora de 77,7 habitants per Km², gaudint d'un PIB personal de 22.370 \$ (2004).

El seu resultat pràctic (econòmic i cultural), i una voluntat real de creixença, podria produir tendències a crear altres nuclis similars com la Ex-Urss - Xina - Índia - Amèrica Llatina - Oceania, incloent Japó, almenys deu.

A Europa el procés descentralitzador està en fase inicial. Fins

ara la racionalització territorial i política, extraordinàriament complicada, s'ha produït a causa de la debilitació dels Estats-nació amb governació centralitzadora, degut al procés de globalització. Y també a causa del resultat de guerres internes i externes perdudes per els imperis que l'han constituït. El darrer el de la URSS.

Els factors polítics operatius en aquest procés són complexes, i aquesta complexitat es posa en evidència per la dificultat per a harmonitzar ètnies diferenciades establertes per el encreuament dels desconeguts —no africans sinó els autòctons europeus— i per les immigracions no registrades de la prehistòria i les poc i mal estudiades com les dels celtas i romans. Totes elles assenyalant profundes diferències característiques naturals. Indígenes europeus tan poc coneguts, criats en climes entre glacials i calents, com els mediterranis, amb els immigrants centre asiàtics, aquests criats en climes més oposats que els d'Europa, a causa de la continentalitat extrema d'Euràsia. Tots ells en l'immens període de temps transcorregut en el procés civilitzador iniciat simultàniament amb la creació de l'espècie i l'era històrica, que s'ha de xifrar en mil·lenis de milions d'anys. I canvis terrestres com els que provoquen fins i tot dessecació de mars interns. Com molt possible sigui el del desert de Gobi.

La pervivència dels imperis i Estats-nació, es comprensible considerant les vessants sentimental-patriòtica, i política de grandesa o simple grandiositat dels Estats-nació. Així s'han extingit molts pobles. En el tercer mil·lenni que resultarà més racional que els anteriors, i potser dins del present segle, perviuen pobles dominats que mantenen més o menys sentiment patriòtic propi. I també sentit polític no participat dins dels Estats-nació, quan han creat una cultura diferenciada pròpia, una economia suficient, o ambdues qualitats. La Confederació Europea —altres a continuació— han d'establir-se lentament i sense traumes per a ningú, amb el temps necessari per assimilar als immigrants. Almenys per assimilació per el factor econòmic, però essencialment per la comprovació ja feta de que els països de poca extensió territorial i demogràfica son més idonis per governació convenient a l'interès de la població en general, i no solament per a els nuclis de domini dels Estats-nació. El factor sentimental serà operatiu quan es produeixin les independències establertes en circumstàncies que es van provocant, a causa de la resistència dels Estats-nació a actuar raonable i democràticament.

Sobrepoblació i la seva diversitat

Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler
(Barcelona)

Els perills de la sobrepoblació

El creixement continuat i accelerat de la població a la Terra és un dels grans problemes actuals, fins al punt de qüestionar la supervivència mateixa de l'espècie humana. Des de fa més de dos-cents anys, s'han repetit veus d'alarma entorn a la disparitat de les taxes de creixement de la població i dels aliments necessaris per a la seva subsistència. Actualment, les conseqüències del desenvolupament econòmic en la disponibilitat de recursos naturals permeten dubtar de la capacitat de la Terra de donar cabuda a tots els humans potencialment possibles. Als països desenvolupats, la disponibilitat de recursos i els avenços de la medicina i de la higiene, així com una sèrie de canvis familiars i de comportament sexual, han permès reduir tant la natalitat com la mortalitat i més que estabilitzar la població, disminuir-la. Amb tot, a la major part del món, la sobrepoblació continua sent un dels desafiaments contemporanis més grans.

1. La població creix geomètricament

L'obra del clergue Thomas Malthus (1766-1834) no sempre ha tingut bona fama. Algunes de les seves prediccions pel que fa a les conseqüències desastroses del creixement continuat de la població no s'han acomplert en els períodes i en la mesura que ell semblava calcular. Això no obstant, més de dos-cents anys després de la publicació del seu *Assaig sobre el Principi de la Població, i de Com afecta el Progrés Futur de la Societat* (1798), algunes idees de Malthus tenen una gran actualitat.

El gran economista del segle XX, John Keynes, que també torna a ser rellegit en els moments actuals de crisi econòmica mundial, va subratllar la importància d'algunes idees de Thomas Malthus. En particular, va esmentar les seves anàlisis de l'estalvi i la inversió i les seves implicacions favorables a la generació de riquesa mitjançant la 'demanda agregada', que inclou la despesa pública, per fer front a l'atur de grans masses de població. Per a Keynes, "l'oblit quasi total de la línia de pensament de Malthus i el domini complet de la de Ricardo durant cent anys ha estat un desastre per al progrés de la

ciència econòmica...Si Malthus i no Ricardo hagués estat el tronc del qual va brotar la ciència econòmica del segle XIX, avui el món seria més savi i ric!", va exclamar.

Malthus va ser, en primer lloc, un antiutopista, és a dir, un realista que advertia contra l'esperança d'un progrés continuat i indefinit del gènere humà si no hi havia una adequada intervenció pública. La seva anàlisi va partir de dos postulats sobre la naturalesa humana:

- primer, l'aliment és necessari per a l'existència dels humans;
- segon, la passió entre els sexes és necessària i es mantindrà pràcticament com ha estat sempre.

Aquestes dues lleis, segons Malthus, han regit des dels temps més remots del coneixement humà i apareixen com a lleis fixes de la natura, per la qual cosa qualsevol predicció sobre el gènere humà i qualsevol proposta d'organització econòmica, social o política els ha de tenir molt en compte. La primera llei indica que el creixement de la població té uns límits; la segona, que pot ser necessària una intervenció externa per reduir aquest creixement produït pels impulsos i les passions humanes.

Malthus va sostenir, a partir dels seus postulats, que "la capacitat de creixement de la població és infinitament més gran que la capacitat de la Terra per produir aliments per a l'home". Amb paraules que es van fer famoses, va resumir així la seva predicció:

"La població, si no troba obstacles, augmenta en progressió geomètrica. Els aliments només augmenten en progressió aritmètica. N'hi ha prou amb tenir les nocions més elementals dels nombres -va afegir- per poder apreciar la immensa diferència a favor de la primera d'aquestes dues forces. Perquè s'acompleixi la llei de la nostra naturalesa, segons la qual l'aliment sigui indispensable a la vida, els efectes d'aquestes dues forces tan desiguals han de ser mantinguts al mateix nivell".

Les implicacions de l'anàlisi de Malthus tenen la màxima rellevància per intentar sortir d'un dels laberints més grans del món actual. Per assegurar el futur de la humanitat, caldria aconseguir dues coses, per dir-ho com l'autor: Primer, posar "obstacles" a l'augment de la població, en particular mitjançant els matrimonis tardans, la "restricció moral" i la

contraccepció (que el clergue Malthus va qualificar de “vici”). Segon, l'augment de la producció d'aliments en proporcions més grans que en el passat. En cas que aquests objectius no fossin suficientment assolits, la humanitat patiria “la malaltia i la mort prematura, la misèria i el vici”, en paraules de l'economista anglès.

Malthus va observar que la fam i la misèria havien estat molt comunes en el passat de la història humana. Tot i extrapolant els nombres de la seva època, a finals del segle XVIII, sobre l'augment de la població i de la producció d'aliments, va predir que aquells desastres es tornarien a escampar a mitjans del segle XIX. Aquí es va equivocar perquè precisament en aquell moment començaven a haver-hi grans canvis econòmics i socials que no tenien precedents. L'anomenada “revolució industrial” iniciada a Anglaterra i els canvis similars que van tenir lloc a l'agricultura precisament a començaments i a mitjans del segle XIX van produir un gran augment dels recursos disponibles. Al mateix temps, el colonialisme dels països europeus més grans va comportar l'extracció d'aliments i materials bàsics d'Àfrica, Àsia i Amèrica del Sud, de manera que la catàstrofe predita per Malthus es va evitar a Europa i Amèrica del Nord, però es va escampar pels països colonitzats. Més endavant, al segle XX, l'anomenada “revolució verda” dels fertilitzants, els pesticides i la irrigació facilitada pels hidrocarburs els anys 1940-1960 també va provocar una transformació de l'agricultura que va generar grans augments de la producció d'aliments. Tot i això, a grans zones del món es continua estenent “la malaltia i la mort prematura, la misèria i el vici” que Malthus va predir en general.

2. El creixement de la població

Els grans augments de la població del món s'han produït a l'època contemporània. Des dels orígens de la civilització cap a l'any 10.000AC fins el 1.000 AC, la població del món va ser relativament estable, entorn als 5 milions d'humans. L'any 0 ja hi havia uns 200 o 300 milions d'habitants a la Terra. Però al llarg dels segles següents, el creixement va ser lent i interromput sovint per plagues i fam.

El canvi més gran de ritme en el creixement de la població a la Terra va començar cap al 1800 -l'època de Malthus- a partir d'una xifra inicial d'uns mil milions de persones. Els dos-cents anys següents es van mantenir unes taxes de natalitat molt altes, entorn als 5 fills per dona. Però

no es van estendre la misèria, les malalties i la mortalitat infantil en les mesures previsible, gràcies, en bona part, a l'augment de la producció d'aliments, la millora general de les condicions de vida i els avenços de la higiene i la medicina. Atès que aquests canvis també han reduït les taxes de mortalitat, ha augmentat l'esperança de vida dels 46 anys cap a 1950 fins als 65 a començaments del segle XXI, i amb ella la població total. Concretament, als països desenvolupats, l'actual esperança de vida és d'uns 75 anys i s'estima que augmentarà fins als 82 a mitjans de segle, amb la qual cosa la proporció de persones en edat activa, entre els 16 i els 65 anys, tendeix a disminuir, mentre que augmenta la dels humans amb edats avançades. Als països pobres, es calcula que l'actual esperança de viure 50 anys pot arribar als 66 en la mateixa data.

Globalment, la població ha augmentat en grans proporcions. A mitjans segle XX ja hi havia al voltant de 2,5 mil milions de persones al planeta, és a dir, la població s'havia multiplicat per dos i mig en 150 anys, mentre que a començaments del segle XXI la població mundial s'ha tornat a multiplicar per dos i mig, però en només cinquanta anys, i actualment és d'uns 6,7 mil milions d'habitants. D'acord amb les prediccions de Malthus, la població augmenta, doncs, de manera "geomètrica" (és a dir, exponencial).

Les projeccions cap al futur depenen dels canvis de comportament i de tecnologia que es puguin anticipar. Si la taxa de natalitat actual, que és de 2,6 fills per dona com a mitjana mundial (és a dir, la meitat que a mitjans del segle XX) continués, la població mundial podria assolir els 11 mil milions d'habitants el 2050. Tot i això, la taxa de natalitat pot continuar decreixent al llarg dels propers anys fins a menys de 2,1 fills per dona, i en aquest cas la població mundial arribaria a uns 9 mil milions d'habitants, a causa de l'allargament de la vida.

Aquestes prediccions comporten grans diferències a diferents parts del món, ja que als països desenvolupats s'ha frenat l'augment global de la població mitjançant la reducció de la natalitat. Actualment la taxa mitjana de natalitat als països desenvolupats és només d'un 1,6, per sota de la taxa de reproducció. Però a l'anomenat 'Tercer Món', la sobrepoblació continua creant misèria, malalties i alta mortalitat infantil. Així, cal esperar que a Europa, Amèrica del Nord i Japó, així com a Rússia i les antigues repúbliques soviètiques, la població continuï estable, més o menys al voltant de 1,2 mil milions de persones, amb augments possibles a causa, sobretot, de la

immigració de persones dels països més pobres. L'excepció entre els països rics són els Estats Units, que podrien passar dels 300 milions actuals a uns 440 milions a mitjans del segle XXI.

En canvi, als països pobres d'Àfrica, Àsia i Amèrica llatina, els actuals 5,3 mil milions d'habitants poden arribar a convertir-se en 7,8 mil milions cap al 2050. De fet, la major part de l'augment previsible de la població s'esdevindria a només nou grans països: Índia, que arribaria 1,7 mil milions de persones, la Xina, amb una estabilització relativa entorn a 1,4 mil milions, Pakistan i Bangla Desh a Àsia; Nigèria, Congo, Uganda i Etiòpia a l'Àfrica, i els Estats Units d'Amèrica. Més del 85 per cent de la població mundial viuria a l'anomenat "Tercer Món". En aquest marc de creixement continuat i "geomètric" de la població a la major part del món, algunes previsions de Malthus sobre l'escassetat d'aliments poden tornar a tenir vigència.

3. La limitació dels recursos

En els darrers dos-cents anys la producció d'aliments ha augmentat a un gran ritme i ha permès un augment enorme de la població amb relativament poques catàstrofes de pandèmies i fam. Tanmateix, altres canvis han posat en qüestió la capacitat de la Terra de donar cabuda a tots els éssers humans. Concretament, avui dia la humanitat afronta els següents riscos de futur:

- Esgotament de recursos naturals, fonts energètiques i alimentàries. Les alternatives haurien d'incloure canvis en l'ús de les fonts d'energia i en els criteris per al moviment de persones i mercaderies. Així mateix, caldria promoure els cultius piscícoles, agrícoles i carnis per mitjans transgènics.
- Escassetat d'aigua fresca per extraccions d'aigües en quantitats superiors a les que permeten els cicles de recuperació dels aqüífers. Contaminació d'aqüífers a causa dels tractaments químics dels terrenys i la salinització per filtracions marítimes. Pol·lució d'aigües superficials, marítimes i continentals per producció de residus.
- Desforestació i desertització per expansió de la urbanització i concentració de la població en grans ciutats. Esgotament de terres fèrtils, difícils de

recuperar després d'haver-les forçat mitjançant l'ús de nitrats. La concentració de població en deltes i regions que havien estat feraces dificulta la seva regeneració. Atès que el trasllat forçós de grans masses humanes és impensable avui dia, el problema només es podria abordar mitjançant una intensificació de recursos materials.

- Destrucció de l'ozó i escalfament de la Terra per emanacions de diòxid de carboni, juntament amb les de clorofluorcarburs. Aquestes emanacions deriven de l'ús d'hidrocarburs en els mitjans de transport en quantitats superiors a les admeses a les reserves oceàniques. L'única idea possible és deixar d'interferir la troposfera i esperar que les pluges recuperin la cadència perduda.
- Escalfament global i canvi climàtic que comporti liquació de masses de gel dels dos pols i la consegüent interferència en els corrents marins; anivellació de les temperatures, i canvis en la distribució de les pluges i meteors extrems. Augment del nivell dels oceans amb la consegüent amenaça a la vida vegetal i animal, i especialment a la dels humans, sobretot els situats als grans deltes.
- Extinció de certes espècies animals a causa de la reducció de zones forestals i a tècniques de conreu extensiu al Tercer Món.
- Epidèmies i pandèmies globals i malalties derivades de la desnutrició i la manca de recursos sanitaris.
- Fam, desnutrició i dietes pobres que produeixen mala salut i malalties, malgrat que els països rics i també els països pobres democràtics han evitat les tradicionals crisis de fam.
- Pobresa a causa de la carència d'educació i la manca d'higiene. Nivells alts de delinqüència i violència, conflictes per l'accés als recursos escassos a causa de la sobrepoblació.

La transcendència d'aquests problemes no és mesurable. Els coneixements geofísics actuals són insuficients per predir-ne totes les conseqüències i els lapsus de temps en què aquestes catàstrofes podrien tenir lloc. No és impossible que la troposfera pugui arribar a assumir els desequilibris naturals provocats pels humans, com va passar amb canvis d'una

magnitud molt més gran al període carbonífer. Si bé les reserves d'algunes de les fonts d'energia més utilitzades actualment, especialment el carbó i el petroli, així com d'altres matèries primeres, són finites. La petroquímica generarà, tard o d'hora, nous productes que substituiran alguns dels més utilitzats actualment. Però precisament per això, és injustificable continuar utilitzant carburants en les magnituds actuals. Al segle XXI, els humans hauran de resoldre els problemes energètics mitjançant l'ús d'energies renovables i no-contaminants.

Per damunt de tots aquests riscos hi ha les diferències entre les taxes de natalitat dels països rics i dels països pobres, així com la pobresa i les desigualtats econòmiques i culturals provocades en gran part per la sobrepoblació. Fer-los front requereix canvis en els comportaments sexuals i familiars, així com acords i plans d'acció pública d'àmbit mundial, orientats a establir taxes de natalitat dels humans a un nivell adequat a la capacitat de la Terra per sostenir-los.

4. Els canvis a la família

La reducció de les taxes de natalitat que ha tingut lloc als països desenvolupats ha estat provocada, en primer lloc, per canvis en l'activitat de les dones i el seu nou paper al si de la família. El desenvolupament econòmic i l'extensió de l'educació han ampliat enormement les oportunitats de feina de les dones fora de la llar, en comparació amb les societats tradicionals en les quals la dona dedicava la major part del temps i de la seva vida a la cura de la casa i dels nens. En la mesura que les dones obtenen educació i formació amb capacitat per exercir una professió o un treball atractiu fora de la llar, augmenten els costos d'oportunitat del treball domèstic que comporta quedar-se a casa, que és poc qualificat tècnicament, molt intensiu en temps i poc remunerat materialment. Aquests canvis tendeixen a alterar la relació entre el marit i la muller i erosionen la tradicional jerarquia patriarcal al si de la família i a reduir el nombre de fills.

Al llarg de la història humana, la institució de la família ha assegurat la reproducció de l'espècie i ha proveït protecció i seguretat mitjançant l'afecte mutu i el suport material entre els seus membres. El model tradicional de família comporta una forta divisió del treball. El marit és el cap de família, a càrrec de proveir ingressos per a les necessitats bàsiques com l'habitatge, els aliments i la roba. La muller ha d'acceptar relacions sexuals regulars orientades a la reproducció, criar els

nens i mantenir la casa. Els fills mascles proporcionen ingressos addicionals mitjançant el seu treball (que a les societats rurals incloïa tasques domèstiques com portar aigua i llenya, dur missatges, tenir cura dels germans petits, escombrar i rentar els plats i alguna feina agrícola). El nucli familiar també es fa càrrec dels avis i altres parents sense protecció. Aquest model de família nombrosa i patriarcal va ser molt estable a la majoria de les societats al llarg dels segles, només dèbilment desafiada per l'emergència ocasional de bruixes i llibertins excèntrics.

La incorporació massiva de les dones al treball extra-domèstic ha comportat canvis molt notables en les relacions entre homes i dones. També ha modificat els beneficis i els costos relatius de diferents activitats dins de la família i les decisions consegüents dels seus membres. En la mesura que els salaris reals augmenten, és menys rendible per al conjunt de la família que un dels seus membres s'especialitzi completament en el treball domèstic i la cura dels nens. Al mateix temps, la difusió de l'educació i les recompenses a l'abast de les persones educades augmenten el desig de donar als nens una educació formal, que sol ser costosa i, per tant, limitada a pocs fills. Així, algunes de les tradicionals funcions econòmiques i socials de les famílies són traspassades a altres institucions, com ara llars d'infants i escoles, empreses privades, residències d'avis, clíniques, centres culturals i agències públiques.

Com a resultat de tot això, el valor de tenir fills canvia completament. A les societats rurals i tradicionals amb una forta divisió del treball entre el marit i la muller, la fertilitat era i és considerada una font potencial d'ingressos per a la família. En aquest context els fills, sobretot si són nois, treballen des d'una edat primerenca, primer a casa i després aportant els seus ingressos a les finances familiars. El cost de tenir fills és molt baix, amb prou feines excedeix al de la seva contribució a la llar i pot ser una inversió en el futur econòmic de la família. En canvi, a les societats desenvolupades, tenir fills acostuma a ser considerat sobretot una font de satisfacció emotiva, és a dir, un consum costós, que només pot ser satisfet amb un nombre reduït de fills.

La reducció efectiva de les taxes de natalitat motivada pels canvis familiars esmentats als països desenvolupats ha estat possible, malgrat el manteniment de la passió entre els sexes com una llei de la natura, gràcies a les innovacions de les tècniques anticonceptives. Les formes més antigues de control de la fertilitat registrades inclouen unes instruccions

anticonceptives a l'antic Egipte. De fet, sempre hi ha hagut mecanismes d'aquest tipus. Però la difusió, l'ús i l'eficàcia dels mètodes de prevenció de l'embaràs han augmentat enormement els últims decennis. Les tècniques disponibles actualment inclouen el preservatiu i el diafragma, així com espermicides i la píndola hormonal popularitzada a partir de la dècada de 1960.

Molt més controvertits han estat els canvis legals sobre l'avortament. La novetat crítica va ser la seva legalització en circumstàncies com el perill per a la salut no només física sinó mental de la dona embarassada o les seves condicions socioeconòmiques, és a dir, amb clàusules flexibles obertes a la interpretació. La primera llei d'aquest tipus es va aprovar a Califòrnia l'any 1967 i avui hi ha lleis semblants a la majoria de països. Tot i que se solen imposar límits temporals a l'avortament clínic, entorn als tres mesos d'embaràs, a molts països està àmpliament liberalitzat.

L'observació empírica confirma les tendències referides. Efectivament, als països desenvolupats i amb més educació, els matrimonis acostumen a tenir lloc a una edat més tardana. Fins el 1950, més del 90 per cent dels homes i les dones es casaven en algun moment de la seva vida, mentre que a començaments del segle XXI només un 60 per cent es casa alguna vegada a Suècia i un 70 per cent a Alemanya, per exemple, i els percentatges també disminueixen a la major part de països.

D'altra banda, augmenten els divorcis. Una innovació clau va ser la introducció del divorci "sense culpa", que es va legalitzar per primera vegada a Califòrnia l'any 1968. Als països occidentals, a mitjans del segle XX, només un 6 per cent dels primers matrimonis acabaven en divorci, mentre que a l'actualitat s'acaba divorciant més d'un 40 per cent i creixen les proporcions de ruptures i separacions. Com a resultat de tot plegat, el nombre de fills disminueix, com hem resumit anteriorment.

5. La transició demogràfica

El model de la transició demogràfica representa el procés de canvi a cada país des d' altes taxes de natalitat i de mortalitat, passant per una reducció de la taxa de mortalitat (i, per tant, un gran creixement de la població), fins a una reducció de la taxa de natalitat que estabilitza la població a un nivell més alt que al començament. Aquests canvis demogràfics es basen en les transformacions econòmiques i familiars analitzades abans.

A la fase primera, que correspon a societats agràries i

pobres, amb famílies tradicionals extenses, tant la taxa de natalitat com la taxa de mortalitat són altes i força equilibrades. Neixen molts nens, però també en moren molts en edat primerenca. L'esperança de vida és curta. Com a resultat, la població es manté estable a un nivell reduït.

A la fase segona, que correspon a un país en procés de desenvolupament, la taxa de mortalitat es redueix ràpidament a causa de les millores en l'oferta d'aliments i en la higiene, les quals redueixen la mortalitat infantil i les malalties i augmenten l'esperança de vida. Aquests canvis requereixen noves tècniques agrícoles, cures sanitàries i una expansió de l'educació. Atès que la taxa de natalitat no es redueix ni augmenta significativament, es produeix un gran augment de la població. La població infantil i juvenil s'expandeix. Canvis d'aquest tipus es van iniciar en alguns països d'Europa al segle XVIII, tot i que a un ritme lent. Des de mitjans del segle XX, la disminució de les taxes de mortalitat ha estat bastant més ràpida.

A la fase tercera, la taxa de natalitat disminueix a causa d'una reducció de l'agricultura de subsistència i del valor del treball infantil, un augment dels salaris reals, l'expansió de l'educació de les dones i l'accés als mètodes anticonceptius, com hem comentat. Com a resultat, el creixement de la població comença a frenar. En alguns països també hi ha planificació familiar introduïda pel govern i restricció forçosa del nombre de fills.

Finalment, s'assoleixen taxes de natalitat i taxes de mortalitat baixes. La major part dels països del món han arribat a aquesta fase. La taxa de natalitat pot caure fins i tot per sota de la taxa de reproducció, com ha passat a la Gran Bretanya, Alemanya, Itàlia, Espanya i Japó, la qual cosa porta a una disminució de la població. A mesura que els nascuts durant la fase segona envelleixen, la població passiva es va convertint en una proporció cada vegada més gran de la població total. La població d'alguns països que han assolit aquesta fase només augmenta a causa de la immigració. El nombre total d'habitants és alt, però estable.

Aquest model de transició demogràfica és una bona representació simplificada dels processos que han tingut lloc a Europa, Amèrica del Nord i Japó en períodes molt prolongats. En altres parts del món, la transició demogràfica ha estat molt ràpida, com a la Xina i com al Brasil, a causa de sobtats canvis econòmics i socials i a la possibilitat d'adoptar canvis tecnològics i de costums importats d'altres països. Però alguns

països subdesenvolupats, particularment a l'Àfrica subsahariana, semblen estancats a la fase segona, que comporta un augment continuat de la població, a causa de l'absència de desenvolupament econòmic, així com de noves malalties provocades per virus d'immunodeficiència. La major part dels països d'Àfrica continuen tenint taxes de natalitat superiors a 5 fills per dona. El cas extrem és Nigèria, que ha seguit un camí oposat al de la transició demogràfica; amb una taxa de natalitat de 7,5 fills per dona, ha augmentat la proporció de joves a la població total des del decenni de 1970.

6. Polítiques de població

L'acció col·lectiva pot alterar les condicions del creixement de la població de manera que s'intensifiquin o es redueixin les tendències abans assenyalades o fins i tot es pugui canviar el curs de l'evolució demogràfica en un país.

En societats tradicionals, una ideologia natalista pot afavorir el naixement de nens i concretar-se en regulacions governamentals com la restricció de l'accés als anticonceptius i l'avortament, així com la provisió d'incentius financers i socials a les famílies nombroses. L'oposició als canvis familiars que han generat disminució de la natalitat ha estat protagonitzada sobretot per esglésies i grups religiosos que, en general, han defensat el paper tradicional de la dona a la família al mateix temps que condemnaven els anticonceptius. Així, actualment entre els països rics, els fortament religiosos Israel i Aràbia Saudita tenen les taxes de natalitat més altes. L'església catòlica, en particular, manté que l'activitat sexual moralment acceptable ha d'estar oberta a la procreació. L'única forma de control de la natalitat que permet és l'abstinència, així com els mètodes anomenats del "període" l'eficàcia dels quals és incerta. Alguns grups d'inspiració religiosa promouen l'eliminació del divorci sense culpa, polítiques de reducció d'impostos a les famílies amb fills, la promoció de l'abstenció sexual i l'adopció de nens.

En alguns països en vies de desenvolupament, els governs han executat polítiques d'abast ampli per tal de reduir la taxa de natalitat i accelerar així la transició demogràfica cap a la fase tercera. A l'Índia es va imposar un programa d'esterilització forçosa dels homes amb més de dos fills en el decenni de 1970. Això no obstant, aquest tipus de mesures va ser ulteriorment abolit després de fortes crítiques per abusos en l'esterilització de joves solters, oponents polítics i homes ignorants.

A la Xina, la política de "planificació dels naixements",

introduïda des de 1979, restringeix el nombre de fills per parella a un. Aquesta política s'executa mitjançant propaganda, inspeccions i multes. En zones rurals, les famílies poden sol·licitar tenir un segon fill si el primer és una nena o si pateix minusvalideses físiques o mentals, però només tres o quatre anys després del primer. S'imposen impostos per obtenir permís per tenir fills addicionals i els pares de famílies nombroses poden veure restringit el seu accés a certes recompenses a la feina.

La política de control de natalitat va ser establerta a la Xina amb l'objectiu oficial d'alleujar els problemes econòmics, socials i mediambientals derivats de la sobrepoblació. La taxa de natalitat, que havia estat de cinc fills per dona fins el 1970, ha caigut des d'uns tres fills per dona el 1980, la qual cosa ja implicava un fort descens, fins a menys de dos el 2008. El govern xinès estima que, com a conseqüència de la seva política familiar, han deixat de néixer uns tres-cents o quatre-cents milions de persones (tot i que la població total de la Xina supera els mil tres-cents milions). Es considera que això ha reduït la gravetat d'alguns problemes derivats de la sobrepoblació, incloses les epidèmies, el desbordament de les ciutats i dels serveis socials i els danys al medi ambient. Globalment, la reducció del ritme de creixement de la població pot haver ajudat al desenvolupament econòmic actual del país, tot i que persisteix la pobresa en amplis sectors.

D'altra banda, la política xinesa d'un sol fill és també objecte de crítiques perquè ha comportat un augment dels avortaments forçosos i l'infanticidi femení, la qual cosa sembla ser una causa de l'actual desequilibri en el nombre d'homes i de dones joves al país. De fet, moltes parelles continuen tenint més d'un fill.

Finalment, altres països han optat per una política d'educació quant a la sobrepoblació, la planificació familiar i els mètodes de control de la natalitat, inclosa la disponibilitat i l'accés fàcil als mètodes anticonceptius. Estimem que al voltant de la meitat dels embarassos no són desitjats, tant als països desenvolupats com als subdesenvolupats. Però moltes dones no tenen accés a la informació i als medis i serveis adequats per planificar el nombre de fills i a quina edat tenir-los. Moltes dones moren també com a conseqüència de complicacions de l'embaràs o de l'avortament.

7. Les migracions

La població està repartida de manera molt desigual a les diferents parts del món. El 1900, un 30 per cent de la població mundial vivia a Europa i Amèrica del Nord; no obstant això, actualment aquests dos continents tot just inclouen un 10 per cent de la població total.

Els països desenvolupats han experimentat la “transició demogràfica” abans esmentada cap a un fre o una anul·lació del creixement de la població. Però a la major part dels països subdesenvolupats hi continuen havent altes taxes de natalitat i la sobrepoblació continua creant misèria i malalties. Com a conseqüència, hi ha migracions massives des dels països pobres cap als països rics.

Segons les dades a nivell mundial de 2005, actualment hi han uns 191 milions d'emigrants entre països, la qual cosa és un 3 per cent de la població mundial. La major part es concentren als països desenvolupats, on actualment hi viuen uns 115 milions de persones procedents d'altres parts del món. En alguns països, com el Canadà, els Estats Units, Alemanya, França, Espanya, Austràlia i Aràbia Saudita, els immigrants internacionals superen el 10 per cent de la població total. Les reunificacions familiars constitueixen una part important dels moviments migratoris cap als països desenvolupats, però també augmenten els immigrants il·legals.

En canvi, els fluxos d'emigrants entre països subdesenvolupats, que estaven formats sobretot per refugiats de catàstrofes naturals i guerres civils, s'han estancat. Els retorns als països d'origen compensen les noves emigracions en els anys recents.

Fins a mitjans del segle XX, les metròpolis colonials europees, especialment la Gran Bretanya i França, van mantenir obertes les seves fronteres als súbdits de les seves colònies i ex-colònies que reclamaven drets de ciutadania. Als Estats Units, els fluxos immigratoris també van ser massius, a causa tant de les demandes de mà d'obra barata per part de les empreses com a les demandes i pressions dels grups ètnics ja residents, la cohesió dels quals ha estat un tret característic de la formació i el desenvolupament del país. Una gran part de la població de la Gran Bretanya, França i els Estats Units podia sentir-se incòmode amb un alt nombre de veïns procedents d'Àfrica, Àsia i Amèrica llatina amb trets físics, llengües, religions i costums diferents. Però els costos d'aquestes immigracions massives eren molt difusos i el malestar, difícil de ser articulats políticament, mentre que alguns polítics i

governants podien obtenir notables beneficis de suport polític a partir de petits grups ètnics concentrats i actius.

Les actituds pel que fa als immigrants procedents de l'anomenat "Tercer Món" van començar a canviar quan es van massificar els fluxos migratoris a partir dels anys seixanta, com a conseqüència de la independència de les colònies i els seus posteriors fracassos econòmics i polítics, i encara més a partir de la recessió econòmica del decenni de 1970. Les empreses dels països desenvolupats van reduir les seves demandes de mà d'obra. Els governs van introduir més restriccions a la immigració laboral, la reunificació familiar i la ciutadania, com per exemple a la Gran Bretanya; van imposar sancions a les empreses que utilitzaven immigrants il·legals i van introduir incentius per tal que els immigrants tornessin als seus països d'origen, com va ser el cas de França. A Alemanya les fronteres van romandre més obertes durant un període, especialment als turcs. Als Estats Units, una sèrie d'indults van legalitzar una gran part dels immigrants il·legals durant la dècada de 1980. Tanmateix, a tot arreu es van acabar imposant les demandes de control de la immigració.

Els partits de dretes van argumentar que era necessari preservar la identitat nacional i la cohesió social. Els partits d'esquerres van argumentar que el tancament de fronteres era convenient per tal de facilitar la integració dels immigrants anteriors. Alguns partits i candidats van utilitzar arguments racistes o ultranacionalistes i van promoure un refús obert dels immigrants de les antigues colònies, fins al punt d'aconseguir que el tema de la immigració es convertís en un tema polític i electoral de gran relleu. Els beneficis polítics que es podien haver derivat en el passat del suport d'alguns grups ètnics a determinats candidats i partits, van quedar compensats per una concentració més gran de les queixes dels nadius que abans patien els seus costos d'una manera més difusa. Des de finals del segle XX i encara més des de la crisi econòmica de començaments del segle XXI, la major part dels països desenvolupats han adoptat mesures fortament restrictives de la immigració. També la Unió Europea com a tal ha afavorit el tancament de fronteres i una política comuna d'immigració orientada a prevenir els grans fluxos migratoris. Hi ha hagut, certament, alguns moviments significatius de retorn d'immigrants als seus països d'origen. Malgrat tot, la conseqüència més gran d'aquestes mesures ha estat un augment de la immigració il·legal.

L'experiència històrica demostra que la major part dels

immigrants, tot i que mantingui el contacte amb les seves “arrels” i les seus costums al llarg d'un temps, tendeix a adaptar-se a la cultura, els costums i les formes de vida de la societat d'adopció, especialment a partir de la segona generació. Aquesta adaptació comporta, en particular, una forta reducció de les taxes de natalitat dels fills dels immigrants en comparació amb els seus pares i avis, com hem pogut observar, per exemple, als Estats Units al llarg del temps. Un flux moderat d'immigrants cap als països desenvolupats podria comportar, per tant, una extensió de la “transició demogràfica” abans assenyalada, cap a capes més extenses de la població i, en conjunt, una disminució de la sobrepoblació a la Terra.

Amb tot, la immensa major part de la sobrepoblació està localitzada a països subdesenvolupats, mancats d'oportunitats econòmiques i amb estructures familiars i socials d'antic règim, la qual cosa continua generant comportaments sobre-reproductius que amenacen la capacitat de la Terra de donar cabuda a tots els humans.

D'una banda, en períodes recents s'han identificat els mecanismes i els processos pels quals les crisis de sobrepoblació, assenyalades ja des de finals del segle XVIII, es poden resoldre, com hem vist als països desenvolupats i que hem compilat en aquest treball. Però, d'altra banda, el laberint demogràfic a la major part del món encara és lluny de trobar una sortida.

Llengua, Educació, Civilització

La diversitat lingüística i ètnica de la humanitat és el resultat d'un llarguíssim procés d'evolució biològica i cultural. La civilització, entesa com un estadi d'intercomunicació i convivència pacífica dels humans, no ha estat el resultat d'un projecte previ o superior, sinó que ha derivat de l'autoaprenentatge dels humans i la consegüent acumulació de coneixements. A l'estadi actual de desenvolupament de la ciència i la tecnologia, prevenir la destrucció dels éssers vius i avançar cap a una federació mundial de pobles lliures que culmini l'evolució civilitzadora requereix un projecte conscient dels humans, que és, en primer lloc, un projecte d'educació.

8. Llengua

L'evolució de la humanitat cap a un sistema de convivència pacífica mundial requereix, abans que res, una llengua comuna. Actualment, al món se'n parlen alguns milers. Però només hi ha algunes llengües franques o de comunicació universal que estiguin adaptades als requeriments actuals de comunicació. Una federació universal de pobles hauria de combinar una pluralitat de llengües locals, les quals són expressió de cultures i formes de vida diferents, amb una llengua universal de comunicació, que a l'actual configuració del món només pot ser l'anglès.

9. L'evolució de les llengües

A través del temps, els humans hem alternat entre l'estabilització d'assentaments locals, els quals produeixen parles locals, i successives onades de dispersió de la població, intercanvis i comunicació a través de grans territoris, que creen les corresponents parles comuns. Moltíssimes parles s'han format i han desaparegut a través de successives onades d'assentaments i migracions humanes a diferents parts del món.

A la història primigènia de la nostra espècie, un petit grup d'éssers intel·ligents capaços de crear una parla originària ve començar a dispersar-se per amplis territoris des d'algun lloc d'Àfrica (o potser van aparèixer diversos grups a diferents llocs dels quals només un va origina les llengües actuals). A través de l'expansió de l'agricultura a noves terres i de les conquestes territorials, es van anar formant algunes parles comuns àmplies. Aquest procés va crear unes àrees de comunicació més àmplies en les quals la gent parlava de manera comprensible. Però a mesura que el nombre d'éssers humans a la Terra va anar augmentant, van tendir a fer-se més sedentaris i a concentrar-se en àrees cada vegada més denses i reduïdes. Així, les parles comuns de gran extensió es van anar dividint en moltes llengües i dialectes petits. Aquesta disgregació de grans llengües en una multiplicitat de llengües petites va ser segurament la base del mite de Babel: abans tohom s'entenia, però al cap d'un temps, com una maledicció, es van començar a parlar llengües diferents.

Concretament, fa alguns milers d'anys, la gent a la qual ens referim actualment com a "indoeuropeus" va expandir el seu domini i la seva influència des d'una petita àrea situada en algun lloc al nord del mar Negre cap a tota Europa i part d'Àsia. Des de l'anomenada manera indoeuropea de parlar, que estava molt àmpliament difosa, van anar derivant les més aïllades

però encara àmplies llengües alemanya, eslava, llatina, grega, celta, persa, sànscrita i hindi. Els lingüistes acostumen a reconèixer uns 20 grups lingüístics que es van estendre a àrees molt vastes, dels quals van resultar la major part de les llengües actuals mitjançant la formació de branques separades.

Mentre que només unes quantes de totes aquestes llengües van tendir a convertir-se en llengües per a la comunicació a gran escala, l'escriptura va permetre que les altres llengües d'àmbit reduït també fossin capaces de sobreviure a nivell local. Llavors es va desenvolupar un nou model dual que en certa manera ha durat fins avui, malgrat els intents de monolingüisme imposat pels estats nacionals sobirans. En aquest model, que al món actual cada vegada més globalitzat té més vigència, molta gent utilitza una llengua local, la qual pot sobreviure si és una llengua escrita, i també alguna gran llengua franca en grans àrees de comerç, intercanvi i comunicació.

El llatí és el cas més ben estudiat. A l'imperi romà, la llengua llatina es va estendre per una àrea en la qual es parlaven possiblement més de cent llengües locals. A partir de l'any 500 les diferents maneres de parlar llatí a diferents parts del vell imperi també es van anar diferenciant. Una multitud de dialectes locals es van acabar convertint en llengües escrites, entre les quals s'hi inclouen el castellà, el català, el cors, el francès, el moldau, l'occità, el piemontès, el portuguès, el provençal, el reto-romanx, el romanès, el sard i el toscà-italià. Durant diversos segles es va mantenir estable un sistema lingüístic dual: el llatí era la "llengua franca" per als contactes internacionals, la ciència i l'educació superior, mentre que una sèrie de llengües locals pre-llatines o derivades del llatí prevalien a la vida quotidiana i a les comunicacions i els intercanvis dins d'àrees petites. De manera semblant a l'evolució del llatí, la llengua germànica, així com l'eslava i altres llengües d'àmplia extensió, van acabar donant pas a un alt nombre de llengües.

Actualment se solen identificar entre 4.000 i 5.000 llengües al món. Concretament, l'última edició d' *Etnologue*, la font d'informació més emprada en aquests temes, enumera i descriu 6.912 llengües. S'ha predit que, probablement, unes mil llengües desapareixeran en un parell de generacions i aproximadament unes tres mil es troben en perill, però totes aquestes llengües són llengües no escrites. De fet, només unes 300 llengües tenen vocabularis i regles ortogràfiques estandarditzades capaces de produir diccionaris en línia.

10. Els avantatges dels diferents tipus de llengua

Per comprendre l'evolució de les llengües, la mort d'algunes i la major o menor difusió d'altres, així com les possibilitats que una llengua es converteixi en un futur en una llengua d'ús ampli, cal tenir en compte que una llengua és alhora una manera d'expressar-se i un instrument de comunicació. D'una banda, totes les llengües tenen una mateixa capacitat expressiva, la qual cosa permet sostenir que to es pot traduir a qualsevol llengua. D'aquesta manera, la diversitat de llengües locals vinculades a diferents cultures i maneres d'expressió al món, constitueix un patrimoni acumulat de la humanitat que cal sostenir i mantenir.

Tanmateix, les diferents llengües tenen diferent valor de comunicació, la qual cosa fa que hi hagi llengües amb molts més avantatges que altres per sobreviure i encara més per convertir-se en una llengua franca o en la llengua comuna mundial. En una primera aproximació, es podria suposar que el valor comunicatiu d'una llengua depèn del nombre dels seus habitants. Actualment, més de la meitat de la població mundial parla alguna d'aquestes onze grans llengües, ordenades pel seu nombre d'habitants: xinès, anglès, espanyol, hindi, àrab, bengalí, rus, portuguès, japonès, alemany i francès. Això no obstant, és dubtós que el xinès per exemple, tingui una capacitat comunicativa més gran que l'anglès, o que el portuguès sigui més útil per comunicar-se al món que no pas el francès.

Entre aquestes grans llengües amb molts parlants, el seu nombre no és decisiu. Els avantatges d'unes i altres llengües depenen, en primer lloc, de la seva adaptació a les funcions comunicatives per al discurs i els intercanvis tècnics, científics, comercials i jurídics. Aquesta adaptació es pot mesurar per la disponibilitat de diferents eines: diccionaris generals i diccionaris especialitzats, programes d'ordinador per a l'escriptura, programes de traducció automàtica, bancs de dades i sistemes de coneixement, i ajustament del llenguatge d'ordinador al llenguatge humà. Aquest darrer requeriment és molt difícil, per exemple, per al xinès escrit, que no té un alfabet, utilitza milers de signes gràfics diferents, i ni tan sols és correlatiu al xinès parlat.

En segon lloc, la difusió de les llengües també depèn dels costos d'aprenentatge. Això fa que certs tipus de llengua tinguin molts més avantatges que altres per ser adoptades per molta gent i convertir-se en llengües d'ampli ús.

La classificació i la tipologia de les llengües han donat

lloc a diverses alternatives científiques. Una de les més fecundes va ser, al segle XIX, la del lingüista alemany August Schleicher, que va adoptar les teories evolucionistes per a l'estudi de les llengües. Schleicher va intentar establir algunes pautes, com la regularitat de les mutacions fonètiques i la tendència de formes irregulars a convertir-se en regulars per analogia, per explicar l'evolució de les llengües i el predomini d'unes o altres. Més que les classificacions per “famílies” o “grups” de llengües segons el seu orogen o la seva proximitat relativa, és l'estructura morfològica de la llengua la que ens pot donar les claus pel que fa a la seva utilitat i valor comunicatiu i, en darrera instància, de la seva difusió en el passat i la seva probable expansió futura. La morfologia estudia l'estructura interna de les paraules, la qual explica en gran part la formació de noves paraules, i, amb això, l'evolució d'una llengua. D'acord amb la primera classificació de Schleicher, cal distingir dues grans categories de llengües: analítiques i sintètiques.

A les llengües “analítiques” o “aïllants”, la majoria de les paraules tenen un sol morfema (bàsicament igual a una síl·laba). Les relacions entre paraules en una frase estan expressades per altres paraules simples, sense additius, compostos ni derivats. Per exemple, el plural no es forma mitjançant l'addició d'una s, sinó mitjançant una altra paraula (com ara 'molts' o 'alguns'); el masculí o el femení no s'aconsegueixen mitjançant un canvi de terminació (com 'o' o 'a'), sinó amb una altra paraula afegida, etcètera. El xinès és la llengua més analítica i la més gran dins d'aquesta categoria. L'anglès ha evolucionat a través dels temps moderns cap a una llengua bàsicament analítica.

A les llengües sintètiques, en canvi, es formen paraules mitjançant l'addició de morfemes. Algunes d'aquestes llengües, anomenades “aglutinants”, simplement adhereixen uns morfemes a d'altres. Entre elles hi ha llengües de diferents famílies, com el japonès, el turc, el basc, el quítxua i el suahili. En canvi, a les llengües “flexives” o “fusional” hi ha fusions de morfemes que donen lloc a formes variades. Els millors exemples són les declinacions en llatí i les terminacions dels temps i les persones de verbs a les actuals llengües romàniques o llatines.

El lingüista americà George K. Zipf va establir, a mitjans segle XX, el “principi del menor esforç” com una clau per a l'adopció individual i la consegüent difusió col·lectiva de les llengües. Així, les llengües que requereixen menys cost d'aprenentatge i d'ús són les que tenen poques paraules que

s'utilitzen amb gran freqüència (i moltes que s'empren amb poca freqüència). Les paraules utilitzades amb més freqüència solen ser paraules curtes (amb poques lletres), la qual cosa també explica la tendència a l'abreviació. Des d'aquest punt de vista les llengües analítiques poden tenir avantatges. El risc és que l'ús molt freqüent d'unes quantes paraules curtes comporti una gran polisèmia de les mateixes. Malgrat tot, això es pot evitar mitjançant les permutacions de lletres internes en una paraula, així com mitjançant l'addició i la fusió de morfemes i la formació de paraules derivades i compostes característiques de les llengües flexives.

De fet, cap llengua correspon exclusivament a un sol tipus dels que hem mencionat abans, sinó que totes són alhora analítiques i sintètiques en un o altre grau. L'anglès, en particular, tot i que als temps moderns ha evolucionat cap a una llengua més analítica que no pas a l'Edat Mitjana, amb predomini de llengües curtes, també s'ha adaptat amb una notable flexibilitat a variants "flexives", com ara la conversió de substantius en verbs i viceversa.

11. Cap a una llengua universal

En conjunt, les llengües que estan més ben adaptades a la comunicació i que comporten menys riscos d'aprenentatge, tenen més probabilitat de difondre's àmpliament. La difusió de les llengües és certament un resultat de les conquestes militars i colonials i de les imposicions polítiques dels estats. Però també és un resultat del comerç, de l'ús dels mitjans de difusió de masses i de la capacitat d'enriquiment intel·lectual dels éssers humans, els quals donen avantatge a les llengües més eficients per a la comunicació.

La invenció d'alguna "llengua franca" ja havia tingut lloc a la baixa Edat Mitjana entre els mercaders i els croats que viatjaven a la Mediterrània oriental i empraven una barreja d'italià i provençal i préstecs d'altres llengües per mirar d'entendre's amb els habitants del Pròxim Orient. De la mateixa manera, durant diversos segles els governants i els comerciants dels diferents països d'Europa es podien entendre mitjançant l'ús de variants adaptatives de les seves pròpies llengües. Les llengües europees van evolucionar d'acord amb les necessitats comunicatives de les societats modernes a través de processos duradors de diferenciació i normativització.

L'acció dels grans estats nacionals moderns, en establir i imposar les seves llengües oficials, si bé va correspondre a la delimitació d'àmbits de comerç i relacions humanes

relativament grans, també va comportar pèrdues comunicatives pel que fa a l' universalisme medieval. En fixar normatives i estandarditzacions que diferenciaven rígidament cada llengua estatal-nacional de les altres, la comunicació a grans àrees es va fer més difícil. La gent que vivia a prop els uns dels altres, però que va quedar situada a diferents bandes de les fronteres estatals, va ser cada vegada més incapaç d'entendre's. Però això va generar un moviment en direcció contrària. Precisament quan el llatí va decaure com a llengua de comunicació general perquè va ser substituït per les diverses llengües d'origen llatí, cada vegada més separades entre si per l'estandardització promoguda pels estats, es va generar la recerca de noves llengües universals.

La creença que existeix una estructura gramatical subjacent comuna a totes les llengües o una "gramàtica universal" va conduir, a finals del segle XIX i principis del XX, a la creació de llengües artificials, com l'esperanto i la interlingua. A algunes regions del món han adoptat algunes fusions de llengües que apareixen com a instruments neutrals de comunicació entre els pobles que parlen diverses llengües. Així, a la Xina, el mandarí relativament simplificat des de mitjans del segle XX funciona com un estàndard sobre un continu de dialectes.. A l'Índia, l'hindi permet permet que molta gent que parla alguna de les dotze llengües, o més, reconegudes oficialment i altres trenta amb més d'un milió de parlants, es comuniquin. A Indonèsia, l'antiga llengua colonial, l'holandès, va ser substituïda no per una de les llengües més parlades, com el javanès o el sudanès, sinó per l'indonesi-bahasa adaptat del malai, que és més neutral perquè és la primera llengua de només una petita minoria. Anàlogament, a l'Àfrica les llengües neutrals dels antics colons, especialment l'anglès i el francès, són oficials a molts països i àmpliament usades, mentre que el suahili també està molt difós a l'Àfrica Central i occidental entre els parlants de centenars de petites llengües locals. Les llengües criolles al carib i altres zones de les Amèriques van aparèixer amb una funció similar, tot i que en àrees més reduïdes.

Al món actual, l'àmbit global de les relacions humanes requereix una sola llengua mundial. L'anglès és certament la llengua transnacional amb més èxit. La difusió de la llengua anglesa deriva en gran part de les victòries polítiques i militars de dos imperis angloparlants successiu, el Regne Unit de Gran Bretanya i els estats Units d'Amèrica. Les conquestes i els viatges a través dels mars van imposar l'anglès com a llengua

principal a Amèrica del Nord i a Austràlia. Després ha anat acompanyant la difusió de nous mitjans tecnològics per tot el món. Però la gran difusió de l'anglès com a llengua adquirida l'ha convertit en una llengua a-ètnica i desvinculada d'una cultura la qual cosa permet que molts dels que la parlen la usin amb llibertat sense identificar-la amb un país concret. Per aquells qui parlen anglès com a llengua adquirida, funciona de manera semblant a com va funcionar el llatí com a llengua franca per a la comunitat educada durant força segles.

L'anglès s'ha convertit en la llengua franca d'abast mundial a la ciència, la tecnologia, la medicina, l'educació superior, les publicacions i reunions acadèmiques, així com a la diplomàcia, els negocis, el comerç i les finances internacionals. L'anglès també és la llengua dels aeroports, els esports, la música pop i la publicitat.

A més a més de ser la llengua materna de més de 400 milions de persones, l'anglès és oficial o semioficial a més de seixanta països i ocupa un lloc prominent a vint països més. Concretament, a Europa, l'anglès pot semblar a molta gent una llengua més “neutral” que el francès o l'alemany. D'aquesta manera, l'anglès és parlat regularment per la majoria de la població adulta als països escandinaus i a Holanda -però, evidentment, no a costa del suec, el noruec, el danès, el finès o l'holandès, que romanen com a vigoroses llengües locals. L'anglès pot desenvolupar una atracció similar a d'altres parts del món. A l'Amèrica llatina, ni tan sols té rivals per als individus educats. En total, les persones capaces de parlar l'anglès, bé com a primera llengua bé com a llengua adquirida deuen ser una quarta part de la població mundial.

Actualment, la major part dels humans comparteix un sistema lingüístic dual format per alguna petita llengua local i una gran “llengua franca”. Només una minoria dels habitants del món actual poden viure com a monolingües. Després de molts segles d'evolució lingüística, el camí està traçat cap a l'adopció generalitzada d'una llengua mundial.

12. Educació

L'evolució cap a un món en el qual les relacions humanes es basin en el coneixement empíric i la racionalitat, amb una llengua de comunicació comuna, requereix un projecte col·lectiu d'ensenyament i d'educació. L'ensenyament és la transmissió de coneixements, els quals són el resultat del progrés acumulat pel gènere humà a través de la seva evolució biològica i cultural. En particular, l'aprenentatge del

llenguatge, és a dir, tant de les llengües locals com de la llengua mundial, ha de ser un element principal de l'ensenyament dels nens, ja des de l'edat més primerenca en què la seva capacitat d'assimilació és enorme. L'educació inclou, a més, tant el desenvolupament de les aptituds físiques i intel·lectuals de cada individu com la formació d'actituds morals de les persones per a la seva convivència en societat.

13. Ensenyament i formació

Els principals agents de l'educació són la família i l'escola. Cadascuna d'elles té el seu paper específic per fomentar el desenvolupament dels pensaments i els sentiments que conformen l'ànima dels humans. Però totes dues han de col·laborar per actuar en una mateixa direcció en la formació de persones responsables i de ciutadans actius.

Històricament, el principal obstacle al progrés del coneixement en llibertat i de l'educació vinculada a la ciència ha estat l'església. Recolzada en una creença dogmàtica, oposada a la racionalitat i l'empirisme, l'església cristiana i especialment la catòlica, va pretendre exercir al llarg de molt temps el monopoli de l'ensenyament, fins i tot per damunt de les famílies. Malgrat tot, hi ha senyals clares d'un canvi de tendència al món actual.

Als temps actuals, l'ensenyament com a transmissió de coneixements pot beneficiar-se molt dels nous mitjans tècnics disponibles, especialment dels ordinadors, d'internet i dels altres mitjans de comunicació. L'eficiència pedagògica pot augmentar a tots els nivells, des del preescolar fins a la universitat i la formació professional corresponent. Avui dia l'estandardització dels coneixements es pot fer a nivell mundial. Els millors llibres de text, els llocs a la xarxa i fins i tot les lliçons magistrals ja són accessibles a una gran part dels països a través dels mitjans telemàtics.

Però l'eficiència de l'ensenyament no seria res si no anés acompanyada de criteris clars en la formació de la personalitat. En aquest aspecte, l'exemple dels pares i dels mestres és essencial. L'educació comporta una transmissió de valors, entre els quals el cultiu de l'esforç individual és clau per a l'èxit social i fins i tot per a l'efectivitat del mer ensenyament de coneixements.

Una referència ineludible per a l'estructuració d'un nou sistema d'educació és l'ensenyament superior als Estats Units. Més de la meitat dels joves americans deixen la llar entorn als 18 anys per anar a estudiar a un 'college' o a una universitat.

Aquest pas és viscut molt intensament per tota la família, ja que, entre d'altres coses, sol implicar una alta inversió dels estalvis acumulats. L'allunyament físic dels pares és crucial per a l'autonomia i la responsabilitat dels joves, que han de retre comptes del seu rendiment acadèmic tant davant dels seus mestres com dels seus progenitors. La convivència de joves en un marc d'estudi ben regulat, que requereix un esforç continuat i disciplina, marca, sens dubte, les seves actituds durant una gran part de la seva vida adulta.

14. Les reformes de l'educació a Europa

A diferència dels Estats Units, a molts països d'Europa la majoria de joves ha tendit a estudiar a prop de la llar paterna, en universitats públiques finançades a càrrec d'impostos, amb baixos costos d'inscripció i en un ambient de més tolerància o permissivitat. Molts joves no comencen a viure pel seu compte fins a prop dels trenta anys. Això ha tingut, sens dubte, conseqüències negatives per a la formació de les actituds morals i socials de molts individus i la seva maduresa.

En els temps actuals, l'anomenat "Pla Bolonya" ha començat a introduir importants novetats a l'educació superior o universitària a nivell europeu. Aquest pla va néixer d'una declaració dels ministres d'Educació dels estats membres de la Unió Europea l'any 1999. El principal objectiu és la formació d'un Espai Europeu d'Educació Superior a partir de 2010. Concretament, el pla pretén una renovació dels continguts dels programes educatius d'acord amb les noves exigències dels canvis econòmics i socials del món. Així, l'homologació de graus i titulacions ha requerit una homogeneïtzació de les estructures dels estudis, similar a l'esquema americà. També es tendeix a eliminar la divisió entre estudis professionals i estudis acadèmics, heretada del model alemany.

La reestructuració dels programes i els plans d'estudi és l'ocasió per a la introducció d'importants canvis de mètodes educatius que donen prioritat al treball personal i en equip dels estudiants, la seva participació activa en seminaris reduïts i el compliment dels calendaris per a la realització de treballs periòdics i rendiments de coneixements. En benefici de la ciència aplicada, s'estableixen acords de cooperació entre les universitats tradicionals i els més recents instituts politècnics. També apareixen consorcis entre universitats per a l'oferta de títols conjunts.

En darrera instància, l'objectiu del Pla Bolonya i les reformes que comporta a cada país és permetre la mobilitat de

professionals a través de la Unió Europea mitjançant una formació bàsica comuna. Una conseqüència transcendental d'aquesta operació s'està convertint ja en la mobilitat dels professors i els estudiants. Per als professors, l'intercanvi regular amb col·legues d'altres països i tradicions és clau per incorporar-se a la comunitat científica mundial, millorar la qualitat de la docència i de la investigació. Entre els estudiants europeus cada vegada és més comú que considerin com un element fonamental de la seva formació professional, quasi com un deure, passar al voltant d'un any en un centre d'estudis d'un altre país. Aquesta experiència és fonamental no només per elevar els rendiments acadèmics i professionals, sinó també per a l'avenç en la formació moral de ciutadans europeus en valors comuns, l'aprenentatge d'altres llengües, i especialment de l'anglès com a llengua vehicular de l'ensenyament, i la inducció a un esperit cosmopolita.

L'elevació dels nivells de qualitat i d'exigència de l'educació comporten determinats costos. Però la generalització de beques i de préstecs no hauria de fer-ho incompatible amb la igualtat d'oportunitats. Els resultats provisionals, tot i que són parcials, de la recent experiència europea, apunten clarament a una major vinculació entre l'educació, la investigació i l'activitat laboral. El més important d'aquesta experiència és que les reformes en curs han introduït una dinàmica de canvis que auguren una innovació continuada cap a objectius ulteriors. L'estructuració d'un sistema europeu d'ensenyament superior, com l'existència anterior d'un sistema americà i internacional, són avenços en la direcció de la formació de ciutadans actius en un àmbit mundial.

15. La formació i selecció dels líders

Les actuals deficiències i les desviacions perverses de l'educació que s'han arrossegat durant molt de temps no només tenen conseqüències negatives en les competències professionals i en les actituds i els comportaments morals de la majoria de la gent. El perjudici social deriva, sobretot, de la mala formació dels líders públics.

En segles anteriors, el mètode típic de selecció dels líders era l'ascens al poder del militar victoriós a la guerra, el qual solia ser investit amb algun poder màgic o religiós. Als temps moderns, la selecció dels líders en règims democràtics es basa en el vot. Els emperadors i els papes han estat substituïts per presidents i primers ministres; els cabdills, bisbes, profetes, xamans i bruixots han estat reemplaçats per

ministres, diputats i dirigents de partits polítics. Els mecanismes actuals de selecció dels líders són diferents que en el passat. Però la democràcia electoral no garanteix que els dirigents polítics tinguin l'educació i la formació adequada als reptes del món actual.

A la majoria dels països amb règims democràtics, els partits dominen el procés polític. Però avui dia els partits compten amb una afiliació molt baixa, formada quasi exclusivament per polítics professionals i persones que exerceixen o aspiren a exercir càrrecs públics a les institucions. A molts països els partits polítics estan estructurats de manera centralitzada i molt rígida, amb cadena de comandament de dalt a baix. Els partits polítics són, doncs, grups molt minoritaris i força tancats respecte a la societat. Però al mateix temps, els partits tenen tendències intervencionistes i d'expansió dels seus camps d'activitat. No només controlen els parlaments i els governs, sinó que pretenen manejar la justícia, els mitjans de comunicació, les organitzacions socials i la cultura.

La conseqüència és que, a cada país o comunitat política, un grapat de persones al front dels partits polítics poden desenvolupar un enorme poder sobre els assumptes col·lectius, encara que formalment els processos de decisió travessin una xarxa d'institucions relativament complexa. El problema s'accentua perquè la selecció dels líders partidaris produeix moltes vegades una selecció adversa. Les persones que aspiren a càrrecs públics no són necessàriament les més preparades professionalment ni amb més visió dels reptes socials en el món actual. La decisió individual d'iniciar una carrera política o d'intentar mantenir-se en un càrrec públic depèn en gran mesura dels costos d'oportunitat. Així, els professionals, els emprenedors i els intel·lectuals més capaços només estan disposats a renunciar a les seves oportunitats professionals i a dedicar-se a la política si troben condicions molt favorables amb altes expectatives d'influència en les decisions col·lectives. En general, els professionals de la política tendeixen a ser persones amb poques alternatives professionals i amb formació i educació inadequades per a les tasques a les quals s'han d'enfrontar.

La inadaptació dels líders als desafiaments del món actual planteja una gran incògnita sobre la validesa dels sistemes i els projectes d'educació en curs. En un projecte per a un futur sistema d'ensenyament, els estudis d'economia, política i ètica per als futurs líders haurien de ser revisats

encara més que els estudis científics, tècnics i professionals orientats a la majoria de la població. El coneixement de l'anglès hauria de ser requerit per poder accedir a alts càrrecs públics. Un nou sistema educatiu amb ambició global haurà de culminar amb la creació d'escoles i programes de liderat capaces de transmetre els ensenyaments, desenvolupar les aptituds intel·lectuals i formar les actituds morals de racionalitat i cosmopolitisme que corresponen a l'estadi actual d'evolució de la humanitat.

16. Civilització

La civilització és la facultat de intercomunicació pacífica i de convivència entre els humans. L'estadi civilitzat és un resultat de l'evolució tant biològica com cultural i del desenvolupament de la consciència humana. Així com l'evolució biològica no ha estat el resultat d'un projecte superior, sinó de la combinació cromosòmica, la civilització tampoc no ha estat el resultat d'un projecte previ, sinó que ha derivat de l'autoaprenentatge dels humans i la consegüent acumulació de coneixements. Per aconseguir una convivència pacífica universal, cal un projecte conscient dels humans, que és, sobretot, un projecte d'educació.

17. L'evolució de múltiples civilitzacions

L'evolució humana ha produït diverses cultures i civilitzacions, algunes de les quals han estat vençudes o superades i altres que coexisteixen en l'actualitat. Com a les espècies vegetals i animals, les civilitzacions humanes pateixen processos de selecció natural. Els factors més importants d'aquesta selecció depenen en gran part de la situació geogràfica de cada grup humà al planeta. Això inclou la proximitat pel que fa al sol, l'altura pel que fa al nivell del mar, la continentalitat o l'accés als mars interiors o els oceans, la condició climàtica provocada per corrents aeris i marítims, i la disposició de recursos naturals (incloses les fonts d'energia).

Les primeres grans civilitzacions van florir a les valls dels grans rius: el Nil a Egipte, el Tigris i l'Eufrates al Pròxim Orient, i el Groc i el Blau a l'Extrem Orient. Els processos ulteriors d'exogàmia inclouen el contagi i la imitació, la conquesta militar i les migracions, en particular des de les regions poblades primerencament cap al Nord d'Europa i la Mediterrània.

La civilització europea es va estendre a la resta del món a través de la colonització, des de mitjans del primer mil·lenni

de la nostra era, quan ja havia arribat a un nivell relativament elevat de desenvolupament i d'autoconsciència humana. A Amèrica, els europeus més robustos i ben proveïts van fer caure els nadius, de la mateixa manera que més tard va passar en menor mesura a l'Àfrica i a algunes zones d'Àsia. Però, globalment, la colonització va ser una ocasió perduda per a la culminació de la civilització humana a nivell mundial. Els colonitzadors ignoraven la igualtat genòmica de l'espècie humana i en moltes ocasions es van comportar com a dominadors per la força, més que no pas com a transmissors de racionalitat.

La tasca de difusió de la civilització europea hauria estat molt més positiva i concloent si els monarques de torn haguessin tingut coneixements superiors sobre la naturalesa humana i si els dirigents de les esglésies, especialment la catòlica, haguessin estat fidels als fonaments cristians. El papa, per exemple, podia haver condicionat la concessió de drets de colonització a les terres acabades de descobrir al tracte respectuós envers els pobles autòctons. Però va prevaldre la ignorància. Els progressos científics i tecnològics ulteriors han creat noves oportunitats per a la culminació del procés civilitzatori a escala mundial. Però també han creat els instruments per a la possible destrucció de la humanitat i de tots els éssers vius.

18. Una federació mundial

Els actuals sistemes polítics i de govern no permeten esperar que surti d'ells una proposta o pla de futur ambiciós cap a una federació global. Els sistemes actuals s'han basat en la destrucció d'alguns pobles, la conversió d'altres en col·lectius sense drets reconeguts d'existència i d'independència, la reducció d'alguns pobles a satèl·lits del grup dominant en un estat-nació i la nostàlgia per les ambicions imperials dels estats.

Molts dels canvis educatius, culturals i institucionals necessaris per a l'avenç de la civilització estan bloquejats o dificultats per la incompetència professional i la mala formació dels polítics i els governants; així com per la continuïtat de múltiples religions i esglésies, la rivalitat mútua de les quals els permet sobreviure en bloc i evitar un rebuig global; i per l'egoisme mal entès i la resistència als canvis dels interessos establerts a les institucions existents.

Avançar cap al projecte kantian d'una societat universal en perpètua pau, que en allò essencial té avui una gran

vigència, implica adoptar unes normes de comportament transitori en les relacions internacionals molt diferents de les que han regit les conquestes imperials i les polítiques exteriors dels estats els darrers quatre segles. Les més importants es poden resumir d'aquesta manera: cap estat independent, gran o petit, no hauria de ser adquirit o ocupat per cap altre; cap estat no hauria d'intervenir per la força en la constitució i el govern d'un altre: els exèrcits permanents haurien de ser suprimits; cap estat no s'hauria d'endeutar per finançar operacions exteriors; en cas de conflicte, hauria de prevaldre la diplomàcia.

Mitjançant un procés d'educació dels líders i dels pobles i de reformes institucionals en la línia que aquí hem esbossat, caldria assolir una organització política dels pobles del món basada en els principis de la llibertat i la igualtat de tots els éssers humans davant la llei; el respecte a les nacions petites i la formació d'una federació de nacions lliures; un govern representatiu mundial; i el dret de ciutadania mundial, el qual implica l'hospitalitat mundial, inclòs el dret d'emigrar i d'instal·lar-se en un altre territori, mitjançant acords bilaterals entre nacions.

Aconseguir l'objectiu d'una convivència pacífica mundial només pot ser el resultat d'un projecte conscient dels humans. No hi ha destí. No hi ha cap força superior a la pròpia dels humans. Enlloc està escrit que puguem evitar un final de la civilització humana provocat per ella mateixa. Però els avenços científics i tecnològics actuals també permeten una racionalització educativa.

Per construir una societat mundial, primerament cal eliminar l'error que es resisteix a desaparèixer: la classificació dels humans en categories diferents segons el grau d'accés a la civilització europea que han adquirit fins avui. Per reparar el desastre imperial i nacionalista, cal una reordenació de grups ètnics i d'altres col·lectius humans amb cultura pròpia, que permeti la recuperació de les seves identitats. Els laberints lingüístics, culturals i ètnics del món actual poden trobar sortida mitjançant un projecte de convivència humana basat en la racionalitat i que doni suport als avenços científics i tecnològics. L'ensenyament i l'educació, instruments per a la cultura, han de ser la base de la pacífica convivència dels humans a la qual acostumem a anomenar civilització.

19. Els laberints ètnics

El complex laberint ètnic del món actual ha estat el resultat de l'evolució lingüística, cultural, educativa i civilitzatòria de la humanitat que hem revisat en aquest capítol. Segons la classificació que presentem a continuació, al món actual cal distingir diversos centenars de pobles amb cultura pròpia, la immensa majoria dels quals no han vist reconeguts els seus drets ni gaudeixen de les institucions pròpies que haurien de ser el pilar i el fonament d'una federació universal de pobles lliures.

Els pobles originaris europeus van tenir una evolució civilitzadora molt lenta, però van desenvolupar una important base civilitzadora mitjançant el mestissatge amb els immigrants més evolucionats procedents de les ribes del mar Negre i el centre d'Àsia. Deu mil·lennis de canvis transcendentals van convertir els europeus en guia de la humanitat. Tanmateix, en els processos de construcció de grans estats-nació sobirans a l'època moderna es van aplicar polítiques de destrucció i d'assimilació lingüística i cultural que van tenir un èxit irregular en els diferents països.

Pràcticament cap estat europeu actual és homogeni internament en l'aspecte ètnico-lingüístic. De fet, podem distingir més de quaranta pobles sense estat en el continent. En particular, els bavaresos, els catalans, els corsos, els escocesos, els flamencs, els piemontesos, els sicilians, els bascos, entre d'altres, han demostrat la seva voluntat de mantenir una identitat cultural i l'autogovern que els correspon.

Al mateix temps, els estats-nació europeus van entrar en guerres freqüents i cada vegada més letals, en part provocades per la seva expansió colonial i la rivalitat consegüent entre ells. Europa només ha aconseguit una situació més estable de pau i prosperitat des que, després de la Segona Guerra Mundial, va iniciar la construcció d'una federació que hauria de ser, i no és, a l'estil dels Estats Units. Aquesta fórmula podria permetre una àmplia unió i, al mateix temps, un ampli reconeixement de la diversitat territorial. Si, en contra d'aquest projecte, predominés el centralisme dels estats, el resultat podria ser una disgregació encara més gran que en el passat.

Prop de cinc segles de colonització europea amb rerefons religiosos han produït la suplantació en la governació dels indígenes d'Amèrica, Àfrica i part d'Àsia per part de blancs d'origen europeu. El llast de la colonització a Amèrica inclou diversos milions de no-integrats, ressentits i fins i tot hostils

(vegeu quadre pàg. 220-221). Pobladors considerats indígenes, tot i que de procedència incerta. Hi ha, efectivament, una qüestió molt discutida i mai aclarida sobre l'origen dels pobladors de les Amèriques. A Amèrica del Nord hi ha una diversitat de pobles d'origen precolombí amb diferències accentuades amb els pobladors de la Terra del Foc (a l'extrem sud del continent), així com amb els inuits àrtics que podrien ser explicables si el seu origen es pogués situar en un període molt remot, anterior a l'última glaciació del Quaternari, de manera que les diferències de clima haguessin produït una notòria diversitat al llarg d'un dilatat període. Contràriament, altres hipòtesis sostenen que a diverses zones d'Amèrica hi van arribar immigrants asiàtics, tant per l'estret de Bering com per mar cap al sud del continent, en períodes més recents de fa només entre catorze i trentamil mil anys.

Les civilitzacions antigues més poderoses a les Amèriques van ser l'asteca al centre actual de Mèxic, la maia a Amèrica Central i la inca a Amèrica del Sud, la primera de les quals, sobretot, estava molt més evolucionada que la dels pobladors indígenes d'Amèrica del Nord en el període de la conquesta dels europeus. Aquestes diferències en el grau d'evolució civilitzatòria dels diversos pobles indígenes van propiciar un xoc de civilitzacions amb els conqueridors espanyols que es va manifestar en una absència de comunicació i una forta confrontació. De fet, amplis sectors de la població indígena a l'Amèrica Hispana no van ser mai incorporats a les noves comunitats polítiques. Fins avui, una majoria o una porció molt gran de la població dels actuals estats de Bolívia, Equador, Guatemala, Perú i part de Mèxic no es poden comunicar més enllà de les seves petites comunitats perquè només parlen llengües locals. Entre ells hi incloem els nàhuatl, els zapotèques, els maies i els *quinche* a Mèxic i a Amèrica Central, els aimara, el quètxua i els araucans al sud del continent. Fins i tot quan els grups indígenes generen moviments socials o partits polítics, tendeixen a actuar fora de les regles del joc establertes. En general, la segregació, la discriminació, l'exclusió, la rebel·lió i el conflicte racial han continuat essent característiques duradores al continent.

En canvi, el nivell menys evolucionat dels indígenes a la resta d'Amèrica del Nord, el seu escàs nombre i la seva gran dispersió territorial, van facilitar el genocidi dels colonitzadors anglesos i la imposició de la manera de viure europea amb menys resistència efectiva. Tanmateix, els conflictes ètnics van arribar a un grau extrem de conflicte als Estats Units a partir

de la importació forçosa de població africana i l'àmplia organització del treball agrícola i domèstic mitjançant l'esclavitud. La politització del tema de l'esclavitud va generar, a la segona meitat del segle XIX, una de les guerres civils més sagnants de la història. Això va ser força paradoxal ja que, quan esclatà la Guerra Civil nord-americana, havien passat més de cinquanta anys des que l'imperi britànic havia suprimit l'esclavitud a la resta dels seus dominis, en general amb mitjans pacífics.

Només Canadà, al Nord, i Cuba i Puerto Rico, al Carib, van arribar suficientment tard a la independència en relació a la Gran Bretanya i a Espanya, respectivament, per evitar haver d'abordar aquest tema des de institucions recentment improvisades i encara no ben consolidades. També es van assolir nivells relativament alts de convivència pacífica i de mestissatge al Brasil d'influència portuguesa, un país amb grans dimensions que tolera millor la diversitat interna que no pas alguns dels petits països amb poblacions barrejades en els quals preval la separació entre grups.

La diversitat ètnica té formes diverses a Àsia. Se sol dir que la Xina té un alt nivell d'homogeneïtat ètnica entorn als "han", només compensada per pobladors de l'Àrtic, mongols i manxú. Amb tot, els conflictes al Tibet i a Xinjiang, entre d'altres, semblen suggerir que la diversitat és més gran que no pas la reconeguda oficialment i que, com a la Unió Soviètica comunista, els conflictes ètnics, encara que ara semblin silenciats i romanguin només latents, es podrien convertir en una força més gran de disgregació.

Els pobladors dels altres països al voltant dels oceans Pacífic i Índic han desenvolupat processos notables en la seva evolució. Però tenen una altíssima fragmentació ètnica i cultural. A l'Índia es parlen fins a quatre-cents idiomes, amb dotze alfabets, molts dels quals no estan reconeguts oficialment. Al Pròxim Orient i al Nord d'Àfrica, on hi predomina la religió musulmana, cal distingir fins a un miler de pobles. La fragmentació és extrema a l'Àfrica subsahariana.

20. Els desafiaments del món actual

La resistència al colonialisme i els recents avenços al Japó, Austràlia, la Xina i el Sud-est asiàtic, han situat Europa en una posició secundària en l'actual configuració dels poders al món. Això planteja alguns perills per al futur avenç de la civilització. Si els canvis econòmics a nivell internacional fossin desfavorables a l'evolució de la Xina i no s'establís un règim

suficientment democràtic, la gran potència asiàtica podria tenir una temptació neocolonial per intentar liderar el Tercer Món. Si la Unió Europea no aconseguís afermar-se com una potència amb veu única i potent i persistís el divorci entre Europa i els Estats Units que es va accentuar a començaments d'aquest segle, Àfrica podria quedar sota una forta influència xinesa, mentre que Rússia i Japó podrien aconseguir més influència mundial. Aquesta perspectiva és la més allunyada de la possibilitat d'una federació mundial kantiana.

Diversos milions d'anys d'evolució no han eliminat la diversitat lingüística, cultural i ètnica de la humanitat. Els imperis i els grans estats-nació pretenen mantenir els seus límits territorials, per atzarós que hagi estat el seu establiment històric i per arbitrària que continuï sent la seva delimitació actual; mantenen la dominació de grups dins de territoris, que en molts casos també estan dividits entre dos o més estats; amb el beneplàcit d'instàncies internacionals i les esglésies, apliquen repressions violentes contra els anomenats separatistes. Una gran part dels desposseïts de la seva identitat col·lectiva, i en gran part també personal, no són reivindicadors actius de la seva recuperació. Però hi haurien pocs opositors a una reordenació territorial que fos respectuosa amb la varietat lingüística, cultural i ètnica del món actual. La incorporació pacífica dels pobles indígenes del món (vegeu Quadre pàgines següents) a tot el món, com en els d'Amèrica, necessita una rectificació de conducta al Segon Món que cal establir respecte a un estat evolutiu que els colonitzadors i els seus descendents no han cultivat. Movent la seva voluntat a través d'incentius econòmics, seria possible aquesta rectificació. Més difícil és moure la voluntat dels estats colonitzadors, per canviar la seva posició enfront de les minories ètniques i culturals dels pobles conquerits en guerres de domini, considerades legals en èpoques passades.

Cal superar el respecte als estats conformatos pluriculturalment, a fi d'evitar conflictes d'interessos i sentiments. Només es pot aconseguir a través de la fraternitat entre les espècies. És, doncs, una qüestió que cal considerar a través de l'educació, en un procés lent però constant. La complexitat de la convivència de persones de diverses procedències a qualsevol lloc del món, com ha passat a Amèrica del Nord, pot ser possible.

La construcció d'un sistema de convivència basat en l'acceptació de les diferències entre les persones i els col·lectius requereix mitjans econòmics i de coneixement. El

canvi de les mentalitats conservadores és prioritari per tal que altres canvis siguin viables. Però els governants, fins i tot aquells que puguin tenir coneixements adequats per comprendre les claus d'aquest laberint, estan mancats de voluntat. Una gran part de la població més educada del Primer i del Segon Món, ha caigut en la peresa i l'envaniment. La mobilització massiva de la ciutadania seria molt difícil i comportaria el risc de generar violència. Els mitjans d'informació podrien acomplir un gran paper, però s'han convertit en aliats dels governants.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

Els problemes de sobrepoblació als països pobres i amb baixos nivells d'educació a Tercer Món contrasten amb l'estancament de la població als països desenvolupats i més educats. Les diferències culturals entre les diverses parts del món s'accentuen amb la migració dels individus més desperts i treballadors dels països pobres als països rics, la qual també suscita desajustaments socials i culturals als països receptors. La sobrepoblació mundial comporta una greu escassetat de recursos, inclosa la insuficiència de terra cultivable i d'aigua, així com la pol·lució incontrolada de l'atmosfera i el canvi climàtic.

Els problemes mundials de població no es poden resoldre només amb la promoció moral de la procreació als països desenvolupats i de la contenció als països subdesenvolupats. Les religions s'han negat a programar la natalitat humana. És lògic que sigui així, ja que totes van néixer en èpoques en què el món tenia escassos pobladors. Però el manteniment de dogmes anacrònics ha provocat el declivi de la religió. No és tema bizantí. La doctrina religiosa influeix en la natalitat del món pobre i inculte, que omple d'éssers desafortunats que no aconsegueixen assolir els nivells mitjans de cultura i de riquesa de la societat humana global, i crea una amenaça per al benestar aconseguit als països desenvolupats. Ara encara és més urgent que en vida de Malthus oposar-se als dogmes religiosos fatalistes. La consigna bíblica “creixeu i multipliqueu-vos” es va consignar quan no hi havia coneixement demogràfic, que Malthus, pastor anglicà exemple de clergue pensador, va establir després.

Són necessàries noves polítiques públiques amb incentius més directes, com l'anomenat “impost pro-matrimoni”, que es pot entendre com un impost pro-fills, i la reducció dels impostos i les subvencions a les famílies amb fills als països rics amb baixa natalitat. Així com amb mesures fiscals i subvencions, en sentit oposat als països amb excés de població.

No és admissible al nostre temps, que vivim amb problemes mundials de molts i gran transcendència, que només es poden encarar amb una acció global decidida, continuï permetent que quelcom tant irracional com la religió continuï

mediatitzant l'educació i la demografia. S'imposen mesures defensives, ja que les ofensives al sentiment religiós exacerbarien la seva resistència.

Les esglésies han comptat amb intel·ligències notables. Unes, pròpies de l'estat cultural del món en el moment que van aparèixer. Altres, estranyament precursors de coneixements adquirits molt més tardanament. El gran defecte de totes elles l'ha creat un excés de supèrbia dogmàtica que, naixent de la imaginació somiatruïtes d'Abraham, ha privat rectificacions com les que constantment es donen a la ciència i la racionalitat.

Les conseqüències d'atribuir-se infal·libilitats són destructores de la fe. El greu és que al mateix temps de ser aplicades com a invitació a no pensar, han condicionat -i encara condicionen- l'evolució cultural i la demografia d'una part important de la humanitat.

SUGGERIMENT (3)

El Primer Món està obligat a alleugerir les nefastes conseqüències de la intervenció cultural i en la demografia, que les esglésies intenten inútilment utilitzar per prolongar el seu poder més enllà d'allò raonable. Cal promoure natalitat allà on disminueix, i disminuir-la on és excessiva, gravar fiscalment l'esterilitat voluntària al Primer i el Segon Món, i simultàniament, subvencionar-la a la resta, on s'està construint la bomba letal més perillosa de la humanitat: la depauperació de la Terra.

10

La classe política

Sergio Rizzo i Gian Antonio Stella
(Il Corriere della Sera)

1. La degradació europea

La qüestió del mal funcionament de la política, dels seus alts costos i de la caiguda progressiva de qualitat de la classe dirigent ha estat objecte de reflexions en els àmbits de la Unió Europea. Recentment, durant l'estiu del 2007, la Comissió va reconèixer que, a tot el continent, la relació entre les institucions i els ciutadans-electors estava travessant una fase molt crítica. Això no obstant, qualsevol hipòtesi de treball que hagi parat a Brussel·les xoca quant al principi que els tractats europeus no consenten interferir en els assumptes que es refereixen a la sobirania de cada estat en particular.

Molt menys, per tant, en les regles relatives a les retribucions dels càrrecs electius i d'altres aspectes, per exemple de les incompatibilitats, les sancions i les immunitats. Totes diferents de país a país, similars als seus respectius sistemes electorals. Aquest desordre continental a les regles fonamentals ha quedat reflectit també a l'activitat del Parlament europeu, on només recentment, a distància de més de 30 anys des de la seva fundació, s'ha arribat a establir que la indemnitat dels representants escollits pel poble ha de ser igual per a tothom i no, com ha passat fins les eleccions del 2009, amb paràmetres per a cadascun dels salaris previstos dels parlamentaris nacionals. Un principi amb bon sentit. Però resulta indigest a qui actuava d'una altra manera. Es pot llegir la reacció d'un "professional" de la política pura com l'europarlamentari Clemente Mastella, acostumat durant decennis a surar i moure's de dreta a esquerra i d'esquerra a dreta sense ni tan sols neguitejar-se moralment. Amb el seu nou primer sobre de sou a Estrasburg va contestar cridant: "Dos-cents noranta euros de salari diari! Quina misèria!".

Abans que fossin introduïdes unes lleis moralitzadores, el parlament continental ha estat durant molt de temps un mirall fidel de les distorsions polítiques de la política europea. El primer escàndol va passar l'any 1981, quan la Cort dels comptes europeus va encarregar una enquesta sobre un presumpte desfalc de prop de 90 mil Ecu (la unitat de comptes europeus). Els diaris van dur la notícia que dos diputats i dos funcionaris

haurien estat acusats d'haver inflat les demandes de reemborsament. Segons els òrgans d'informació també hauria estat cridat a la causa l'excap del partit conservador britànic, sir James Scout Hopkins, que evidentment negà públicament qualsevol deute. El president de l'assemblea, Piet Dankert, va defensar aferrissadament el comportament dels parlamentaris, però no va poder negar que alguns d'ells havien hagut de tornar alguns avançaments "injustificats" que havien rebut al llarg de l'any. En aquella ocasió Dankert va anunciar un gir sobre les regles relatives als reemborsaments i les indemnitzacions per tal de retornar transparència a l'ús de la contribució al qual cada parlamentari té dret per compensar els seus propis col·laboradors. Uns fons que, sovint, ja denunciaven els assistents dels diputats i eren utilitzats amb "altres finalitats".

Ja fa uns anys va crear malestar la denuncia segons la qual la presència a l'aula d'alguns parlamentaris hauria estat testimoniada amb signatures falses sobre els registres per tal de tenir els 262 euros diaris (els d'abans) fins i tot els dies d'absència. L'any 2004 el setmanari alemany Stern va revelar, a més a més, que molts diputats d'Estrasburg havien nomenat la seva dona i els seus fills com els seus assistents, amb estipendis superiors a 10 mil euros al mes. A l'enquesta figuraven els noms dels diputats britànics Robert Atkins i Neil MacCormick. Una pràctica molt difosa. Fins i tot als nivells institucionals més alts.

El nepotisme sempre ha estat un factor més o menys present a la política europea. Un mal costum que pocs han intentat desarrelar. És més: importants líders dels grans Països amb una llarga tradició democràtica han relliscat en el petit vici. És típic el cas de Jean Sarkozy, de 23 anys, fill del president francès Nicolas Sarkozy, candidat del pare a la presidència de l'Epad, l'ens públic que gestiona el barri d'oficines parisenc de la Défense, el centre direccional més gran d'Europa. Evidentment, per al jove fill del president, és un trampolí de llançament amb vista als futurs i prestigiosos encàrrecs. Després de les ferotges polèmiques que han seguit al fet, amb dures trobades entre la premsa i l'Elisi, Jean Sarkozy ha retirat la pròpia candidatura però ha estat nomenat de tota manera al consell d'administració de l'Ens. Una decisió que per al president de la república francesa ha estat el seu primer i veritable revés del mandat, pel que fa a l'opinió pública. Encara és més conscient perquè havia estat madurat després d'una revolta dels militants del mateix partit, que han denunciat el nepotisme de Sarkozy als network socials i als

blog.

Però les desagradables pràctiques a la política francesa no es limiten als cassos més freqüents de nepotisme. Recentment el diari Le Monde ha revelat que més del 87% dels diputats acumula en el mandat de l'Assemblea nacional parisenca al menys un altre càrrec, com el d'alcalde o el de president d'una unió de municipis.

Al capdavant de la classificació publicada pel diari francès hi apareixen tres parlamentaris que contemporàniament són alcaldes de ciutats importants: Pierre Chen (Tolosa), Jean Marc Ayrault (Nantes) i Maryse Joassains-Masini (Aix en Provence).

Uns episodis que, certament, han contribuït a fer minvar la confiança en la política per part dels ciutadans. A les eleccions legislatives del 2007 a França es va registrar el percentatge més alt d'abstenció de la Cinquena República.

La participació electoral està en disminució progressiva a quasi tota Europa. L'informe "Generar una classe directiva 2008" de la universitat de la Confindustria italiana Luisa conté una detallada relació de les aptituds dels ciutadans d'alguns països europeus pel que fa a la política. El percentatge d'aquells que declaren manifestar "molt d'interès" està a la par a Itàlia al 20,6%, però aquest valor cau al 16,4% a Alemanya, al 14,9% a Suècia, al 12,6% a França, a l'11,7% a la Gran Bretanya, per precipitar-se al 6,5% a Polònia, al 5,8% a espanya i al 5,3% a Portugal. A Espanya el percentatge dels que el 2006 manifestaven "poc" o "cap" interès per la política, estava conjuntament del 73,9%, en contra del 71,2% de la Gran Bretanya, el 54,5% de França, el 46,3% d'Alemanya i el 44,7% d'Itàlia. Uns valors que desil·lusionen i que es troben a diversos països europeus, fins i tot pel que fa als judicis dels ciutadans sobre algunes institucions. El mateix reportatge, construït sobre dades de l'Euro baròmetre, indicava que l'any 2007 pràcticament el 14% dels ciutadans britànics confiava en el parlament nacional, enfront al 44% dels francesos, el 51% dels alemanys, el 39% dels italians i el 52% dels espanyols.

Unes dades gens sorprenents, si considerem els repetitius escàndols que allarguen moltes ombres a les institucions, fins i tot als Països amb una llarga tradició democràtica. Al Regne Unit han sorgit moltes polèmiques amb l'anunci que el 2009 la Cambra dels Comuns hauria treballat només 128 dies dels 365, un rècord negatiu mai no esmentat a la postguerra sinó només en els anys electorals. Unes polèmiques molt dures, en consideració amb el fet que el 2008

el parlament anglès ja havia tingut una llarga parada amb motiu de les festes estiuenques (76 dies) i que, mentre s'estava decidint l'increïble augment del 2,3% de les indemnitzacions dels diputats, estava emergint el clamorós escàndol dels rebuts inflats.

Un escàndol que no ha salvat ni els conservadors ni els laboristes i ha induït al primer ministre Gordon Brown a demanar perdó a la nació en nom de tots els parlamentaris, i proposar un codi de comportament molt sever. Fins i tot per deixar de banda l'ofensiva del British National Party i anar a les Europees entapissant els murs de Gran Bretanya amb cartells amb la imatge de dos porcs, identificats en els *Tories* de David Cameron i en els laboralistes de Brown, i l'eslògan "Punish the pigs", penalitza els porcs.

És veritat que l'escàndol dels rebuts inflats ha obligat les dimissions del president de la Cambra, Michael Martin. Però fins i tot és cert que no han estat assenyalades les situacions estridents amb la tradició i la fama del Regne Unit. Només cal pensar en les resistències, i en el refús als quals els parlamentaris s'han oposat a les peticions de Sir Thomas Legg, investit en el càrrec per aclarir sobre els rebuts dels representants del poble elegits a la Cambra dels comuns, per tal que les quantitats fossin retornades.

Amb la demostració del fet que "cada món resulta un poble", els diputats alemanys van haver de renunciar anys enrere, a l'augment ja deliberat dels seus salaris però que havia suscitat dures crítiques tant a l'interior de la CDU com a la SPD, els dos partits que havien donat vida a la Grosse Koalition d'Angela Merkel. En conseqüència, també els ministres van ser obligats a acceptar que fos bloquejat l'increment de la seva retribució, fixat en la mesura del 6% bianual. "Necessitem més temps perquè aquesta mesura sigui acceptada per l'opinió pública", va escriure el cap del grup del partit social demòcrata Meter Struck en una carta enviada als seus 222 parlamentaris.

Una declaració que parla de les dificultats que, fins i tot en un país com Alemanya, els partits han d'afrontar pel que fa a l'electorat cada vegada més descontent de la pròpia classe dirigent. Fins i tot el reportatge de la Luisa-Confindustria revela com els ciutadans alemanys que declaren tenir "molt" o "força" interès per la política han disminuït del 2002 al 2006 més del 9,6%. No és això un senyal preocupant per als europeus?

2. El no-govern italià

“Governar els italians no és una missió impossible. Simplement resulta inútil”. El primer que va dir aquestes paraules, segons alguns historiadors, va ser el liberal Giovanni Giolitti, quatre vegades president del Consell a finals del segle XIX i principis del XX. És cert que Benito Mussolini les va fer seves contestant, l'any 1932, les preguntes d'un cèlebre periodista alemany, Emil Ludwig, que publicà per a Mondadori una llarga entrevista amb el cap del feixisme. Vuitanta anys més tard, podem dir que Itàlia es pot considerar el País menys governat d'Europa. Entenent per “governat” el fet d'estar gestionat en funció d'el projecte d'una Nació patriòtica, desinteressada i unitària, i en canvi motivat sobretot pels interessos d'una sola part. O sinó, per l'acostament cada cop més gran de les eleccions. Si “governar els italians resulta inútil”, és perquè els polítics italians sovint no troben cap “utilitat” a governar seriosament. Perquè això vol dir assumir unes responsabilitats, desafiar si cal l'opinió pública, arriscar la pèrdua d'algun punt de percentatge als sondeigs...

Entenguem-nos, el país ha tingut algunes etapes dominades per homes d'estat excel·lents amb una gran moral i totalment dedicats al bé comú. Si no fos així, no entendríem com hauria pogut deixar enrere molts segles de dominacions estrangeres, de ferides entre diversos petits estats sovint en guerra entre ells, d'una espantosa misèria com la que descriu Charles Dickens als seus reportatges del “Daily Mirror” del 1844 concentrats més tard a “Visions d'Itàlia” per acabar en la segona postguerra, després d'una unificació molt complexa seguida del Risorgimento (pensem, només, en la dificultat d'unificar set monedes diferents) i després dels treballs de vint anys de feixisme i del conflicte mundial, una de les grans potències econòmiques i industrials del planeta.

Alguns exemples? Quintino Stella, científic, economista, liberal, justament elogiat pel també comunista Antonio Gramsci per ser un home íntegre; després d'haver jurat com a ministre de Finances l'any 1862, va vendre la indústria tèxtil de la seva família perquè no volia que caigués sobre ell ni tan sols la sospita d'un conflicte d'interessos. Sydney Sonnino, convertit en ministre del Tresor el 1893, es va lliurar de les accions heretades del seu pare que el convertien en l'amo del Mont Amiata i de les seves mines. Val la pena rellegir una carta del 1954 de Biancarosa Fanfani a la seva germana, dona de l'“home fort” de la Democràcia Cristiana els anys següents a la fase de Gasperi : “Amintore està content d'haver-se convertit en

President del Consell però jo he plorat tota la nit. M'ha obligat a vendre els meus bons del Tresor, perquè ningú cregui que jo pugui tenir interès en la política del govern sobre l'estalvi". I assenyalar el mateix d'Alcide De Gasperi, fins a vuit vegades cap del govern els primers anys de la segona postguerra. Un catòlic amb uns principis tan clars que, per mostrar fins i tot a l'exterior, el seu respecte digne a la Itàlia pobra, destrossada i coberta de runa heretada del feixisme i de la guerra, va volar fins a Amèrica el 1947 per trobar-se amb les màximes autoritats nord-americanes, amb un abric que li havia deixat el seu col·lega de govern Atilio Piccioni.

La mateixa Itàlia republicana va néixer dels esforços generosos dels catòlics, comunistes i laics que en els pesats mesos després del conflicte mundial van deixar de banda les divisions ideològiques i junts van escriure, en només 270 dies, la Constitució, llei fonamental encara avui dia d'entre les més modernes del continent. Un episodi que ho diu tot de la devoció comuna al bé per la Pàtria. En l'últim instant Giorgio La Pira, que després es va convertir en alcalde de Florència i que tenia una fe religiosa inversament proporcional al seu lligam amb el poder, va ser sotragat per un dubte: a la llei suprema de la República, a la seva introducció, es va oblidar de Déu! Aquell Déu que hi havia a l'Estatut albertí ("Per la gràcia de Déu, rei de Sardenya, de Xipre i de Jerusalem, duc de Savoia, de Gènova, de Monferrato, d'Aosta...") i fins i tot a la Constitució "mazziniana" de la República romana del 1849. Aleshores va demanar que el pròleg fos: "En nom de Déu, es confereix al poble italià la present Constitució". "Ai no, van respondre els comunistes: ja hem votat el Concordat!". La cosa amenaçava amb entorpir tot el que s'havia fet abans, però ningú volia una paralització, explica el periodista i històric Mario Cervi: "El comunista Terracini va exhortar la Pira de retirar la seva proposta "amb la mateixa noblesa de cor amb la qual havia estat emès a fer-la" i Saverio Nitti es va associar a Terracini. (...) Sotmès a pressions afectuoses però insistents, La Pira finalment va renunciar i se'n va desentendre. Va aparèixer descoratjat, per la manca d'acceptació d'una fórmula que li semblava tan necessària com obvia, i l'esquerra va aplaudir la seva resignació. Nitti va pujar uns graons de l'hemicicle per fer-li una encaixada de mans, i després també Togliatti se li va acostar amb un aire consolador..."

Són només alguns exemples. I podríem citar alguns altres casos virtuoses, de temps llunyans i més recents. I aquest és el misteri més gran d'Itàlia que apassiona els històrics que

s'ocupen del que Johann Wolfgang Goethe denominava amb amor “el país on floreixen les llimones”. La increïble barreja de vicis i virtuts, geni i deixadesa, riquesa i pobresa, rectitud i informalitat. Una barreja que “malgrat tot” ha permès que Itàlia creixi. Tot i que el desinterès pel que fa a l'endarreriment del Sud es pot resumir en el fet que el primer president del Consell que va visitar el Sud profund (Basilicata) va ser Giuseppe Zanardelli el 1902, quasi mig segle després de la Unitat. Malgrat una dinastia, la dels Savoia-Carignano, no exactament a la mateixa alçada d'altres cases europees. Però la corrupció que va treure el cap després de la Unitat, l'any 1868, amb l'escàndol de l'anomenada “Regia Tabacchi”, ens parla d'una decisió presa pel govern de cedir durant vint anys a una societat anònima privada la producció i la venda de tabac a canvi d'un avançament al Tresor d'una suma de 180 milions en or, una decisió desastrosa només acceptada gràcies al vot comprat de molts parlamentaris. Malgrat el continu revés de governs i aliances, que podem resumir en la indignada denúncia de H. Bolton King i de Thomas Okay al llibre “La Itàlia d'avui” del 1901: “Des de 1860 hi han hagut 33 ministres d'Instrucció Pública, desitjosos de distingir-se invertint l'obra del seu antecessor. Els diners han estat danyat; i l'estat i els municipis, pròdigs en qualsevol altra cosa, han fet economia en allò més fructífer de les inversions nacionals”.

En fi: tota la història d'Itàlia, com la de qualsevol altre país, està feta de llums i d'ombres. De fases d'una empenta impetuosa (pensem en els 755 quilòmetres de l'Autopista del Sol que solca la península des de Milà fins a Nàpols, construïts en només vuit anys i amb costos molt continguts pel que fa a les enormes dificultats d'un traçat en bona part muntanyós) i de ressaca. I seria no només poc generós sinó incorrecte el fet de no reconèixer qui ha tingut la responsabilitat del govern d'haver fet assenyalar sovint, fins i tot en els períodes més infeliços, alguns actes d'orgull i d'eficiència que han permès que el país quedés, malgrat tot, al mateix pas que els altres. No seria menys incorrecte ignorar un fenomen cada cop més preocupant: la progressiva degradació de la classe política, a nivell central i perifèric. Una degradació que, malgrat que han estat molts els qui han teoritzat irònicament els anys en què Itàlia va fins i tot millor quan corre com “un cavall desbocat” (aquells cavalls que després d'haver desmuntat el genet poden, segons una antiga llei, vèncer també al cèlebre Pal·li de Siena) s'arrisca a acompanyar el país cap a un declivi inexorable. Per entendre-hi alguna cosa, cal fer un pas enrere.

La nostra insistència sobre el cas italià no és casual. Ni tampoc està dictada pel provincianisme. A un periodista a qui se li demanava com havia arribat a ser un escriptor de fama mundial sense ni tan sols haver-se bellugat del seu barri d'El Caire, Nagib Mahfuz va respondre: “Hi ha qui viatja pel món com si fos el carreró de sota de casa seva, i hi ha qui al carreró de sota hi veu el món sencer”. Aquest és el cas italià: el paradigma de la deriva d'una democràcia parlamentària, del paper dels partits, d'una classe directiva. Un paradigma que ajuda a entendre les degeneracions paral·leles, tot i que menys vistoses que d'altres. Per entendre quelcom, cal fer un pas enrere.

“A Roma hi capitanejen un petit grup de pares eterns, els quals estan convençuts, juntament amb algun ministre, que tenen la saviesa induïda al seu vast cervell”. No són paraules del còmic del moviment i *blogger* Beppe Grillo, ni les d'aquell Guglielmo Giannini que els els primers anys de la segona postguerra va crear el “Front de l'Home Qualsevol” i aconseguí portar al Parlament fins a 30 diputats, ni aquell Corrado Tedeschi que va inventar el Partit del Filet i ni tan sols del líder de la lliga Nord Umberto Bossi en els temps en què se sentia: “no donar mai més diners als merdes romans”. L'acta d'acusació és de Luigi Einaudi, avui venerat a Itàlia com un dels pares de la Pàtria i una de les figures més netes de la nostra història també per aquells qui durant un temps el van considerar un adversari. Era el primer de Febrer de 1919, la Gran Guerra havia acabat feia poques setmanes, Guglielmo II havia fugit als Països Baixos, a Berlín acabaven de raptar i matar Rosa Luxemburg i Kart Liebknecht, a París es feia la conferència de pau i a Itàlia, on Luigi Sturzo acabava de fundar el Partit Popular, començava el “bienni roig” que s'acabaria amb un dur enfrontament de l'esquerra i l'avenç del feixisme. Com a guia del govern italià hi havia el sicilià Vittorio Emmanuele Orlando, a Exteriors Sydney Sonnino, al Tresor Bonaldo Stringher, a Justícia Luigi Facta. Gent que Einaudi considerava, per fer servir un eufemisme, en gran part inadequada, com es demostra amb el que es va escriure a *Il Corriere della sera*.

El futur Cap d'Estat, al costat dels industrials “enfurits”, acusava l'executiu: “No manté les promeses, amb els seus vincles impedeix el moviment als qui en tindrien ganes, i fa perdre els mercats que els industrials italians havien estat capaços de conquerir, prepara desastres al País, aplica sempre nous gravàmens a les indústries...”. Per què? Per la mania de posar les mans sempre damunt de tot, d'imaginar “monopolis

que després no sap com administrar”, reivindicar deures que després no sap com absoldre i impedeix que “intervinguin els privats”. Per no parlar de llaços i lligams com els “instituts de consum, gràcies als quals els magistrats, professors, secretaris de prefectura, post telegràfics, etc., perdran el seu propi temps ensumant formatges i negociant lluços”. O tan sols de l’elecció de “sobrecarregar els propietaris de cases amb nous prototips infructífers i impedir-los una parcial adaptació de les taxes”.

Prou, escrivia: “Cal acomiadar aquests caps orgullosos (...) convençuts de tenir el do diví de guiar els pobles en l’art de procurar-se el pa quotidià. Els hem suportat massa temps. Els professors han de tornar a ensenyar, els consellers d’estat a les seves tasques, els militars als seus regiments i, si passen del límit d’edat, que s’agafin el descans que es mereixen. En fi: “Que cadascú torni al seu treball”. I “que desapareguin comissions, comissariats i Ministeris” de manera que “a poc a poc tots aquests paràsits molestos s’allunyin. Aquells que treballen estan cansats de ser manats pels escrivans de les cartes d’arxiu ”superiors en nombre a la societat governada” “només per orgull i incompetència”. Unes paraules molt dures però molt actuals que no deixaven canya dreta. Però que han anat quedant desaprovades històricament.

Queda clar, però, que algun nostàlgic enyora encara avui el feixisme que sosté la tesi que el vintenni, més enllà d’errors i de crims com ara les lleis racials del 1938, hauria representat de totes maneres un parèntesi d’eficiència, honestat i devoció patriòtica als interessos del país. Tot això sintetitzat en un lloc comú citat sovint pels neofeixistes: “Quan Mussolini va ser penjat a Piazzale Loreto no li va caure cap moneda de les butxaques”. Són els darrers residus de propaganda mussoliniana. De fet, rere la façana d’un règim incorrupte difosa pels diaris de l’època i sotmesos a unes disposicions primmirades (sobretot una, la de l’1 de juny de 1939: “Disminuir les notícies del mal temps”), sembla definitivament encertat que la classe política feixista no només fou millor sinó que, al contrari, fou probablement pitjor que la precedent. Ho diuen els estudis sobre l’homicidi del socialista Giacomo Matteotti, assassinat (com és ben sabut que va ser reconegut pel Duce: “Declaro aquí, en aquesta assemblea i al poble italià, que jo assumeixo, jo sol, la responsabilitat política, moral, i històrica de tot el que ha succeït. Si el feixisme ha estat una associació per delinquir, jo sóc el cap d’aquesta associació per delinquir”).) després d’haver escrit un article pòstum publicat a

“English Life”, en el qual es denunciava la conducta de la Banca Commerciale pel que feia al préstec polonès com “un dels casos de cobdícia desenfrenada consentida pels governants feixistes” i la cessió a la Sinclair Oil Company de grans extensions de terreny a Emília i Sicília a causa “de la traïció i la corrupció, o més ben dit, del gest més innoble” per part de “molts caps feixistes, que condueixen a una asfixiant obra d'engreix sobre les propietats privades i semipúbliques amb la finalitat de finançar els diaris feixistes i altres organitzacions, amb un profit i un interès absolutament satisfactori”.

Ho confirmen els estudis sobre els interessos privats de Marcello Piacentini, l'arquitecte més famós del règim que arreu utilitzava el marbre perquè era soci d'una pedrera. I també la correspondència que hi va haver entre Roberto Farinacci i el mateix Mussolini, en la qual el Duce, fart de les denúncies genèriques del jerarca de Cremona que aspirava a fer carrera a costa del podestà de Milà Ernesto Vellón, acusat d'estar corromput com altres “paràsits” que “rancis com jo l'octubre de 1922, avui es troba en unes condicions econòmiques meravelloses”, el deixa així: “Pel que fa a la mendicitat i les fortunes jo no responc que tu fossis un desgraciat l'any 1922. Però nego de la manera més precisa que tu t'hagis quedat essent un desgraciat també l'any de gràcia de 1928. Els veritables desgraciats no van amb cotxe ni sovintegen els hotels de luxe”. Més que qualsevol altre document, a més, potser pesa un judici “per damunt de qualsevol sospita”. El de l'oficial nazi Rudolf Likus, coronel de les SS i conseller especial del ministre d'Exteriors, Ribbentrop, escrit entre els darrers dies de l'any 40 i els primers del 41 en un reportatge a Berlín contra la classe directiva feixista: “Aquella ha fallat totalment: la mediocritat de la generació precedent era compensada per l'honestedat i per la rectitud, aquesta ha afegit a la mediocritat la deshonestedat”.

La Resistència, l'Alliberament del nazi-feixisme, la reconstrucció, van determinar un gir increïble i virtuós. I no va ser per casualitat que entre la segona meitat dels Anys Quaranta i la segona meitat dels Anys Seixanta, els anys de l'estrepitós renaixement italià que va dur a l'anomenat “miracle econòmic”, al boom industrial, a l'Òscar de la moneda reconegut a la lira. Què va caracteritzar la classe directiva d'aquells anys? Els factors determinants van ser molts. Era una generació que havia patit el feixisme i havia tret uns convenciments profunds sobre el valor de la democràcia i de la llibertat. Una generació que havia fet la Resistència i que per

tant, com ha escrit el constitucionalista Michele Ainis, havia aconseguit una veritable legitimitat. Una generació que havia crescut dia rere dia dins de les dues grans escoles. D'una banda les parròquies, l'associació catòlica i altres associacions religioses. D'una altra banda les seccions, les brigades partisans o també l'escola quadre de les Frattochie sobre les colines romanes, que el mateix Indro Montanelli, potser el periodista italià més important del Novecento, liberal, conservador, reconeixia més enllà dels límits (els joves eren empesos a construir o destruir uns murs de maó per conèixer “el dur treball dels proletaris” i alliberar-se de les “incrustacions burgeses”) com “l'escola més seria i rigorosa que mai hi ha hagut a Itàlia”. És cert que aquella classe dirigent, catòlica, comunista i laica, va acompanyar Itàlia en l'extraordinària remuntada econòmica, cultural i social, fins aconseguir convertir-se, de ser una nació derrotada a la guerra, a ser una mena de “protectorat” tou dels Estats Units, una de les protagonistes precursors de la unificació europea.

Que sigui interromput aquest període virtuos, és una qüestió que anima al debat des de fa anys. En canvi queda força clar, quan es va interrompre: entre el final dels anys seixanta i el començament dels anys vuitanta. Coincidint amb els ferments del 68, la cursa per l'enriquiment de qui havia deixat enrere la misèria, les tensions socials, el terrorisme de la dreta i de l'esquerra, el progressiu capvespre del somni d'un rescat del Mezzogiorno, la difusió patològica del clientelisme i de la corrupció, el tancament hermètic d'una classe política cada vegada més distant de la societat -fins i tot físicament, amb la seva progressiva aliança amb patrulles de policia, cotxes blindats, palaus del poder, cada vegada més inaccessibles.

Sempre hi ha algun testimoni que ho explica tot. L'enginyer Fedele Cova va dir en una entrevista al “Corriere”, que durant quinze anys havia dirigit la societat Autostrade i s'enorgullia d'haver construït artèries al llarg de 2200 quilòmetres que havien fet d'Itàlia (on el feixisme havia construït la primera autopista del món: la Milà-Laghi) un país amb infraestructures vials molt més modernes que les de França, les d'Espanya o les de la Gran Bretanya: “El senyal del canvi es va obtenir l'any 64. Abans m'havien deixat en pau potser perquè no creien en les autopistes, potser perquè ni tan sols s'havien adonat del que estava passant. Però l'any 64, amb el final de l'Autosole, van començar els enlluernaments, les interferències... Pretenien això i allò, i resultava difícil viure

en pau. Fins l'any 1970, per a mi, ha estat una defensa contínua, extenuant, a causa d'un assetjament inacabable”.

“Abans” el que comptava era fer les vies, fer-les bé, fer-les ràpidament. Després van comptar altres coses: l'assignació de les contractes, la repartició de les quotes, l'elecció electoral dels traçats, els “clients” per assumir i col·locar. Paraula de Cova: “L'any 68 els polítics ja no volien discutir, sinó només manar. T'escoltaven distrets i et liquidaven amb un “d'acord, hi pensarem”. Els tècnics ja no comptaven per a res. Era un mur de goma i havies d'entendre que les decisions ja estaven preses, que els fastiguejaves, que eres inoportú...Si t'apartaves, elles estaven contents”.

Cal dir també que en els darrers decennis s'han vist als cims de la política, del Parlament i de l'administració italiana, la presència d'homes de gran valor i una indiscutible dedicació més enllà dels interessos de botiga. Valgui per a tots (encara que en podríem anomenar alguns) un nom: el de Carlo Azeglio Ciampi, governador de la Banca d'Itàlia, president del consell del govern “tècnic” que va treure Itàlia fora de les borses de la crisi econòmica i de Tangentopoli dels primers anys noranta i, a més, va ser un cap d'Estat molt estimat. Però no és discutible, per l'admissió dels mateixos protagonistes, que la classe dirigent italiana ha tingut al llarg del temps un ràpid, traumàtic i progressiu desgast intel·lectual, polític i moral. Un desgast que, evidentment, mai no pot ser redimit per algun il·luminat excepcional.

3. Una classe política fora de la realitat

D'aquesta manera a Itàlia ha pogut proliferar una classe política cada vegada més autoreferencial, i desenganxada de la realitat, que ha introduït quasi sempre de comú acord entre la majoria i l'oposició, unes regles amb l'única fita de preservar els propis privilegis (fins i to els econòmics) i de fer difícil, si no impossible, el recanvi. L'exemple més recent i clamorós és el de la llei electoral aprovada pel Parlament italià des de l'inici del 2006. Amb aquella llei els ciutadans italians van ser privats de la possibilitat d'escollir directament els seus propis representants a les assemblees nacionals. Ja no votes el candidat: només votes la llista. Formada per persones indicades pel cap del partit segons un ordre preestablert. Cada candidat, a més, pot estar present en tots els col·legis electorals i pot sortir escollit en més d'un d'ells. Això permet els líders de la coalició, del partit i dels seus afins, o sigui a un

estret cercle de persones, ser candidats arreu i optar després pel resultat d'aquest o d'aquell altre col·legi i alliberar aquí i allà el lloc al primer dels no escollits. Un mecanisme que encara contribueix més a crear un parlament compost pels més fidels al líder, on la confrontació i la dialèctica hi són absents. Unes tropes diligents que només tenen l'encàrrec de prémer el botó verd, per aprovar una llei, o el vermell per refusar-la. L'objectiu de la resta ha quedat clar des del 2001 en una entrevista feta a Marco Pirri al diari Repubblica, com a cap dels caçadors de caps encarregats per Silvio Berlusconi de trobar els candidats per a les polítiques: "No m'importa tenir un Nobel a la llista, però m'importa saber si votarà una llei de la qual no en sap res". Aprovada a començaments del 2006 quan ja acabava el govern del Cavaliere i titllada pels mateixos membres com el d'"una porcada" (el copyright és de l'actual ministre de la Simplificació, Roberto Calderoli) la llei electoral no ha estat modificada en els dos anys següents, durant els quals ha governat el centreesquerrà Romano Prodi. I ha entrat en vigor el juny de 2009 pel desastrós resultat (23% d'afluència a les urnes, quòrum fallit) d'un referèndum popular promogut per abrogar algunes lleis i anar cap a una reducció del nombre de partits.

És clar, els objectius ja havien estat superats en part pel naixement del Pd (sorgeix arran de la fusió dels Demòcrates de l'esquerra i de la Margherita) i de la Pdl (Forza Italia i Aliança Nacional), fins el punt que alguns promotors de la consulta, del centreesquerra i del centredreta, ja havien confessat la seva posició inicial. La baixíssima participació al vot encara ha confirmat més la desconfiança creixent que hores d'ara envolta els referèndums populars.

Una desconfiança legítima. A Itàlia, ha passat massa sovint que després d'un referèndum aprovat pels ciutadans, tot hagi quedat com abans. Com en el cas d'una de les darreres consultes populars que van arribar al quòrum: la de 1995 sobre la Rai. El 54% dels votants es mostrà a favor de la privatització de la hisenda televisiva pública per sostreure-la al lot dels partits. Però amb la distància de fa quasi quinze anys no han cedit ni una sola acció als privats. El 1993 un altre referèndum, acceptat amb més d'un 80% dels sufragis, havia decretat l'abolició del finançament públic als partits. Resultat: zero. Mai no ha estat abolit: simplement se li ha canviat el nom: avui es diu "reemborsament electoral".

Un embolic fins i tot de lèxic. El "reemborsament" és la restitució de les sumes gastades, mentre que en aquest cas ve

assignat als partits, prescindint no només del que han desemborsat pels cartells, els anuncis o els transports, sinó també pel nombre de persones que s'han dirigit a les urnes. El càlcul és ràpid de fer: un euro a l'any per cada ciutadà italià inscrit a les llistes electorals de la cambra dels diputats. Cinquanta milions d'electors potencials per a les Regionals (fins i tot quan no n'hi ha) , més cinquanta per les europees (fins i tot quan no n'hi ha), més cinquanta per les Polítiques a la cambra i cinquanta més per a les Polítiques del Senat.

En l'arc d'una legislatura, que té una durada de cinc anys, la recaptació dels partits és de prop d'un miliard d'euros. Però no és suficient. Una altra petita llei aprovada el 2006, amb el vot favorable de la majoria i de quasi tota l'oposició, ha establert que el “reemborsament” electoral ha de ser derogat dels partits fins i tot en el cas que hi hagi un final anticipat de la legislatura. Posem un exemple concret: al llarg de la legislatura en la qual ha governat Prodi, que es va iniciar en el 2006 i s'ha tancat en el 2008 amb unes noves eleccions, els partits continuaran tenint el “reemborsament” fins el 2011 incloses les eleccions que va tenir lloc el 2006. Perquè ens entenguem: del 2008 al 2011 els vells partits presents al Parlament de la vella legislatura tenen dret a les contribucions fins i tot si aquella legislatura ha acabat, ha estat enterrada i reemplaçada per l'actual. I encara que hagin desaparegut, com és el cas de l'Udeur de Clemente Mastella, àdhuc amb els partits. Als qui s'han quedat, els toca ració doble.

4. Itàlia, els paradís (financer) dels partits

Els partits italians estan obligats a presentar uns balanços regulars i a fer-ho públicament. Però de fet ja no hi han sancions en el cas d'irregularitats, ni tan sols les assenyalades per la Cort dels comptes. Desconcertant. Fins i tot més si mirem cap als altres països. Els 200 milions d'euros l'any destinats als partits italians són un rècord absolut. El finançament públic dels partits a França (més o menys amb els mateixos habitants que Itàlia) ha estat semblant el 2006, amb 73 milions d'euros. Invariable des del 1995, havia de ser de 80 milions i 264 mil euros, però ha quedat reduït de quasi 7 milions a causa de les sancions infringides a qui no havia aplicat les regles d'igualtat d'oportunitats entre homes i dones. Encara més: els partit que no assoleixen el 5% dels sufragis en el primer torn (una innovació adquirida recentment també a Itàlia i enmig de moltes polèmiques) no tenen dret a la devolució ni de la meitat del que han gastat, com per inclinar-se davant del

gloriós però tocadíssim Partit comunista francès l'espectre de la venda de les obres obtingudes com a regal durant els millors anys per part d'amics artistes. I els controls? La llei francesa exclou el finançament públic dels partits de la competència de la Cort dels comptes. Però encara hi ha una comissió nacional encarregada dels controls que, si trobés irregularitats, podria decidir fer perdre al partit el dret a rebre uns tributs per a l'any següent. I no fan broma.

A Espanya, on els parlamentaris són 575, gairebé la meitat que els italians, han previst gastar en els partits durant el 2009, uns 119 milions d'euros. Inicialment haurien d'haver estat uns 136 milions, però la crisi econòmica de finals de 2008 ha dut el govern i el Parlament a fer un toc d'alerta i reduir el pressupost. Cada ciutadà francès contribueix al manteniment dels partits amb, aproximadament, 1,25 euros, i cada espanyol amb 2,58 euros. Molts menys que els italians: 3,38 euros els anys "normals" com el 2006, i amb 4,91 euros els anys com el 2008 amb una doble ració. Per no parlar de les desagradables confrontacions amb països com el Regne Unit on el finançament públic, si exclouem alguns serveis posats a disposició de l'estat durant les campanyes electorals, està limitat pels tributs concedits als partits de l'oposició al Parlament. Total en el 2006: 5.603.779 lliures esterlines, o sigui uns 7.374.000 euros. O dels Estats Units, on el finançament públic de la política està limitat al finançament de la campanya presidencial i que el 2004 va costar 206 milions de dòlars, uns 50 cèntims d'euro per habitant. O si no, considerant que als EUA voten sempre cada quatre anys, 12,5 cèntims l'any. Quaranta vegades menys que a Itàlia.

Un cas particular és el d'Alemanya. El govern federal aplica un fons màxim de 133,4 milions l'any a les assignacions estatals per als partits. Cada alemany contribueix a la supervivència de les organitzacions i dels moviments polítics amb 1,61 euros. Però la xifra real seria decididament superior, considerant els conspicus finançaments atribuïts pels *Länder* a les fundacions dels partits i als moviments juvenils. Segons el tresorer del partit democràtic italià, Mauro Agostini, la suma de 133, 4 milions hauria de ser multiplicada per tres. Però Alemanya té 23 milions d'habitants més i, si prenem per bona aquesta estimació, la despesa per capita seria inferior a la italiana calculada els anys de la "ració doble": 4,80 euros contra 4,91 euros. I tot això sense tenir en compte el fet que a Itàlia el finançament públic ve "integrat" pels partits a través de més de mil mecanismes, de les contribucions públiques als

convenis i als sistemes en els consells d'administració de les hisendes públiques dels “amics” que tenien un seient al Parlament o en els consells regionals i que d'aquesta manera són “reciclatos”. Tots els diners que correctament haurien de ser al compte, juntament amb la distribució de les finances i amb la clientela, a la política.

Per què la màquina política italiana resulta ser la més costosa d'Europa? Els partits polítics continuen tenint una estructura organitzativa nombrosa i pesada, amb molts salaris per pagar. A més a més hi han els instruments de propaganda com ara els diaris, destinataris d'ulteriors subvencions pel que fa al “desemborsament electoral”. També hi han les iniciatives polítiques, com els convenis, les manifestacions i els congressos dels quals parlàvem abans. Després hi han les eleccions, en les quals, sobretot quan la “renda” de la “professió” del polític ha arribat a ser molt alta, cada vegada s'hi inverteixen més diners. Públics i privats.

També hi ha la llei sobre la “*par condicio*”, requerida pel centre esquerre que fa que el govern, per tal de reequilibrar les forces en el camp afilant les armes a Berlusconi, propietari d'un imperi televisiu, hagi acabat tenint uns efectes diferents dels que s'havien pressupostat, i afavorint, gràcies a la política dels “descomptes” sobre els anuncis, les formacions considerades més properes al *Cavaliere*. De fet, el 1966 Forza Italia havia declarat unes despeses electorals per valor de 1.350.000 euros (als quals calia afegir uns 2,7 milions de despeses de la Coalició Casa de les Llibertats) i al 2006 la suma s'havia disparat a 62.465.000 euros. Quaranta-sis vegades més. Un augment enorme respecte als contraris, ja que les despeses de l'*Olivo* de Romano Prodi havien pujat de 2,9 a 10,1 milions.

I encara els costos de la política, com dèiem, no es poden limitar a les despeses per a les campanyes electorals, els salaris dels empleats dels partits, l'organització dels convenis i de les manifestacions. Hi ha qui ha calculat que l'activitat política dona feina a almenys 600 mil italians. Però també hi ha qui infla aquesta estadística: un milió. Més enllà de la Presidència de la República, la Cambra dels diputats, el Senat i la presidència del Consell, on l'aspecte exquisidament institucional s'emmotlla massa sovint als interessos dels partits, hi ha un garbuix d'altres administracions públiques escampades pel territori. Les Regions, que són vint, cadascuna de les quals té un govern propi i una assemblea legislativa amb un nombre de representants que varia d'un mínim de 30 a un màxim de 90. Les Províncies, que són 190 i continuen augmentant malgrat

que haurien de ser abolides després de la Institució de les Regions, i utilitzen, entre presidents, assessors i consellers, prop de 5.000 persones. A més dels 8.100 Ajuntaments, que tenen 150.000 persones entre consellers, alcaldes i assessors i que junts controlen altres ens locals de més de 5.152 societats de capital (nascudes sovint amb l'única finalitat de col·locar parents, amics i familiars) cadascuna amb un consell d'administració propi, un òrgan de control propi i altres persones col·locades al cim... Només per aquestes societats la Cort de comptes ha calculat 38 mil seients, en part ocupats per exparlamentaris i polítics locals, amb una relació d'un "graduat" cada 5,6 empleats. Això per no ficar-nos amb els centenars de societats i ens públics controlats encara pel Govern central, un asil segur per als homes indicats pels partits que van quedar privats d'una ocupació. A tot això, com si no n'hi hagués prou, cal afegir les Comunitats muntanyenques (alguna d'elles a nivell del mar), els consorcis de bonificació...

Per al contribuent italià, és una màquina molt cara. Començant, justament, pels òrgans constitucionals. Tots plegats costen al contribuent prop de 3 mil milions d'euros, una quantitat que ha augmentat els últims anys, malgrat les dificultats econòmiques, a un ritme impressionant. Funciona molt bé la idea de la situació italiana en comparació amb la d'Espanya. Espanya també té, juntament amb Itàlia, un parlament bicameral (tot i que sigui de quatre i no de cinc anys) amb una Cambra i un Senat. Però aquí s'acaben les similituds. El Senat madrileny (264 membres) costa als espanyols uns 60,5 milions d'euros; Palazzo Madama (315 representants més els senadors vitalicis que en aquests moments són sis, fan un total de 321) costa a les butxaques dels italians uns 570,6 milions. Això vol dir que cada senador costa als ciutadans espanyols uns 229 mil milions d'euros i als ciutadans italians 1.775.000 euros.: unes vuit vegades més.

El reportatge és més o menys el mateix a la Cambra. El "Congrés dels Diputats" (350 escollits) té un balanç de 98,4 milions, i Montecitorio (630 honorables) en té un que és deu vegades més alt: 1 miliard i 27 milions. En conseqüència: cada diputat espanyol costa a la comunitat, en total, amb els lloguers i els salaris dels assalariats, les secretàries i les despeses de representació, uns 281.000 euros. Cada "honorable" italià costa 1.630.000 euros.

Coneixem les objeccions: són països diferents, històries diferents, tradicions diferents. És veritat. També amb costos diversos. Els subsidis dels parlamentaris espanyols és idèntic per

a tothom: 3.020,79 euros al mes. Una xifra a la qual cal sumar uns 1.762,18 euros mensuals per als diputats amb residència fora de Madrid que queden reduïts a 841,12 euros per als escollits a la capital. Per tant, en total, un honorable “peó” (sempre i quan no sigui un president d'assemblea, vicepresident o cap d'una comissió), té dret a 4.783 euros al mes. Bruts. A un col·lega italià li correspon un subsidi de 11.703 euros bruts al mes. Més 4.003 euros de viàtics. Més 4.190 euros per a l’“ajudant” . I aquest és el veritable escàndol. El 13 de març de 2007, un servei televisiu del programa satíric “Le Iene” al canal italià Uno, va demostrar que sobre 683 col·laboradors acreditats a la cambra, només 54 tenien un contracte oficial. Els altres treballaven en negre. Seguidament al fet que els Presidents de la Cambra i del Senat, els exsindicalistes Fausto Bertinotti i Franco Marini, van anunciar un esforç solemne. Al cap de dos mesos només haurien pogut entrar al Parlament els col·laboradors amb un contracte oficial.

Promeses. Fetes per guanyar temps i que la indignació dels ciutadans es calmes. Exactament com ja havia passat, amb el mateix tema, dos anys abans. Pocs mesos i, com estava previst, al juliol de 2008 va arribar la petita solució: a més dels qui tenien un contracte oficial, també podrien tenir la targeta d'accés als palaus de la política les persones que desenvolupaven una “activitat de formació” i “entitats amb ingressos per pensions” i els “membres dels ens públics o privats que declarin que desenvolupen una activitat de col·laboració amb un títol sense càrrecs a favor del diputat...” En fi: tots.

Resultat: dos anys després, a l'abril de 2009, tot estava com abans. Sobre 516 ajudants acreditats, només 194 tenien un contracte. Els altres 322, o sigui, el 62%, encara estaven en negre. El pitjor és que dels 4.190 euros a la Cambra i els 4.678 euros al Senat que cobren per pagar dignament als col·laboradors, els parlamentaris italians no han de passar comptes amb ningú. Tant, que el senador de l'Alleanza Nazionale Antonio Paravia, havent demanat explicacions al secretari general de Palazzo Madama , Antonio Malaschini, va haver de sentir que la “contribució per al suport de l'activitat i els deures dels honorables senadors connectats al desenvolupament del mandat parlamentari, pagat mensualment, no té cap vincle de destí respecte a les eventuais prestacions laborals retudes per terceres persones o a possibles configuracions contractuals”. Traducció: l'elecció de com comportar-se corresponia només al parlamentari. Una

diferència substancial pel que fa a Europa. Després de diverses polèmiques, com en el cas de Giles Chichester (el cap dels conservadors anglesos obligat a renunciar perquè havia trobat la manera de passar diners a una societat dels seus parents) o d'Umberto Bossi (que havia fet que dos eurodiputats de la seva lliga contractessin el seu germà Franco i el seu fill Riccardo), el Parlament Europeu, de fet, s'ha decidit pel legislador. I si ja el sistema era més rígid que a Itàlia, vist que l'europarlamentari havia de presentar les peces de suport (com ara un contracte de treball o de consultoria) per tenir els diners destinats als assistents, des de juny de 2009 les regles són inflexibles.

El Parlament de la Unió Europea reconeix que qui és escollit a Estrasburg té dret a triar els col·laboradors que prefereixi. El col·laborador no sempre sap idiomes, no sempre coneix les regles de l'aula, no sempre coneix les diferents matèries. I és just que s'emporti algú de qui es pugui refiar. És més: Europa, tot i sabent que els viatges, els lloguers i tota la resta a Estrasburg resulten costosos, és generosa. I arriba a donar fins a 17 mil euros al mes (un despropòsit si es donessin a Roma) per al personal de cada diputat. Però, i aquí rau el problema, el parlamentari no veu ni per casualitat aquests diners. Les persones que es contracten al mateix temps que el mandat de l'eurodiputat han de tenir una graduació (o al menys un diploma i experiència), són encasellats amb salaris establerts en base a 19 nivells de professionalitat diferents. Però sobretot són pagats directament pel Parlament. Com a resultat, per al parlamentari respectuós amb les regles res no canvia, però el *mestretites* no pot fer res més que jugar: els diners per als col·laboradors han d'anar a parar als col·laboradors.

Si un president de Província costa el mateix que quatre governadors dels EUA, hem de recapitular. Entre la indemnització, la diària i la contribució per al col·laborador, al parlamentari italià l'esperen 19.896 euros bruts al mes; que, nets, són 13.709,69 euros. A més hi han els 3.098 euros a l'any per a les despeses de telèfon. I també una "targeta" de lliure circulació per les autopistes, les vies marítimes, els ferrocarrils i tota l'àrea del territori nacional, i també tenen un desemborsament de fins a 3.995 euros per arribar a l'aeroport més proper.

La web del Congrés espanyol especifica que els diputats tenen dret, per als transports, als següents beneficis: una targeta (com la nostra) de lliure circulació per tot el territori nacional i un desemborsament quilomètric de 0,25 euros per

quilòmetre en el cas d'utilitzar cotxe propi i amb la seva pròpia justificació. I si no tenen cotxe o prefereixen no utilitzar-lo? Des de maig de 2006 tenen una targeta d'abonament al servei de taxis vàlida fins a un màxim de 250 euros al mes. Quant al finançament dels grups parlamentaris, la confronta no és menys compromesa: 9 milions i mig d'euros al Congrés madrileny i 34 a la Cambra romana.

Però és tot el conjunt als “Palaus” el que resulta virtuós. El salari de José Luis Rodríguez Zapatero és de 91.982 euros bruts anuals en dotze mensualitats. Una xifra que, sumada a la indemnització parlamentària, es converteix en uns 149.377 euros si el president espanyol (a qui correspon la casa i la cobertura total de les despeses del servei) no hi renunciés habitualment.

Amb els papers a la mà, el premier italià, malgrat la reducció del 30% disposat per Romano Prodi per als salaris dels membres del govern, arriba a guanyar, amb la indemnització i el benefici parlamentari inclosos, uns 324.854 euros a l'any.

Ni tan sols la diferència és menys sensible per als ministres.

Hom dirà: són comparacions agafades amb pinces. Cert. Però a Espanya, amb una riquesa per capita superior a Itàlia, no podem destacar la distància entre els emoluments que corresponen a qui està al vèrtex d'algunes institucions paral·leles als palaus de les polítiques.. Un parell d'exemples són: a Madrid els presidents del Tribunal Suprem (la Cassazione italiana) i els del Tribunal Constitucional (la Consulta de Roma) tenen un salari brut anual de 146.342,58 euros. Els seus homòlegs italians obtenen, respectivament, sempre en brut, uns 274.444 euros.

Alhora, els representants italians al Parlament europeu han gaudit, al llarg de molts anys, d'un súper tractament econòmic. Això es deu al fet que les indemnitzacions dels diputats europeus sempre han estat equiparades a les respectives dels parlamentaris nacionals. Fins el 2009. Des d'aleshores fins avui ha entrat en vigència el nou estatut que ha fixat en 7.665 euros bruts (taxats en el 20%) el salari mensual de tots els parlamentaris. Amb una petita diferència per als pocs afortunats que han estat escollits per primera vegada a Estrasburg però que ja hi eren des de la primera legislatura. Gràcies a una petita clàusula, això últim, tindran la possibilitat d'escollir entre la nova indemnització (7.665 euros) i l'antiga (11.703 euros bruts).

Per aquell que s'obstina a considerar poc versemblant la

comparació amb Espanya, hi ha una indagació cognoscitiva feta l'estiu del 2007 de la cambra dels diputats, que ha comparat les despeses amb el Bundestag alemany, la Casa dels Comuns anglesa i l'Assemblea nacional francesa i ha arribat a la conclusió que, en els cinc anys des del 2001 fins al 2006, aquestes despeses italianes han resultat superiors en un 27% a les del Bundestag, en un 32% a l'Assemblea Nacional, i en un 51% a la Casa dels Comuns.

D'entre els comptes dels parlamentaris europeus rarament trobarem un senyal com el que figurava al balanç del 2008 del Senat italià: 260.000 euros per les agendes del 2009 realitzades per la marca de disseny Nazareno Gabrielli. Exactament això: 260.000 euros. Una xifra que supera de 28.000 euros el salari anual dels governadors dels quatre estats americans junts: Maine, Colorado, Arkansas i Tennessee. També és cert que, segons un estudi del professor Antonio Merlo de la Universitat de Pennsylvania, aquests estan entre els més mal pagats d'entre tots els governadors dels EUA. Però també és veritat que Arnold Schwarzenegger, governador d'un estat com Califòrnia, en setè lloc del món pel que fa al PIB, té una retribució (que no es reemborsa i se li reté per ser suficientment ric) de 162.598 euros, inferior a la que correspon a un membre del Consell Regional de l'Abruzzo. Els "pobres" governadors nord-americans s'embutxaquen, de mitjana, uns 88.523 euros bruts a l'any: una quarta part dels emoluments que corresponen al president de la Província autònoma de Bolzano, Luis Durnwalder, que s'endú a casa uns 320.496 euros a l'any. Gairebé 36.000 euros més del que guanya Barak Obama com a president dels Estats Units d'Amèrica.

Però si el Parlament italià té la prioritat de les despeses entre totes les assemblees electives europees, la situació no resulta més confortant quan parlem de la presidència de la república, les despeses de la qual, malgrat els esforços de l'actual president Giorgio Napolitano i del seu predecessor Carlo Azeglio Ciampi, estan encara ben lluny dels estàndards de transparència dels altres Països europeus. Només cal dir que el balanç de la Casa Reial Britànica (des de fa deu anys ja està disponible amb tota mena de detalls, inclosos els salaris al cèntim dels principals col·laboradors de la Reina a més de la llista dels viatges efectuats i la llista dels acompanyants i el valor de les botelles de vi que hi ha a la bodega) és entorn d'uns 60 milions d'euros: aproximadament un quart del valor de la presidència de la república italiana, uns doscents quaranta milions.

L'any 2008 també el president francès Nicolas Sarkozy va anunciar la decisió de fer de l'Elisi "una casa de parets de vidre" i facilitar per primera vegada, no només el nombre de membres, de flors adquirides, del cotxes blaus que es troben a l'aparcament (62 més set *scooters*) sinó també dels "salaris i els beneficis, cases incloses, dels seus membres". I va explicar que per mantenir el Palau, que potser no és ni tan bonic ni tan gran com el Quirinal, però que de tota manera té 147 oficines, 1.500 metres quadrats de salons i moltes cambres i recambrons, jardins i pavellons, més "les residències secundàries" com el pavelló de la Lanterne, el pavelló de caça a Souza-la-Briche i el Fort de Bregancon, els ciutadans francesos gasten 112,3 milions d'euros a l'any. 1,70€ cadascun. És molt, si considerem que la presidència federal berlinesa (19,5 milions d'euros de mitjana) costa, anualment a cada alemany uns 23 cèntims, la monarquia madrilenya (els càlculs són de la revista *El Economista*) costa a cada espanyol uns 54 cèntims, i l'anglesa costa 90 cèntims a cada britànic. Però de tota manera és menys de la meitat del que costa a cada italià el Quirinal: 4 euros a l'any. I això no és tot, perquè l'exresidència papal és la més gran de tota Europa. El fet és que els membres, a més de ser molt nombrosos respecte als col·legues europeus, estan més ben pagats. La comparació amb Buckingham Palace val per a tots. Cadascun dels 331 empleats a càrrec de la llista Civil ha costat, en el 2006, uns 38.237 euros bruts a l'any. Si calculem, a més, els 108 treballadors de les residències reials, el cost per capita surt a 40.739 euros a l'any. En canvi, el cost mitjà per persona que treballa al Quirinal és de 73.256 euros. Gairebé el doble. I no oblidem els líders més destacats. Entre els anglesos, qui més cobra és sir Alan Reid, el custodi del Tresor de la Corona, que el 2006 va rebre, al canvi actual, uns 252.000 euros. Menys del que guanya un estenògraf del Senat italià. Pel que fa al secretari general del Quirinal, qualsevol comparació resulta impossible. El balanç de la presidència de la República italiana, malgrat l'obertura de cautela, encara es manté en secret si més no quant a aquests "detalls". De fet ja el 2006 la reina Elizabeth s'enorgullia, amb raó, d'haver reduït des del 1992 la despeses de la monarquia britànica en un 61% en termes reals, més enllà de la inflació. La comparació amb el Quirinal, que recentment ha fet una retallada del 3 per mil, és prou indicativa. Els costos astronòmics i les deficiències creixents de la política italiana són la conseqüència, com diem, d'un deteriorament progressiu de la qualitat de la classe dirigent. A partir dels anys vuitanta, ser polític s'ha convertit en

una professió en la qual només es fa carrera per cooptació, mentre que la preparació i el mèrit compten cada vegada menys. En els partits italians no hi han uns mecanismes que incentivin al mèrit. Pitjor encara: com demostren notícies recents, a Itàlia s'accedeix a la política amb més facilitat passant per un estudi de televisió que no pas a través d'una aula universitària. Els efectes devastadors d'aquest estat de coses arrossegueu tota la societat.

Segons un sondeig que es va fer en un reportatge del 2008 de la Luisa, la universitat de la Cofindustria, el 72,7% de la població italiana està convençuda que “l'interès col·lectiu només són unes paraules boniques a sota de les quals s'amaguen interessos, de grups privats, econòmics, polítics, de categoria i de classe”. El 68,9% dels entrevistats, a més a més, no creu que avui en dia Itàlia sigui un país més sa que quan va explotar la Tangentopoli, que a començaments dels anys noranta va deixar al descobert la profunda i generalitzada corrupció del sistema polític italià. Un altre sondeig efectuat el 2009 per la mateixa universitat ha donat uns resultats desconcertants. Només el 20,9% dels entrevistats ha afirmat que a Itàlia es fa carrera política per mèrits propis. Un percentatge que resulta del 22,9% per al sindicalista i del 26,2% per al dirigent de l'administració pública. Segons el reportatge, un dels factors de fre més grans per a la competència i el mèrit és l'existència d'una “net elit” de mig milió de persones, composta per polítics, periodistes, gerents i acadèmics. Una “oligarquia de ventura que bloqueja els processos de renovació gràcies a les portes giratòries”, sosté el director de la Luisa, Pierluigi Celli. Es tracta d'un sistema que fa que els encàrrecs polítics i de gestió sempre siguin assignats per rotació a les mateixes persones, i això impedeix el recanvi i el creixement de les competències professionals.

En el mateix informe hi ha un estudi sobre les composicions de les diverses comissions de Cultura de la Cambra dels diputats i del Senat de la república des del 1996 fins el 2008. Queda demostrat que el pes dels que són considerats “competents” per la seva formació, professió o experiència ha minvat considerablement: del 64% al 44%. Un empobriment que afecta tot el Parlament italià i en contrast absolut amb l'enriquiment econòmic. L'any 1983 qui desembarcava a Montecitorio o al Palazzo Madama veia augmentar els seus guanys amb una mitjana del 33%. Tretze anys més tard es doblava: 109,2% més del que s'havia declarat l'any anterior. Fins el punt que, després d'haver provat els

privilegis del Palau, els que han decidit marxar per pròpia voluntat (i no perquè els hagin acomiadat) i tornar a exercir la seva professió anterior, s'han tornat més escassos. Fins i tot els emprenedors, un cop a dins, escullen en un 37% deixar de fer el que feien per quedar-se en els bancs romans. Per no parlar dels metges (que decideixen quedar-se a la política el 45% dels casos), dels periodistes (44%), els obrers (61%) o els representants de les categories professionals: només un de cada cinc torna al despatx d'on provenia, sis sobre deu s'agafen al seien i ja no el deixen anar mai més.

Ho diu la investigació d'un grup d'economistes titulada "El mercat de treball dels polítics": el ja citat, Antonio Merlo, de la University of Pennsylvania, Vincenzo Galazo de la bocconi, Maximiliano Landi de la Singapore Management University i Andrea Mattozzi del California Institute of Technology. Segons l'estudi, que agafa com a mostra tots els escollits des del 1948 fins el 2007, no hi ha cap dubte: la classe parlamentària de la Primera República era clarament millor. "Els nous diputats eren més joves i més instruits. L'edat mitjana amb què s'entrava al Parlament era de 44,77 anys, enfront als 48,1 anys de la Segona. El percentatge dels nous escollits que tenen un grau ha disminuït significativament al llarg dels anys: del 91,4% a la Primera Legislatura, fins el 64,4% al principi de la quinzena Legislatura". Un desastre de 27 punts. Que resulta encara més vistós i preocupant si el comparem internacionalment. Com és el cas dels Estats Units on, contràriament, els graduats presents al Parlament han augmentat del 88% al 94%. Trenta punts per sobre de nosaltres. Després en sorprèn que la Universitat (i no parlem de l'escola) s'hagi enfonsat en el desinterès total dels governs fins el punt que en les classificacions internacionals del Time de Londres i de la "Shanghai Joao Tong University", Itàlia no aconsegueix situar cap de les seves universitats entre les primeres cent i ni una d'entre les primeres tres-centes del Mezzogiorno.

Merlo i els seus col·legues escriuen que gairebé dos parlamentaris sobre tres "es queden al Parlament més d'una legislatura, tot i que només un sobre deu s'hi queda durant més de 20 anys" i que "després de la sortida, el 6% es jubila, quasi el 3% a la presó, però gairebé un sobre dos es queda a la política". A mesura que queia el seu estatus cultural, polític i de gestió, els parlamentaris italians han estat sempre beneïts per un allau de diners. Quantes vegades s'ha sentit a dir, a Itàlia, "faig política per passió perquè econòmicament guanyava més abans"? Fals. Amb les dades a la mà, els que a la

Primera República es perdien per fer de diputat en comptes de fer de metge, de notari o d'advocat eren el 24% dels democristians, el 21% dels socialistes, el 19% dels republicans...Avui només són el 15% dels exponents de Forza Italia, l'11% dels escollits del centreesquerra, el 8% dels neodemocristians de la Udc, el 6% dels parlamentaris d'Alleanza Nazionale, partit fusionat el 2009 en el Poble de la llibertat sota la guia de Berlusconi. Els altres, a partir dels representants de Refundació comunista (que ja no van ser presents al Parlament italià el 2008 perquè no van superar el llindar mínim a les eleccions) per acabar amb els *leghisti*, surten guanyant i ja està! I tant!

Del 1985 al 2004, diu la recerca, l'aterratge als bancs de les cambres "ha estat molt rendible. És més, el rèdit real anual d'un parlamentari ha crescut entre 5 i 8 vegades més que la renda anual mitjana d'un obrer, entre 3,8 i 6 vegades més que la d'un empleat, i entre 3 i 4 vegades més que la d'un directiu". Encara hi ha més: gràcies a la possibilitat d'acumular altres feines, amb exclusió de les excepcions a països seriosos com ara els Estats Units, "des d'el final dels anys noranta, el 25% dels parlamentaris guanya una renda extraparlamentària anual superior a la renda de la majoria dels directius".

Al Parlament italià el cúmul d'encàrrecs és una norma a la que ningú no fa cas. Ni tan sols quan la llei és la que prohibeix les sobreexposicions. Hi ha un parell de casos que ho demostren. El primer: durant dos anys, del 2006 al 2008, un senador encarregat de la Lega Nord, Dario Fruscio, va quedar com a conseller de la Eni: una societat que cotitza en borsa amb una gran projecció internacional, controlada per l'estat italià però en les accions de la qual hi participen els principals fons d'inversió britànics i nord-americans. Quan se'n va anar, va deixar el lloc a un altre polític al càrrec: el cap de grup de la Lega Nord a la província de Verbano Cusio Ossola, Paolo Marchioni.

Segon cas: també a la guia de l'Expo 2015, la societat pública que haurà de gestionar el gran assumpte de l'Exposició Universal a Milà, amb inversions valorades en 15 mil milions de dòlars, col·locà com a administrador delegat un diputat en càrrec a l'expresident d'IBM d'Europa, Lucio Stanca, membre de la Fundació Itàlia-EUA i que ja va ser ministre del segon i del tercer govern de Berlusconi.

L'experiència demostra que situacions com aquestes difícilment es resolen si no és per dimissió voluntària del protagonista. Per una senzilla raó: encara que existeixi una llei

que prohibeixi la superposició de determinats càrrecs, correspon a una Comissió especial el fet de valorar la incompatibilitat efectiva dels parlamentaris que se n'ocupen. Però com que aquesta Comissió està formada pels mateixos parlamentaris, les decisions es fan molt difícils i els temps molt llargs.

Com a resultat: el cúmul “prohibit” dels encàrrecs institucionals sempre és molt difós. Més enllà de l'oportunitat d'ocupar més seients, la llei prohibeix que els membres de la Cambra i del Senat que siguin al mateix temps alcalde d'una ciutat amb una població superior als 20.000 habitants i president d'una Província. Doncs bé, al Parlament escollit el 2008 hi han més o menys 80 diputats i senadors que tenen un segon càrrec institucional. Algun fins i tot en té tres. També hi ha 16 parlamentaris que després de les eleccions administratives de juny de 2009, es trobaven en una situació d'incompatibilitat sancionada per la llei. Com el senador Raffaele Stancanelli, alcalde de Catània (313.100 habitants) o el diputat Adriano Paroli, alcalde de Brescia (187.567 habitants). Per no parlar de l'honorable Daniele Molgora que, a més a més de ser parlamentari, és el President de la Província de Brescia i el Sotssecretari d'Economia. Com s'ha arribat a aquesta situació d'il·legalitat legal, és una història típicament italiana. La llei diu que qui és alcalde d'una Comunitat amb més de 20.000 habitants o president d'una Província, no pot ser parlamentari. Però no prohibeix específicament que un parlamentari pugui ser escollit alcalde o president d'una província. El primer a obrir camí va ser el diputat de Forza Italia, Diego Cammarata, escollit el 2001 alcalde de Palermo. Després ha caigut la presa i ha arrossegat també el fre de “l'oportunitat política” per cobrir determinats càrrecs. Al Parlament italià hi trobem els tinents alcaldes de ciutats com ara Milà (Ricardo De Corato) i Roma (Mauro Cutrufo) o l'assessor de sanitat de l'Ajuntament de Pescara (116.286 habitants). Però també un assessor de l'Ajuntament de Monza (120.204 habitants) en la persona de Paolo Romani, viceministre de Comunicacions. I l'alcalde d'una ciutat encantadora, de 15.000 habitants, Orbetello, a la costa tirrènica, Altero Matteoli, que també és ministre d'Infraestructures.

No cal dir que en un sistema com aquest, autoreferencial i a l'empar de qualsevol sanció política, judicial i moral fins i tot per als qui violen la llei, el món de la política està sempre tancat, cada vegada més dominat per la lògica de les amistats o del parentiu (fins i tot el fill de l'exjutge Antonio Di Pietro,

fundador del partit “moralitzador” la Itàlia dels Valors, ha abraçat la carrera política i s'ha fet escollir conseller provincial a les llistes del seu papà), sempre més ancià i sempre més immutable.

Només cal recordar que Silvio Berlusconi, quan el 2008 va guanyar les seves cinquenes eleccions polítiques del 1994 (tres victòries, dues derrotes) tenia 72 anys. Ell diu que se sent molt jove, somriu quan el metge personal, Humberto Scapagnini (imposat abans alcalde de Catània i després senador) diu que està “predisposat a la immortalitat, sota el perfil immunològic”, s'envolta de noies boniques que sovint promou per a ser diputades i arrisca amb frases com ara; “a les nits dormo tres hores i després faig sexe les altres tres”, cosa que cap altre president al món no es podria permetre. Queda el fet que, en el moment de tornar altra vegada al Palazzo Chigi tenia 17 anys més que Tony Blair i que José María Aznar, ja fora de la política activa després d'haver passat respectivament, deu i vuit anys com a guies dels seus poders respectius, 16 més que Vladimir Putin, que no podia ser reescollit president de Rússia perquè ja havia cobert dos mandats i 10 més que Bill Clinton, que després de ser escollit a la Casa Blanca amb 46 anys la va deixar l'any 2000.

5. Elements per a una reforma radical

Per posar remei a aquest estat de coses no n'hi haurà prou amb una nova llei electoral que ha estat invocada repetidament, tot i que en realitat, cap força política no ha demostrat cap interès a modificar la “gasòfia” actualment en vigor. I de fet seria necessari canviar la llei electoral per reprendre el fil trencat de la relació entre la política i el ciutadà italià.

Una reforma radical i completa no podria arrencar dels partits. L'article 49 de la Constitució aprovada el 1948 diu que “Tots els ciutadans tenen el dret d'associar-se lliurement per concórrer amb un mètode democràtic per determinar la política nacional”. Però aquest principi mai no ha estat reglamentat per tal d'establir uns mecanismes que afavoreixin la confrontació democràtica a l'interior de les formacions polítiques, la transparència de les eleccions i dels finançaments. Al Far West de la política italiana tot ha estat possible: la creació dels petits partits nascuts arran de la iniciativa d'un únic individu interessat només a acumular les contribucions o a promoure fragments del poder personal; el trencament dels partits històrics en trossos cada vegada més petits amb l'objectiu de fer sobreviure els aparells, com ha

passat a l'esquerra. Però també el naixement i la mort d'un partit, convertit en poc temps en el partit italià més gran, sense que mai no hi hagi hagut cap congrés. És el cas de Forza Italia, que Berlusconi va fundar el 18 de gener de 1994 (tres mesos abans havia declarat a "Epoca": "Si fundaré un partit? Sempre he declarat el contrari, serà la vintena vegada que ho repeteixo. Això ho escriu qui té interès en posar-me en contra els actuals protagonistes d la política. Per tant, també aquesta vegada faré veure que no llegiré el meu desmentiment, per la qual cosa em tocarà repetir-ho vint-i-una i qui sap quantes vegades més") i va acabar el 29 de març de 2009 després de la fusió amb Alleanza Nazionale, sense que mai no sotmetés el seu liderat ni a un sol congrés del tipus tradicional. Un pas considerat completament inútil i superflu sobre la base del que va explicar l'amic i col·laborador Cesare Previti, exclòs succeïment del Parlament (un cas més únic que estrany) després de dues condemnes penals: "Forza Italia és un partit fundat sobre el centralisme carismàtic".

A Itàlia no hi ha cap norma que imposi a un partit desenvolupar un congrés amb una caducitat determinada. De fet no hi ha cap llei que reguli l'activitat i l'organització dels moviments polítics: si exceptuem, naturalment, els mecanismes detallats de les finances. No seria tan difícil fer aplicar finalment el famós article 49 de la Constitució introduint, per exemple, una llei que forci els caps dels partits a convocar un congrés cada dos o tres anys i determinar d'aquesta manera les condicions de la concurrència interna i la verificació democràtica de la línia política i del liderat. Una disposició similar hauria d'anar acompanyada d'unes sancions específiques per als morosos. Qui no respectés aquesta obligació no perdria, certament, el dret a ser representat a les assemblees legislatives nacionals o locals, ni el dret a participar a les eleccions: més banalment perdria es finances públiques. Això és el que més temen els polítics italians. Unes sancions de tipus econòmic podrien estar introduïdes, per un període transitori, fins i tot a càrrec dels partits que no deixessin espai als propis òrgans de comandament, a les dones o als joves, de manera anàloga al que passa a França. Contràriament, es podria concedir un premi econòmic als partits que introduïssin als estatuts un límit al nombre de mandats electius (parlamentari, conseller regional o comunal) afavorint així el rejuveniment i el recanvi intern. Naturalment l'aplicació de les sancions econòmiques pressuposa que hi hagi una forma de finançament públic dels partits. Però clar i

transparent, no lligat als fantasmals “reemborsaments electorals”. El finançament públic ha d'estar lligat necessàriament a la representació i per tant als consensos rebuts, tant a nivell nacional com a nivell local. En un País com Itàlia, encara refractari a la cultura de l'alternança, també seria oportú preveure algun tipus d'avantatge econòmic per a l'oposició, prenent coma exemple les disposicions vigents al Regne Unit. Els contribuents privats, que representen una part consistent de les entrades dels partits polítics, haurien de ser totalment transparents i eliminar el límit dels 50.000 euros introduït amb una llei del 2006, per sota de la qual avui dia és permès l'anonimat.

Resumint, potser seria indispensable equiparar els descàrrecs fiscals per a les donacions a les organitzacions benèfiques i sense ànim de lucre a aquells previstos a Itàlia per a les contribucions privades als partits i als polítics individualment, que avui dia són unes 51 vegades més generoses. Si avui un ciutadà italià decideix finançar una associació per a la lluita contra el càncer o contra les malalties infantils, pot deduir dels impostos el 19% però únicament per a un màxim de 2.065 euros. Si en canvi decideix finançar un partit també pot desgravar el 19% però en aquest cas el sostre màxim seria de 103.000 euros. Això significa que una donació, sigui quina sigui la quantitat, amb destinacions benèfiques, pot estalviar com a màxim uns 392 euros de taxes. I contràriament, si regalo diners a un partit o a un polític, aconseguixo estalviar fins a uns 19.570 euros. Una disparitat odiosa i fins i tot insensata, sobretot perquè, com demostra Bill Clinton al seu llibre “Donar més”, les donacions benèfiques desgracades fiscalment en mesura consistent, com passa als EUA, es transformen en un formidable accelerador del creixement econòmic als sectors d'una intensitat social elevada: escola, sanitat i assistència.

Els balanços dels partits polítics italians són opacs, no corresponen a unes obligacions comptables precises on hagin d'obeir no només a les societats privades, sinó també a tots els ens públics. Una circumstància particular, perquè si les organitzacions polítiques no poden considerar-se com a ens públics sinó com a associacions privades, tenen de tota manera una rellevància pública. I sobretot maneguen els diners dels contribuents. En part perquè les escriptures comptables dels partits han de respondre a les lleis més rigoroses, com l'obligació de la certificació, a la qual s'ha sotmès, per primera vegada en el 2009, voluntàriament, només Partit Democràtic.

Unes lleis rigoroses també signifiquen una màxima transparència. A les web d'Internet dels partits i de la Cambra no haurien de publicar només els balanços, sinó també la llista dels contribuents privades. Naturalment actualitzat en temps real.

A més, des de fa molts anys, es discuteix sobre el nombre excessiu de parlamentaris i es considera aquest fet com una de les principals causes de l'elevat cost de la política italiana. Els representants escollits pel poble italià són 945: 630 diputats de la Cambra baixa i 315 senadors. A aquests hem d'afegir els senadors vitalicis, que són màxim 7. Es tracta d'un nombre netament superior al dels altres Països europeus, si exceptuem França, que de tota manera en té menys: 577 diputats i 346 senadors (l'any 2010). Total: 923. A Espanya en són 575, a Alemanya 682 i a la Gran Bretanya, 743. Per no parlar dels Estats Units que, amb una població cinc vegades superior a la italiana, té 435 membres al Congrés i 100 senadors: 535 en total. Algú dirà: també hi han els parlamentaris dels diversos Estats. És cert. Però si calculem els parlamentaris regionals italians, la relació torna ser absolutament desproporcionada...

Cada facció política reconeix que el nombre dels parlamentaris italians és massa elevat. No obstant això, mai s'ha intentat resoldre aquesta anomalia amb la intenció de resoldre-la de debò. O millor, sí que van intentar una reforma constitucional que mirava de reduir a 500 els diputats i a 200 els senadors, i que va aturar l'any 2000 la centredreta en desacord amb l'oposició, però no ha superat la roca del referèndum popular de confirmació previst per la llei en el cas que les modificacions de la Constitució siguin aprovades pel Parlament amb una majoria simple.

Des d'aquell moment, la dreta sempre ha repetit: "nosaltres ho hem intentat". És veritat. Més enllà del fet que el suspens popular va ser determinat no pel refús de la reducció dels parlamentaris sinó per la presència al "paquet" d'unes reformes indigestes en aquell moment per a l'opinió pública (per l'augment dels poders al president del Consell a determinades forces federalistes imposades per la Lega) cal subratllar un detall important: la cura d'aprimament del Parlament s'hauria fet efectiva només a partir del 2016. D'aquesta manera no es podrien tocar els interessos immediats, no només dels diputats i senadors en càrrec, sinó els de les dues legislatures successives. És clar que des d'aleshores, a part d'algunes declaracions extemporànies i alguna proposta de llei

provinent del Parlament, tot ha quedat parat.

De la mateixa manera que tots callen en un altre front, encara més vital per a la democràcia italiana: el de la reforma al bicameralisme perfecte. Podem resumir de què es tracta amb poques paraules: la Cambra alta i la Cambra baixa són l'una el duplicat de l'altra. Una llei aprovada pels diputats ha de ser llençada igual a la dels senadors; si es modifica una sola coma, s'ha de tornar a començar el text. Això significa uns temps molt llargs per a l'aprovació de les lleis. Però també innumbrables ocasions ofertes als "lobystas": Si la seva ofensiva és refusada per la Cambra, sempre ho poden provar al Senat. O al contrari. No hi ha cap Comissió Bilateral per a les reformes (n'hi ha hagudes tres: al 1983, al 1993 i al 1997) que no hagi fet hipòtesis sobre una modificació d'aquest estat de coses. Però no n'hi ha hagut ni una que no hagi fallat.

Per què? La resposta no és fàcil. Gairebé tots els protagonistes de la política italiana dels darrers decennis han indicat la superació del bicameralisme perfecte com una de les prioritats per fer més governable el país. Però aquest és el punt: Com de sincera és aquesta voluntat manifestada de tenir un país governable? Anys d'obstruccionisme parlamentari de la dreta i de l'esquerra, recíproc i bel·licós, (berlusconians i legistes a la legislatura gestionada per la centreesquerra 1996-2001 van arribar a presentar 74.652 esmenes equivalents a 14.930 l'any, 287 la setmana i 85 per sessió) tot i quedant el dubte que en realitat hi hagi hipocresia de fons. Qui està al govern hauria, d'una banda, de reforçar els poders de la majoria i de l'altra no vol deixar la hipòtesi de reservar-se per a la legislatura successiva la possibilitat d'interdicció en el cas que es tornés minoria.

Sempre tornem al mateix: amb el pas dels anys, l'objectiu no declarat de la majoria dels parlamentaris sembla haver-se fet més gran a favor de la seva pròpia supervivència. El manteniment dels privilegis. La resistència tova però neta contra els girs radicals. N'hi ha prou amb veure la incapacitat de fer front a un dels fenòmens que més irriteren i desconcerten als ciutadans italians, el de l'absentisme parlamentari. Les dades són inequívokes. L'enllaç entre l'absentisme històric dels parlamentaris italians i el dels seus col·legues americans, explica Antonio Merlo, és de deu a un: el 31,4% és la mitjana de seients buits en els darrers tres decennis a les nostres aules; el 3,1% és la mitjana de les absències dels sensors de Washington. Quant al Parlament europeu, les dades oficials de les presències a les assemblees plenàries diuen que no només els

italians tenen tres parlamentaris (el sudtirolès Sepp Kusstatscher, Francesco Ferrari i Pasqualina Napoletano) entre els cent més assidus, però només en tenen 10 entre els primers tres-cents. Contra els 17 espanyols (que tenen vint-i-dos seients menys), 25 britànics i 39 alemanys. En compensació dominen les posicions de la cua, més enllà del lloc 900, on se situen la meitat dels vint últims.

Però queda per demostrar que això depengui només del seu nombre excessiu. En canvi és més important un altre fenomen: la difusió de massa conflictes d'interessos. Des de fa quinze anys l'atenció dels mitjans d'informació de tot el món està centrada en la figura de Silvio Berlusconi, cap del govern italià i propietari d'un imperi televisiu. Aquest és el cas més sorprenent. Com ja hem vist, les lleis sobre les incompatibilitats i les il·legibilitats dels parlamentaris, que existeixen des del 1953, són eludides sistemàticament. Amb el resultat que la Cambra i el Senat són plens de persones que haurien de dimitir si se'ls apliqués la llei.

Però hi ha situacions que les lleis no contemplen, més escabroses encara. Si un empleat públic o privat és escollit al Parlament, té l'obligació d'abandonar temporalment la seva ocupació i se li suspèn la retribució durant tot el mandat. Per exemple, un professor universitari no podria ensenyar gratuïtament. En canvi, les professions liberals poden continuar tranquil·lament (igual que els empresaris) exercint la seva pròpia activitat. Amb una sola limitació: no es poden ocupar de controvèrsies en les quals l'estat n'és una part encausada. Fi. Resultat: en aquests anys molts advocats han pogut participar en la realització i l'aprovació de les lleis que després els magistrats hauran d'aplicar.

Una situació paradoxal. Potser única al món. Absurda sobretot en algunes circumstàncies que els advocats-parlamentaris de Berlusconi han incitat a fer aprovar lleis per evitar processaments al president. La dreta diu: no tenien alternatives per deixar de banda la fúria judicial de l'esquerra. Els historiadors de demà ja ho jutjaran. És clar que a la legislatura de 2001 a 2006, durant la qual van quedar estancades diverses lleis denunciades per l'oposició i pels mitjans de comunicació, com a "ad personam", van col·locar a la presidència de la comissió Justícia de la Cambra uns dels juristes de Berlusconi, Gaetano Pecorella, també famós en el passat per haver estat advocat de molts extremistes de l'esquerra. Si aquest embolic públic-privat pot ser perjudicial per a la democràcia, la història ja ho dirà. Per als advocats-

parlamentaris és fructífer; així ho demostren les declaracions dels seus rèdits que, sovint, revelen uns forts augments dels ingressos i deixen la molesta sospita que per a molts homes de lleis(el conflicte també fa referència a d'altres categories) l'activitat parlamentària finalitzi amb l'activitat professional.

Com evitar-ho? N'hi hauria prou a copiar la norma vigent als Estats Units: el parlament no pot desenvolupar cap altra activitat remunerada si no és dins del límit taxatiu de 10.000 dòlars a l'any. I amb unes limitacions precises pel que fa a les activitats culturals i didàctiques. La mateixa norma hauria de valer per als consellers regionals i les càrregues electives de la responsabilitat especial, per exemple la dels alcaldes dels ajuntaments d'una determinada dimensió. Però aleshores qui considera la política com un “ofici” si caldria plantejar-se el problema de renunciar als salaris col·laterals?

Un bon exemple seria l'entrevista publicada a finals d'octubre de 2009 al diari “Il fatto”, a l'actor i diputat Luca Barbareschi, que juntament amb l'activitat parlamentària (un 47,7 presencial) realitza també gires de teatre: “UD ha denunciat sovint aquest mal afer italià, la deixadesa política: no creu que la complexitat de la màquina estatal mereixeria una mica més d'atenció?” “Nooo. A més no m'ho podria pas permetre. No podria tirar endavant només amb el salari de polític”. “Però són gairebé 23.000 euros bruts al mes, més tots els interessos...” “I què? No he nascut en una família rica. Ningú m'ha regat mai res”. “Per a vostè, Montecitorio, és una segona feina...” “A vosaltres us resulta fàcil parlar! Vosaltres, els periodistes, sou l'autèntica casta, la merda. Ara m'heu cridat com si jo fos el mal absolut” “Estàvem intrigats en la seva versatilitat...” “No! Els enemics són els lladres periodistes. Són la majoria, però no els enxampa mai ningú. Són intocables. A més, els problemes de la vida són uns altres...” “Quins?” “Els lladres, i tots els que són com ells”. “Vol afegir alguna cosa?” “No”.

I així entrem a l'estat caòtic breument descrit al nostre capítol.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

La contemplació del panorama que ofereix la humanitat en el seu conjunt, que culmina a la realitat d'estar desgovernada o mal governada per una dispersió de polítics majoritàriament incapacitats per obrir portes als laberints que inconscientment han creat, no convida a l'optimisme.

Malgrat tot, l'alt nivell de coneixement adquirit per un gran nombre de ciutadans al Primer i al Segon Món, atenua la impressió d'estar vorejant el caos definitiu. I del creixement d'aquest sector humà depèn el trencament del conjunt de laberints que priven l'evolució desitjable i, sens dubte, possible.

El coneixement de les realitats, positives i negatives, és la condició imprescindible perquè l'acció de les ciutadanes conscients del món, desenvolupant tot tipus d'activitat -especialment la docència-, estableixin una revolució decisiva per allunyar-nos del caos. I aquest moviment existeix i està actuant fent possible la vida, i fins i tot la seva millora, per l'extensió de la cultura, tot i que tot això dins dels laberints que caòticament encotillen el desenvolupament i l'evolució humana.

Això pel que fa al laberint educatiu, el de més transcendència. Però la resta de laberints s'han de considerar amb la mateixa atenció. I per a tots, discutir sortides que suposaran correccions amb assajos pràctics.

Eleva el nivell cultural de la política i dels polítics no passa per accions voluntaristes. Però dirigir l'acció educadora a tots els sectors -pobres i incultes i més o menys rics i il·lustrats- és l'única sortida a la situació actual.

Les idees dels autors d'aquest llibre, amb dissensions necessàries i inevitables, indiquen que l'extensió dels estudis afavoreix la producció i la productivitat dels estudiants. I això és el que hauran de considerar les esglésies i els partits polítics: reformar l'escola, quedar-s'hi més temps, i adaptar les facultats de ciències polítiques, sociologia i filosofia per provocar un canvi mental en els aspirants a entrar en la política professionalment.

L'activitat política deriva de la profunda diferenciació i individualització de les persones. La pretesa igualtat

inasequible i tampoc desitjable, faria innecessària la pràctica política i també la vida. Tots seriem un mateix. La consigna revolucionària "igualtat" s'ha de renovar per "afinitat".

Les afinitats morfològiques i mentals creen col·lectius. I els diferenciats per posseir qualitats superiors han estat els guies de l'evolució. Totes les activitats tenen cicles. La política mostra signes de decadència. Les afinitats mentals dels humans augmenten i en la mesura que ho fan a través de l'educació, disminueixen els valors de la política i dels guies dels col·lectius creats de manera natural i artificial. Només augmentant l'afinitat de l'espècie prosperarà la democràcia. El dret a ser el que és cada persona i cada col·lectiu natural, i al mateix temps l'obligació de respectar la individualitat de totes les altres persones i els seus col·lectius, formats per afinitats que la convivència formal i la proximitat genètica crea, és la base per superar laberints.

El procés de descrèdit dels polítics s'origina pel fet del procés de democratització en els col·lectius més evolucionats. Els guies que en el seu origen i procés evolutiu eren clergues - que es casaven i procreaven-, per no saber adaptar les idees dels primers novel·listes de la història humana, han anat cedint les seves prerrogatives als polítics. I aquests ja donen signes, també, d'ignorar el punt on es troba el procés democratitzador que l'educació -i no pas ells- promouen. I d'aquesta manera s'ha construït el laberint polític que fins aquí els diferents autors han descrit. El procés de construcció, que de laberíntic ha passat a ser caòtic, s'ha desenvolupat sense projecte. Les professions de clergue i de polític van quedant obsoletes. No a tot arreu. Al Tercer Món hi troben refugi per perseverar dins de les seves pròpies estructures. I aquest és un error imperdonable. Els seus corresponents magisteris s'han d'unificar, i sense intentar recórrer el camí que ha estat el del Primer Món, religiosament i educativa, fer taula rasa. I amb els mitjans tecnològics de què ara disposem, establir l'educació adequada, simultàniament a l'altra educació, la dels països evolucionats i situar-les totes dues en una mateixa línia amb un projecte comú de racionalitat màxima, d'acord amb el coneixement assolit en cada moment.

Les qualitats dels clergues i dels polítics són prou importants com per apreciar-les i aprofitar-les.

Els col·lectius creats de manera espontània -família, pobles, ètnies, races, humanitat- no han tingut ni tenen un guia a qui rendir-se per examinar el resultat caòtic dels seus sistemes d'interrelació. Dels set-mil milions de persones -

laberints- que formen el col·lectiu humà, a més dels col·lectius anomenats més amunt, s'han aixoplugat en altres col·lectius artificials que no han servit per interrelacionar-se millor. Són les esglésies personalitzades en clergats, en principi, i ara els partits polítics que proveeixen les governacions dels més o menys laberíntics estats-nació de fronteres inviolables, segons acords subscrits i respectats per la classe política mundial, a esquenes dels col·lectius establerts naturalment i espontàniament. Els col·lectius religiosos -el que queda d'ells que encara és molt i massa- i els polítics, perviuen inercialment en ser ens organitzatius sofisticats, enfront d'altres col·lectius més o menys "naturals" i no organitzats. Exemples màxims d'entre ells són els tres mons establerts. Tercer Món: renda per capita -fins a cinc mil euros-; Segon Món: renda per capita -de cinc mil un a deu mil euros-; Primer Món: renda per capita -més de deu mil euros-. Que, en no ser considerats s'ha produït el laberint global. No només per caòtic i desorganitzat. S'ha convertit en laberint perillós que, si continua evolucionant negativament, pot ser capaç de desencadenar conflictes entre tots els col·lectius: els organitzats i els informals.

Sense estar preparats i amb eficiència molt escassa, els polítics professionals han acaparat els mecanismes de presa de decisions dels col·lectius. A través dels partits polítics, on una petita minoria controla no només la legislació i l'acció de govern, sinó que interfereix en la justícia i els cossos armats i pretén intervenir en l'activitat de les empreses, els mitjans de comunicació, els moviments culturals i les organitzacions socials. Com si la classe política fos una nova aristocràcia, una gran part dels ciutadans resta aliena a aquesta activitat. En algunes parts del món no hi ha ni tan sols eleccions competitives o governs que depenguin del vot. Als països democràtics, augmenta l'abstenció electoral, mentre que l'afiliació als partits és extremadament baixa i ha anat decaient des de fa diversos decennis. Internament, la major part dels partits polítics estan dominats per una petitíssima oligarquia; funcionen de dalt a baix, pel control d'un petit grup de polítics protegits pel sistema.

Una gran part dels mals de la política actual que són analitzats en aquest capítol es pot explicar pel reclutament que fan els partits, del personal polític, que no es basa en la capacitat professional, tècnica o de visió de futur dels candidats potencials, sinó sobretot en la fidelitat a la cúpula dirigent. Les persones que opten per l'activitat política

professional solen ser les que tenen quotes d'oportunitat menors, és a dir, aquelles amb pitjors alternatives professionals, econòmiques i d'activitat privada, les quals poden trobar a la política una activitat remuneradora i reconeguda.

Els partits polítics funcionen com a grans empreses que proporcionen mitjans de vida als seus membres. Molts polítics, com a conseqüència de la seva mateixa debilitat tècnica professional i de capacitat de gestió pública, s'aferren als càrrecs i dissenyen mecanismes institucionals i estratègies per evitar l'entrada de competidors més capacitats. L'escassa educació política que s'imparteix a les escoles i l'exigua especialització professional per al servei públic amb què es proveeixen les universitats, s'han demostrat insuficients per fer front als reptes de la política real al món actual. Com en altres laberints analitzats en aquest llibre, l'educació és una guia potencial però encara escassa i desorientada. La que reclama més atenció.

SUGGERIMENT (4)

Amb la preservació del sistema que ha creat els laberints culminats pel de la governabilitat corrupta que priva una evolució humana al ritme possible i acorde amb el nivell cultural del Primer Món i part del Segon, no es pot abordar un canvi que possibiliti sortir d'aquest caòtic laberint global creat. Només és possible establir una tendència que per un escalat penós econòmicament i culturalment, sense deconstruir, s'interrompi el creixement als territoris més ben situats, i enllaçant amb el que podria ser la sortida de la crisi, operar com si aquesta continués existint. Tota l'activitat humana bolcada en l'objectiu d'anivellar raonablement cultura i economia, dins dels territoris del Primer i Segon Món d'una banda, i en la totalitat del Tercer Món.

Procés lent, durant el qual, la tendència a un nou sistema s'apliqui en primera fase essencialment a una remodelació profunda de l'educació. Intel·lectualitzant la fraternitat paral·lelament a com, de manera espontània, s'està intel·lectualitzant l'amor de parella. Mig segle d'educació racional pot crear una societat racional lliure de laberints.

Epíleg

La no observació de les realitats establertes al món és l'origen de totes les disfuncions, incoherències i calamitats que pateix la humanitat. Considerem:

- Res ni ningú ens ha fet individuals. “Som individuals per naturalesa”.*
- La individualitat requereix ineludiblement una acceptació per cada individu, i l'acceptació de la de tots, no de manera retòrica. Cordialment i sincerament. Això vol dir que la relació interhumana s'ha d'establir anímicament: ergo intel·lectualment i sentimental. Això és la fraternitat. Cal aprendre-la. I és mitjançant una educació general i intencionada como en podem aprendre.*
- L'educació no ha de contemplar la Terra i l'Univers a través de la ciència descobrint i creant realitats. També s'ha de dirigir a la nostra pròpia individualitat. Fer-nos autònoms i lliures de tuteles i de solidaritats. Una educació concebuda d'aquesta manera no pot admetre bases esotèriques de cap tipus. No ha d'ensenyar creences. Ha d'ensenyar el resultat laberíntic que han creat.*
- A més d'individuals per naturalesa, som simbiòtics. Diferents però afins per relacionar-nos i conviure agradablement. Les afinitats existeixen. No les hem de crear. Per afinitat existeix la parella sexual, la família i tots els col·lectius existents: pobles, ètnies, races i humanitat. Totes, com els individus, necessiten ser autònomes. I aquesta és l'única igualtat que hem de perseguir. No per crear clons. Per fer definitivament possible l'acceptació de les realitats que ara, situats en laberints como els estudiats pels autors d'aquest llibre, ens obliguen a ser bel·ligerants innecessàriament i inconscientment, a través d'una relació forçada –de no acceptació del dret d'autoestima, de fraternitat i d'igualtat – desenes de milions d'indígenes al marge de l'evolució humana; de centenars de milions de minoritaris ètnics incrustats sense assimilar en col·lectius que els explota i alhora els refusa; i milers de milions d'humans vivint en un sistema polític que no considera les diferències naturals per raça, ètnia, i caràcters creats per la diversitat geogràfica i climàtica de la Terra.*

Bibliografia

Salvador Cardús

- Cardús, Salvador. 2000. *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.
- Cardús, Salvador. 2003. *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cardús, Salvador. 2004. *Ben educats*. Barcelona: Edicions La Campana
- Cardús, Salvador. 2009. "Domesticar el temps", a Cristina Brullet, coordinadora. *Temps i cura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Jonhson, Steven. 2005. *Everything Bad is Good for You*. London: Allen Lane.
- Lacroix, Michel. 2006. *Le culte de l'émotion*. Paris: Flammarion.
- Luri, Gregorio. 2008. *L'escola contra el món*. Barcelona: La Campana.
- Majno, Guido. 1991. *The Healing Hand*. Boston: Harvard University Press.
- Martínez, Roger. 2007. *Taste in music as a cultural production*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morin, Edgar. 1962. *L'esprit du temps*. Paris: Grasset.
- Postman, Neil. 1985. *Amusing Ourselves to Death*. Nueva York: Penguin.

Blanca Heredia

- Barro, Robert J. 2001. "Education and Economic Growth", en J.F. Helliwell ed., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*. Paris: OECD.
- Barro, Robert J., y Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Becker, Gary S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Behrman, Jere R., y B.L. Wolfe. 1987. "How does Mother's Schooling Affect the Family's Health, Nutrition, Medical Care Usage and Household?", *Journal of Econometrics*,

- Benhabib, J., y M. Spiegel. 1994. "The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from aggregate cross-country data", *Journal of Monetary Economics*, 34: 143-173.
- Birdsall, N. 1993. "Social Development in Economic Development", World Bank Policy Research Working Papers, 1123. Washington DC.
- Bowman, M. J. 1966. "The Human Investment Revolution in Economic Thought", *Sociology of Education*, 39, 2: 111-137.
- Clemens, Michael A. 2004. "The Long Walk to School: International education goals in historical perspective", Center for Global Development, Working Paper No. 34.
- Cochrane, S.H. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Cochrane, S.H., J. Leslie, y D.J. O'Hara. 1980. "Parental Education and Child Health: Inter-Country Evidence", en *The effects of Education on Health*, Washington D.C.: World Bank, Staff Working Paper No. 405.
- Denison, E. F. 1962. *The Sources of Economic Growth in the United States and the alternatives before Us*. New York: Committee for Economic Development.
- Fuller, Bruce, y Richard Robinson. 1992. "Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence", en Bruce Fuller and Richard Robinson eds., *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Nueva York: Praeger.
- Hanushek, Eric. 2005. "Why Quality Matters in Education", *Finance and Development*: 15-19.
- 2009. "The Economic Value of Education and Cognitive Skills", en David N. Plank et al. eds., *Handbook on Education Policy Research*. American Educational Research Association.
- Hanushek, E., y D. Kimko. 2000. "Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations", *American Economic Review*, 90, 5, 1184-1208.
- Jamison, D., y P. Moock. 1984. "Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills", *World Development*, 12, 1: 67-86.
- Lazear, E. 2003. "Teacher Incentives", *Swedish Economic Policy Review*, 10, 179-214.

- Lucas, Robert. 1998. "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics*, 22, 1.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramírez, y Yasemin Nuhoglu Soyl. 1992. "World Expansion of Mass Education, 1870-1980", *Sociology of Education*, 65, 2: 128-149.
- Michaelowa, Katharina. 2004. "Aid Effectiveness Reconsidered", HWWA Discussion paper No. 264. Hamburg Institute of International Economics.
- Mulligan, C. B. 1999. "Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance", *Journal of Political Economy*, 107, 6, 2: 184-224.
- PISA (Programme for International Student Assessment). OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). www.pisa.oecd.org
- Psacharopoulos, G. 1984 "The Contribution of Education to Economic Growth: International Comparisons", en J.W. Kendrick ed., *International Comparison of Productivity and Causes of the Slowdown*. Boston: Ballinger.
- Rehme, G. 2007. "Education, Economic Growth and Measured Income Inequality", *Economica*, 74: 493- 514.
- Rizzuto, R., y P. Wachtel. 1980. "Further Evidence on the Returns to School Quality", *Journal of Human Resources*, 15, 2: 240-54.
- Schultz, T.W. 1961. "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, 1.
- Selowsky, M. 1969. "On the Measurement of Education's Contribution to Growth", *Quarterly Journal of Economics*: 449-63.
- Solmon, L. 1975. "The Definition of College Quality and its Impact on Earnings", *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 537- 87.
- Temple, J. 1999. "A Positive Effect of Human Capital on Growth", *Economics Letters*, 65: 131-134.
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). www.iea.nl
- Wachtel, P. 1975. "The effect of School Quality on Achievement, Attainment Levels and Lifetime Earnings", *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 502-36.

Eric Hanushek

- Acemoglu, Daron, and Joshua D. Angrist. 2000. "How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws." In *NBER Macroeconomics Annual 2000*, edited by Ben S. Bernanke and Kenneth Rogoff. Cambridge, MA: MIT Press:9-59.
- Acemoglu, Daron, Simon Johnson, and James A. Robinson. 2001. "The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation." *American Economic Review* 91,no.5 (December):1369-1401.
- Alderman, Harold, Jere R. Behrman, David R. Ross, and Richard Sabot. 1996. "The returns to endogenous human capital in Pakistan's rural wage labor market." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58:29-55.
- Altonji, Joseph G., and Charles R. Pierret. 2001. "Employer learning and statistical discrimination." *Quarterly Journal of Economics* 116,no.1 (February):313-350.
- Angrist, Joshua D., and Victor Lavy. 1997. "The effect of a change in language of instruction on the returns to schooling in Morocco." *Journal of Labor Economics* 15,no.S1 (January):S48-S76.
- Barber, Michael, and Mona Mourshed. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company,
- Barro, Robert J. 1991. "Economic growth in a cross section of countries." *Quarterly Journal of Economics* 106,no.2 (May):407-443.
- Barro, Robert J., and Jong-wha Lee. 2001. "International data on educational attainment: Updates and implications." *Oxford Economic Papers* 53,no.3 (July):541-563.
- Barro, Robert J., and Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- . 2004. *Economic Growth*. Second ed. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bedard, Kelly. 2001. "Human capital versus signaling models: University access and high school dropouts." *Journal of Political Economy* 109,no.4 (August):749-775.
- Behrman, Jere R., Lori G. Kletzer, Michael S. McPherson, and Morton Owen Schapiro. 1998. "The microeconomics of college choice, careers, and wages: Measuring the impact of higher education." *Annals of the American Academy of Political and Social Science*

- 559(September):12-23.
- Behrman, Jere R., David Ross, and Richard Sabot. 2008. "Improving the quality versus increasing the quantity of schooling: Estimates of rates of return from rural Pakistan." *Journal of Development Economics* 85,no.1-2 (February):94-104.
- Benhabib, Jess, and Mark M. Spiegel. 1994. "The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data." *Journal of Monetary Economics* 34,no.2:143-174.
- Bils, Mark, and Peter J. Klenow. 2000. "Does schooling cause growth?" *American Economic Review* 90,no.5 (December):1160-1183.
- Bishop, John H. 1989. "Is the test score decline responsible for the productivity growth decline?" *American Economic Review* 79,no.1:178-197.
- . 1991. "Achievement, test scores, and relative wages." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:146-186.
- Blackburn, McKinley L., and David Neumark. 1993. "Omitted-ability bias and the increase in the return to schooling." *Journal of Labor Economics* 11,no.3 (July):521-544.
- . 1995. "Are OLS estimates of the return to schooling biased downward? Another look." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):217-230.
- Boissiere, Maurice X., John B. Knight, and Richard H. Sabot. 1985. "Earnings, schooling, ability, and cognitive skills." *American Economic Review* 75,no.5:1016-1030.
- Bosworth, Barry P., and Susan M. Collins. 2003. "The empirics of growth: An update." *Brookings Papers on Economic Activity* 2003,no.2:113-206.
- Card, David. 1999. "Causal effect of education on earnings." In *Handbook of labor economics*, edited by Orley Ashenfelter and David Card. Amsterdam: North-Holland:1801-1863.
- Ciccone, Antonio, and Elias Papaioannou. 2005. "Human Capital, the Structure of Production, and Growth." Barcelona, Universitat Pompeu Fabra
- Coulombe, Serge, and Jean-François Tremblay. 2006. "Literacy and Growth. ." *Topics in Macroeconomics* 6,no.2:Article 4.
- Coulombe, Serge, Jean-François Tremblay, and Sylvie Marchand. 2004. *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa:

Statistics Canada

- De Gregorio, José, and Jong-Wha Lee. 2002. "Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data." *Review of Income and Wealth* 48,no.3:395-416.
- Deere, Donald. 2001. "Trends in wage inequality in the United States." In *The causes and consequences of increasing inequality*, edited by Finis Welch. Chicago: University of Chicago Press:9-35.
- Deere, Donald, and Jelena Vesovic. 2006. "Educational Wage Premiums and the U.S. Income Distribution: A Survey " In *Handbook of the Economics of Education*, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch. Amsterdam: North Holland:255-306.
- Dugan, Dennis J. 1976. "Scholastic achievement: its determinants and effects in the education industry." In *Education as an industry*, edited by Joseph T. Froomkin, Dean T. Jamison and Roy Radner. Cambridge, MA: Ballinger:53-83.
- Easterly, William. 2002. *The elusive quest for growth: An economists' adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ehrlich, Isaac. 1975. "On the relation between education and crime." In *Education, income, and human behavior*, edited by F. Thomas Juster. New York: McGraw-Hill:313-337.
- Farrell, Philip, and Victor R. Fuchs. 1982. "Schooling and health: The Cigarette Connection." *Journal of Health Economics* 1,no.3 (December):217-230.
- Finnie, Ross, and Ronald Meng. 2002. "Minorities, cognitive skills, and incomes of Canadians." *Canadian Public Policy* 28:257-273.
- Glewwe, Paul. 1996. "The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for educational policy: A critical assessment." *Journal of Development Economics* 51,no.2 (December):267-290.
- . 2002. "Schools and skills in developing countries: Education policies and socioeconomic outcomes." *Journal of Economic Literature* 40,no.2 (June):436-482.
- Goldin, Claudia. 1998. "America's graduation from high school: The evolution and spread of secondary schooling in the twentieth century." *Journal of Economic History* 58(June):345-374.
- Goldin, Claudia, and Lawrence F. Katz. 2008. *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard

- University Press.
- Gordon, Robert, Thomas J. Kane, and Douglas O. Staiger. 2006. "Identifying effective teachers using performance on the job." Hamilton Project, Washington, Brookings Institution (April).
- Green, David A., and W. Craig Riddell. 2003. "Literacy and earnings: An investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation." *Labour Economics* 10:165-184.
- Grogger, Jeffrey T., and Eric Eide. 1993. "Changes in college skills and the rise in the college wage premium." *Journal of Human Resources* 30,no.2 (Spring):280-310.
- Hanushek, Eric A. 1995. "Interpreting recent research on schooling in developing countries." *World Bank Research Observer* 10,no.2 (August):227-246.
- . 2002. "Publicly provided education." In *Handbook of Public Economics*, edited by Alan J. Auerbach and Martin Feldstein. Amsterdam: Elsevier:2045-2141.
- . 2003a. "The failure of input-based schooling policies." *Economic Journal* 113,no.485 (February):F64-F98.
- . 2003b. "The importance of school quality." In *Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?*, edited by Paul E. Peterson. Stanford, CA: Hoover Institution Press:141-173.
- . 2008. "Incentives for Efficiency and Equity in the School System." *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 9,no.Special Issue:5-27.
- . 2009. "Teacher deselection." In *Creating a new teaching profession*, edited by Dan Goldhaber and Jane Hannaway. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain, and Steve G. Rivkin. 2004a. "The revolving door." *Education Next* 4,no.1 (Winter):77-82.
- . 2004b. "Why public schools lose teachers." *Journal of Human Resources* 39,no.2:326-354.
- Hanushek, Eric A., and Dennis D. Kimko. 2000. "Schooling, labor force quality, and the growth of nations." *American Economic Review* 90,no.5 (December):1184-1208.
- Hanushek, Eric A., and Richard R. Pace. 1995. "Who chooses to teach (and why)?" *Economics of Education Review* 14,no.2 (June):101-117.
- Hanushek, Eric A., and Steven G. Rivkin. 2004. "How to improve the supply of high quality teachers." In *Brookings Papers on Education Policy 2004*, edited by Diane Ravitch. Washington, DC: Brookings Institution Press:7-25.

- Hanushek, Eric A., Steven G. Rivkin, and Lori L. Taylor. 1996. "Aggregation and the estimated effects of school resources." *Review of Economics and Statistics* 78,no.4 (November):611-627.
- Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2007. *Education quality and economic growth*. Washington: World Bank.
- . 2008. "The role of cognitive skills in economic development." *Journal of Economic Literature* 46,no.3 (September):607-668.
- . 2009a. "Do Better Schools Lead to More Growth?" NBER, Cambridge, MA, W14633, National Bureau of Economic Research
- . 2009b. "Schooling, cognitive skills, and the Latin American growth puzzle." NBER, Cambridge, MA, WP 15066, National Bureau of Economic Research (June).
- Hanushek, Eric A., and Lei Zhang. 2008. "Quality Consistent Estimates of International Returns to Skill." (mimeo), Hoover Institution, Stanford University (March).
- Harbison, Ralph W., and Eric A. Hanushek. 1992. *Educational performance of the poor: lessons from rural northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.
- Haveman, Robert H., and Barbara L. Wolfe. 1984. "Schooling and economic well-being: The role of nonmarket effects." *Journal of Human Resources* 19,no.3 (Summer):377-407.
- Heckman, James J., and Paul A. LaFontaine. 2007. "The American high school graduation rate: Trends and levels." NBER Working Papers, Cambridge, MA, No. 13670, National Bureau of Economic Research (December).
- Heckman, James J., and Edward Vytlacil. 2001. "Identifying the role of cognitive ability in explaining the level of and change in the return to schooling." *Review of Economics and Statistics* 83,no.1 (February):1-12.
- Jamison, Eliot A., Dean T. Jamison, and Eric A. Hanushek. 2007. "The effects of education quality on mortality decline and income growth." *Economics of Education Review* 26,no.6 (December):772-789.
- Jaynes, Gerald David, and Robin M. Jr Williams. 1989. *A common destiny: Blacks and American society*. Washington, DC: National Academy Press.
- Jolliffe, Dean. 1998. "Skills, schooling, and household income in Ghana." *World Bank Economic Review* 12,no.1 (January):81-104.

- Jorgenson, Dale W., and Barbara M. Fraumeni. 1992. "Investment in education and U.S. economic growth." *Scandinavian Journal of Economics* 94,no.Supplement:51-70.
- Juhn, Chinhui, Kevin M. Murphy, and Brooks Pierce. 1993. "Wage inequality and the rise in returns to skill." *Journal of Political Economy* 101,no.3 (June):410-442.
- Kane, Thomas J., Jonah E. Rockoff, and Douglas O. Staiger. 2006. "What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City." Working Paper No. 12155, National Bureau of Economic Research (April).
- Knight, John B., and Richard H. Sabot. 1990. *Education, productivity, and inequality*. New York: Oxford University Press.
- Kosters, Marvin H. 1991. "Wages and demographics." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:1-32.
- Krueger, Anne O. 1974. "The political economy of the rent seeking society." *American Economic Review* 64,no.3 (June):291-303.
- Layard, Richard, and George Psacharopoulos. 1974. "The screening hypothesis and the returns to education." *Journal of Political Economy* 82,no.5 (September/October):985-998.
- Lazear, Edward P. 2003. "Teacher incentives." *Swedish Economic Policy Review* 10,no.3:179-214.
- Leibowitz, Arleen. 1974. "Home investments in children." *Journal of Political Economy* 82,no.2, Pt II (March/April):S111-S131.
- Levy, Frank, and Richard J. Murnane. 1992. "U.S. earnings levels and earnings inequality: A review of recent trends and proposed explanations." *Journal of Economic Literature* 30,no.3 (September):1333-1381.
- Lochner, Lance, and Enrico Moretti. 2001. "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." WP 8605, (November).
- Lucas, Robert E. 1988. "On the mechanics of economic development." *Journal of Monetary Economics* 22(July):3-42.
- Mankiw, N. Gregory, David Romer, and David Weil. 1992. "A contribution to the empirics of economic growth." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.2 (May):407-437.
- Manski, Charles F., and David A. Wise. 1983. *College choice in*

- America*. Cambridge: Harvard University Press.
- McArthur, John W., and Jeffrey D. Sachs. 2001. "Institutions and Geography: Comment on Acemoglu, Johnson and Robinson (2000)." Cambridge, MA, NBER Working Paper 8114, National Bureau of Economic Research
- McIntosh, Steven, and Anna Vignoles. 2001. "Measuring and assessing the impact of basic skills on labor market outcomes." *Oxford Economic Papers* 53:453-481.
- McMahon, Walter W. 1991. "Relative returns to human and physical capital in the U.S. and efficient investment strategies." *Economics of Education Review* 10,no.4:283-296.
- Michael, Robert T. 1982. "Measuring non-monetary benefits of education: A survey." In *Financing education: Overcoming inefficiency and inequity*, edited by Walter W. McMahon and Terry G. Geske. Urbana, IL: University of Illinois Press:119-149.
- Moll, Peter G. 1998. "Primary schooling, cognitive skills, and wage in South Africa." *Economica* 65,no.258 (May):263-284.
- Mulligan, Casey B. 1999. "Galton versus the human capital approach to inheritance." *Journal of Political Economy* 107,no.6, pt. 2 (December):S184-S224.
- Murnane, Richard J., John B. Willett, M. Jay Braatz, and Yves Duhaldeborde. 2001. "Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY." *Economics of Education Review* 20,no.4 (August):311-320.
- Murnane, Richard J., John B. Willett, Yves Duhaldeborde, and John H. Tyler. 2000. "How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings?" *Journal of Policy Analysis and Management* 19,no.4 (Fall):547-568.
- Murnane, Richard J., John B. Willett, and Frank Levy. 1995. "The growing importance of cognitive skills in wage determination." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):251-266.
- Murphy, Kevin M., and Finis Welch. 1989. "Wage premiums for college graduates: Recent growth and possible explanations." *Educational Researcher* 18,no.4 (May):17-26.
- . 1992. "The structure of wages." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.1 (February):285-326.
- National Association of State Boards of Education. 1997.

- "Teacher tenure." *Policy Updates* 5,no.3 (February):1.
- National Council on Teacher Quality. 2007. *State teacher policy yearbook, 2007*. Washington: National Council on Teacher Quality
- Neal, Derek, and William R. Johnson. 1996. "The role of pre-market factors in black-white differences." *Journal of Political Economy* 104,no.5 (October):869-895.
- Nelson, Richard R., and Edmund Phelps. 1966. "Investment in humans, technology diffusion and economic growth." *American Economic Review* 56,no.2 (May):69-75.
- Nickell, Stephen. 2004. "Poverty and worklessness in Britain." *Economic Journal* 114(March):C1-C25.
- O'Neill, June. 1990. "The role of human capital in earnings differences between black and white men." *Journal of Economic Perspectives* 4,no.4 (Fall):25-46.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2008. *Education at a Glance: OECD Indicators 2008*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Parente, Stephen L., and Edward C. Prescott. 1994. "Barriers to technology adoption and development." *Journal of Political Economy* 102,no.2 (April):298-321.
- . 1999. "Monopoly rights: A barrier to riches." *American Economic Review* 89,no.5 (December):1216-1233.
- Pierce, Brooks, and Finis Welch. 1996. "Changes in the structure of wages." In *Improving America's schools: The role of incentives*, edited by Eric A. Hanushek and Dale W. Jorgenson. Washington, DC: National Academy Press:53-73.
- Psacharopoulos, George. 1994. "Returns to investment in education: A global update." *World Development* 22,no.9 (September):1325-1344.
- Riley, John G. 2001. "Silver signals: Twenty-five years of screening and signaling." *Journal of Economic Literature* 39,no.2 (June):432-478.
- Rivkin, Steven G. 1995. "Black/white differences in schooling and employment." *Journal of Human Resources* 30,no.4 (Fall):826-852.
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, schools, and academic achievement." *Econometrica* 73,no.2 (March):417-458.
- Romer, Paul. 1990. "Endogenous technological change." *Journal of Political Economy* 99,no.5,pt. II:S71-S102.
- Sachs, Jeffrey D., and Andrew Warner. 1995. "Economic Reform

- and the Process of Global Integration." *Brookings Papers on Economic Activity* 1:1-96.
- Schultz, Theodore W. 1975. "The value of the ability to deal with disequilibria." *Journal of Economic Literature* 13:827-846.
- Smith, James P., and Finis Welch. 1989. "Black economic progress after Myrdal." *Journal of Economic Literature* 27,no.2 (June):519-564.
- Spence, A. Michael. 1973. "Job market signalling." *Quarterly Journal of Economics* 87,no.3 (August):355-374.
- Stanley, Harold W., and Richard G. Niemi. 2000. *Vital statistics on American politics*. Washington, DC: CQ Press.
- Teixeira, Ruy A. 1992. *The disappearing American voter*. Washington, DC: Brookings.
- Toch, Thomas, and Robert Rothman. 2008. "Rush to judgment: teacher evaluation in public education." Education Sector Reports, Washington, Education Sector (January).
- U.S. Bureau of the Census. 1975. *Historical statistics of the United States, colonial times to 1970, bicentennial edition*. Vol. 1 and 2. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- . 2000. *Statistical abstract of the United States: 2000*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. 1996. *Education indicators: An International Perspective*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- UNESCO. 2008. *Overcoming inequality: Why governance matters. EFA Global monitoring report 2009*. Paris: UNESCO.
- United Nations. 2009. *The millennium development goals report 2009*. New York: United Nations.
- Vijverberg, Wim P.M. 1999. "The impact of schooling and cognitive skills on income from non-farm self-employment." In *The economics of school quality investments in developing countries: An empirical study of Ghana*, edited by Paul Glewwe. New York: St. Martin's Press (with University of Oxford):206-252.
- Weiss, Andrew. 1995. "Human capital vs. signalling explanations of wages." *Journal of Economic Perspectives* 9,no.4 (Fall):133-154.
- Welch, Finis. 1970. "Education in production." *Journal of Political Economy* 78,no.1 (January/February):35-59.
- Wolfe, Barbara L., and Sam Zuvekas. 1995. "Nonmarket outcomes of schooling." Discussion Paper No. 1065-95,

- (May).
- Wolpin, Kenneth I. 1977. "Education and screening." *American Economic Review* 67,no.5 (December):949-958.
- World Bank. 1993. *The East Asian miracle: Economic growth and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Wößmann, Ludger. 2003. "Specifying human capital." *Journal of Economic Surveys* 17,no.3:239-270.
- . 2007. "International Evidence on Expenditure and Class Size: A Review." In *Brookings Papers on Education Policy*. Washington D.C.: Brookings:245-272.

NOTA A PROP DELS AUTORS

Salvador Cardús és doctor en Ciències Econòmiques i Degà de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Autor, d'entre altres llibres, de "El Desconcierto de la Educación" i "Bien Educados".

Laia Carol periodista.

Walter Feinberg és catedràtic de Filosofia de l'Educació en el departament d'Estudis en Política Educativa de la Universitat de Illinois, Urbana-Champaign. Co-autor, d'entre diversos llibres, de "*Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*".

Eric Hanushek es investigador de la Hoover Institution a la Universitat d'Stanford. Assessor de l'UNESCO per a temes d'educació, membre del Consell Nacional dels Estats Units de les Ciències de l'Educació i del Comitè Assessor del Governador de Califòrnia per a l'Excel·lència en educació. Autor, d'entre diversos llibres, de "*Handbook on the Economics of Education*".

Blanca Heredia es representant de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) i directora del Programa per l'Avaluació Internacional dels Estudiants (PISA) a Amèrica Llatina. Autora de diversos estudis a prop polítiques de desenvolupament, especialment sobre l'educació i altres reformes estructurals.

José Antonio Marina es professor, filòsof i assagista. Promotor del projecte "Movilización Educativa". Co-autor, d'entre diversos llibres, de "*La familia en el proceso educativo*" i d'un llibre de text sobre "*Educación para la ciudadanía*".

Artur Moseguí i Gil es economista i actuari a la Universitat de Barcelona.

Sergio Rizzo i Gian Antonio Stella son periodistes i editorialistes del diari *Il Corriere della Sera*, de Milà, Itàlia. Co-autors del llibre "*La casta: Così i politici italiano sono diventati intoccabili*".

Isabelle Schulte-Tenckhoff es professora d'antropologia a l'Institut Graduat d'Estudis Internacionals i del Desenvolupament, a Ginebra, Suïssa. Estudiosa dels drets de les minories i dels pobles indígenes i de les relacions entre cultura i drets legals. Co-autora, entre altres llibres, de "*Le droit et les minorités y Droits des peuples autochtones: acquis et défis*".

Elisa Soler es llicenciada en Historia de l'Art per la Universitat de Barcelona i gestora cultural.