

INFORME FERRER I GUÀRDIA 2020

Educació laica, l'assignatura pendent

Qualsevol forma de reproducció, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser efectuada amb l'autorització dels titulars, amb excepció prevista per la llei.

Informe Ferrer i Guàrdia 2020

© Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

© Fotografia portada: *Jean Philippe Delberghe* - www.unsplash.com

Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

C/ Avinyó, 44 08002 Barcelona

www.ferrerguardia.org

Coordinació: *Sílvia Luque i Joffre Villanueva*

Disseny i maquetació: *Andrea González*

Correcció i traducció: *Uska Ballester*

Equip tècnic: *Uska Ballester, Georgina Gilart, Andrea González, Sílvia Luque, Josep Mañé, Vicenç Molina i Hungria Panadero.*

La Fundació Ferrer i Guàrdia no es fa responsable dels continguts ni dels comentaris de les persones autores dels articles. La publicació queda limitada a facilitar la lliure expressió d'idees per part dels autors/es, dintre del marc establert de les normes de publicació.

ISBN 978-84-87064-87-6

DL B 14846-2020

Amb el suport de :



**Ajuntament
de Barcelona**



Generalitat de Catalunya
**Departament de Treball, Afers Socials
i Famílies**

Amb càrrec a l'assignació del 0,7 % de l'IRPF

INFORME FERRER I GUÀRDIA 2020

Educació laica, l'assignatura pendent

Pere Solà

Francisco Delgado

Assumpta Baig

Najat El Hachmi

Víctor Albert

Joffre Villanueva

Raimon Goberna

Belén Tascón

Miquel Àngel Essomba

Joan-Francesc Pont

Hungria Panadero

Josep Mañé



Índex

Presentació	11
L'educació laica: algunes reflexions històriques Pere Solà	17
El sistema educatiu i la seva dependència del Concordat de 1979 Francisco Delgado	37
En una democràcia, escola laica Assumpta Baig	58
Laïcisme, contra fonamentalisme Najat El Hachmi	64
Educacions i religions a França. De la laïcitat a l'estigmatització? Víctor Albert	73
Educació i laïcitat Joffre Villanueva	88
Certes educatives Raimon Goberna	99



Una dècada perduda? Belén Tascón	110
Cap a una xarxa única d'educació pública: la revolució pendent Miquel Àngel Essomba	140
El cavall del lliurepensament Joan-Francesc Pont	167
Laïcitat en xifres / Anàlisi 2020 Hungria Panadero - Josep Mañé	179
Presentació	181
1. Adscripció a opcions de consciència	184
2. Finançament	200
3. Educació	206
4. Ritus de pas	217
5. Conclusions	221
Autors i autores	226

Presentació

Presentació

El 2020 és un any marcat per la pandèmia provocada per la COVID-19. La pandèmia ha sotragat totes les esferes de la vida, per tot el globus terraquí, seguint el sentit de les busques del rellotge. Per a algunes generacions és la primera gran crisi global, percebuda per totes les esferes socials, tot i que amb evidents impactes diferenciats en funció de l'estrat que s'ocupa. En aquest sentit, ben bé, el de sempre.

Les escoles van ser els primers espais públics a tancar-se, amb greus conseqüències de tot tipus per als infants i els joves: desconnexió de l'escola, trencament del procés de socialització entre iguals, increment de les desigualtats educatives... I novament, aquestes conseqüències també han estat distribuïdes desigualment en funció dels recursos de partida. No és objecte d'aquesta presentació, ni d'aquest informe, criticar aquesta gestió. Volem pensar que es va fer el que es va considerar més adequat amb la informació disponible. Però sí que volem remarcar la importància que juga l'escola en la vida dels infants i els joves i de tota la comunitat. Quan l'escola es tanca, tot trontolla. Quan l'escola canvia, tot canvia. Aquesta convicció en la capacitat de l'educació de transformar la realitat, d'aconseguir educar persones lliures, és a la que Ferrer i Guàrdia va dedicar



la seva vida. L'*Informe* d'aquest any torna a les arrels i se centra de forma gairebé monogràfica en l'educació i en un aspecte concret d'aquesta, però d'abast holístic, l'educació laica.

En aquest informe hem comptat amb les aportacions de dotze articulistes que desgranen diferents perspectives sobre aquest repte que ja Ferrer i Guàrdia abordava a l'Escola Moderna i que continua sent una assignatura pendent. S'hi fa un repàs històric de quins han estat els orígens històrics i filosòfics de l'educació laica (Pere Solà). Revisem quin ha estat i és el marc jurídic que ha consolidat un model en el que l'assignatura de religió catòlica continua sent present a tot l'Estat (Francisco Delgado). El debat polític i parlamentari sobre la qüestió de fons que suposa el Concordat amb la Santa Seu s'ha afeblit al llarg dels anys, tot i els esforços d'entitats com Europa Laica o nosaltres mateixos. Els acords de govern de l'actual coalició del Govern de l'Estat incorporen mesures per avançar cap a una educació laica, però fins el moment no s'ha produït cap avenç significatiu. I, lamentablement, en l'acord no s'aborden els elements centrals com la derogació del Concordat. Per la seva banda, Assumpta Baig aprofundeix en la incongruència que suposa que l'educació no sigui laica en un Estat democràtic i en la impossible dissociació d'aquests dos conceptes.

Quan es publica aquest informe Catalunya inicia una prova pilot per introduir l'assignatura de religió islàmica als centres es-



colars, proposta que hem denunciat des de la Fundació Ferrer i Guàrdia pels mateixos motius que hem defensat històricament que no ha d'haver-hi assignatura de religió catòlica a les escoles. La reivindicació d'una educació laica s'ha d'entendre com una garantia dels drets del conjunt de la ciutadania, independentment de l'origen i de les pròpies creences o les dels familiars, perquè garanteix l'exercici de les mateixes creences sense imposar-ne unes sobre altres. L'escola no ha d'esdevenir un espai d'exclusió ni de discriminació, en el que nens i nenes siguin separats en funció de les creences o conviccions dels seus familiars, el que suposa una vulneració de la llibertat de consciència i dels Drets dels Infants recollits a la Convenció de 1989, que rebutja l'adoctrinament i el proselitisme religiós. Aquestes mesures segregadores no són inclusives i reforcen la comunitarització. Aquests aspectes també són abordats en el present informe amb l'article de Najat El Hachmi. Des d'una altra perspectiva, Víctor Albert ens planteja el seu punt de vista sobre quins són els riscos de certes pràctiques que s'escuden en el concepte de laïcitat per invisibilitzar certes realitats i imposar-ne unes sobre altres.

Però l'educació laica no és només una educació exempta de proselitisme religiós; les diferents dimensions i els debats que entronquen amb una perspectiva laica de l'educació les exploren Joffre Villanueva i Raimon Goberna als seus articles.

Quan observem el nostre sistema educatiu i el comparem amb altres sistemes europeus, trobem una altra anomalia i és l'enorme proporció de centres concertats de caràcter confessional. Belén Tascón desgrana, a partir d'una exhaustiva anàlisi dels pressupostos de la Generalitat, quin és el grau de finançament del sistema públic i del concertat. Alhora, posa de manifest que ha emergit una tercera via de finançament dels centres públics, la familiar, que pot provocar l'existència d'una triple xarxa escolar (una xarxa pública gairebé assistencial) on hi ha infrafinançament públic i no es dona aquest complement de les famílies. Miquel Àngel Essomba explora, a partir de la seva experiència com a Comissionat d'Educació a l'Ajuntament de Barcelona, possibles vies per a la resolució d'aquesta anomalia històrica.

L'*Informe Ferrer i Guàrdia 2020* no és aliè al moment històric que estem vivint aquest any amb motiu de la pandèmia. El president de la Fundació, Joan-Francesc Pont, reflexiona sobre aquest fet al seu article.

I per tancar l'Informe, l'article *Laïcitat en xifres*, fet per l'equip de la Fundació, analitza un any més les dades estadístiques disponibles, per constatar l'imparable procés de secularització de la societat i per denunciar que els privilegis de l'Església catòlica continuen creixent. L'Església catòlica compta aquest any amb més recursos econòmics recaptats a través de l'IR-



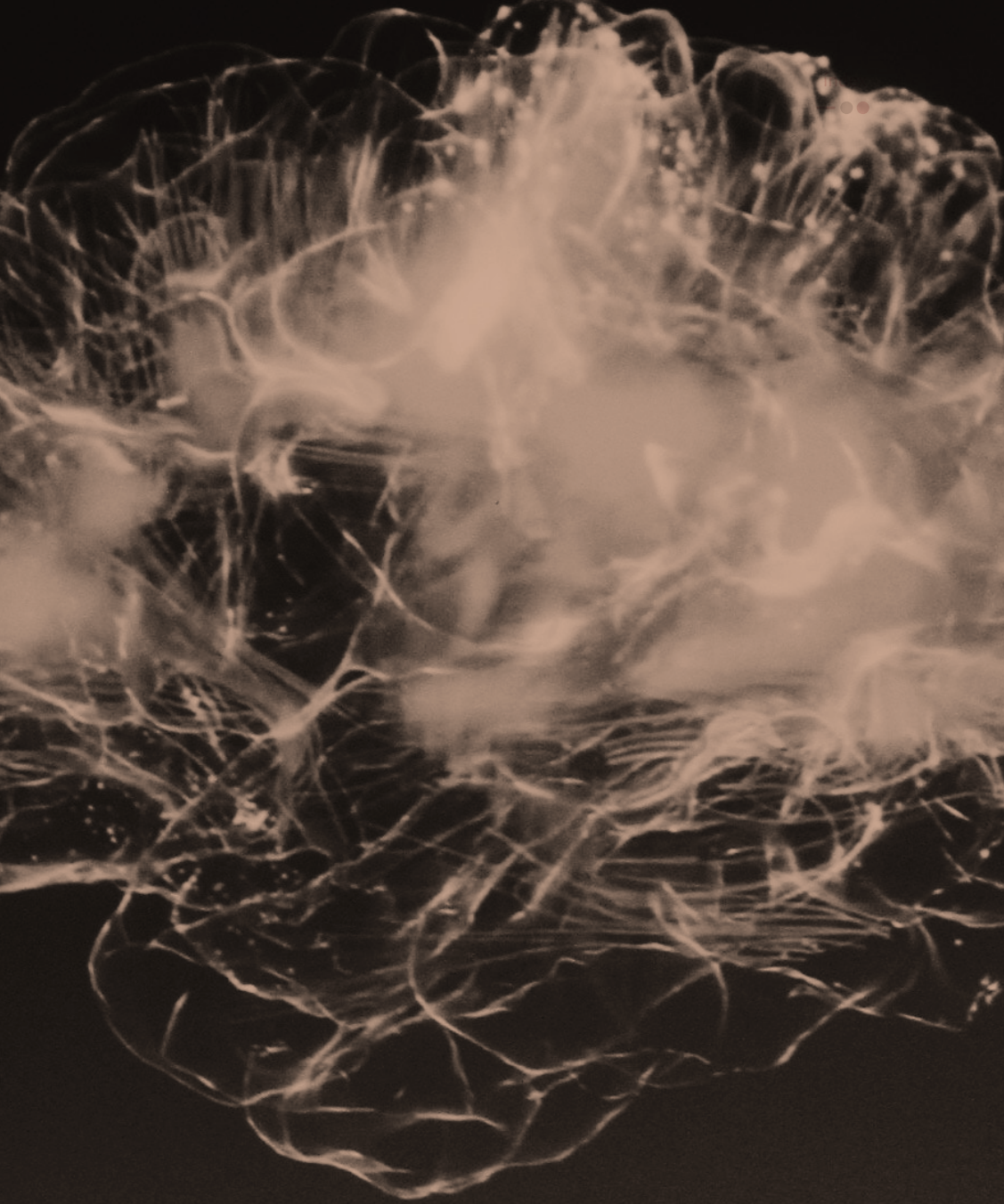
PF (tot i el descens dels contribuents que hi assignen part de la seva declaració) i amb l'augment de professorat de religió, malgrat el descens del nombre d'alumnes que cursen aquesta assignatura.

Un any més, des de la Fundació ens comprometem amb els ideals ferrerians de defensa del lliurepensament i de recerca de l'emancipació. Desitgem que gaudiu de la lectura de l'Informe Ferrer i Guàrdia 2020.

Sílvia Luque

Directora Fundació Ferrer i Guàrdia

Barcelona, setembre 2020



L'educació laica: algunes reflexions històriques

Pere Solà

La història moderna i contemporània de l'educació laica a Europa té molt a veure amb la qüestió de la imparcialitat o de la neutralitat de l'estat en relació a les confessions religioses. Al llarg de més de dos segles hi ha hagut avenços i reculades –de vegades profundes– solucions de compromís i falses solucions.

El cas paradigmàtic és el de l'estat francès eixit de la Revolució iniciada el 1789. D'ençà d'aleshores, la forma com s'ha produït, històricament, aquesta separació de les confessions religioses i els poders públics varia d'una societat a una altra¹.

Sense la història de l'establiment del liberalisme burgès a l'Estat espanyol (Desamortitzacions, Concordat de 1851), la Restauració (1875-1931), la II República i la revolució social

¹ Vers 2005-2007, únicament 3 països de 27 havien inscrit alguna forma de laïcitat a llur constitució; França, Bèlgica i Portugal, però "la separació efectiva Església-Estat només és una realitat a França". Ernest Porras: "Les différentes perceptions de la laïcité en Europe", resum de la trobada COMALACE del 17/02/2009. Vegeu: <https://www.droithumain-france.org/wp-content/uploads/2016/10/perceptions-de-la-la%C3%AFcit%C3%A9-2009.pdf>

(1931-1939), la lluita racionalista i laïcista de moltes dècades i sobretot el franquisme, no s'entén la profunda regressió que aquest darrer règim va suposar. Ni la rèmora amb la qual la societat espanyola i la catalana encara carreguen a hores d'ara.

Els dos plànols de l'educació laica, el formal i el material

L'educació laica es pot analitzar des d'una perspectiva formal i des d'una perspectiva material o de contingut.

Des del punt de vista formal, l'educació laica plena únicament és possible en una societat on la religió i els poders públics són esferes diferenciades. On una confessió religiosa dominant no determina l'administració dels afers públics. I, a la inversa, on l'Estat no interfereix en les creences individuals i de col·lectius.

Si repassem la història de l'educació laica, veiem com les dues perspectives són complementàries. Interactuen dialècticament.

Quan i per què apareix l'educació laica?

A l'Europa del Segle de les Llums, el divuitè, el tema de la laïci-

tat passa gradualment a ser considerat com a fonamental per tal de determinar la forma d'organització de l'Estat.

La secularització o neutralitat dels poders públics en matèria de religió, la separació de la societat civil i de les confessions religioses es comença a veure com a prerrequisit fonamental d'un règim democràtic.

Tant Jean Jacques Rousseau (1712-1778) com Immanuel Kant (1724-1804) avantposen la crítica racional a l'adoctrinament en la fe. Per adonar-se'n n'hi ha prou amb rellegir els apunts universitaris de Kant², que plantegen clarament de quina forma l'educació contribueix a desvetllar i reforçar l'autonomia de la raó, per tal de fer de l'educand una persona lliure i responsable.

La conclusió dels debats filosòfics del XVIII seria que l'autonomia de la raó fa que l'educació moral sigui quelcom previ a les creences i dogmes religiosos.

De forma que la moral racional seria el fonament de la religió, i no pas a l'inrevés. Vet aquí l'origen de la “moral laica”. Així, només per aportar un petit exemple que recull Condorcet el 1791, Rousseau veia l'origen del sentiment de la “compassió”

² Kant (1991). *Sobre pedagogia*. Vic: Eumo

(comú a les persones i als animals), no pas en les religions, sinó en el sentiment natural de dolor, espontani, que experimenta l'infant davant del sofriment d'un ésser viu. El sentiment natural, d'arrel biològica, doncs, mena a la virtut³.

Per haver defensat aquest punt de vista, per boca del famós vicari de Savoia, a l'Emili, el de Ginebra es va haver d'exiliar a Anglaterra, perseguit per la Inquisició.

Aquest debat “teòric” esdevé absolutament urgent amb la Revolució Francesa, que pretén girar full de l'estat de l'Antic Règim. Els actors revolucionaris del període parlen, en efecte, de formar, educar no pas súbdits, sinó ciutadans, i col·loquen la ciutadania democràtica al centre del debat:

Qui educa per a aquesta ciutadania? Qui vetlla per aquesta educació? La família, la societat, l'Estat? Quin paper hi tenen les institucions religioses, centrals a l'Antic Règim, en tot plegat? Les respostes no es fan esperar.

Qui planteja millor de forma teòrica les formes de tirar endavant el carro de l'ensenyament laic públic és el marquès de Condorcet (1743-1794) al seu informe sobre la instrucció de

³ Anne-Claire Husser, Bruno Barthelmé, Nicolas Piqué (2009). *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés*. Lyon: ENS éditions, p. 21.

pública presentat a l'Assemblea Nacional Legislativa (20-21 d'abril de 1792).

Proposa ensenyar a les escoles una moral fonamentada en els sentiments naturals i en la raó, en un Estat regit per una constitució que sanciona el dret de cadascú a triar el seu culte i abona la “llibertat d'opinions”.

En nom de la igualtat rebutja, a la instrucció pública, un ensenyament que exclougui una part dels ciutadans per mor de “dogmes particulars”.

Jutja prioritari separar de la moral els principis de qualsevulla religió particular i, per tant, bandejar de la instrucció pública l'ensenyament de tot culte religiós.

En sintonia amb Rousseau i Kant, Condorcet preconitzava que el procés educatiu es guiés per la prevalença d'una moral universal “basada en la consciència i en la raó”. Posava a l'aguait entorn de la qüestió de la deïficació del concepte de laïcisme i alertava de la temptació autoritària de matar l'esperit crític dels ciutadans, santificant la Constitució i les lleis i convertint-les en fetitxes objecte d'adoració⁴. L'informe de Condorcet a l'Assemblea Nacional revolucionària fou posposat, però

⁴ Condorcet (1993). *La instrucció pública*. Vic: Eumo, pròleg de Jordi Monés i Pujol-Busquets, p. XL

influí debats dels anys següents. I abocà a la llei Daunou del 25 d'octubre de 1795, la qual organitzava l'ensenyament públic francès, seguint les recomanacions del Comitè d'Instrucció Pública.

L'educació laica a l'Estat espanyol i a Catalunya, s. XIX i XX

A la monarquia espanyola, que des de la invasió napoleònica va viure i veure la independència progressiva de la major part de les seves possessions colonials americanes, els aires secularitzadors francesos van ser adoptats per la burgesia liberal per forçar la desamortització de béns eclesiàstics i limitar el pes dels ordes religiosos.

Aquesta burgesia liberal no es va atrevir amb la laïcitat educativa. El plantejament educatiu de les Corts de Cadis és ben clar al respecte: l'informe Quintana de 1813-1814 avala el catecisme ("religió i moral") catòlic a les escoles i la teologia i el dret canònic a l'ensenyament superior.

A mitjan segle XIX, el Concordat de 1851 i la llei Moyano de 1857 van segellar la pau entre les classes dominants espanyo-

de l'educació. La Llei Moyano incorporava el dret de vigilància ideològica de l'Església sobre l'ensenyament.

Aquests dos documents legals marquen la política educativa sobre llibertat d'ensenyament dels tres quarts de segle següents on la laïcitat de l'ensenyament públic brilla per la seva absència, exceptuant els intents republicans en el breu parèntesi del sexenni 1868-1874.

El republicanisme espanyol i català, i en particular el corrent republicà federal de Francesc Pi i Margall (1824-1901), va propugnar en tot el període una constitució laicista⁵.

Tornada la monarquia, la concisa Constitució de la Restauració (1876) era prou ambigua per sancionar alhora la confessionalitat de l'Estat (i per tant l'obligació de l'ensenyament del dogma catòlic a totes les escoles i el dret de la jerarquia de supervisar-les) i la llibertat d'ensenyament, entesa com la possibilitat d'iniciatives educatives privades endegades per qualsevol religió o ideologia no prohibides⁶.

L'hegemonia de la dreta, però, imposava una visió restrictiva i en la pràctica impedia la llibertat d'ensenyament. Això es va fer palès quan el ministre de Foment d'Antonio Cánovas del

⁵ González Casanova (1974). *Federalisme i autonomia a Catalunya*. Barcelona, Curial, p. 421 i 446



Castillo (1828-1897), l'integrista Manuel Orovio (1817-1883), prenent com a referent un decret reaccionari de 1824, va exigir imperiosament al professorat d'abstenir-se de criticar la religió oficial.

La negativa a passar per l'adreçador va comportar persecució de docents demòcrates, entre els quals Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), i es troba a l'origen del que es convertiria en la gran proposta educativa de la burgesia reformista espanyola, la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Aquesta defensava clarament el laïcisme educatiu en punts com la llibertat de consciència de l'educand, la llibertat de càtedra (que no tenia altre límit que la consciència mateixa del professor, "únic responsable de les seves doctrines") i la de recerca. I es confessava al marge de qualsevol ideologia religiosa, escola filosòfica o partit polític⁷.

L'ambigüitat de la Constitució de 1876 va permetre que les organitzacions lliurepensadores, les lògies i els grups republicans

⁶ En efecte, si el seu article onzè deia que la "religión católica, apostólica, romana, es la del Estado. La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado", el dotzè establia que "todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes". <http://www.protestantes.net/biblio/consti.htm>

⁷ <https://laicismo.org/la-institucion-libre-de-ensenanza-y-el-laicismo-en-espana/>

establerts al territori poguessin impulsar una xarxa d'escoles laiques alternatives, on la religió catòlica no era ensenyada, com les impulsades pel grup de exescolapi Bartomeu Gabarró i Borràs.

Aquestes plataformes van impulsar la laïcització de la vida pública a les poblacions on les forces obreristes, lliurepensadores i/o republicanes tenien força.

De Ferrer i Guàrdia al CENU

L'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia i les escoles racionalistes dels ateneus i sindicats llibertaris prenen al segle XX el relleu del moviment escolar laïcista de les últimes dècades del s. XIX.

L'evolució laïcista al voltant del canvi de segle té molt a veure amb els progressos dramàtics de l'escolarització laica a l'Estat francès veí, des de la llei sobre la laïcitat escolar de 28 març de 1882 endavant.

El fundador de l'Escola Moderna va expressar el seu punt de vista radical sobre el tema de la separació Esglésies-Estat a França. Va ser l'any 1905, arran de la decisió parlamentària

francesa d'aprofundir en la implementació de mesures per fer efectiva aquesta separació.

En una reunió lliurepensadora a Barcelona d'un centenar de persones en representació pròpia o de diverses entitats per tal de donar suport a aquesta iniciativa legislativa francesa es va decidir trametre un missatge de felicitació al president de la República francesa.

Ell en discrepava, bo i considerant que la llei francesa de separació *“seria al capdavant a benefici de l'Església catòlica, ja que se li deixaven tots els béns i, a més, la llibertat d'augmentar-los i encara els bisbes encara eren reconeguts com a autoritat competent per resoldre qualsevol conflicte”*.

En lloc d'aquestes manifestacions ineficaces, l'Escola Moderna proposava una acció a favor de l'única mena de separació efectiva, consistent en el fet que persones i famílies no practiquessin cap religió: *“hem de començar per despullar-nos a nosaltres mateixos, els lliurepensadors, de qualsevol sentiment religiós”*⁸.

No oblidem, però, que a una reunió amb amics a Londres, després de la seva primera detenció, va dir que li semblava preferible “un bon catòlic que un lliurepensador a mig fer”.

⁸ BEM, n.4, 31-12-1904. “Sobre la separación de la Iglesia y el Estado”, de FFG

**“hem de començar
per despullar-nos a
nosaltres mateixos,
els lliurepensadors,
de qualsevol
sentiment religiós”⁸**

⁸ BEM, n.4, 31-12-1904. “Sobre la separación de la Iglesia y el Estado”, de FFG

Molt en la línia de Condorcet, Ferrer alertava que el laïcisme educatiu no pot convertir-se en una deïficació de l'estat laic burges. El tema de la moral racional i racional(-ista) el feia barrinar fins al punt que va escriure un opuscle sobre la qüestió⁹.

És evident que l'assassinat legal el 13 d'octubre de 1909 de l'editor racionalista té molt a veure amb el seu paper de símbol de l'heterodòxia laicista.

El laïcisme escolar va inspirar les lleis educatives de la Segona República. És en aquest moment en què l'Estat i la Generalitat en l'àmbit oficial, però també en el camp sindical i militant les anomenades escoles racionalistes, tipus Escola Natura del Clot de Joan Puig i Elias (1898-1972), apliquen efectivament el laïcisme escolar.

Amb l'adveniment de la revolució, tota la xarxa escolar privada confessional passa a ser regida pel Comitè/Consell de l'Escola Nova Unificada (en sigles CENU, 1936-1939), que dugué a la pràctica un sistema educatiu “inspirat en els principis racionalistes del treball”, al·lusió directa a la filosofia educativa de l'Escola Moderna¹⁰.

⁹ Francesc Ferrer i Guàrdia (2009). *Principios de moral científica*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia, pròleg de Vicenç Molina.

¹⁰ Imprescindible: llegiu el recull de la revista *Perspectiva Escolar*, n. 8-9. Barcelona: Rosa Sensat: p. 39 i s., juliol-setembre de 1976.

De l'Estat nacional catòlic al règim del 78

L'Estat nacional catòlic i falangista, instaurat per la llarga dictadura del general Franco un cop guanyada la guerra, amb l'ajut dels nazis alemanys i dels feixistes italians, perseguí qualsevol vestigi de laïcitat, fos en la vida quotidiana, en l'esfera pública o, naturalment, a l'escola.

El Concordat de 1953, signat entre la Santa Seu i el règim franquista, establia que el cap d'Estat tenia potestat de nomenar bisbes, mitjançant l'anomenat dret de presentació. L'Església obtenia grans avantatges en els terrenys fiscal i econòmic i també en el camp legal i l'educatiu.

El següent pacte, encara vigent, basat en el del franquisme, va ser el Concordat del 3 de gener de 1979, el qual incidia en tots els aspectes, bàsicament el jurídic, l'econòmic, l'educatiu, el cultural i el militar. Aquest acord preveia un ajut transitori de l'Estat fins que arribés un autofinançament. Però en realitat aquest "ajut" s'ha fet estructural, fins al punt que es manté la subvenció a l'Església catòlica (a través del 0,7%, des de 2007, de la quota de l'IRPF)¹¹.

¹¹ Mireia Rourera (2019). *Sílvia Luque: "És anòmal en un estat laic haver d'oferir religió a les escoles"*. Punt, Girona, 11 maig.

Es pot dir que, més de quaranta anys després de la signatura del pacte, el pes de l'Església catòlica a l'Estat espanyol (i a la Catalunya del famós “oasi pujolista”) continua sent molt notable. En el terreny escolar, per exemple, les subvencions públiques a l'escolarització privada confessional, en minva de recursos per a l'escola pública, han estat un fet, sancionat per les lleis orgàniques, és a dir d'obligat compliment a les autonomies, del PSOE de la dècada dels vuitanta. Tot plegat fa que el pes de l'escola concertada (tres quartes parts de la qual és confessional) sigui a hores d'ara anormalment elevat en relació a Europa.

Educació laica i valors

Formalment l'educació laica invita a la tolerància i a l'acceptació del pluralisme ideològic. Educar en la tolerància de creences i en el respecte de les diferències ideològiques no vol dir caure en un relativisme cínic. No totes les ideologies són vàlides. Cal passar-les pel sedàs de la crítica racional i dels valors basats en els drets humans.

Què fer, per exemple, amb els plantejaments que van en contra de la mateixa tolerància o de les llibertats personals i/o socials?

La resposta adient a preguntes d'aquest caire ens ensenya que

un aspecte cabdal de l'educació laica continua essent dotar-la de substància en forma de valors humanistes.

Quins? Doncs bé, l'educació laica incentiva la llibertat i la solidaritat, la bondat, la generositat i l'autorealització, l'esperit crític i el pensament independent.

I desactiva el dogmatisme de les opinions que passen per veritats absolutes, bo i alertant de les manipulacions de consciència que es produeixen en nom d'aquestes preteses veritats absolutes.

És respectuosa amb les creences dels altres. I alhora crítica. Crida a la coherència entre el pensar i l'actuar, bo i denunciant la distància que hi ha entre proclames meravellosos sobre drets dels ciutadans (als textos constitucionals o a les declaracions programàtiques de partits o d'escoles, per exemple) i pràctiques reals que no fan factible i que en la pràctica barren la possibilitat d'implementar aquests drets fonamentals.

Pren com a nord la Declaració Universal de Drets Humans de l'ONU de l'any 1948, que estableix un comú denominador de valors on pugui convergir tothom en el reconeixement dels drets essencials de les persones.

En el terreny educatiu, l'article vint-i-sisè de la Declaració Universal dicta la gratuïtat i obligatorietat de l'ensenyament ele-



mental, i també la llibertat de l'educació (*“el pare i la mare tenen dret preferent d'escollir la mena d'educació que serà donada als seus fills”*), sempre mirant el ple desenvolupament de la personalitat humana i promovent *“la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos”*.

Aplicar l'ensenyament laic així concebut demana art i coneixements. Va una mica (força) contracorrent de la deshumanització, mercantilisme i pragmatisme de curta volada que s'ensenyoreixen al món educatiu, i de què en tenim una mostra fefaent en la reorganització de plans d'estudi universitaris de l'anomenat Pla Bolonya.

Qui es troba al peu del canó com a educador(a) sap que, *“lògicament si expliques Història, Literatura, Filosofia..., has de parlar del fenomen religiós, però no des de la perspectiva de l'adoctrinament, sinó de l'anàlisi científica, respectant el que pugui pensar cadascú dins d'un àmbit de llibertat d'expressió”*¹².

En efecte, des de la perspectiva educativa, és la crítica raonada allò que ens ajuda a entrar i valorar els grans temes de les religions, i no a l'inrevés (o sigui que les creences religioses siguin la base des de la qual s'aborden qüestions relacionades amb el sentit de la vida, la felicitat, la virtut, la moral o els valors humans).

¹² Comentari d'un lector de l'article citat a la nota anterior.

“lògicament si expliques Història, Literatura, Filosofia..., has de parlar del fenomen religiós, però no des de la perspectiva de l’adoctrinament, sinó de l’anàlisi científica, respectant el que pugui pensar cadascú dins d’un àmbit de llibertat d’expressió”¹²

Connecta directament amb aquesta consideració la proposta que a l'educació comuna no hi hagi matèries d'ensenyament de cap religió, lligant amb la històrica reivindicació laïcista de “l'educació, a l'escola, i la religió, als llocs de culte”.

Analitzant les propostes de millora educativa dels darrers cent anys es fa palès que l'exigència d'una “educació laica” (que responsabilitzi i alhora formi el ciutadà) conflueix, ras i curt, amb la d'una educació i d'una cultura de qualitat, sense les quals la ciutadania queda afeblida i desarmada davant dels cants de sirena de populismes i feixismes¹³.

Com a conclusió

Hem vist com, històricament, ni al nostre país ni als del voltant els avenços cap a la neutralitat o laïcitat no s'ha regalat. Per arribar-hi hi ha hagut conflictes i fins i tot tragèdies, fruit de la intolerància i el fanatisme, com palesa l'assassinat legal del fundador de l'Escola Moderna (1909).

Els canvis de mentalitat de les darreres dècades no ens haurien de fer oblidar la duresa i el sacrifici que ha comportat la lluita per una educació plenament secularitzada. En aquest sentit té

¹³ “Les différentes perceptions de la laïcité en Europe”; resum de la trobada COMALACE del 17/02/2009, final.



raó el Consell d'Europa quan avisa que la laïcitat no ha de ser vista com una forma de relativisme cultural¹⁴.

Aquest mateix organisme, a la seva Assemblea de 31 de maig de 2007, sota la batuta del malaguanyat eurodiputat gironí socialista Lluís Maria de Puig, va emetre per unanimitat diverses conclusions en aquest mateix sentit, les quals abocaren a la recomanació 1804 de 29 de juny de 2007 (article 4) constatant que la separació de l'Església i de l'Estat constitueix un dels valors europeus comuns¹⁵.

Convé dir, per cloure, que encara que aquest article s'ha centrat en el cas català, espanyol i francès, territorialment el tema de l'educació laica és molt més ampli, de manera que no es pot reduir a l'àmbit peninsular o europeu. Per raons d'extensió no hi podem entrar, però per la seva mateixa transcendència afecta qualsevol mena de règim polític o sistema educatiu del món.

¹⁴ Segons el mateix document, el tema fou abordat, per exemple, a l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa del 2005 (recomanació 1720, de 4 d'octubre de 2005, article 1). Hom hi recordà la primacia de la separació de les esglésies i de l'estat i dels drets humans. I avisà que el principi de llibertat religiosa no pot ser pres com un pretext per justificar violacions dels drets de les dones, bo i condemnant la pràctica política basada en la religió. Refermava el principi que la religió de cadascú, inclosa l'opció de no tenir cap religió, pertany al domini estrictament privat. La qual cosa no és incompatible, explicava, amb el fet que un bon coneixement de les religions i la pràctica de la tolerància esdevinguin indispensables de cara a l'exercici de la ciutadania democràtica.

¹⁵ Art. cit. "Les différentes perceptions de la laïcité en Europe" (2009), resum de la trobada COMALACE.



El Sistema Educatiu i la seva dependència del Concordat de 1979

Francisco Delgado

Antecedents

Després de diverses propostes fallides al segle XVII, no serà fins a la Constitució –de tall liberal– de 1812, casi al final de la *Guerra de la Independència*, quan es planteja al **títol IX** la necessitat d'establir un model d'ensenyament organitzat, tot i que en el marc d'un **estat confessional**, on s'afirma, a l'article 12, que “*la religió de la Nació espanyola és i serà perpètuament la catòlica, apostòlica, romana, única i vertadera*”. Aquest **llegat ideològic**, ha estat la “**guia espiritual i política**” dels futurs sistemes educatius que han anat sorgint, abans i després de la *Llei Moyano* (1857) i fins la LOMCE, llei que està vigent quan escric aquest article, excepte en brevíssims períodes de finals del segle XIX i durant la **II República** que va proclamar **la laïcitat de l'Estat i de l'ensenyament**.

Després de diversitat d'intents, és al *Pla de Claudio Moyano* l'any 1857, quan s'avança en un projecte organitzat de sistema

educatiu. Bases per a una Llei que, amb diversitat d'avatars, s'estendrien fins a la *Llei General d'Educació* de 1970. En totes elles, llevat del ja comentat breu període republicà de 1931 a 1939, la **religió confessional** ha format part, en més o menys grau, dels programes educatius.

Com és sabut, la **sedició nacional-catòlica i militar** de 1936 i la instauració posterior del Règim franquista fa que, fins a la Constitució de 1978, la religió de l'Estat fos la “*catòlica, apostòlica i romana*” i, per tant, de l'estructura i dels programes educatius.

Els *Concordats* isabelí de 1851 i franquista de 1953 (encara –a 2020– no derogat en la seva totalitat), consagren els privilegis que l'Església catòlica manté en matèria d'ensenyament. Ambdós, en part, ratificats pels *Acords concordataris de 1979*, segellats després de l'aprovació de la Constitució de 1978, que encara que l'art. 16.3 estableix els principis d'un Estat **no confessional** (*Cap confessió tindrà caràcter estatal*), anuncia, a continuació, la possibilitat de *mantenir relacions de cooperació amb l'Església catòlica i altres religions*.

Donada l'enorme influència que exercia l'Església en la política, en la vida social i en l'àmbit de l'**ensenyament públic**, cap a finals del segle XIX i començament del XX sorgeixen iniciatives d'ensenyament laic per tota Espanya, com és la creació d'es-



coleslaïques privades promogudes per intel·lectuals i particulars; una d'elles i potser la de major transcendència va ser la *Institución libre de Enseñanza* (1876-1936), una iniciativa propiciada per il·lustrats, com Francisco Giner de los Ríos, Azcárate, Salmerón, Machado o Cossío, entre d'altres. A més a més, sorgeix l'Escola Moderna (1901-1906), que fou un model i un centre d'ensenyament promogut –a Barcelona– pel pedagog lliurepensador Francesc Ferrer i Guardia. L'objectiu essencial d'aquest projecte era “educar la classe treballadora d'una manera racionalista, secular i no coercitiva”.

El 1913, en una època d'alternança liberal i conservadora, es plantejà la “Qüestió del catecisme”, que va produir una forta agitació política i popular, a favor i en contra de l'ensenyament de la religió catòlica a les escoles. El *Consejo de Instrucción Pública*, tenint en compte diverses opinions, va autoritzar els mestres que ho sol·licitessin a no tenir l'obligació d'ensenyar el catecisme a aquells infants els pares dels quals així ho demanessin.

La II República, en una època on l'analfabetisme entre les classes treballadores era enorme, va tractar d'impulsar l'ensenyament, com a mitjà per sortir de l'ostracisme històric i, amb ell, la laïcitat a les escoles d'acord amb la Constitució de 1931, així com impedir que les confessions poguessin impartir ensenyament ordinari. Es tractava de desenvolupar un model d'escola

**“Educar la classe
treballadora
d’una manera
racionalista, secular
i no coercitiva”**



pública, única, laica, obligatòria i mixta, tot inspirant-se en l'ideal il·lustrat de la solidaritat humana i de la igualtat i, malgrat que el seu recorregut fou molt breu, va quedar-ne un enorme llegat.

La Dictadura (1939-1977) va impulsar les escoles religioses i la **religió catòlica obligatòria** a tots els centres escolars de l'Estat. La resta de conviccions i religions eren perseguides fins ben entrats els anys seixanta, quan es va promulgar la *Llei de llibertat religiosa* de 1967, coincidint amb el final del Concili Vaticà II, en un intent del Règim “d'obrir-se al món”.

Durant el tardofranquisme, van sorgir diversitat de moviments socials i, sobretot, professionals de l'àmbit de l'ensenyament per diversos territoris (com els col·legis de doctors i llicenciats, grups de renovació pedagògica, escoles d'estiu, etc.) que tractaven de dibuixar, de manera esperançadora per al futur, un model d'**ensenyament públic, únic, laic, democràtic, coeducador, compensador i inclusiu**, a més de proposar un **cos únic del professorat**, per a una il·lusionant democràcia que ja es percebia propera.

Amb l'inici de la democràcia formal el 1977, una calculada ambigüitat de la Constitució en aquesta matèria, sobretot pel que fa als articles 16 i 27, a més de la firma dels *Acords concordataris amb la Santa Seu* de 1979 i una voluntat política favorable a

mantenir una determinada **confessionalitat de les institucions** en general, fa que la **religió formi part del sistema educatiu**, fins avui.

El Concordat de 1979, incompleix principis bàsics de la Constitució sobre la no confessionalitat de l'Estat i sobre la llibertat de consciència, en establir que *“l'Estat reconeix el dret fonamental a l'educació religiosa”* i quan expressa que *“l'educació que s'imparteixi als centres docents públics serà respectuosa amb els valors de l'ètica cristiana”*.

A més a més, és un document que no compleix els requisits mínims d'un Acord de caràcter internacional. I, per tant, aquests acords haurien de ser declarats nuls. Només els sosté **la complicitat dels poders legislatiu i executiu amb el poderós lobby catòlic**.

Tot plegat dona com a resultat que, al cap de més de quatre dècades de democràcia formal, no només continuï la **religió confessional** essent d'**oferta obligatòria a tots els centres d'ensenyament, públics i privats**, sinó que –encara que no figuri en aquests Acords– l'Estat **finança centres dogmàtics catòlics**, cosa que suposa un **suculent negoci econòmic i ideològic** per a aquesta corporació religiosa, que abasta casi un terç de l'alumnat, concentrant-se en les grans urbs, bàsicament i als barris de classe mitjana i mitjana-alta, fent competència deslleial a

l'escola de titularitat pública, atesa la complicitat política existent.

En aquests centres privats (la immensa majoria finançats amb fons de l'Estat) transmeten el seu **ideari doctrinal catòlic** de forma expressa i transversal, sovint traslladant a l'alumnat missatges deformats sobre la llibertat de consciència o actuant contra lleis civils que són aprovades per la sobirania popular, generalment sobre qüestions relacionades amb l'orientació sexual, la igualtat de gènere, els models de família, el dret a la llibertat sexual de les persones o promovent la indústria de la caritat com a alternativa a la justícia social.

També ho fan els seus **"delegats diocesans"**. És a dir, les persones que imparteixen religió als centres de titularitat pública (i als privats concertats no religiosos). Persones designades pels bisbats, el salari i càrregues socials de les quals paga l'Estat i que suposen més de 600 milions d'euros a l'any que perceben els prop de vint mil **"guardians de la fe catòlica"** que, a més a més, tenen més estabilitat que els docents interins que han aprovat una oposició per mèrit i capacitat.

A més a més, quan aquestes persones accedeixen a una oposició lliure, en algunes administracions educatives territorials, els tenen en compte l'antiguitat, cosa realment indecent i il·legítima. I per més escarni, quan no tenen suficients hores

de religió, en una gran part dels territoris se'ls permet cobrir baixes laborals i/o impartir altres assignatures amb la finalitat de completar horari i salari, un fet totalment il·legal i discriminatori per a milers de docents interins que estan a l'espera de plaça.

També la transmissió dels seus respectius idearis doctrinals la fan les persones autoritzades d'altres religions als centres públics, des de la firma d'uns Acords de 1992 amb les religions judaica, islàmica i els diferents corrents evangèlics, encara que és de forma molt minoritària.

Les lleis de la democràcia

Han estat diverses les lleis que s'han aprovat, desenvolupat i posat en marxa des de 1978 de manera efectiva: L'Estatut de Centres –LOECE– (1980); la LODE (1985), que a més de remarcar els principis constitucionals del dret universal a l'educació, consagrava la privatització i confessionalitat del sistema; la LOGSE (1990) que suposava un canvi radical en l'estructura del sistema; la LOPEG (1995), que suposava adaptar la LODE a la LOGSE i eliminava –a la pràctica– poder de decisió als consells escolars de centre; la LOE (2006) i la LOMCE (2013) que rectificaven aspectes de la LOGSE. En el cas de la LOMCE avançava, encara més, en la privatització-mercantilització del sistema, en

el seu caràcter selectiu, en la seva confessionalitat i restava, encara més, democràcia participativa als centres escolars.

Al llarg d'aquests 40 anys, també s'han desenvolupat les transferències educatives (pràcticament plenes) a les CCAA, culminades l'any 2000 i, des d'aleshores, cada CA ha elaborat la seva pròpia llei educativa (en el marc de les lleis orgàniques) i manté la seva pròpia dinàmica, depenent del color polític de torn de cada moment. S'han gestat així desigualtats diverses en el **dret a l'educació** de cada alumna i alumne, segons en quin territori resideixi, sigui perquè s'ha privatitzat més acceleradament o no, sigui perquè la inversió i despesa varia a segons quina CA, arribant a la paradoxa que, per exemple, la **despesa per alumne/any**, en els ensenyaments no universitaris, inclús s'arriba a duplicar d'uns territoris a uns altres.

Confessionalitat de la LOE i de la LOMCE, lleis d'aquest segle

Com a conseqüència de la tendència a privatitzar l'ensenyament i a donar-li un tractament confessional, a la LOE de 2006, (que va mantenir la LOMCE de 2013), es dona un tractament de **servei públic** als centres **privats concertats**, cosa que els bisbes i les patronals de l'ensenyament catòlic portaven anys reclamant. I per fi ho van aconseguir! A l'articulat de la llei LOE

108.4: “La prestació del *servei públic* de l’educació es realitzarà a través dels centres públics i privats concertats”.

La LOE i la LOMCE mantenen, una vegada més, que “l’ensenyament de la religió catòlica s’ajustarà a l’establert a l’Acord sobre Ensenyament i Assumptes Culturals subscrit entre la Santa Seu i l’Estat espanyol”. També fan referència als Acords amb les altres religions de 1992.

Però, en aquest cas, com s’ha indicat anteriorment, ambdues lleis fan un pas confessional més enllà: “*Els professors que, no pertanyent als cossos de funcionaris docents, imparteixin l’ensenyament de les religions als centres públics ho faran en règim de contractació laboral, de conformitat amb l’Estatut dels Treballadors, amb les respectives Administracions competents. La regulació del seu règim laboral es farà amb la participació dels representants del professorat. S’accedirà al destí mitjançant criteris objectius d’igualtat, mèrit i capacitat. Aquests professors percebran les retribucions que corresponguin al respectiu nivell educatiu als professors interins*”.

És a dir, en les disposicions segona i tercera de la LOE (després LOMCE), es dona caràcter de *personal laboral al servei de l’Estat* a les persones que imparteixen religió, però que seleccionen i designen els bisbes. Determinant així més drets que els docents interins, fet que és de dubtosa legalitat.



És cert que la LOMCE promoguda pel PP, que modificava alguns articles de la LOE, confereix un major protagonisme a la religió al considerar la nota d'aquesta matèria com a vinculant per fer mitjana amb altres assignatures i, inclús, per a l'accés a la Universitat. Cosa realment inaudita. Si bé aquesta Llei (LOMCE), al contrari que la LOE, al marcar percentatges de temps per àrees de coneixement dona la possibilitat que, o bé les CCAA, o bé els propis centres en la seva autonomia, puguin programar una sola sessió de religió a la setmana, el que no deixa de treure una càrrega confessional, allà on s'ha aplicat.

El molt desafortunat apartat 3, de l'article 27 de la Constitució: *"A la llum del principi de llibertat religiosa, l'acció educativa respectarà el dret fonamental dels pares sobre l'educació moral i religiosa dels seus fills en l'àmbit escolar"*, està generant innumerables problemes, cosa que propicia falsos i històrics debats sobre **llibertat d'ensenyament** que, a la part més conservadora de la societat i de la política l'interessa ressaltar, no només perquè s'imparteixi religió confessional a l'escola, sinó per exigir el règim de concerts. Però aquest paràgraf entra en contradicció amb diversos principis de la Constitució, aquells que estableixen que **cal preservar els drets a la llibertat consciència dels menors**, que ni l'Estat ni les famílies haurien de vulnerar; també entra en contradicció amb la filosofia última de l'art. 27.2, sobre el dret de l'alumnat a una educació integral, no dogmàtica i que no segregui per qüestions de consciència.

Negoci mercantil i ideològic

La *Conferència Episcopal Espanyola* (CEE), juntament amb les patronals de l'ensenyament privat catòlic, afirmen que estalvien diners a l'Estat. **Afirmació que és rotundament falsa.** Diferents i molt rigorosos estudis demostren que el cost d'una plaça a l'ensenyament públic (àmbit rural i urbà) és similar a la d'un centre privat concertat (immensa majoria a l'àmbit urbà) i, a més a més, l'Estat compta amb la càrrega dels serveis administratius, de gestió i d'inspecció, que estan al servei de tot el sistema, públic i privat (concertat o no).

Per finançar els centres educatius amb ideari propi catòlic, la xifra aproximada que es gasta a l'Estat (central i autonòmic) supera els 4.500 milions d'euros anuals, a través dels mòduls econòmics dels concerts educatius. A més a més, conforme s'han anat desenvolupant els articles 116, 117 i la disposició addicional 29 de la LOE (que no modificà la LOMCE), així com el procés de privatització de l'ensenyament que s'ha anat produint, en unes CCAA més que en d'altres, el cost d'aquest finançament es dispara, any rere any, de manera directa (concerts) i indirecta (beques, exempcions tributàries, enorme suport a la formació professional, etcètera).

Però, també, hi ha el gran negoci que tenen amb les activitats i horaris especials extra curriculars, amb les classes comple-

mentàries, menjadors, quotes especials, uniformes, material escolar, amb els cicles de l'educació infantil, amb una part molt substanciosa de la formació professional, etc. A més dels suculents beneficis de tota mena que els suposen els molts centres d'elit –els que no són concertats.

I, per descomptat, amb la venda dels llibres de text i altres materials escolars a través dels seus múltiples negocis editorials a tota mena de centres, tant públics com privats, ocupant ja una mica més del 50% del mercat editorial del llibre i dels suports informàtics dels programes oficials i –no cal dir– deixant el seu **inconfusible segell catòlic**, a qualsevol de les matèries, sigui de forma oculta o, fins i tot, de forma expressa.

La religió inunda les aules, malgrat la secularització de la societat

D'una manera o altra, en més o menys grau, segueix vigent una **certa cultura i càrrega confessional** al sistema educatiu espanyol, en l'àmbit dels diversos territoris. Tal com s'ha comentat, existeix un “*delegat diocesà*” (les persones que imparteixen religió) que participa molt activament a la vida de cada centre (i en les decisions del claustre, consell escolar, departaments, aules...) la finalitat última del qual és **cristianitzar i dur la paraula de l'evangeli**; en suma: **f4er proselitisme catòlic** a qualsevol preu, si arriba el cas.

Crucifixos, imatges, pessebres, desfilades processionals, visites de bisbes, missatges en taulons d'anuncis i espais comuns de centres escolars de titularitat pública... constitueixen, encara en massa casos, una forma de proselitisme religiós (bàsicament catòlic) inadmissible en un estat no confessional, tot i que és ben cert que succeeix en uns territoris més que en d'altres i en uns centres més que en altres.

A més a més, apareixen continguts expressos o ocults en el currículum, en projectes educatius de centre (fins i tot dins dels departaments de filosofia), en la planificació general anual, celebració de festivitats religioses (inclosa la del patró dels docents), ponts i períodes vacacionals relacionats amb la religió...

I tot plegat, **quan la societat espanyola és molt plural i s'ha secularitzat** altament, sobretot entre la població de menys edat: Ho demostren els últims estats d'opinió i enquestes realitzades per diversos organismes i pel CIS (per exemple la de maig de 2020) on, a la mitjana de totes les edats, es declara catòlic practicant habitual, tan sols un 17,6%; els qui es declaren seguidors d'altres religions no superen, en cap cas, el 2%; però els que es declaren obertament agnòstics, ateus, indiferents i que no professen cap religió, ja se situen en el 35,5%; els que no saben o no contesten són un 1,1% i els que es declaren catòlics per tradició i no practicants, serien un 44%. Aquest

és encara el cada vegada més envellit “matalàs-coartada” dels partits polítics per **no avançar en la laïcitat de les institucions de l'Estat** i de l'ensenyament, en particular.

Fins i tot en una enquesta molt rigorosa i àmplia que la Confederació Espanyola d'AMPAs (CEAPA) va realitzar fa 25 anys, més d'un **cinquanta per cent** de les mares i pares consultades a tot l'Estat volia que la **religió confessional sortís de l'horari lectiu**. Em consta que aquestes xifres avui són més elevades, podrien estar al voltant de **dues de cada tres famílies** o potser més, de les que assisteixen a centres de titularitat pública. De fet, segons les darreres dades conegudes del Ministeri d'Educació, l'alumnat que assisteix a religió en una mitjana del conjunt de l'Estat disminueix cada any: a primària se situa entorn del 50% aproximadament, i a secundària no passen del 25% els que sol·liciten assistir a religió. Inclús en alguns territoris, com Catalunya i Euskal Herria, per exemple, les xifres són molt més baixes.

Passivitat, complicitat i manca de voluntat política

Assistim a una **enorme complicitat política i institucional amb la corporació catòlica** per no voler denunciar i derogar els Acords concordataris de 1979, hereus ideològics del Concordat isabelí de 1851 i del franquista de 1953.

El 21 de febrer de 2018 s'aprovà per majoria una moció a la *Comissió d'Educació del Congrés* instant el govern a derogar els *Acords amb la Santa Seu* i a “treure la religió confessional del currículum, de l'horari lectiu i de l'escola”. Però han passat dos anys i no es perceben propostes al respecte.

La iniciativa responia a una petició unitària d'*Europa Laica* i d'altres quaranta col·lectius que, a l'octubre de 2016, van fer arribar a la Cambra un document amb desenes de milers de signatures, que va rebre el suport d'UP, PSOE, ERC, Compromís i EH-Bildu.

També, sota la presidència de la pedagoga catalana Marta Mata, el ple del *Consell Escolar de l'Estat*, del 17 de febrer de 2005, per majoria, va aprovar i sol·licitar al Govern (llavors del PSOE) *la derogació dels Acords signats entre l'Estat espanyol i la Santa Seu, de 1979, per considerar-los contraris a la Constitució*. Però la iniciativa “dorm en un calaix”, com la moció del Congrés del febrer de 2018.

La segregació de l'alumnat per motius de consciència vulnera principis constitucionals

La “segregació de l'alumnat” a les escoles des d'edats primerenques, en funció de les creences o conviccions de les seves

famílies i el fet d'impartir un contingut doctrinal que, de vegades, infringeix els Drets Humans i la llibertat de consciència, suposa una arbitrarietat i un atemptat als principis de tota **educació inclusiva i democràtica**.

El projecte de LOMLOE, al Congrés

Quan escric aquest article, un nou projecte de llei (un més) està en fase de debat al Congrés, s'hi han presentat esmenes a la totalitat i multitud d'esmenes parcials. Aquest projecte, inicialment, suposa un “refregit” entre la LOMCE i la LOE –en part per tornar a aquesta– tot mantenint, com les anteriors, una forta càrrega retòrica i d'intencions, a més de la **càrrega confessional actual**.

En la meua opinió, aquest projecte no aporta res innovador quant a noves estructures, en un temps nou que la “pandèmia” i altres múltiples circumstàncies ens estan assenyalant. Es tracta d'un projecte més proper –culturalment i estructural– al segle XX, que al segle XXI. De nou ens trobem davant d'un model rígid, en clau de “passat”, amb poques aportacions pel que fa al currículum o a una nova visió dels temps i dels espais escolars per a l'Era digital; no contempla res sobre construccions escolars sostenibles i molt poques novetats quant a la formació del professorat i l'accés a la pràctica docent.

**“Per una escola
pública i laica,
religió fora de
l’escola”**



Inicialment, en matèria de religió confessional, amb prou feines suposa avenços, ja que només es proposa respecte a la LOMCE, tornar a la LOE i a la LOGSE: és a dir, que la nota de religió no compti per a la mitjana i que no hi hagi assignatura alternativa a la religió.

Veurem, si es produeix el debat, quant donarà de si en un Parlament tan fracturat (i més encara després de la inesperada pandèmia), tot i que des de diverses plataformes i entitats es pressionarà per avançar cap a l'eliminació del règim de concerts, treure la religió confessional de l'ensenyament i es pressionarà, una vegada més, per fer que es **denunciïn i deroguin els Acords amb la Santa Seu**, vertadera coartada per mantenir la religió dins del sistema educatiu.

Campanya unitària “Per una escola pública i laica, religió fora de l'escola”

Aquesta campanya unitària, que a l'actualitat compta amb el suport de més de setanta entitats socials, sindicals i polítiques, va sorgir fa més de dues dècades, no com una plataforma de col·lectius diversos, sinó com **una idea**, com un **compromís**, com un **objectiu de secularització de l'ensenyament**. Ha tingut diverses fases, sense aconseguir –fins a dia d'avui– massa èxits en el pla polític-legislatiu, ni tampoc en l'àmbit territorial, com a conseqüència de variades circumstàncies; i això, a pesar de

comptar amb un ampli suport social, que persegueix com a objectiu últim treure la religió confessional del sistema educatiu, que els centres d'ideari religiós no siguin finançats amb fons públics i que surti dels centres d'ensenyament tot simbolisme, propaganda i proselitisme ideològic i religiós, per aconseguir un imprescindible caràcter laic del sistema educatiu, que es persegueix des del segle XVIII, com a màxima il·lustrada, en una societat plural, on els privilegis siguin desterrats de tot sistema educatiu.

Infàmia política, a mode de postil·la final

Es una **infàmia** que els poders públics hagin anat retallant milers de milions d'euros per a l'**escola de titularitat pública** –que està establerta a tots els barris i a l'àmbit rural, que és on resideixen les famílies més desfavorides, on la pobresa i la desigualtat infantil creixen fins a nivells insuportables– i que, al contrari, s'hagin traslladat aquests recursos a l'**ensenyament privat majoritàriament catòlic** –la immensa majoria establert als barris i als territoris més desfavorits– amb la finalitat d'**engreixar el suculent negoci de l'Església catòlica i ampliar la seva ideologia**. Augmentant, d'aquesta manera, la **segregació escolar**, tal com ho porten denunciant des de fa anys diversos organismes internacionals.

En una democràcia, escola laica

Assumpta Baig

El passat mes de juny es van debatre al Congrés de Diputats les esmenes a la totalitat de la nova Llei d'Educació presentada pel govern, anomenada LOMLOE (*Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación*) i, com és habitual en la presentació de lleis d'educació, una gran part del debat es va centrar en la religió com a assignatura, en la necessitat o no d'avaluació d'aquesta matèria i en si hi ha d'haver una alternativa per als alumnes que no trien religió.

Uns dies després, vaig llegir en una entrevista a un mestre i/o professor de Castelló, Joan Solano, aquesta resposta: “una nova llei sols implica que canvien els llibres de text i si la religió compta, o no, per conèixer la nota mitjana”. Trist però bastant real.

La dictadura franquista va acostumar l'Església catòlica a una situació de privilegi, que aquesta institució ha continuat reclamant directament o indirecta durant la transició i la democràcia, sempre que ha trobat una escletxa per aprofundir-hi, com per exemple en les lleis d'educació.



Alguns proclamen que la religió sempre ha estat present a l'escola, però no és així. Per exemple, l'any 1868 (segle XIX) amb la Revolució de la Gloriosa, la religió va desaparèixer de l'escola durant 25 anys.

Malauradament, en una societat cada vegada més secularitzada i amb una Constitució que es declara aconfessional, constatem que anem enrere o no avancem tant com voldríem en democràcia, en tot allò que fa referència a la llibertat de consciència, si ho comparem amb altres èpoques.

La qüestió s'inicia a la Disposició Addicional Segona de la LOGSE (*Ley Orgánica General del Sistema Educativo*), aprovada l'any 1990, que és la primera llei que canvia l'estructura i els continguts de l'ensenyament després de la dictadura, i vincula la religió als acords i pactes de bilateralitat amb l'Estat, tant de la Santa Seu com d'altres religions.

Segurament el problema polític arrenca d'un d'aquests acords, signat el 3 de gener de 1979 i negociat al marge de la Constitució, que havia estat aprovada en el referèndum del 6 de desembre de 1978 i validada pel rei el 27 de desembre del mateix any.

Aquest acord aprovat i signat, sense consens amb les forces polítiques de l'esquerra, és el que ha originat molts debats i canvis de lleis, que quaranta anys després encara no s'han superat.

M'agradaria que passat tot aquest temps, i amb molta sensibilitat i pedagogia, les persones laiques expliquem que els elements constitutius del laïcisme són: la llibertat de consciència, la llibertat religiosa i de culte, la neutralitat de l'Estat i la separació dels àmbits civil i religiós.

La laïcitat no és, ni ha de ser, un postulat exclusiu de l'esquerra, sinó un valor democràtic que garanteix la llibertat personal pel que fa a qualsevol tipus de creença.

L'escola és una institució pública on les creences no hi haurien d'entrar, atès que són dogmes inamovibles. Si l'escola ha de desenvolupar la personalitat de cadascú, cal que treballi la ciència, el raonament i el debat lliure.

La ciència, segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, és la branca de coneixences sistematitzades considerades com a camp d'investigació o objectes d'estudi. Per tant, avança o retrocedeix de manera ràpida o lenta, casi sempre des de la incertesa.

El raonament, segons el mateix diccionari, és l'encadenament de proposicions que serveixen per demostrar o justificar alguna cosa.

El debat lliure és una discussió àmplia amb un o més interlo-

**La laïcitat no és,
ni ha de ser, un
postulat exclusiu
de l'esquerra,
sinó un valor
democràtic que
garanteix la llibertat
personal pel que fa
a qualsevol tipus de
creença.**



cutors. És a l'acció educativa a qui hem de dedicar esforços des de l'escola. Hem d'ajudar a infants i joves a parlar de manera precisa, rigorosa, exacta i justa, escoltant l'altre i amb un pensament estructurat que permeti mantenir una conversa productiva.

Jorge Wagensberg, a l'Escola d'Estiu del 2009, deia: “Progresar respecte de la incertesa de l'entorn és guanyar independència, però en aquest entorn és on hi ha tots els altres individus”. I per ser lliure i independent en un món d'incerteses i de complexitats, cal ser capaç de prendre consciència dels afers realment importants de la vida, capaç de formar-se un criteri i capaç de prendre decisions per modificar allò que calgui.

Només amb mentalitats obertes, creatives i dialogants i en una societat plural i laica, es podran eradicar les desigualtats per creences religioses, filosòfiques i espirituals.

Marta Mata Garriga que, tot i ser creient, va ser un referent en la defensa de l'escola laica, va respondre en una entrevista a la revista Iglesia Viva “En nuestra sociedad una escuela definida por un credo que no es para todos, separa. La separación es aparentemente cómoda, pero antieducativa (...) No podemos pedir a los maestros que sean católicos toda la vida, ni a los niños que van a la escuela que sean cristianos. En cambio, en la parroquia sí que se lo podemos pedir. Estoy convencida de que cada cosa tiene su sitio”.



Laïcisme contra fonamentalisme

Najat El Hachmi

Un dels avenços més importants de la humanitat és la laïcitat: el principi que fa possible impedir, en els sistemes de govern fonamentats en la sobirania ciutadana, que les creences religioses particulars de cadascú tinguin pes polític. La domesticació de l'ordre religiós per part de l'ordre democràtic és sens dubte una de les contribucions més valuoses que podem agrair a la Il·lustració. Al cap i a la fi, la creença en un ésser suprem l'existència del qual no ha estat demostrada és una opció que hauria de formar part del que és estrictament personal, i les diferents organitzacions que s'han articulat en base a aquestes creences no haurien de tenir pes ni poder en les diferents estructures que organitzen la convivència de les persones, si el que es vol és la seva igualtat plena. Perquè el poder polític de qualsevol moral religiosa forma part dels pitjors temps de la història i ha tingut conseqüències nefastes per al benestar dels individus i les seves llibertats.

Si el debat sobre laïcitat és necessari per poder caminar cap a una societat més justa, quan parlem de la presència de l'islam



a l'Europa d'avui aquesta és una qüestió d'una urgència inajornable. Per les característiques de la pròpia religió fundada per Mahoma i el moment històric que viu, pels processos de reislamització que estan afectant la població musulmana aquí i als països d'origen i per l'àmplia difusió de les propostes fonamentalistes que tenen entre els seus principals objectius augmentar la religiositat de les democràcies occidentals, encara que només sigui en allò que té a veure amb l'islam.

Les propostes islamistes, en totes les seves variants, no són compatibles amb la separació entre Estat i religió perquè entre els seus postulats principals hi ha el de vertebrar tota la vida humana, pública i privada, en base als principis doctrinals. Amb això no vull dir que el seu objectiu sigui el de la islamització d'Europa tal com diuen algunes veus netament racistes, però sí el d'establir dins del món occidental l'adscripció identitària i política dels nascuts en famílies musulmanes a l'Umma o gran comunitat de creients. Avui dia, resulta imprescindible que el debat sobre la laïcitat tingui presència mediàtica. És a dir, que es converteixi en una qüestió de discussió col·lectiva.

Però el que resulta més urgent i necessari és que hi hagi no només una educació laica sinó una educació que transmeti la importància de la laïcitat. D'una banda per impedir el creixent desmemoriament de les generacions més joves, ja nascudes en democràcia, que donen per feta una llibertat religiosa que

no és fruit de la casualitat sinó de llargues lluites que encara duren. D'altra banda, educar en laïcitat és avui urgent perquè el nombre de joves musulmans a Catalunya és considerable i té tendència a incrementar-se, al contrari del que passa amb la joventut catòlica. Aquesta joventut musulmana està cada cop més exposada a les propostes d'un islam totalitari, reaccionari i excloent que –entre altres coses– s'oposa de manera frontal a la separació entre poder religiós i poder polític. El fonamentalisme té poderosos instruments per fer arribar els seus missatges als nascuts musulmans, sense que es trobi amb cap resistència per part de la població a qui es dirigeix. Una població que en la majoria de casos procedeix d'unes societats que amb prou feines presenten indicis de secularització degut, entre altres coses, al fet que el laïcisme ha estat durament reprimat i la religió encara determina els drets fonamentals, i la manca de llibertat hi és una constant. Excepte el cas de Tunísia i Turquia (tot i l'actual govern islamista) la resta de països musulmans són teocràcies i cada cop que els defensors dels drets humans reivindiquen la necessitat de canviar aquesta situació, es troben amb una forta oposició per part dels sectors conservadors o fins i tot reaccionaris, encarnats en les propostes fonamentalistes en les seves diverses formes. Per això, no és estrany que molts dels joves catalans nascuts en famílies procedents d'aquests països no tinguin un contacte directe amb els valors de la laïcitat si aquests no s'ensenyen a l'escola.



Veiem amb preocupació com actualment va penetrant la idea que creuen en el missatge de Mahoma; són, per damunt de tot, comunitat musulmana i en base a aquesta consideració s'estan portant a terme polítiques certament inquietants que no van en la línia d'expandir la laïcització de les estructures democràtiques sinó tot el contrari. Veiem una regressió clara en la consciència laica quan es tracta de l'islam i sobretot entre els partits d'esquerrres, que tot i que els suposem hereus del republicanisme, no només no presenten la mateixa bel·ligerància amb l'islam que amb l'Església catòlica, sinó que permeten que els corrents més reaccionaris i retrògrades vagin penetrant en les instàncies públiques, ja sigui amb la presència mediàtica del seu símbol més destacat –el mocador– ja sigui amb l'acollida i promoció dels discursos islamistes.

Ja fa temps que a Catalunya hi ha musulmans, la majoria fruit de la immigració. Són diversos per procedència geogràfica, llengua o maneres d'entendre l'islam i per això és impossible parlar d'una sola comunitat musulmana. Des del principi, la necessitat d'organitzar-se col·lectivament tenia com a objectiu resoldre qüestions vinculades amb el culte, com ara l'obertura d'oratoris per a la pregària, els sacrificis rituals o la celebració de les festivitats del calendari musulmà. En cap moment no hi ha hagut, entre els musulmans de Catalunya, un projecte polític vinculat a les creences particulars. Per això resulta tan sorprenent que des de diferents instàncies s'apel·li a la comu-



nitat musulmana, com si n'hi hagués una de sola, articulada, cohesionada i homogènia, de la qual formessin part tots els practicants de l'islam a Catalunya. Aquesta necessitat de delimitar i definir un conjunt de persones considerades sempre estrangeres és de la societat d'acollida, no pas dels que formen part d'aquest conjunt. La comunitarització de la immigració nord-africana està tenint conseqüències nefastes i és, al meu entendre, una forma sofisticada de racisme. Per respecte a la diversitat ens atorguem el dret de definir la religió de "l'altre" i li pressuposem un fervor que no sempre és real. I el que és pitjor, algunes formacions polítiques han començat a interpel·lar els musulmans en tant que creients i no en tant que ciutadans de ple dret. Tenint en compte que aquestes formacions no farien mai el mateix amb els votants d'origen catòlic, aquesta deriva es pot considerar un índex de populisme racista.

Per descomptat que ha d'existir el respecte als elements culturals, religiosos, lingüístics o de procedència de les persones, però fomentar la creació i organització d'una comunitat definida per la religió dels qui la formen va en contra de la cohesió i la integració social. Sobretot, quan es defensa que dins dels límits de tal comunitat es respectaran pràctiques i valors que xoquen frontalment amb les que regeixen la resta de ciutadans. Podem actualment assumir amb tota normalitat que les dones siguin clarament discriminades si són part de la comunitat? Podem avalar la manca de llibertats sexo-afectives



perquè les estableix l'islam? Podem acceptar la persecució de l'homosexualitat o l'ateisme? Podem permetre que en instàncies com ajuntaments o espais de debat de titularitat pública s'hi prediquin les bondats de l'islam sota l'epígraf del respecte a la diversitat? Podem subvencionar entitats vinculades a partits polítics i organitzacions fonamentalistes que han aterrat recentment a Catalunya?

Veiem amb preocupació com es posen en dubte els valors de la laïcitat en base al seu suposat etnocentrisme, donant a entendre que les democràcies laiques són tan vàlides com les teocràcies. Aquest relativisme emès en molts casos des de certs sectors de l'antiracisme ignora la lluita de tantes persones en les societats musulmanes que han pagat amb violència, persecucions i la vida el seu combat en favor d'un sistema més igualitari. I constitueix una forma sofisticada de discriminació cap a "l'altre" per no defensar per a ell el que és tan fonamental per a un mateix. Mentre que reaccionem amb bel·ligerència davant de les ingerències en la vida política dels òrgans de poder del catolicisme i tenim molt clar que bisbes i capellans no haurien d'opinar sobre les lleis civils, en el cas dels musulmans convidem els imams en tant que representants de la "comunitat" inventada i celebrem gestos i actituds dels seguidors de Mahoma que trobaríem inacceptables en altres confessions.

Aquesta discriminació positiva que no han demanat ni els mu-

sulmans mateixos, no té cap utilitat en la vida de les persones i la seva incorporació a la ciutadania plena. Al contrari, en tant que mecanisme d'alterització, de folklorització i d'infantilització resulta tremendament excloent i denigrant.

Una de les dificultats més importants en el cas concret de l'Estat espanyol és que aquest no és plenament laic. La seva condició d'aconfessional ha servit per establir uns privilegis obscurs de l'Església catòlica articulats a través del Concordat signat el 1979 amb la Santa Seu. És cert que hi ha lleis que defineixen la relació de l'Estat amb altres confessions religioses que tenen l'objectiu teòric d'igualar la seva situació amb la de l'Església catòlica, però en la pràctica les concessions que se'ls ha fet són la xocolata del lloro comparades amb els privilegis de l'Església. El 1992, per exemple, es va signar un acord entre el Govern i la Comisión Islámica de España (una entitat, per cert, de la qual molts musulmans no tenen cap coneixement encara que aquesta s'erigeixi en representant de tots els musulmans espanyols) que establia, entre altres coses, el dret dels alumnes musulmans a rebre educació islàmica; però aquest dret no ha estat mai atès, suposant un greuge evident tenint en compte l'oferta educativa cristiana.

Aquesta situació de confessionalitat camuflada acabarà tenint conseqüències nefastes. És un autèntic taló d'Aquil·les de la democràcia espanyola perquè si el poder de l'Església sobre-



dimensiona el pes real del catolicisme en la societat actual, fortament secularitzada, aquest no és el cas de l'islam, que no només no ha patit aquest procés de pèrdua de pes de l'element religiós sinó que està anant cap a la direcció oposada. Vivim des de fa temps un fort procés de reislamització que ens insta a no oblidar la nostra religió i a articular les nostres vides en relació al que els fonamentalistes anomenen l'autèntic islam. És a dir, l'islam del principi dels temps. També seguim vivint reaccions d'una virulència preocupant quan ens expressem públicament en contra de l'islam. És certament preocupant veure que entre la població musulmana hi ha sectors que creuen que qualsevol crítica a la religió de Mahoma mereix ser castigada. És en aquest sentit que és més necessària que mai una educació democràtica republicana i laica. Només aquesta pot ser un antídoto contra el fanatisme que promouen els fonamentalistes.



Educació i religions a França. De la laïcitat a l'estigmatització?

Víctor Albert

El novembre de 2016 Nicolas Sarkozy, llavors candidat a les primàries de la dreta per escollir candidat a la presidència de la República Francesa, proposava que a les escoles públiques no hi pogués haver la possibilitat d'adaptar els àpats a les creences i conviccions personals dels alumnes. Endut pel fragor propi d'un míting, però reafirmant-se posteriorment en entrevistes i tertúlies, proposava que quan les cantines escolars serveixen “porc i patates fregides”, aquells que no en vulguin s'hagin de conformar amb “una doble ració de patates”. Per l'expresident, però també per a una part important del camp polític francès, aquesta és una batalla més per assegurar el caràcter “laic” i “republicà” de l'educació nacional.

Aquestes declaracions deixen entreveure les dimensions d'un debat social i polític recurrent a França, convertit en anatema de campanyes electorals i discussions parlamentàries, que insisteix a defensar una laïcitat que estaria greument amenaçada, especialment en l'àmbit educatiu. En realitat, però, es

tracta més aviat d'un debat sobre la visibilitat (i per tant, la legitimitat) de les minories religioses, principalment l'islam, en la quotidianitat de la França contemporània. La recurrència, i sovint també la violència simbòlica, d'aquest debat i les propostes polítiques que se'n deriven tenen conseqüències sobre la vida de les persones, reforcen l'estigmatització de les minories i aprofundeixen les fronteres simbòliques i materials entre grups socials. En les línies que segueixen farem un breu repàs a l'evolució recent d'aquests debats sobre la laïcitat en el context francès, i assenyalarem algunes de les seves conseqüències més rellevants.

Laïcitat i educació, un binomi en interacció

A França, la laïcitat sembla haver adquirit una dimensió omnipresent. Les constitucions de 1946 i 1958 l'erigeixen en principi fonamental, i nombroses lleis i normatives en regulen l'aplicació. La laïcitat orienta així mateix discursos polítics, mediàtics i representacions socials, generant un estrany consens a dreta i esquerra. Tothom s'hi recolza, i tothom la reivindica. Darrere d'aquest aparent acord s'hi amaguen però tensions i conflictes per la seva definició i interpretació. Com proposa el filòsof i sociòleg Jean Baubérot, la laïcitat no pot entendre's com un concepte intemporal o platònic, ubicat a l'univers de les idees



abstractes, i encara menys des d'una perspectiva nacionalista que la situaria com una simple excepció francesa¹⁶. Al contrari, per analitzar-ne l'evolució, però també les seves implicacions simbòliques i pràctiques, Baubérot proposa una mirada racional i dinàmica, també constructivista, fixant-se en els actors i els contextos històrics que la condicionen.

A nivell historiogràfic existeix un cert consens que situa la laïcitat, entesa com la separació entre l'Estat i les religions, com una derivada de la Revolució de 1789. Partint d'aquesta perspectiva, hauríem d'evitar, però, entendre-la com un mer vehicle de la racionalitat i la modernitat defensades pels revolucionaris davant l'Antic Règim i l'Església. Una anàlisi més complexa del conjunt dels segles XIX i XX ens mostra una laïcitat que s'instaura progressivament, resultat de conflictes polítics successius però també de la implementació de l'estat nació contemporani. Si la laïcitat serveix per defensar l'autonomia del poder polític davant la religió, permet a la vegada legitimar l'Estat i les noves institucions que se'n deriven. No és d'estranyar doncs, que un dels primers cavalls de batalla en l'aplicació d'aquesta separació sigui l'educació nacional i que ja, uns anys abans de la llei de 1905, les escoles públiques s'emancipin de la tutela de l'Església.

¹⁶ Baubérot, J. (2014). *Les laïcités dans le monde*. Presses Universitaires de France.

El principal responsable del projecte de laïcització de l'educació nacional fou Jules Ferry, ministre d'ensenyament entre 1879 i 1883, primer ministre del 1883 al 1885, qui fou també un ferm partidari i impulsor de la colonització. Lluny d'una mera coincidència, estem davant de dos dels llegats principals de la III República. Seria reductor afirmar que laïcització i colonització van de la mà, però un procés no pot entendre's sense l'altre, i sense ambdós no pot entendre's el règim polític francès del moment ni, segurament, l'actual. En el republicanisme de finals del segle XIX i principis del XX, la "irracionalitat" estava representada per la religió i les minories regionals i lingüístiques però també, i principalment, pels pobles colonitzats. La República no és llavors un simple sistema d'organització del poder polític, sinó que esdevé un projecte evangelitzador a partir de la "raó" i la "modernitat". Internament, l'instrument principal d'aquest projecte és l'educació pública nacional, entesa pels seus promotors i defensors com una eina d'emancipació. Externament, la "civilitat" s'exporta per la instauració de règims polítics d'excepció que estructuraven el poder colonial i atorguen drets a la població colonitzada en funció, entre altres, de la seva religió.

Laïcitat i projecte colonial es conjuguen així d'una manera peculiar. A Algèria, territori que forma íntegrament part de França fins la independència de 1962, les lleis de la metròpoli no regeixen per la població musulmana. Per substituir-les s'esta-



tableix l'anomenat “codi de l'indigenat” que, a la pràctica, suposa una derogació completa de qualsevol sistema de drets. Per sortir-ne i poder estar sotmès al règim general s'estableix com una de les condicions renunciar al que llavors es designa com “estatut personal”, que no és altra cosa que la identitat religiosa. D'aquesta manera, el solemne enunciat “la República no reconeix ni subvenciona cap culte” que obre la llei de 1905 sembla dissoldre's a l'altre costat del Mediterrani. Més enllà de gestionar les poblacions en funció de la religió, l'administració colonial francesa dirigeix directament el culte, nomena imams, fa construir mesquites (i esglésies) i determina els bons i els mals preceptes teològics.

Amb la descolonització i els Trenta gloriosos, França es reforça com a destí migratori, i desenes de milers de treballadors vinguts d'arreu d'Europa i de les antigues colònies del nord d'Àfrica s'hi instal·len com a mà d'obra. El que es concep inicialment com una immigració temporal es transforma en permanent, i els fills i nets dels estrangers es converteixen en francesos de ple dret (aparent). L'educació pública nacional, vector de la meritocràcia republicana, entén seguir jugant el rol d'eina emancipadora per al conjunt de la població. A l'alfabetització i formació de les classes populars, s'hi afegeix ara la “integració” dels fills i nets dels nouvinguts. La plena incorporació d'aquests al contracte social passa per la seva “assimilació” i, per tant, per un abandonament, o almenys una invisibilització, d'alguns aspectes de les seves cultures i religions d'origen.

Paral·lelament, el pacte laic de principis del segle XX es consolida. L'educació pública és plenament aconfessional però, com en altres països, s'estableix un sistema de finançament estatal dels establiments privats, alguns marcadament catòlics, amb l'objectiu declarat de completar la xarxa educativa. A mitjans dels anys 80, sota la presidència del socialista François Mitterrand, es produeix un intent de limitar el pes de les escoles concertades, però una forta mobilització d'aquestes ho acaba impedit. És en aquesta època també on els estralls de la desindustrialització i l'atur es comencen a fer patents. La precarietat socioeconòmica és especialment notable en alguns segments de la població, i també en alguns territoris on es concentren els antics immigrants postcolonials i els seus descendents. El govern Mitterrand llança llavors l'objectiu polític, a mig termini, del “80% al Bac”. És a dir, que el 80% de les futures generacions escolaritzades obtingui, com a mínim, l'equivalent del títol d'accés a la universitat.

El canvi de paradigma laic

És en aquest context que el 1989 es produeix un primer debat significatiu sobre el vel a l'escola. La presència de l'islam, que fins llavors havia estat invisible però no inexistent, es fa palesa. Els fills dels treballadors immigrants són ciutadans de la República, i a la reivindicació dels seus drets socials i polítics s'hi

afegeix, per alguns, la voluntat de viure plenament una identitat religiosa que els seus pares havien mantingut discreta. La polèmica mediàtica esclata amb l'expulsió de tres alumnes que porten el vel en un institut prop de París, però la controvèrsia acaba quan el Ministeri d'ensenyament estableix que un procediment així vulnera tant el dret a l'educació com la llibertat de culte.

Gairebé 15 anys després, el març de 2004, l'Assemblea nacional aprova la llei que prohibeix els “signes religiosos ostentosos”, principalment el vel, als centres educatius públics. Entre 1989 i 2004 el context ha canviat, però la nova norma suscita un ampli consens en tot l'espectre polític. El pes de l'extrema dreta, després de les presidencials de 2002, ha augmentat, però s'han dibuixat també els contorns del que alguns han anomenat una “nova laïcitat”. Progressivament, l'exigència de neutralitat religiosa s'ha desplaçat de l'Estat i el conjunt de les administracions cap als usuaris d'aquestes. Amb la llei de 2004, ja no és només l'escola la que ha de ser laica sinó que també ho han de ser els i les alumnes.

Els sociòlegs Abdellali Hajjat i Marwan Mohammed han analitzat el procés social i polític de l'aprovació de la llei de 2004 i altres mesures adoptades posteriorment¹⁷. La construcció d'un “problema públic” al voltant de l'islam i d'algunes de les seves manifestacions, com el vel, és el resultat de l'acció d'un con-

junt variat d'actors que, des del camp polític a l'universitari, passant pel mediàtic i una part de l'associatiu, contribueixen a definir aquesta nova laïcitat. Aquest procés s'estructura al voltant del treball de comissions de suposats experts que, sovint sota l'encàrrec directe del President de la República o del Primer Ministre, formulen una sèrie de recomanacions que han de permetre avançar en la reformulació del pacte laic però, també, assegurar la plena "integració republicana" de les mal anomenades segones i terceres generacions d'immigrants. L'exemple paradigmàtic d'aquest procediment és la "Comissió Stasi", que entre 2003 i 2004 formularà una sèrie de propostes en aquest sentit, entre les quals sobresortirà la prohibició del vel a les escoles. Formada per 14 "experts", l'única veu discordant del grup en la votació de les conclusions finals serà precisament la de J. Baubérot. En un eloqüent article, aquest investigador fa palesa l'homogeneïtat social dels membres de la comissió, però també el fet que, d'entre els gairebé 140 testimonis citats a declarar, una ínfima minoria eren noies musulmanes i només una portava vel¹⁸.

¹⁷ Hajjat, A. i Mohamed, M. (2013). *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le «problème musulman»*. París, La Découverte. (Ressenya en castellà en accés obert al número 115 de la revista CIDOB d'Afers internacionals).

¹⁸ Baubérot, J. (2011). "L'acteur et le sociologue. La commission Stasi", dins de Naudier, D. (ed.), *Des sociologues sans qualités: Pratiques de recherche et engagements* (pp. 99-116). París, La Découverte.

Lluny de ser un punt final en l'establiment d'una nova norma laica (que té més d'imposició que de pacte), la llei de 2004 serveix de base per a la successió de nous debats i propostes que pretenen estendre i consolidar la “disciplina laica” dels ciutadans. Si aquesta nova moral s'estén més enllà de l'escola (des de 2004 fins ara veurem la prohibició del vel integral al carrer, intents per regular el vel a les universitats i als llocs de treball, el debat sobre el burkini a platges i piscines...) és en l'àmbit educatiu on aquesta dinàmica pren més força. Els defensors de la llei en saluden l'èxit, ja que el vel desapareix de cop de les escoles públiques, però altres peces de roba es presenten ara com “ostentoses”. Les faldilles “massa llargues” o les diademes “massa amples” es consideren, en alguns supòsits, poc concordes a la nova laïcitat. La mateixa consideració reben les mares musulmanes voluntàries que acompanyen els alumnes durant les sortides escolars, comminades per circulars administratives a no portar el vel.

Més enllà del vel, la nova disciplina laica afecta també el menjar. El debat sobre els menús escolars és recurrent, tal com s'il·lustra en la introducció d'aquest text. Si en molts casos existeixen formes raonables d'acomodament alimentari, les demandes de les famílies musulmanes es conceben com una perillosa voluntat de diferenciar-se de la resta. En la transmissió de sabers, el coneixement de totes les religions forma part del currículum escolar, que s'ensenyen des d'una “perspecti-



va laica” en l'àmbit de les ciències socials. Algunes recerques mostren però com en els manuals escolars l'islam i els musulmans queden reduïts a una significativa forma d'alteritat¹⁹.

És igualment en el marc de la institució escolar que es reclama als alumnes una adhesió manifesta als anomenats valors republicans. Després dels atemptats de gener de 2015 contra el setmanari Charlie Hebdo, sorgeix una nova polèmica pel fet que en centres de la perifèria de París no s'hauria respectat el minut de silenci, i alguns alumnes haurien expressat un “je ne suis pas Charlie” en contraposició al lema que condemnava l'acció terrorista. Aquestes manifestacions, lluny de considerar-se com l'expressió d'un malestar social o identitari per part d'alguns segments de la societat, són percebudes únicament com una prova més d'una certa indisciplina. En resposta, el Ministeri d'Educació edita un “llibret laïcitat”, distribuït a tots els centres educatius, deixant clar que “l'escola de la República no deixa cap comportament contrari als seus valors prosperar al seu interior”²⁰.

¹⁹ Durpaire, F. i Mabilon-Bonfils, B. (2016). *Fatima moins bien notée que Marianne*. París, L'Aube.

²⁰ *Idem*, p. 9.

Estigmatització i segregació social

Totes aquestes polèmiques i els arsenals normatius que se'n deriven tenen importants conseqüències. El mite de la República universal s'esvaeix sota aquesta nova laïcitat que, contràriament a l'esperit original de la llei de 1905 que en el seu article primer preconitza "la llibertat de culte", reforça la mateixa idea de comunitats diferenciades que diu combatre. Paradoxalment (o no), el nombre d'escoles privades musulmanes no ha parat de créixer els darrers anys des de l'aprovació de la llei de 2004, la majoria de les quals al marge dels concerts de l'administració.

Rere aquesta retòrica que distingeix entre bons i mals francesos, s'amaga una dura realitat de segregació social, urbana i escolar. A les diferències de classe s'hi afegeixen les racials, també les religioses, que actuen com un autèntic fre a la mobilitat social. Les escoles amb percentatges elevats d'alumnes racialitzats, la majoria en suburbis de les grans ciutats, s'agrupen sota les eloqüents "zones d'educació prioritària" (ZEP), ubicades moltes vegades en barris dits "sensibles" que formen les no menys eloqüents "zones de seguretat prioritària" (ZSP). Si aquests dispositius garanteixen certs recursos (cada vegada menys) als municipis, constitueixen a la vegada una veritable geografia de l'excepció, estigmatitzant certs territoris i les seves poblacions, cridades a efectuar un retorn a la norma.

Aquesta dinàmica té doncs importants efectes a nivell local. Al barri de París on he dut a terme treball de camp entre 2016 i 2019, les representacions col·lectives i la coexistència quotidiana es veuen fortament condicionades per aquest context i els avatars de la nova laïcitat. Essent un territori amb els indicadors de precarietat socioeconòmica més elevats de la ciutat, també amb un significatiu percentatge de població estrangera, ha experimentat els darrers anys un important procés de gentrificació. Si aquestes característiques poden fer emergir tensions i disputes per l'ús de l'espai públic o per l'accés a l'habitatge, com en molts altres barris arreu del món amb transformacions urbanes similars, la retòrica republicana francesa atorga aquí certes particularitats.

Alguns dels nous habitants de classe mitja, molts dels quals implicats en el teixit associatiu del barri, desenvolupen estratègies per evitar les poblacions percebudes com “diferents” social o culturalment. El desig i el gust de viure en un barri “cosmopolita” s'acaba sovint a la porta de les escoles, i la distinció respecte “els altres” s'efectua també a través de les qüestions religioses. Els que ho fan d'una manera més explícita no dubten a aixecar la bandera de la nova laïcitat per recriminar als musulmans la seva visibilitat “ostentosa”, al mateix temps que es vanten de la bona elecció que va ser l'escola concertada catòlica del barri per a l'escolarització dels seus fills.



Les successives polèmiques i les derivades legislatives a nivell nacional sobre el vel i altres pràctiques islàmiques esdevenen veritables recursos simbòlics per aquests veïns no-musulmans. La frontera entre “ells” i “nosaltres” s’estructura així a partir de molts d’aquests elements. El vel es percep com una manca d’assimilació als valors majoritaris, i el menjar halal com una amenaça a la convivència. Reclamant-se d’esquerres, alguns consideren que per garantir els principis laics i republicans dins els recintes escolars el menjar ha de ser “neutre”, obviant el caràcter situat de qualsevol “normalitat” i fent seva, sense voler-ho, la cridanera proposta de Sarkozy. Sovint, les demandes de les famílies musulmanes en aquest àmbit es perceben com una “exageració”, o com una reivindicació il·legítima. Caldria demanar-se llavors si altres preceptes alimentaris, com el vegetarianisme, reben la mateixa consideració o si, al contrari, s’albiren com una prova de compromís i distinció social.

Evidentment, no es tracta de reïficar un paisatge format per grups socials antagònics, on les classes mitges i acomodades, blanques i majoritàriament no religioses, exercirien una dominació implacable contra les minories i, en primer lloc, els musulmans. Com qualsevol realitat social, en el conjunt de la societat francesa existeix una escala de grisos que se superposen. És segurament en aquests grisos on es poden cercar nous compromisos i acomodaments raonables que permetin avançar cap al que alguns han anomenat una laïcitat d’inclusió. Lluny

d'aquest objectiu, la nova disciplina laica, representada per la llei de 2004 i per totes les altres mesures que hem evocat, reforça les fronteres simbòliques, però també materials, dins la societat, palpables des dels abstractes (sovint també violents) discursos mediàtics fins a la realitat concreta d'aquest barri de París breument aquí descrita.

El reconeixement simbòlic i pràctic de la pluralitat religiosa seria segurament més fidel a l'esperit de la llei de 1905 que la histèria d'alguns debats que pretenen tenyir d'una suposada laïcitat fins i tot el que mengen els ciutadans. Els acomodaments (també els límits) que es puguin establir en aquest àmbit han de ser fruit d'un consens social que defugui les imposicions que han caracteritzat fins ara l'aplicació de la nova laïcitat. És important, igualment, que tots aquests aspectes no amaguin la dura realitat social i econòmica d'alguns territoris, ja que la construcció d'una societat més inclusiva passa també (i principalment) per la millora objectiva de les condicions de vida d'una part important de la població avui relegada a una situació subalterna. Potser, i sense voler ser malpensats, la recurrència i la insistència d'alguns debats centrats en analitzar com menja i vesteix una part dels i les franceses, més enllà d'expressar un sentiment de superioritat, serveix també per amagar certes realitats vergonyants i poc concordes al tríptic de llibertat, igualtat i fraternitat.

Educació i laïcitat

Joffre Villanueva

Una de les moltes satisfaccions que s'obtenen de sovintejar debats amb mestres, en espais com Rosa Sensat, és descobrir que des dels moviments laics es poden fer aportacions als diàlegs pedagògics. És una satisfacció perquè demostra que els moviments de mestres són receptius i s'esforcen a prendre el pols als canvis socials. I també perquè, en aquest exercici, t'obliguen a endreçar les idees i a explicar-les bé. A més de tot el que té a veure amb l'autoestima i les bones companyies, un element que no és menor.

La identificació dels moviments renovadors de la pedagogia amb la laïcitat és antiga i té reciprocitat en la simpatia dels moviments laics cap a la renovació pedagògica. Aquest reconeixement mutu es manté amb una naturalitat que podria arribar a ser enganyosa si la donéssim per feta. Sobretot, perquè si un element caracteritza un i altre moviment, el de renovació pedagògica i el laic, és l'antidogmatisme i la necessitat d'estar repensant constantment els nostres propis plantejaments. O sigui que és un reconeixement mutu que ha de ser cultivat.



La qüestió és que, els darrers anys, els moviments de renovació pedagògica han anat identificant múltiples factors de canvi social, i d'aquí n'han extret interrogants i n'han fet debats. Assumint que costa ser exhaustiu però fent un petit esforç, se'n poden identificar tres grans categories:

La primera té a veure amb la irrupció d'internet, això tan genèric que en diem «societat de la informació» i com abordem el qüestionament de les fonts de veritat i les fonts d'autoritat del saber. Preocupa molt la quantitat d'informació disponible, la seva heterogeneïtat i el poc temps que es pot dedicar a destriar-la. El professorat pateix per la manca de pautes a partir de les quals digerir el gavadal de dades, opinions, imatges i sons que ens ofereix aquest bufet lliure que és la societat de la informació. Els darrers anys, una inquietud semblant s'està estenent a tota la societat a propòsit de la post-veritat i les *fake news*. En qui podem confiar a l'hora d'informar-nos si tota informació sembla interessada?

Com que els moviments laics portem molts anys donant voltes a la qüestió de l'autonomia moral, sabem que davant d'una sobreabundància d'informació, tot esforç per dotar de criteri propi les persones és indispensable. Però també ens atrevim a dir que l'educació no s'ha d'obsessionar amb l'excés de coneixement. Que la darrera vegada que això va passar, ho van resoldre publicant l'Enciclopèdia; i que a saber trobar la infor-

**En qui podem
confiar a l'hora
d'informar-nos si
tota informació
sembla interessada?**



mació, filtrar-la, verificar-la i contrastar-la se n'aprèn amb els anys, molta pràctica i molts errors. Però depèn, sobretot, de mantenir una actitud interrogativa cap al món i la realitat que ens envolta. Que saber utilitzar Google i les eines digitals és necessari, però ho és més oferir horitzons vitals a partir dels quals cadascú reflexioni per construir lliurement una escala de valors. A digerir informació se n'aprèn, com tot, practicant. I educant en el dubte, cosa no gens fàcil, però vital per conviure.

La segona categoria de debats que hem compartit moviments laics i de renovació pedagògica és l'eclosió de la diversitat d'orígens de l'alumnat: els diferents models de família, els orígens territorials, les tradicions i cosmovisions que coincideixen a les escoles, i el que podríem definir com una explosió del pluralisme moral a les aules. La rotunditat amb que, a classe, es podia parlar de determinades pautes morals compartides, se n'ha anat en orris. Ara bé, això no ha de ser un problema, sinó tot al contrari. Només en la pluralitat hi ha veritable possibilitat d'op-tar. El que ens porta a una conclusió: el fracàs del model d'escola com a vehicle de reproducció de valors familiars i comunitaris. Cap comunitat d'origen, per majoritària o tradicional que sigui, pot aspirar a que els seus valors siguin els hegemònics o monopolitzadors de l'aula. En el frontispici de l'escola només hi han de constar els Drets Humans com a llindar ètic comú a tothom. Cada família, cada grup social, haurà de buscar altres mecanismes de reproducció cultural. Però l'escola serà un es-

pai per aprendre a aprendre, per aprendre a fer i per aprendre a conviure, en la feliç expressió que va encunyar la UNESCO. La funció de l'escola ja no serà la de repetir ni reproduir el que uns grups socials (que sempre seran minoritaris si la societat és plural) consideren bo, dolent, desitjable, normal, bell o sagrat.

Cada alumne haurà de respondre a aquestes preguntes individualment i contrastar-les col·lectivament, però no hi haurà una autoritat guardiana de la moral que vetlli per la ortodòxia. Afortunadament.

El problema és que això, que molta gent ho podem subscriure amb una certa alegria, és més complicat del que sembla i genera una sensació de pèrdua propera al dol i que pot ser angioxant. Perquè la cultura és una de les matèries primeres de l'educació. Els contes, les rondalles, les cançons, les festes, i tants altres elements presents a l'aula, són part d'una cultura i n'estan impregnats. Aleshores, n'hem de prescindir? Si ho fem estem destruint el nostre patrimoni cultural? Estem escatimant als infants un coneixement essencial per al seu desenvolupament com a persones? Es desfarà l'ordre del cosmos? Farem el ridícul? I el que és més important: per quins altres símbols i celebracions ho substituïm?

En una societat cada vegada més plural, la possibilitat de mantenir símbols i celebracions religioses en l'educació s'esvaeix,



perquè divideixen. El mateix passa amb tot allò que considerem tradicional o comunitari. Però en comptes de viure aquest fet com una tragèdia, els educadors i educadores laics tenen davant seu un repte prou interessant. Perquè **la natura, la vida, el món i l'univers, són plens de recursos simbòlics que es poden aprofitar per omplir fins al darrer racó de l'activitat pedagògica**. Les estacions de l'any, les plantes, els animals, els rius i els mars, les muntanyes i els deserts, els elements, les formes, els colors... I totes les formes de societat que la humanitat ha inventat per a adaptar-se al medi.

La tercera gran categoria de debats que hem viscut plegats és l'acusació d'adoctrinament, en algunes ocasions molt agressiva, que ha rebut l'escola catalana a propòsit del conflicte Catalunya-Espanya. Que va ser resposta afirmativament en alguns casos, des del professorat, dient «Sí, jo adoctrino». Practicant un exercici d'apropiació del llenguatge que potser no va ser del tot prudent: en l'esquema laic clàssic, l'educació i l'adoctrinament són antagònics. Educar és encendre la curiositat i adoctrinar és imposar una veritat concreta. Però tothom va tirar de definicions de diccionari i es va perdre una oportunitat de clarificar conceptes.

A mi, d'entrada, em sembla que hi ha alguns elements que ens poden ajudar a discernir si estem o no adoctrinant. I aquests elements es poden concretar i ens poden ajudar a plante-

jar-nos si estem sostenint un projecte educatiu que tan sols té com a funció la reproducció social d'un determinat llegat cultural o si, per contra, estem donant eines als infants perquè desenvolupin la seva pròpia autonomia moral i puguin examinar de forma crítica aquest llegat.

El primer element té a veure amb com construïm el currículum. Si està configurat com una llista tancada de sabers i coneixements que han de ser inculcats a les criatures tant sí com no, doncs com més concreta i tancada sigui aquesta llista, pitjor anem. Si està plantejat com un conjunt d'habilitats i actituds (o competències, per utilitzar el codi de treball de la pedagogia actual), que orientin la vida educativa cap a l'aprendre a aprendre, doncs ja és una altra cosa.

El segon element afecta igualment el currículum, però d'una altra manera. Si els continguts es plantegen des d'una perspectiva científica i pensada per a cobrir les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, estaríem arraconant bastant qualsevol temptació adoctrinadora. Si fem educació pensant en salvar una religió, una pàtria, una moral, o una tradició concreta, doncs flac favor fem a l'educació. No es tracta que tothom surti sabent el mateix. I encara menys pensant el mateix! Es tracta que tothom pugui pensar per si mateix i estigui acostumat que les seves idees no són les de tothom. La laïcitat ha de servir per viure.



El tercer element és l'avaluació. Si els avaluem en funció de la seva capacitat de repetir com un lloro allò que hem explicat a classe i només allò, doncs està clar que no haurem confiat molt en la seva capacitat de raonar i examinar críticament les coses, d'arribar per si mateixos a conclusions complexes a partir d'informacions que ells mateixos hauran pogut trobar.

El quart element és la posició del docent. Si entenem el mestre com l'alfa i l'omega, el factòtum, qui introdueix de forma exclusiva tot el coneixement a l'aula, programa estrictament totes les activitats de l'any i no deixa res a la iniciativa de l'alumnat, doncs anem malament. Si la mestra és una persona que acompanya els infants en la descoberta del món, de la vida, i de la seva capacitat d'aprendre i créixer; si té una actitud d'observació més que d'actor principal de la vida a l'aula, aleshores no veig com es pot materialitzar l'adoctrinament.

Podríem seguir, segur que identificaríem més elements que ens ajudarien a discernir si estem educant o adoctrinant. Podríem també indignar-nos una estona llarga pel fet que l'acusació vingui del Partit Popular, que s'ha dedicat a afavorir la religió a l'escola i l'escola religiosa. Que va tenir un ministre que volia "españolizar a los niños catalanes". Un partit que no ha fet més que entorpir qualsevol idea de renovació pedagògica i d'accés equitatiu al coneixement i a la cultura.

Cal recordar que l'escola, a Catalunya, gaudeix d'un enorme afecte popular; i aquesta simpatia se l'ha guanyada a pols a partir de la feina de milers de mestres que, durant molts anys, han construït uns entorns educatius plurals i oberts a tots els infants sense distinció. Escoles i mestres que han posat per davant de tot el dret consagrat al principi 7è de la Declaració Universal dels Drets de l'Infant a una educació que afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de responsabilitat moral i social, i esdevenir un membre útil de la societat.

Dit això, i per no caure en triomfalismes, un advertiment: Si ne-
guem les acusacions d'adoctrinament basant-nos en qui ens
les llença, no haurem entès res. Ni el PP ni C's ni ningú té el
monopoli de l'adoctrinament i, de la mateixa manera, ningú
pot espolsar-se categòricament l'acusació. A més, a Catalunya
hem tingut uns governs molt poc favorables al lliure pensa-
ment i sí molt favorables a l'escola religiosa; o sigui que tam-
poc podem treure gaire pit, que estem finançant col·legis de
l'Opus amb fons públics!

A més, sabem que respondre a les acusacions amb atacs no és
una estratègia dialèctica honesta, això ho hem après a escola.
I no cal que visquem amb crisis permanents d'identitat, però
una petita reflexió sempre la podem fer; i qui sap, potser fer



quatre ajustaments ens pot ajudar a enfortir el nostre projecte pedagògic. En aquest context **potser la religió, la pàtria, la moral o la tradició no ens ho agraeixen, però és que tenim temes més importants entre mans.**

Sigui com sigui, fins aquí el resum de grans qüestions en què ens hem trobat debatent conjuntament els moviments laics i els moviments pedagògics. N'hi hauria un darrer, que és el del paper de l'escola pública i l'escola concertada a Catalunya i a Espanya, la posició d'una i altra dins del sistema educatiu, i les prioritats dels diferents governs. Però és un debat que obeeix a lògiques d'estratègia política i es vehicula per altres vies.

Per acabar aquest recull de reflexions, una última aportació. Estem acostumats a utilitzar la paraula “laïcitat” entorn a la religió. Però la laïcitat és, sobretot, una acollida democràtica de totes les formes de vida, una afirmació de la capacitat humana de viure el pluralisme en llibertat. És un anhel d'igualtat en l'accés al coneixement i la seva construcció constant. L'educació laica no és tan sols una educació no-religiosa. És una educació que posa l'infant al centre i l'ajuda en el seu impuls natural de créixer i ser lliure.



Certes educatives

Raimon Goberna

Aquest article és una anàlisi de la influència que alguns conceptes pseudocientífics tenen en l'àmbit de l'educació, avui. L'evolució del coneixement pedagògic i psicològic ens permet avui tenir millors referències sobre com aprenem les persones. Al mateix temps, la manca de precisió en aquest coneixement, per la raó que sigui, pot ser una font de males interpretacions i el naixement de tesis pseudocientífiques, que tenen un impacte no menor en l'educació d'infants, joves i adults.

Quan el 1857 es va aprovar la primera llei d'ensenyament a Espanya, la Ley Reguladora de la Enseñanza, coneguda com a Ley Moyano, ja feia cent anys que Newton era mort, la revolució industrial es trobava a les acaballes i l'alfabetització de la població de 26 a 30 anys era d'un 38%. Aquesta llei va ser vigent fins l'aprovació de la Llei General d'Educació de 1970, que instaurava l'Educació General Bàsica (EGB). Aleshores, la física relativista ja havia reinterpretat el concepte de gravetat i el primer node ARPANET, el model original d'internet, ja tenia un any.



Aquell mateix 1970 el terme “alfabetització”, en l’accepció més simple de saber llegir i escriure, arribava al diccionari de la Reial Acadèmia Espanyola, on només hi era per a definir el concepte d’ordenació alfabètica. Va ser el 1983 quan es va interpretar ja en la concepció més àmplia que es refereix al coneixement dels sabers elementals necessaris per a viure en societat. Aquests sabers són sovint objecte d’anàlisi i debat a l’hora de mesurar els èxits del sistema educatiu.

Les lleis educatives no poden anar per davant de la ciència ni de la societat, això és impossible! Tanmateix, sí que poden i han de consolidar les bases per a acostar el coneixement a les persones. Així doncs, quan estan ben fetes s’ocupen de totes les persones, indistintament del seu origen social i cultural, consoliden l’aprenentatge d’aquests sabers bàsics que cada dia són més extensos i ho fan des d’una perspectiva contextual i científica, educant el sentit crític i del dubte. A més, donen resposta i eines per a la generació i transmissió del coneixement especialitzat. Per això s’han d’actualitzar, però no amb massa freqüència.

L’assoliment d’aquests sabers elementals, anomenats en l’àmbit educatiu competències bàsiques i necessàries per a qualsevol membre de la societat, és el principal objectiu de l’educació primària i secundària. Malgrat tot, l’avenç en aquest immens repte no elimina la possibilitat que les persones siguem molt o

**Educar el sentit
crític, ensenyar a
distingir dades
fiables, transmetre
la capacitat
d'elaborar arguments
lògics i coherents,
desenvolupar el
sentit del dubte,
són competències
necessàries.**



o poc ingènues, ignorants o en el pitjor dels casos, farsants. Aquestes són condicions o situacions que ens acompanyen sempre, també en vides universitàries i de gran èxit personal o professional, en forma de biaixos cognitius, correlacions mal elaborades, percepcions modificades i records reconstruïts: són distorsions o errors en el nostre coneixement, difícils de veure i que indueixen a raonaments erronis.

El 2018, als resultats de l'enquesta anual sobre percepció de la ciència s'hi constatava que les persones amb major i menor formació, és a dir aquelles que tenien un nivell formatiu de doctorat o aquelles que no havien finalitzat els estudis obligatoris, confiaven en major mesura en teràpies mèdiques sense validesa científica reconeguda. En canvi, les persones amb nivells intermedis de formació i fins a màster, semblaven mostrar un comportament més escèptic en relació a aquestes teràpies.

Per a qualsevol persona vinculada a l'educació, ensenyar (o aprendre) a pensar és un repte enorme, en especial en el context de la societat de la informació i la comunicació. Construir el propi coneixement implica distingir la qualitat dels conceptes que analitzem o posem en pràctica. Educar el sentit crític, ensenyar a distingir dades fiables, transmetre la capacitat d'elaborar arguments lògics i coherents, desenvolupar el sentit del dubte, són competències necessàries.

A més de la formació, hi ha d'altres mecanismes institucionals que permeten limitar l'abast de les pseudociències. La manca de ponts entre la recerca i la divulgació, especialment en educació, fa que els educadors siguin susceptibles de rebre fàcilment informació de caràcter pseudocientífic. Aquesta mancança també dificulta el qüestionament d'estratègies, metodologies i plantejaments educatius que es duen a terme en un determinat centre, des de temps immemorials. Aquests factors, la pseudociència i la tradició d'allò que sempre s'ha fet d'una determinada manera, influeixen en allò que s'educa i en com es duu a terme aquest procés.

Diferents autors defensen que la pseudociència té diverses maneres de fer-se un lloc en la societat. Hi ha recerques que apunten al fet que hi ha interpretacions desinformades de literatura científica genuïna, fruit del desig de disposar de dades que poden ser realment transformadores en el propi àmbit de treball. Motivació, mala interpretació i reconstrucció dels espais buits que ens ofereix la literatura científica poden ser elements que facilitin la generació de pseudociència.

Així doncs, s'identifiquen traces d'origen científic en mites com el de l'aigua que cal beure al cap del dia: es diu que s'han de beure de sis a vuit gots al dia, per a una bona salut i rendiment cognitiu. Malgrat que aquest mite no està avalat científicament, és cert que la deshidratació influeix en el rendiment de la funció cognitiva.



Un altre cas és el dels estils d'aprenentatge, una tesi que defensa que les persones aprenen millor segons un estil personal de rebre la informació i que pot ser visual, sinestèsic o auditiu. Certament, la neurociència ens explica que el còrtex cerebral s'activa en diferents regions segons el tipus d'activitat que duem a terme, però aquesta correlació no implica una causa directa ni una identificació de qui aprèn millor d'una o altra manera. Ara bé, presentar la informació en diferents formats sensorials millora la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge i és una de les estratègies centrals del que avui s'anomena disseny universal d'aprenentatge.

En aquest i d'altres casos, la pseudociència sembla donar una confirmació a creences establertes prèviament, facilitant la comprensió aparent d'una realitat que es simplifica en la seva interpretació, malgrat ser molt més complexa. Mentre que les matemàtiques i la física han donat lloc a la teoria del caos per a explicar fenòmens en els que petites variacions o de difícil detecció donen lloc a canvis sensibles, la neurociència s'ha anat fent un petit espai en l'àmbit de les ciències humanes i socials. Entre d'altres dades, n'ha aportat una de molt rellevant: encara tenim un coneixement limitat del cervell, especialment degut a la potència descomunal que té aquest òrgan, format de trilions de connexions neuronals. I un trilió és un nombre molt gran!



Tot i la recerca feta en l'àmbit de la neurociència, encara hi ha certa prevalença de creences que no compten amb suport científic, algunes de les quals tenen un impacte directe en la psicopedagogia, és a dir, en la concepció de com la persona interactua amb els processos d'ensenyament-aprenentatge. Habitualment les anomenem neuromites. Entre aquests hi ha el cas ja citat dels estils d'aprenentatge; o la idea que les persones tan sols utilitzem un petit percentatge del cervell –s'acostuma a dir que un 10%– en la nostra activitat habitual; o les intel·ligències múltiples, que no gaudeixen del suport esperat per la comunitat científica, que ha intentat establir-ne la validesa en diferents ocasions, sense èxit.

En d'altres casos, la pseudociència pot ser la manipulació deliberada de la informació per a difondre conceptes falsos i indemostrables. Un exemple en són les constel·lacions familiars, que estableixen que hi pot haver situacions desconegudes del passat i viscudes per altres familiars, que poden afectar el comportament present d'una persona. Aquest cas s'assemblaria al terraplanisme, que no disposa de cap capacitat ni intenció de demostrar-se fiable: demostrar que la terra és rodona és ben fàcil!

En l'àmbit social i educatiu es parla a vegades de la hiperparentalitat, segons la qual els pares i mares faciliten del tot les tasques vitals dels seus fills, amb l'objectiu d'encarar-los a un



potencial èxit acadèmic i professional. Aquesta hipòtesi no gaudeix de suport científic i més aviat sembla una forma de descarregar la responsabilitat en les famílies, davant la impossibilitat de conciliar efectivament dinàmiques professionals i acadèmiques molt exigents, amb l'atenció als fills.

Diferents recerques exposen que la pseudociència abasta disciplines i camps de treball tan diversos com poden ser la medicina, amb la presència de pseudoteràpies no avalades mèdicament; el dret, amb sentències judicials basades en conceptes com el síndrome d'alienació parental; l'economia, amb conceptes com l'autoregulació del mercat o, és clar, l'educació. L'actuació davant de la pseudociència implica la societat a molts nivells i convé que tothom estigui alerta, des d'una perspectiva legitimadora de la dissidència, crítica i al mateix temps racional i observadora de la complexitat.

Tota societat necessita parlar de quina ciència s'ensenya i de com es duu a terme aquesta tasca. Ensenyar als infants, joves i adults perquè compreguin una ciència que està formada tant d'hipòtesis i recerca com de certeses, que al capdavant no és ni més ni menys que la millor explicació que tenim per a explicar tot allò que som i tot allò que ens envolta.

D'altra banda, només des del dubte es podran posar sobre la taula debats imprescindibles. Especialment quan parlem de



les persones i de com aprenem, o no aprenem. Les conductes humanes són tan sols la mostra visible de mecanismes ocults complexos i que en molts casos desconeixem. Etiquetar i classificar persones segons aquestes conductes és un risc a minimitzar, per al bé d'una educació respectuosa i que al capdavant, és l'única possible.

La vida planteja nous dilemes sobre vells problemes i a l'hora d'afrontar-los, ens temptem a nosaltres mateixos amb la possibilitat de tenir unes certeses que ens permetran treure'n l'entrellat. La ciència ens aporta més preguntes a cada nova resposta que ens ofereix i tanmateix, seguim buscant una ciència finalista, resolutiva i farcida d'una racionalitat tècnica, a vegades simple i ingènua.

Educar el dubte sembla una dinàmica frustrant, però és clar que l'acte subversiu de voler construir el propi coneixement és un recorregut entretingut. L'educació pot donar-hi una resposta des de la comprensió de la complexitat, del context, de la racionalitat i des d'un pensament crític necessari en la societat tecnològica i de la informació.

Deu ser que la postmodernitat és un terreny confús; que la incredulitat davant dels relats crea tants futurs, que és impossible fer-ne una vivència col·lectiva; que en aquesta societat més-formada-que-mai, l'especialització implica necessària-



ment una gran dosi d'ignorància; o que en la societat de la informació, la crítica o l'escepticisme són condició inevitable de les nostres vides.

Al llarg del s. XX l'educació va voler ser ciència, com la psicologia va voler ser experimental. En l'actualitat, ambdues col·laboren en la construcció de coneixement des del mètode científic, però des del reconeixement de la impossibilitat actual de conèixer i identificar la totalitat de processos que succeeixen en la ment humana. La neurociència és un camí imprescindible per al desenvolupament de l'educació i tenim referències interessantíssimes, però el seu coneixement ens aporta encara un volum de respostes limitat. L'acció educativa ha de ser científica però també basada en l'experiència i coneixement de mestres i professors, educadors i monitors que dia a dia, treballen amb infants, joves i adults.

Així, el repte epistemològic de la pedagogia és triple: partir d'una concepció holística (contextual i científica) de la persona i concebre l'educació com una disciplina complexa que interactua entre aquesta persona i el coneixement que genera. I en aquesta complexitat, descartar sense por allò que no és ciència, però que vol semblar-ho.

Una dècada perduda?

Belén Tascón

Han passat 10 anys des de l'últim pressupost de la Generalitat de Catalunya on la despesa en educació pública per alumne i la inversió en educació en relació al PIB van arribar al seu valor màxim. L'any 2010 la inversió total en educació suposava un 4,34% del PIB; al 2018²¹ s'ha reduït fins al 3,67%.

En aquests anys s'ha aprovat –i deixat en suspens– una llei orgànica d'educació (LOMCE) seguidora de l'estela de la Llei d'Educació de Catalunya del 2009. En el transcurs d'aquest temps, l'educació ha estat sotmesa a processos de privatització exògena (externalitzant personal de suport dels centres educatius i l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives específiques; mantenint els concerts educatius mentre s'han tancat places públiques i, fins i tot, centres educatius públics; externalitzant la innovació educativa a fundacions privades, etc.) i a processos de privatització endògena, o dit d'una altra manera, s'ha privatitzat l'educació per dins (modificació dels

²¹ Última dada disponible 2018 per a Inversió en Educació de totes les administracions públiques



rols del professorat, el gerencialisme de les direccions, els processos d'*accountability*, l'elecció de centre, la burocratització de la tasca docent, la creació de quasi mercats, etc.)

Els centres educatius han passat a competir entre ells per la cerca d'alumnat, sobretot en els anys de descens demogràfic; descens que, com veurem, absorbeix directament el sistema educatiu públic amb el tancament de grups/classe i estigmatitzant escoles públiques per part del Departament d'Educació.

En aquests 10 anys han passat moltes més coses: s'ha incrementat la segregació educativa; no hem avançat en la construcció d'un sistema educatiu inclusiu, tal com exigeix la normativa internacional, nacional i autonòmica; s'ha cronificat la desinversió educativa aplicant el mantra que es pot reduir el finançament i aconseguir millors resultats si som capaces de fer un sistema educatiu més eficaç i eficient.

Però no hem estat eficaços ni eficients. Tant és així que, en relació a la taxa d'abandonament escolar prematur, l'Estratègia Europa 2020 preveia un valor per UE-28 del 10% i per Espanya del 15%. El valor d'aquest indicador per a Catalunya²² al 2020 és del 19%. Al 2019, els valors per Espanya han estat del 17,3%, de la

²² <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/abandonament-prematur/>



UE28 del 10,3% i de Catalunya del 19%. És a dir, Catalunya té una taxa d'abandonament escolar prematur superior a la d'Espanya i superior a la de la UE-28; els i les joves catalanes abandonen abans els estudis sense completar l'etapa d'educació secundària.

Si ens fixem en la població no ocupada que no cursa estudis (popularment coneguts com els ninis), la dada per al 2019 a Catalunya²³ és del 16,6%, superior a la de Espanya (15,7%) i més de tres punts per sobre la de la UE (13,2%). En definitiva, a Catalunya tenim més joves sense estudiar i treballar que al conjunt de l'Estat espanyol i Europa.

Pel que fa a la segregació escolar, l'informe de la Sindicatura de Greuges del 2016²⁴ estableix que les dades estadístiques de distribució de l'alumnat estranger corroboren que, en termes agregats per al conjunt de Catalunya, no hi ha hagut en la darrera dècada una millora significativa en els nivells de segregació escolar del sistema i que existeix un gran desequilibri entre centres públics i concertats, amb una escolarització tres vegades superior de l'alumnat estranger en el sector públic i amb mancances de corresponsabilitat en l'escolarització de l'alumnat socialment desafavorit per part del sector concertat.

²³ <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/poblacio-no-ocupada/>

²⁴ *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges, juny 2016.



L'informe de Via Universitària²⁵ 2017-2019, ens mostra que la universitat està lluny de ser equitativa quant a la seva composició social. El 55% de l'estudiantat universitari pertany a la classe alta i només el 10,3% a la classe baixa. El mateix informe assenyala que els universitaris fills de progenitors amb nivell formatiu baix només representen un 22% del total.

Eines institucionals de transformació de la política educativa

La introducció de polítiques educatives neoliberals s'ha concretat bàsicament en l'obertura del sistema educatiu al sector privat i en l'assimilació, per part de les institucions educatives, de mecanismes i pràctiques pròpies del mercat. És important assenyalar que les institucions educatives no abandonen l'espai, sinó que regulen i convenien amb el sector privat per tal que aquest entri dins de l'espai públic. L'objectiu és reduir les dimensions del sector públic cedint-lo a la iniciativa privada, sota la falsa premissa que és més eficaç i eficient.

La mercantilització de l'educació implica una subordinació a la lògica econòmica que entén que les institucions públiques

²⁵ *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019). Resultats principals, conclusions i propostes. Col·lecció Política Universitària, n. 4. Maig, 2019*

han de funcionar sota la lògica del sistema capitalista de producció. Les polítiques socials, i la formació educativa en concret, tenen sentit en la mesura que serveixen als interessos del mercat: crear futurs consumidors i proveir de força de treball a les empreses aconseguint que aquestes mantinguin l'acumulació de capital. Per aconseguir-ho, és necessari reduir el finançament públic de l'educació.

Recordem que l'educació, com a sector econòmic és intensiu en força de treball, de manera que difícilment podrem aconseguir guanys de productivitat i d'eficiència aplicant mesures de substitució de capital humà per capital físic, com es fa habitualment en l'economia productiva. Per fer el mateix amb menys recursos serà necessari aplicar criteris d'especialització que permetin a les administracions educatives externalitzar funcions (p.e. atenció a l'alumnat amb necessitats educatives específiques o serveis educatius com el temps de migdia) i concertar amb centres privats la prestació del servei educatiu (mecanismes de privatització exògena).

En la via discursiva és necessari justificar l'externalització sobre la base de l'esfera de les llibertats i dels drets, tenint així una interpretació expansiva de la lliure elecció de centre per justificar el relat de privatització exògena. Per la part del sistema educatiu de la que encara és responsable l'administració pública, s'importen el funcionament, idees i mètodes del sec-

tor privat per aconseguir que el sector públic funcioni igual que el privat (mecanismes de privatització endògena). S'introdueixen així al sistema públic les noves formes de gestió empresarial (gerencialització de les direccions dels centres educatius), copagament, burocratització de la tasca docent, publicació de resultats de l'alumnat, creació de quasi mercats educatius (competència entre centres educatius, descentralització, etc.) i les polítiques educatives de rendició de comptes (*accountability*).

Estudiarem, doncs, l'evolució de quatre eines institucionals responsables de l'agenda neoliberal en l'educació.

1. La (des)inversió en educació. Infrafinançament del sistema educatiu

El 31 de gener de 2020, el conseller d'Educació anunciava²⁶ en la Comissió d'Educació del Parlament que el pressupost 2020 és el més alt de la història amb 5.671 milions d'euros a l'augmentar en 850 milions, incrementant la despesa en un 17,65%. Enumerava també els principals apartats on es destina aquest increment. El seu objectiu era anunciar que revertia les retallades: *“són uns pressupostos que comencen a repercutir les retallades de la crisi i que atenen el compromís de l'educació inclusiva”*.

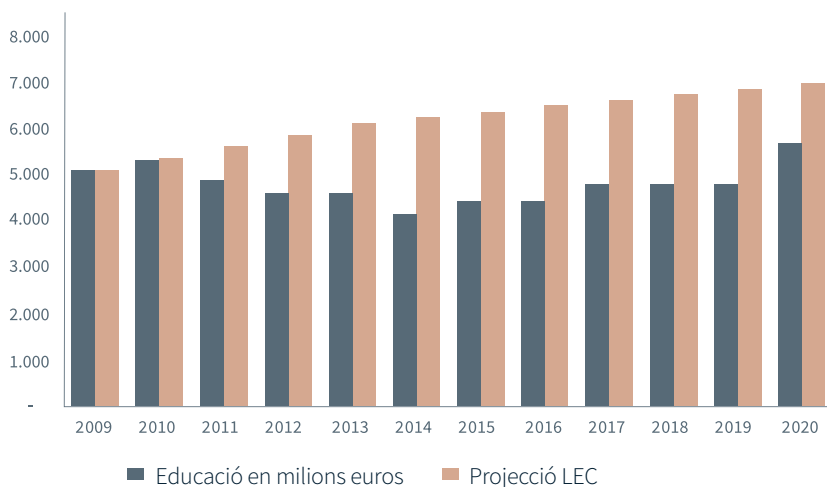
²⁶ <https://www.parlament.cat/document/dspcc/122821767.pdf>

Finalment es donarà compliment a la disposició addicional segona de la Llei d'Educació de Catalunya? Aquest precepte recull el compromís del Govern d'incrementar progressivament els recursos econòmics destinats al sistema educatiu per tal de situar en vuit anys la despesa educativa pels volts, com a mínim, del 6% del PIB. La Llei anava acompanyada d'una memòria econòmica que recollia una projecció de la inversió derivada del desplegament de la normativa. En quatre anys, els pressupostos educatius s'incrementarien en mil milions d'euros respecte al pressupostos del 2009, i en vuit anys l'increment seria de mil cinc-cents milions d'euros.

En el Gràfic 1 es pot veure l'evolució del pressupost del Departament d'Educació des de l'any 2009 i la projecció d'increment que havia previst la LEC.

És cert que el pressupost ha incrementat, però no al mateix ritme que ha incrementat el PIB i el nombre d'alumnes. De fet, tenint en compte que el pressupost del 2019 era el prorrogat des del 2017, el conseller d'Educació hauria d'haver fet la comparació no amb la xifra pressupostada el 2017 sinó amb l'executada el 2019. El pressupost executat l'any 2019 pel Departament d'Educació²⁷ ha estat de 5.435,35 milions d'euros.

²⁷ Obligacions reconegudes http://economia.gencat.cat/web/.content/70_seguiment_control_finances_Generalitat/execucio_pressupostaria/2019/Despeses/arxius/Despeses_Generalitat.xlsx

Gràfic 1. Evolució del pressupost del Departament d'Educació. 2010-2020

Font. Elaboració pròpia a partir de dades del Portal de Pressupost 2010-2020²⁹.

L'educació obligatòria és un dret fonamental i les institucions públiques han de garantir-lo. Entre el curs 2016-2017²⁸ i el curs 2018-2019, s'han incorporat 14.682 alumnes al sistema educatiu; d'aquests **14.131 en els centres públics** i s'han perdut 551 alumnes en els centres de titularitat privada concertada. Per fer front a l'augment d'alumnes a l'escola pública i escolaritzar

²⁸ <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2016-2017/principals-resultats-2016-2017.xls> i <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/principals-resultats/>

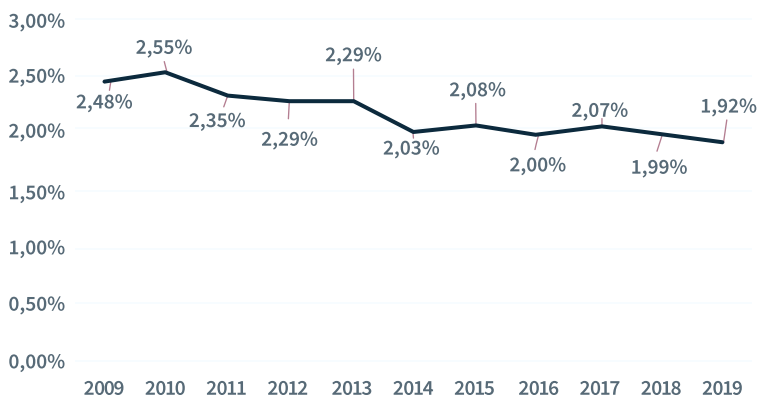
²⁹ http://aplicacions.economia.gencat.cat/wpres/2020/02_llei.htm

aquests alumnes, s'han hagut de fer increments de crèdit en els pressupostos del 2018 i del 2019. No hi ha alternativa.

Per analitzar l'esforç que fa el Govern de la Generalitat per incrementar la inversió educativa, estudiarem aquesta variable en funció de l'evolució del PIB. Sabem que un increment del PIB es tradueix en un increment dels ingressos de les administracions públiques mantenint la mateixa pressió fiscal.

Gràfic 2. Evolució de la inversió en educació del Pressupost de la Generalitat de Catalunya

Inversió en educació/PIB



Font: elaboració pròpia a partir de les dades Portal de Pressupost 2010-2020³⁰.
PIB (Idescat)³¹

³⁰ http://aplicacions.economia.gencat.cat/wpres/2020/02_llei.htm

³¹ <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=354>

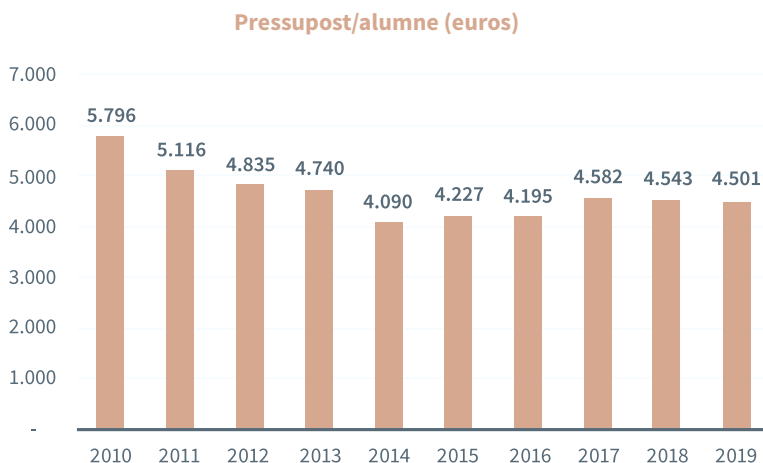
La inversió en educació en relació a l'evolució del PIB per a l'any 2019 és la més baixa de tot el període, el descens en la variable és del 24,7%. En altres paraules, l'esforç de la Generalitat per proveir educació a la ciutadania s'ha reduït en una quarta part durant tot el període d'estudi.

Complementem l'anterior informació amb el pressupost per alumne.

Segons la memòria econòmica que acompanya la LEC en la seva tramitació, el Departament d'Educació hauria d'haver incrementat la seva inversió en educació com a mínim en 1.500M€ respecte el valor de l'any 2009. Aquesta quantitat ha estat de 354,2M€, només un 23,6% del compromís del Govern en el moment d'aprovació de la LEC. A més, caldria afegir la incorporació en el sistema educatiu de 111.024 alumnes, dels quals 99.205 (el 89,4% de l'increment) estan en els centres públics.

En definitiva, si bé és cert que és el “pressupost més alt de la història” aquesta afirmació amaga que des del 2010 hi ha 111.000 alumnes més en el sistema, dels quals el 89,4% estan en els centres de titularitat pública.

Gràfic 3. Pressupost de la Generalitat de Catalunya per alumne dins el sistema educatiu públic



Font: elaboració pròpia a partir de les dades Portal de Pressupost 2010-2020 i de les Estadístiques de l'Ensenyament. Departament d'Educació³²

2. La lliure elecció de centre

El segon instrument institucional que permet externalitzar l'educació i a la vegada establir serveis educatius de titularitat privada, però, això sí, sufragats amb fons públics, és el mal anomenat dret de “lliure” elecció de centre.

³² <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/>



El «dret» d'elecció de centre no és considerat com a tal en la Constitució espanyola (CE), deriva d'un apartat de la mateixa CE on es regula el dret a l'educació i on s'estableix que les famílies tenen dret a escollir l'educació religiosa i moral de les seves filles i fills. Inicialment, es tractava de donar consens³³ a les dues sensibilitats existents en la societat en el moment que es va redactar la CE: els partidaris que l'educació es mantingués en mans de l'Església catòlica com havia estat "sempre" i els partidaris de la construcció d'una escola pública com el millor instrument per a la lluita contra les desigualtats. Aquestes visions queden plasmades, per una banda, en el reconeixement del dret a l'educació que suposa el deure de l'Estat de garantir l'obligatorietat i la gratuïtat de l'ensenyament bàsic, i per l'altra, en la llibertat d'ensenyament que inclou el dret de les famílies a escollir l'educació religiosa i moral per als seus fills i filles i el dret de les persones i de les empreses a crear centres educatius.

Així doncs, les persones físiques o jurídiques poden crear centres educatius però no poden exigir que les administracions públiques els financin. El Tribunal Constitucional³⁴ també es va pronunciar en els mateixos termes: "el dret a l'educació no comprèn el dret a la gratuïtat educativa en qualsevol centre

³³ "Libre elección de centro y segregación escolar: un binomio constitucionalmente inaceptable". Valero, A. <http://blogs.infolibre.es/alrevesyalderecho/?p=5669>

privat ja que, els recursos públics no han d'acudir, incondicionalment, on vagin les preferències individuals”.

Així doncs, s'està fent una interpretació expansiva del “dret” de l'elecció de centre. Aquest instrument és imprescindible per a l'externalització dels serveis educatius en centres de titularitat privada. Sense la “lliure” elecció de centre no seria possible que les famílies poguessin escollir centres educatius privats amb un ideari o caràcter propi que formen part de l'oferta educativa sufragada amb fons públics i que, en el cas de Catalunya, s'han blanquejat i quedat inclosos amb els centres públics en el Servei d'Educació de Catalunya.

3. Privatització de l'educació pública. Els concerts educatius

L'instrument central per externalitzar la funció educativa i avançar en la privatització exògena de l'educació és el concert educatiu. Recordem que inicialment va ser en la dècada dels anys vuitanta quan es van acceptar els concerts educatius com a mesura transitòria per donar cobertura a l'escolarització universal, atès que la xarxa d'escoles públiques no cobria

³⁴ STC 86/1985, de 10 de julio



moment tota la demanda. Era una mesura temporal, però s'ha anat naturalitzant i institucionalitzant. A partir de l'any 2009 quan s'aprova la LEC, com hem dit, es dona una volta més amb la identificació de la xarxa pública i de la xarxa de titularitat privada concertada sota el mateix marc comú: el Servei d'Educació de Catalunya. Aquest canvi de marc i de modificació en la denominació té com objectiu anul·lar el debat sobre la titularitat dels centres educatius. No és important l'ideari dels centres educatius, amb quina intenció s'educa l'alumnat, com aquests centres responen a una organització empresarial que òbviament cerca un benefici (la reproducció de l'estructura patriarcal, fer estables les estructures que els beneficien, mantenir l'estatu quo, cercar l'ocupabilitat en el context d'acumulació de capital, etcètera). Si els centres educatius reben finançament públic, encara que responguin a interessos privats, la LEC els equipara als centres públics.

L'educació concertada inclou l'educació impartida en centres privats que, mitjançant concerts econòmics, reben finançament públic per tal d'adequar el seu funcionament al dels centres públics. L'Administració realitza una transferència corrent a centres de titularitat privada, traspàs que inclou dues parts: la nòmina delegada, que es paga cada mes directament al professorat dels centres privats, i una altra partida per a despeses de funcionament i altres. A part, els centres privats

concertats també poden rebre altres subvencions³⁵ i contractes programa.

Tot i els intents dels poders públics de diluir les diferències entre centres públics i concertats, el concepte de doble xarxa sorgeix perquè l'escola pública i la privada concertada no operen de manera equivalent. Mentre que l'escola pública aca para més del 80% de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), bé per raó de capacitat, per raons socioeconòmiques o perquè es tracta d'alumnat nouvingut, les escoles privades sostingudes amb fons públics poden escollir l'alumnat i reben subvencions addicionals si escolaritzen alumnat NESE.

Recordem també que el 70% dels centres concertats pertany a fundacions o ordes religiosos. L'Església catòlica és la beneficiària del 70% del finançament del concerts educatius.

³⁵ Per al curs 2019-20, s'han publicat les següents convocatòries adreçades als centres concertats;

- Subvenció per dotar de finançament addicional als centres privats (concertats) d'entorns de característiques econòmiques desafavorides. L'import màxim destinat a la concessió d'aquestes subvencions és de 6.600.000,00 euros.

- Subvenció destinada a la contracció de personal per a atendre alumnes amb necessitats educatives especials (beneficiaris: només els concertats tot i que no ho posi en el títol). L'import màxim destinat a la concessió d'aquestes subvencions és de 4.285.710,00 euros.

- Subvenció per al finançament de despeses de personal i monitors de menjador, esbarjo i transport dels centres educatius privats concertats d'educació especial. L'import màxim destinat a la concessió d'aquestes subvencions és de 6.926.008,44 euros.

Són tres els mecanismes que l'administració educativa utilitza per a incentivar i promoure la privatització exògena:

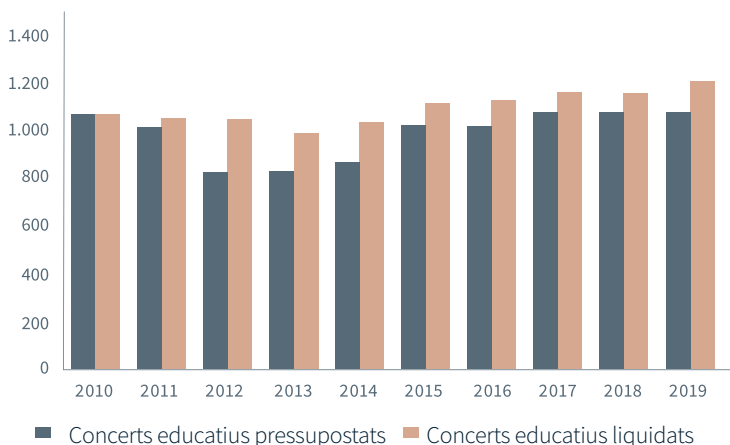
- Finançament adient dels centres privats concertats
- Traspàs d'alumnat del sistema públic al privat
- Planificació de l'oferta dels centres privats concertats en funció de la demanda dels propis centres i no en funció de les necessitats educatives

Finançament dels concerts educatius

La partida pressupostària amb la que es financen els concerts ha estat la primera partida en recuperar i superar els valors previs a les retallades pressupostàries. Al pressupost del 2017 l'import dels concerts educatius ja superava el valor de la mateixa partida de l'any 2010, quan la resta de les partides pressupostàries encara no recuperaven els seus valors anteriors a les retallades pressupostàries. En el gràfic 4 podem veure'n l'evolució.

Com succeeix també en el pressupost d'educació, aquesta partida es redueix a partir de l'exercici 2011, però ho fa sobretot el 2012. A diferència de la resta de partides pressupostàries, a partir del 2014 aquestes assignacions es recuperen i el 2017 el pressupost públic destinat als centres privats concertats és de 1.075,5 milions d'euros, xifra que supera el valor del 2010.

Gràfic 4. Evolució del finançament dels concerts educatius. Diferència entre la quantitat pressupostada i l'executada. 2010-2019



Font: Elaboració pròpia a partir de Pressupostos Generalitat de Catalunya³⁶ 2010-2019

Si analitzem el pressupost liquidat i executat en el període considerat, constatem que, per la via de modificacions pressupostàries, el pressupost executat s'ha incrementat en 1.035,7 milions d'euros, un increment de l'11,8% de la quantitat pressupostada. A la vista dels resultats, podem afirmar que les retallades pressupostàries en «concerts educatius» s'han vist compensades per les modificacions pressupostàries realitzades pel Govern de la Generalitat.

³⁶ <http://governobert.gencat.cat/ca/transparencia/Economia-i-finances/pressupostos/>

Aquesta constatació ens duu a afirmar que la prioritat dels nostres governants ha estat assegurar el funcionament dels centres privats concertats, protegint-los i fent, inclús, modificacions pressupostàries que no estan subjectes al control parlamentari per afavorir-los.

Estudiarem també les variacions del pressupost per alumne en el gràfic 5.

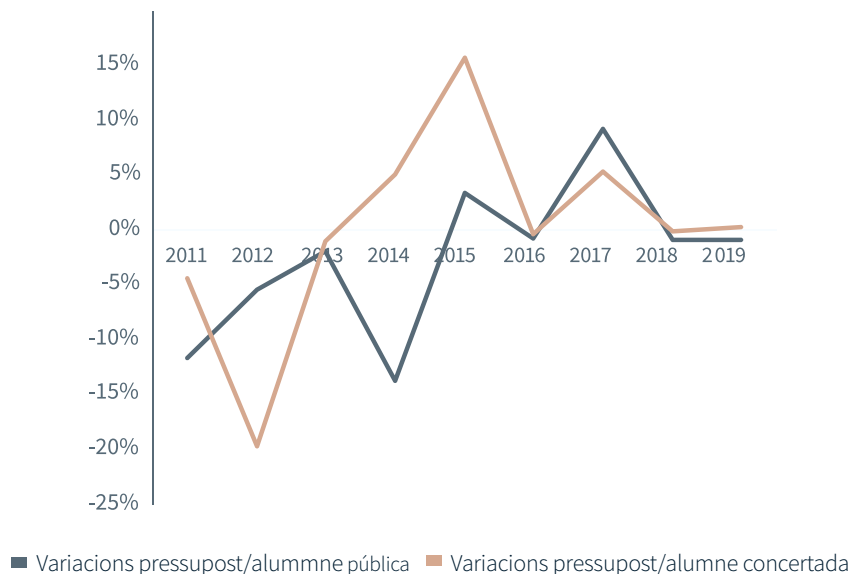
Observem que al llarg de tot el període el pressupost per alumne en **la xarxa pública disminueix en un 22,3%** mentre que en la xarxa concertada no arriba al 3%. Aquest valor del 3% encara seria menor si en lloc d'utilitzar els valors pressupostats féssim ús dels valors liquidats que, com hem vist, superem en un 11,8% als pressupostats.

Què passa en el pressupost 2020, recentment aprovat?

El pressupost 2020 destina **84,8M€** més que a l'any 2017 al finançament dels concerts educatius. La partida destinada a concerts educatius passa de 1.075,5 M€ en el 2017 a 1.160,4M€ el 2020. Suposa un increment de 84,8M€ que representa un 8% més que al 2017 per aquest concepte. Segons les dades³⁷ del Departament d'Educació de les estadístiques d'inici de

³⁷ <http://ensenyament.gencat.cat/web/content/home/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/estadistica-inici-curs/estadistica-inici-curs.xls>

Gràfic 5. Comparació de les variacions del pressupost d'educació per alumne. Centres públics i centres concertats



Font: Elaboració pròpia a partir d'Estadístiques Departament d'Educació. Pressupostos Generalitat de Catalunya 2010-2019

curs 2019-2020, el nombre d'alumnes de règim general en els centres públics s'incrementa en 3.087 alumnes, mentre que els centres privats concertats pateixen una reducció de 3.905 alumnes. Entre el curs 2016-2017 i el curs 2019-2020 l'increment d'alumnes en els centres públics és de 17.769 alumnes mentre que a l'escola privada concertada es perden 4.456 alumnes, tot i que el finançament dels concerts educatius s'incrementa en 84,8M€.

Traspàs d'alumnat del sistema públic al privat concertat

La taula 1 mostra els valors de les dades de naixements des del curs 2011-12 al curs 2020-21 i els grups de P3 públics i concertats que s'han ofert al llarg d'aquests anys.

El gràfic 6 mostra que en el període 2011-2020, el 81,5% de tots

Taula 1. Evolució de les dades del padró municipal i dels grups de P3 públics i concertats en oferta

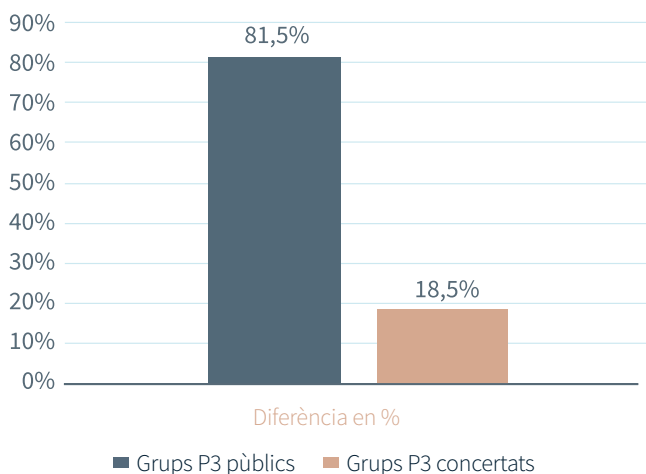
Curs	Padró municipal	Grups P3 Públics	Grups P3 Concertats
2011-12	89.024	2.661	1111
2012-13	84.849	2.473	1105
2013-14	84.015	2.425	1078
2014-15	80.861	2.316	1077
2015-16	77.438	2.243	1043
2016-17	71.591	2.110	987
2017-18	71.589	2.149	997
2018-19	70.450	2.156	955
2019-20	68.974	2.116	986
2020-21	68.026	2.090	981
Diferència	- 20.998	- 571	- 130
Diferència en %		81,5%	18,5%

Font: Observatori de dades de la FaPaC a partir de l'oferta educativa publicada pel Departament d'Educació

El gràfic 6 mostra que en el període 2011-2020, el 81,5% de tots els tancaments de grups de P3 ha recaigut en l'escola pública i només el 18,5 % ho ha fet en grups de l'escola privada concertada.

L'escola privada concertada, lluny de tenir caràcter subsidiari, com les normes educatives estableixen, es configura com la xarxa que s'ha de protegir: el Govern de la Generalitat inverteix el mandat legal i tanca grups d'escola pública, però manté els grups de l'escola privada concertada.

Gràfic 6. Absorció del descens demogràfic per cadascuna de les xarxes educatives



Font: Observatori de dades de la FaPaC a partir de l'oferta educativa publicada pel Departament d'Educació



constant, la seva evolució és independent de la demografia. En canvi, l'escola pública recull clarament les variacions, amb una forta tendència a la baixa respecte dels grups de la concertada.

Planificació de l'oferta educativa dels centres concertats. Renovació dels concerts educatius

Un altre aspecte que facilita la sobreoferta educativa dels centres concertats és la renovació dels concerts educatius. Cada quatre (infantil i secundària) i sis (primària) anys, els titulars dels centres educatius privats sol·liciten al Departament d'Educació la renovació dels concerts educatius. D'aquesta manera, l'oferta de la xarxa concertada es manté estable al llarg del temps i la renovació dels concerts és la planificació de futur que garanteix la continuïtat del sistema privat. Aquesta renovació és pràcticament automàtica, renovant-se totes les sol·licituds, a la vegada que l'administració educativa ignora que la xarxa concertada³⁸ és subsidiària i només hi ha de recórrer en cas de no poder cobrir les necessitats d'escolarització amb la xarxa pública.

En cada renovació de concerts s'observa com el Departament d'Educació autoritza grups per sobre³⁹ dels que són necessaris

³⁸ Fapac. Comunicat de premsa. Estudi de l'oferta inicial d'escolarització del curs 2020-21. 3 juny 2020. https://fapac.cat/wp-content/uploads/2020/06/Estudi_La-FaPaC-analitza-loferta-inicial-de-places-pel-curs-2020-21-i-constata-un-col%C2%B7lapse-del-sistema-educatiu-1.pdf

d'Educació autoritza grups per sobre³⁹ dels que són necessaris per cobrir les necessitats d'escolarització.

Eliminació dels concerts educatius de les 11 escoles que segreguen per sexe

En l'esmentada resolució provisional⁴⁰, així com en el projecte de decret que el Departament d'Educació està elaborant sobre els concerts educatius⁴¹, en teoria es transmet la idea que s'eliminen els concerts a les escoles que segreguen per sexe. En el projecte de decret es justifica a partir de la garantia del principi de coeducació. El Departament d'Educació és plenament conscient que el principi de coeducació no el podrà garantir en les escoles concertades perquè la Sentència del Tribunal Constitucional STC 31/2018 de 10 d'abril prohibeix no dotar de concert educatiu simplement per aquest motiu. La sentència argumenta⁴² que la separació de l'alumnat per sexe respon a un model pedagògic i instrumental basat en la idea que la se-

³⁹ En el mateix document anterior, la Fapac analitza que per garantir el pas de l'alumnat que cursa P5 en un centre concertat a 1 EP, el DE atorga 22 concerts més dels necessaris en la resolució provisional que és la publicada en el moment d'escriure aquest article.

⁴⁰ https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=873705&language=ca_ES

⁴¹ <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/dconcerts/dconcerts-decret.pdf> i nota de premsa del DE on dona publicitat a l'obertura del procés de redacció del decret <http://ensenyament.gencat.cat/ca/actualitat/notes-premsa/nota-premsa/?id=368122>

⁴² El blindaje constitucional de la educación concertada. Gasull, L. 30 abril 2018 <http://www.mientrastanto.org/boletin-168/notas/el-blindaje-constitucional-de-la-educacion-concertada>

paració per sexes optimitza les potencialitats de cada sexe. Així, per al Tribunal Constitucional (TC), l'educació diferenciada és una opció pedagògica que no es pot entendre com a discriminatòria i per això pot formar part del dret del centre privat a establir el seu caràcter propi. Sobre la base d'aquest argument, conclou que l'educació diferenciada per sexes no pot implicar un tracte menys favorable ni un desavantatge a l'hora d'establir concerts amb les administracions educatives. Tema tancat pel TC.

De fet, el Departament d'Educació ha actuat sent plenament conscient que els concerts també es renovaran a les escoles que segreguen per sexe. Els ha atorgat una pròrroga del concert educatiu durant un any, que és el temps que necessiten per obtenir una resolució favorable per part dels tribunals. El proper curs les 11 escoles continuaran oferint escolarització segregada al seu alumnat. Un altre anunci del Departament que no es podrà complir!

Les dades analitzades corroboren la intencionalitat del Departament d'Educació de garantir el manteniment de les escoles privades concertades per davant de l'escola pública. Un gran pas per a la privatització exògena del sistema educatiu.

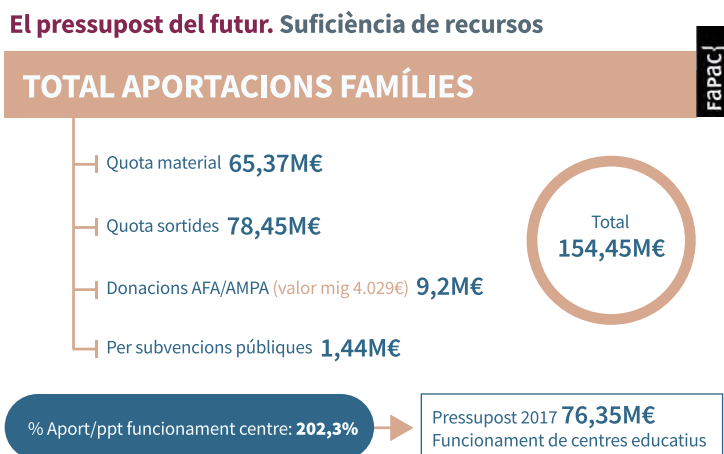
4. Els copagaments

L'últim instrument institucional que analitzarem i que actua com un mecanisme endogen de privatització és el copagament de les famílies. La desinversió educativa per part de l'Administració de la Generalitat de Catalunya ha provocat que siguin les famílies les que han assumit les despeses que l'Administració ha retallat. Les famílies s'han convertit, així, en finançadores de l'educació pública a través d'un sistema de copagament basat en quotes i aportacions econòmiques de les AMPA/ AFA als centres educatius públics, trencant així amb el principi de gratuïtat que guia l'educació pública.

La FaPaC va publicar un estudi sobre “La contribució econòmica de les famílies al sistema educatiu públic català⁴³”. Aquest estudi reflectia els resultats d'una enquesta realitzada (2018-2019) a les AMPA/AFA federades en relació a les aportacions de les famílies. En el següent quadre se'n sintetitzen les principals conclusions:

⁴³ https://fapac.cat/wp-content/uploads/2019/11/Estudi-FaPaC-2019_La-contribuci%C3%B3-econ%C3%B2mica-de-les-fam%C3%ADlies-al-sistema-educatiu-p%C3%BAblic-catal%C3%A0.pdf

Quadre 1. Resum d'aportacions de les famílies al sistema educatiu públic català i comparació amb el crèdit de l'aplicació “despeses de funcionament de centre”

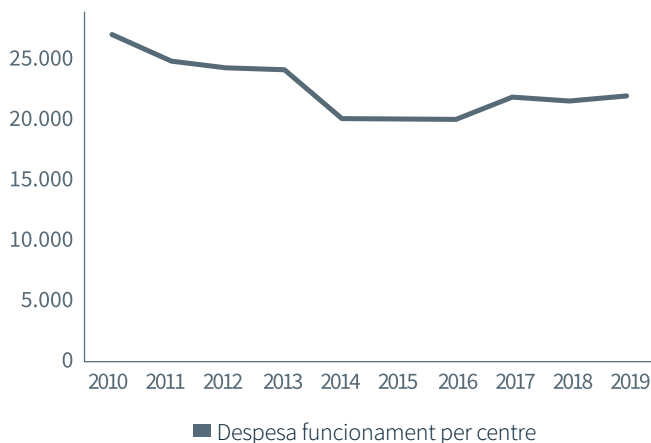


Les famílies aporten al sistema educatiu públic 154,45M€. Aquestes aportacions, com es justifica en l'estudi, les hauria de fer el Departament d'Educació. L'aplicació pressupostària que recull les despeses de funcionament dels centres educatius públics per a l'any 2017 tenia un crèdit de 76,35M€. Dit en altres paraules, per cada euro que aporta el Departament d'Educació per a finançar el funcionament dels centres educatius, les famílies de l'escola pública aporten 2,02€.

El pressupost del 2020 contempla una inversió en “despeses de funcionament de centre” de 77,38 milions d'euros, que

és un 12,5% inferior al valor d'aquesta partida en el PGC del 2010, on hi havia 99.000 alumnes menys en el sistema educatiu públic. En relació al PGC del 2017, la partida s'incrementa en 1.030.000 euros, quantitat del tot insuficient per compensar l'increment d'alumnat en l'escola pública i de centres educatius en el període.

Gràfic 7. Evolució de la despesa de funcionament de centre per centre educatiu en el període 2010-2019.



Font: elaboració pròpia a partir de les estadístiques de l'Ensenyament i del Portal dels pressupostos del 2010 al 2020.

Les aportacions econòmiques realitzades per les famílies en resposta a la reducció del pressupost en educació (copagaments) també és una nova font de segregació, alhora que es

configura una triple xarxa dins del sistema que marca la tendència cap a tres tipus diferents de centres: l'escola privada finançada amb pressupost públic, els centres educatius públics en què les famílies aporten recursos –sovint innovadors o avançats– via copagament, i els centres públics en els quals les famílies no poden fer aquestes aportacions i que, si no hi ha un canvi de tendència en els pressupostos, potenciaran l'aparició d'una escola pública de caràcter assistencial.

Cap a un nou model on la titularitat dels centres educatius no sigui important?

Els instruments analitzats, les dades i la seva evolució ens posen en alerta sobre la futura construcció de les polítiques educatives. Naturalitzar el copagament a l'escola pública per manca de finançament de l'administració pública, juntament amb altres mecanismes de privatització endògena com el gerencialisme de les direccions dels centres educatius públics i la seva autonomia en el funcionament, ens apropa a un model on cada escola cerca el seu finançament (famílies junt amb la irrupció de nous agents educatius o la nova filantropia) i presta el servei d'educació d'acord amb el seu projecte que, sense arribar a ser l'ideari, podria acabar sent-ho.

L'administració educativa trasllada la responsabilitat de garan-



tir el dret a l'educació sota el principi d'igualtat i no discriminació al centre educatiu que, al no poder garantir-ho, l'acaba transformant en un bé de mercat, tractant les famílies com a clients a les que s'ofereix diferents serveis educatius (docència, però també activitats extraescolars, acollides, servei de menjador, etc.) previ pagament de les quotes corresponents. La línia entre l'escola pública i l'escola concertada desapareix.

La titularitat dels centres no garanteix el pluralisme ideològic, l'educació inclusiva, el feminisme o qualsevol valor social que vulguem traslladar a l'alumnat. El centre educatiu aplica la política que amb molta probabilitat serà dissenyada per actors privats des de la nova filantropia. Les corporacions filantròpiques (Microsoft, CaixaBank, Banco de Santander o Google) estan modificant ja els sistemes educatius.

Cap a una xarxa única d'educació pública: la revolució pendent

Miquel Àngel Essomba

El pecat original del sistema educatiu

Cada generació disposa d'una oportunitat per transformar la societat que ha heretat a través de la política. Les teories sobre les transicions polítiques ens relaten com aquesta oportunitat de transformació social es precipita quan es donen almenys dues condicions. La primera, que la transformació social pretesa se situï en allò que, parafrasejant els psicòlegs constructivistes, podem denominar la “zona de desenvolupament proper”. És a dir, una transformació social és possible, però no tota transformació social és possible, només aquella que estigui en la distància òptima –ni molt ni poc– respecte a la que hagi estat protagonitzada per la generació anterior. La segona condició és, d'acord amb els principis de la teoria de sistemes, que existeixi una “massa crítica” suficient perquè es produeixi la precipitació política que genera la transformació social. Un mateix fet social, en un moment o en un altre, provoca una



transformació o no. Quan un model polític presenta signes d'esgotament i cau en el descrèdit i la desconfiança, la precipitació política esdevé possible.

Posem un exemple de casa nostra. Som dels que creiem que la transició espanyola no va ser una ficció, sinó una transformació tangible de la societat des de la política. La generació que la va protagonitzar tenia una missió, i la va acomplir: aniquilar el franquisme polític, i erosionar tant com fos possible el franquisme sociològic, dues condicions que resultaven imprescindibles per construir la democràcia que tenim, imperfecta però irreversible. Cert que en l'actualitat el projecte polític i social de la transició presenta signes greus d'esgotament i que, després de tant enlluernament, ara interessa posar el focus en les ombres d'aquest colossal procés col·lectiu, però ningú pot negar que el balanç final és positiu. Espanya és avui un estat plenament europeu, lliure i amb ànsia de modernitat, i això no ha estat fruit de la casualitat sinó d'una clara intencionalitat.

Un dels grans temes dels quals es va haver d'ocupar la generació de la transició fou què fer-ne de l'educació. Existia un problema, i aquest no era menor: el llegat de l'educació franquista era un sistema educatiu selectiu, segregador i privatitzat en mans de l'Església catòlica. El règim de Franco va delegar l'educació al catolicisme, en part com a sistema de control de la vida social, en part com a prebenda pel suport eclesial al

franquisme. Durant tota la dictadura, l'educació pública es va concebre com a residual i subsidiària de l'educació privada, que atenia de forma assistencial els grups socials més desfavorits, una concepció a les antípodes del que havia de ser la nova educació democràtica. El primer ministre d'Educació socialista, José María Maravall, en una reveladora entrevista feta per María Antonia Iglesias, recordava com el seu primer dia al Ministeri només es trobava senyors amb sotana que l'espiaven rere les columnes, que la Conferència Episcopal dictava literalment els decrets i les ordres ministerials en matèria educativa del país, o que els catecismes havien de rebre el vistiplau d'aquest mateix ministeri; tot un despropòsit que contravenia la democràtica separació entre Església i Estat. L'Acord entre la Santa Seu i l'Estat espanyol, signat un any abans de l'entrada dels socialistes a la Moncloa, blindava a més la submissió de l'Estat a l'Església catòlica en matèria educativa, i inhabilitava de facto qualsevol possibilitat de modificació legislativa en educació, perquè l'Acord sobrepassava aquest terreny i el situava a les mans diplomàtiques de la política exterior.

Quaranta anys després d'aquells inicis tenebrosos, podem afirmar que la generació de la transició va fer bona feina, i avui ningú gosa afirmar que a Espanya educació i religió (catòlica) van de la mà, o són la mateixa cosa. Al Ministeri d'Educació ja no hi vagaregen sotanes pels passadissos, ni la Conferència Episcopal redacta les lleis educatives. L'educació mixta i coe-



educativa és una realitat des de fa dècades; l'avenç de l'escola pública, en quantitat i qualitat, ha estat enorme i en detriment de l'escola privada catòlica, sobretot a les grans ciutats. Avui, si un centre privat vol ser sostingut amb fons públics, ha de complir els criteris propis d'una educació pública, en especial pel que fa al dret d'admissió de l'alumnat. Tan cert és això, però, com que quaranta anys després la religió continua essent una matèria del currículum (fins fa ben poc computable acadèmicament); que el professorat de religió catòlica és seleccionat per la congregació religiosa corresponent i pagat amb fons públics; que també són pagats amb fons públics centres privats elitistes i segregadors de congregacions religioses ultracatòliques; que l'existència de centres privats religiosos és encara una realitat més que notable en el si del sistema educatiu, sense els quals els poders públics serien incapaços de satisfer el principi constitucional d'una educació bàsica, obligatòria i gratuïta per tothom.

Llums i ombres. La generació de la transició va aprofitar al màxim una massa crítica favorable per dur a terme les transformacions socials i polítiques necessàries per construir un sistema educatiu democràtic, però que no va poder anar més enllà de la seva "zona de desenvolupament proper". Per què no es va poder avançar més, i construir un sistema educatiu plenament públic i laic, com el de la majoria de països europeus avançats? Dues són les claus irresoltes que ens perme-

ten comprendre'n les raons. La primera rau en la forma com es va resoldre en els anys vuitanta la tensió entre els dos grans reptes educatius que en aquell moment estaven confrontats: d'una banda, la necessitat política de trencar la simbiosi entre educació, Església i religió, i d'altra banda la necessitat social de proveir places escolars a tota la població en edat d'ensenyament obligatori. Les opcions eren diverses, de més a menys radicals: expropiació directa dels centres religiosos i integració d'aquests en la xarxa pública; construcció massiva de centres escolars públics que entressin en clara competència amb els centres religiosos; contracte entre l'Estat i els centres religiosos perquè aquests rebessin fons públics per al seu finançament, a canvi que els seus processos d'admissió i escolarització fossin equiparables als dels centres de titularitat pública. Es va optar per l'opció menys radical, i aquesta es va formular jurídicament amb la LODE: és la gènesi dels "concerts".

Podem entendre que la fórmula del concert era l'única viable sense posar en perill la democràcia mateixa. En plena construcció d'un sistema democràtic encara massa fràgil, i un clima polític post colpista, la generació de la transició no va poder anar més enllà en educació pública sense que s'hagués produït una profunda crisi de conseqüències imprevisibles. Qui no recorda les manifestacions contra la LODE, organitzades per la FERE i la CONCAPA, amb Carmen de Alvear cridant, megàfon en mà, l'arribada de l'Apocalipsi? Però per l'altre costat

hem de reconèixer que el concert educatiu va deixar mal resolta una contradicció de la qual ens ressentim avui dia encara, i que la generació actual, la nostra, té l'oportunitat d'esmenar d'una vegada per sempre: mentre que uns veuen el concert educatiu com una sortida a un problema administratiu i econòmic, uns altres el perceben com un acte de justícia social a favor de preservar la diversitat ideològica d'un sector social fins fa poc propietari de l'hegemonia cultural. És clar que si els centres privats en el seu moment haguessin estat laics en la seva majoria, avui estaríem parlant d'una altra cosa. Però resulta que els centres privats religiosos representen encara avui dos terços sobre el total, i escolaritzen tres quarts parts de l'alumnat matriculat en aquesta titularitat.

El concert amb un centre privat religiós pretén, d'una banda, garantir el principi constitucional d'igualtat en l'accés a l'educació, però d'altra banda sense lesionar el principi, també constitucional, de llibertat d'ensenyament al qual té dret tot espanyol, els catòlics també. Una manca de places escolars esdevé el refugi d'un sosteniment explícit a la llum del dia de l'educació de les congregacions religioses. La necessitat econòmica de l'Estat i la voluntat dels sectors catòlics de preservar la seva educació a càrrec de les arque de l'Estat com en el passat ens ha condemnat a una confusió política i social de la qual som víctimes encara.

La segona clau per entendre per què som on som hem de buscar-la en la dessincronització que ha imperat entre unes polítiques avançades en matèria de drets i llibertats individuals, i una política educativa estancada en el “pecat original” del concert educatiu. La generació de la transició ha conduït la societat espanyola envers un procés de secularització inqüestionable, de la mà de conquestes polítiques que han sacsejat els valors i les consciències de tothom, de la població catòlica també. La moral del catolicisme ja no s’identifica com la moral de la societat sinó amb prou feines com la d’un sector d’aquesta societat. Avenços legislatius com les lleis de l’avortament, del divorci i, posteriorment, del matrimoni entre dues persones del mateix sexe han estat l’expressió més manifesta d’aquesta transformació social, fins al punt que bona part de la ciutadania catòlica accepta de bon grat i exerceix els drets individuals que aquestes lleis els garanteix, malgrat que la seva Església en sigui contrària. D’altra banda, la generació de la transició ha hagut de gestionar un fenomen demogràfic imprevist com el de la immigració estrangera de les dues darreres dècades, i val a dir que els èxits en la integració social dels nouvinguts, en comparació amb altres països, són més que notables. Aquesta diversitat cultural ha importat una destacable diversificació de cultes i creences, i ha trencat, almenys formalment, l’aparença d’un país aconfessional però amb una única confessió majoritària.



I tanmateix, aquesta secularització i diversificació de la societat no ha vingut acompanyada de conquestes rellevants en matèria de política educativa, la qual s'ha quedat estancada. Té una explicació, i és la politització creixent de l'educació com a arma de combat entre els dos partits constructors de la transició: el PSOE i el PP. Aquest estancament de la política educativa, que en aquesta darrera època ha expel·lit ferum de podrit amb la LOMCE, es reflecteix de forma clara en dos fenòmens. D'una banda, en l'excés de reformes educatives: set lleis orgàniques en només trenta anys, cohorts senceres d'alumnat a cavall entre marcs normatius diferents. Ha estat impossible construir un model educatiu sòlid. D'altra banda, la intocabilitat implícita de l'única llei orgànica supervivent a tanta reforma: la LODE –és a dir, el text legislatiu que entronitza el concert educatiu com a element estructural del sistema educatiu, i no com una contingència a ser extingida. La batalla del PSOE i el PP per l'educació no ha estat només política, respon també a una batalla ideològica pel control dels valors que s'ensenyen a l'escola. La tebior dels primers i l'agressivitat dels segons no han contribuït gaire a fer-nos avançar. Tots dos s'han dedicat a marcar distàncies mútues mitjançant el canvi de color de les parets, però cap dels dos ha tocat els fonaments de l'educació per construir un nou edifici.

L'oportunitat de la generació actual: reforma o revolució?

Feta l'anàlisi, és el moment de la proposta. Els membres de la generació actual entomem el testimoni que ens ha llegat la generació anterior, tant les conquestes com els fracassos, i ens correspon de decidir si volem assolir noves fites, o quedar-nos on som. El debat és encès, en especial en alguns sectors de l'esquerra, perquè creix la consciència que avui ja es donen les dues condicions que ens permetrien fer un salt endavant. En aquests moments, ja disposem d'una massa crítica política suficient com per precipitar la transformació social. El relat hegemònic en educació, del qual les classes mitjanes professionals es fan ressò, ja no situa l'escola privada com un marcador identitari de prestigi, sinó que s'opta majoritàriament per l'escola pública. La davallada de la natalitat fa també que la competitivitat entre centres a l'hora de tenir alumnes incrementi. I en segon lloc, disposem d'una conjuntura política també favorable: els governs de coalició espanyol, català i de Barcelona compten a hores d'ara amb socis favorables a la transformació, tot i que hagin de compartir taula amb partits que manifesten una actitud més pusil·lànim al respecte, o fins i tot resistent.

A l'empara d'aquests dos fets, creix entre els sectors socials partidaris d'una educació pública i laica la percepció que ara és el moment d'acabar amb els concerts educatius dels cen-



tres privats religiosos com un element estructural del sistema educatiu –que és “ara o mai”. Tanmateix, el consens que genera l’objectiu d’assolir-ho es dissipa ràpidament quan entrem a debatre l’estratègia. Parafrasejant els debats acalorats entre Bernstein i Luxemburg, ens debatem entre el reformisme o la revolució: hem de construir un sistema educatiu públic i laic mitjançant una reforma progressiva, amb fórmules d’incentius a la ciutadania i d’inversió a llarg termini? O ens rosega la pressa i hem d’acabar amb els concerts educatius als centres privats religiosos d’una tacada, integrant-los de forma automàtica a la xarxa pública per satisfer la demanda d’escolarització pública i laica de la societat?

Nosaltres, com Luxemburg, creiem que reforma i revolució no són processos polítics i socials antagònics, sinó que estan vinculats. La revolució, és a dir, la conquesta del poder i la instauració d’un nou ordre, necessita d’una dosi de reformisme com a mitjà per crear les condicions per la transformació. La conquesta del poder polític en educació és un deure pendent de l’esquerra, que ha vist com la dreta ha entorpit qualsevol possibilitat de pacte nacional per l’educació. És lògic, perquè un pacte nacional per l’educació representa l’assumpció implícita que cal canviar l’estatu quo actual, i aquest canvi només pot resultar positiu pels plantejaments progressistes, i lesiu pels interessos conservadors.

Aleshores, si cal fer la revolució des de la reforma, però no és possible un pacte educatiu, quin és el camí que cal seguir? Atesos els nivells d'enquistament i polarització actuals, creiem que la transformació social que vindrà de la política es constitueix a partir de dues grans etapes consecutives, en cadascuna de les quals el protagonisme dels actors de la comunitat educativa haurà de tenir un pes diferent: una primera etapa de desconstrucció del sistema cultural de creences que aquests actors sostenen a una banda i l'altra; i una segona etapa de reconstrucció, plenament política, de l'arquitectura del sistema educatiu, per apuntalar el canvi cultural provocat i legitimar la transformació.

Desconstruir el sistema de creences culturals en educació

L'estancament de la política educativa, en posicions en aparença irreconciliables, té molt a veure amb una percepció social de blocs que es veuen entre si mateixos com incompatibles, i que uns i altres s'han ocupat de nodrir amb el pas del temps. Si un és partidari de l'educació pública, i es troba amb algú defensor de l'educació privada religiosa, és fàcil que el primer vegi el segon com un enemic de la democràcia, i el segon vegi el primer com un menjacapellans. Aquestes mirades, tan estereotipades i nascudes del prejudici, generen un clima



desconfiança que impossibilita el diàleg empàtic; i el contacte, en comptes de transformar actituds, les radicalitza. No obstant això, la realitat social és tossuda, i dona milers d'exemples que demostren com aquestes imatges binàries estereotipades no representen allò realment substantiu sobre un context complex i mestís com el que abordem. Així doncs, la primera batalla de la nostra generació per un sistema educatiu públic i laic és cultural, i se situa fora dels parlaments i la política: cal crear espais legítims de diàleg social que permetin l'escolta activa entre les parts, i fer emergir la diversitat de plantejaments i sensibilitats que existeixen dins dels presumptes dos blocs que són percebuts de forma interessada com a compactes.

Tres són els prejudicis que els que se situen al costat de l'educació privada religiosa han de superar a partir d'aquest diàleg. El primer, que l'objectiu dels promotors de l'educació pública és atacar el seu model educatiu. No és cert. Els qui ens pronunciem a favor de l'educació pública i laica –entre els quals em considero– no estem en contra de ningú, sinó més aviat a favor de tothom. Pensem que l'educació pública i laica, precisament per aquesta naturalesa, no exclou ningú, i el que demanem és que l'educació privada religiosa es comporti de la mateixa manera inclusiva. Hem d'acceptar, però, que aquesta demanda sigui una sòlida “contradictio in terminis”, doncs qualsevol proposta que sigui privada implica necessàriament una reserva en el dret d'admissió. Sigui com sigui, és important que els grups

en l'òrbita de l'educació privada religiosa superin el victimisme i acceptin, des de la discrepància, que allò que mou la majoria dels partidaris de l'educació pública no és anar a la seva contra. La prova és que la lectura inversa resultaria insostenible: ningú pensa que els promotors de l'educació privada religiosa existeixen per aniquilar l'educació pública.

El segon prejudici que els sectors de l'educació privada religiosa han de superar és considerar que una política pública que limiti el seu poder és un atac a la diversitat del sistema educatiu. Això és barrejar naps amb cols. L'ordenament jurídic actual garanteix la diversitat d'opcions educatives, també dins del sector públic. La titularitat o el finançament dels centres no són definitoris de la diversitat i la pluralitat, sinó els projectes educatius que s'hi duguin a terme. Si els centres privats religiosos passessin a formar part de la xarxa pública, l'autonomia de centres els garantiria preservar un projecte educatiu singular, de comú acord amb el conjunt de la seva comunitat educativa. Si algun sistema és hegemònic en l'acollida i promoció de la diversitat, aquest és el públic. El 80% de l'alumnat estranger està acollit a les seves aules, i també la majoria de l'alumnat en situació econòmica desfavorida. Treure l'etiqueta d'unitarista al sistema públic, com a sinònim de contrari a la diversitat, hauria de ser, si més no, un exercici d'honestedat intel·lectual.

I el tercer prejudici que han de superar els promotors de l'edu-



cació privada religiosa té a veure amb la singularitat de la religió catòlica. Els que promovem una educació pública laica no som només contraris a l'educació confessional en la religió catòlica, sinó contraris a l'educació confessional de qualsevol religió. La generació de la transició va aconseguir que Espanya deixés de ser un estat confessional per esdevenir-ne un d'aconfessional, tot i que aquesta naturalesa no estigui reconeguda en la Constitució de forma explícita. A la nostra generació li correspon transitar cap a una Espanya plenament laica, en la qual la llibertat religiosa s'exerceixi en l'esfera de l'àmbit privat. L'educació privada religiosa, cent per cent catòlica, ha de re-significar la imatge que té dels partidaris de l'educació pública laica, i despersonalitzar-ne el rebuig que aquests expressem.

Si el sector de l'educació privada religiosa realitza un exercici d'autocrítica des de l'honestedat, reconeixerà la debilitat del seu discurs, i la desconfiança que genera en el sector de l'educació pública i laica arran precisament d'aquesta debilitat. Perquè l'educació privada religiosa, quan es defensa d'atacs inexistents fent bandera de la llibertat, la diversitat i la justícia, genera una sospita fonamentada que al capdavant tot es tracta d'un atrinxerament per no perdre el control sobre les seves escoles, ni més, ni menys. És legítim que els titulars de la privada religiosa vulguin preservar el poder sobre els seus centres. El que ja no resulta tan legítim és que vulguin disfressar-ho d'un discurs que no se sosté amb evidències, ni reflecteix la realitat dels seus interessos.

Posaré un exemple de la meua trajectòria política que ho explica. Durant la meua etapa com a comissionat d'Educació, Infància i Joventut a l'Ajuntament de Barcelona, vaig haver de gestionar com vaig poder el desplegament de moltes de les barbaritats de la LOMCE. Una d'elles afectava la participació dels membres de la comunitat educativa: els consells escolars deixaven de tenir potestat decisòria, i passaven a ser òrgans consultius de la direcció escolar. I a més, en el cas dels centres concertats, es rebaixava d'obligatòria a voluntària la presència d'un representant de l'administració local als seus consells. Això va sacsejar les dinàmiques pròpies del Consell Escolar Municipal, acostumat com estava a nomenar representants de l'Ajuntament pels consells escolars dels centres concertats de la ciutat (els religiosos entre ells). Vaig enviar una carta a les patronals dels centres privats de la ciutat –religiosos i laics– i els vaig preguntar si estaven disposats a mantenir la representació des de la voluntarietat, atès que la nova llei deixava d'obligar-los a tenir un representant municipal en els seus consells, però que tampoc ho prohibia. Al cap d'uns dies vaig rebre una carta de resposta de les cinc patronals juntes: declinaven amablement el meu oferiment, i s'aferraven a la llibertat que els donava la LOMCE a l'hora de prescindir del representant municipal. Queda tot dit: centres sostinguts amb fons públics refusen la presència de l'Administració en els seus òrgans de govern. Sort que els consells escolars havien deixat de ser decisoris! Per ser justos, he de reconèixer que algun centre va tru-

car a l'Ajuntament a títol personal amb la demanda de mantenir el representant municipal, però cap ni un dels que ho va fer era religiós: tots foren laics.

Dèiem alguns paràgrafs més amunt, però, que la desconstrucció cultural cal fer-la a totes les bandes i, per tant, entre els promotors de l'educació pública també. Per dinàmiques pròpies de l'esquerra d'aquest país, que és l'espai ideològic en el qual es troba el gruix defensor de l'educació pública, s'ha reproduït la fragmentació clàssica a la qual estem acostumats en altres àmbits i, en algunes ocasions, l'atac directe i sense miraments a l'educació privada religiosa ha esdevingut una mena d'instrument de legitimació de la radicalitat i puresa ideològica d'algunes organitzacions esquerranoses. Hem estat testimonis de debats al si de l'esquerra en els quals, si no defensaves l'aniquilació automàtica de l'educació privada religiosa, eres automàticament titllat de polític de dretes. La intolerància, la manca d'empatia i l'hostilitat, cal reconèixer-ho, segueixen formant part de l'esfera d'esquerreres del nostre país. Uns comportaments que no tenen res a veure ni amb la igualtat, ni amb la llibertat, ni molt menys amb la fraternitat republicana que preconitzen. Un terreny així, com es pot entendre, és ideal pel sorgiment de prejudicis i estereotips que tenen poc a veure amb la realitat educativa dels centres privats religiosos.

El primer prejudici del qual cal que aquests sectors promotors

de l'educació pública es desfacin és la consideració que les escoles privades religioses són sectes enemigues de la llibertat. Simplement, no és cert. Coneixem prou les atrocitats que l'Església catòlica ha exercit al llarg de la història, però l'Església catòlica d'avui no pot ser assimilada a l'Església d'ahir. Fer-ho no resulta ni just ni estratègic. No és just, perquè no existeix una política d'adoctrinament explícit de l'alumnat no catòlic als centres concertats religiosos: se'n respecta la identitat, i es procuren estratègies perquè se senti igual d'inclòs que la resta en l'exercici de la seva llibertat religiosa i de creences. I no resulta estratègic, perquè quan des de l'educació pública obrim una causa general en contra de l'educació privada religiosa, de forma automàtica invisibilitzem aquells sectors que al seu si són més dialogants i oberts, i reforcem la radicalització dels sectors més ortodoxos, cosa que no beneficia en absolut cap de les dues parts.

El segon perjudici a combatre al si dels promotors de l'educació pública és l'estigmatització dels centres privats religiosos com a espais generalitzats de maltractament infantil, arran dels casos d'abusos sexuals a menors que, per sort, han sortit a la llum pública. La cruesa terrible dels centenars d'expedients sobre el tema, i el silenci de la mateixa Església catòlica al respecte, cosa que la'n fa còmplice, ha pogut instal·lar aquesta percepció general. La immensa majoria d'abusos a menors s'han produït en el si de centres privats religiosos, però no tots els centres pri-



vats religiosos han esdevingut abusadors de menors. Els que sí que ho han fet n'han gestionat malament les conseqüències, han volgut ocultar-ne els fets, i cal denunciar-ho i responsabilitzar-los d'aquest comportament tan execrable. Però també cal agafar aire, respirar fons, i reconèixer que els centres privats religiosos estan plens d'excel·lents professionals, que també condemnen els fets dels seus companys delinqüents, i que tot just ara comencen a donar la cara. Novament, no reconèixer aquesta naturalesa polièdrica dels centres privats religiosos dificulta el camí per l'emergència d'una nova cultura educativa.

El tercer prejudici a combatre des de l'educació pública és la percepció de l'educació privada religiosa com a elitista. Les evidències demostren que aquesta afirmació no s'ajusta plenament a la realitat. Si no caiem en la fal·làcia de considerar la part pel tot, podem veure-hi més clar. Ningú nega que existeix una privada religiosa d'elit i, a més, sostinguda amb fons públics, però aquesta és una realitat minoritària si la comparem amb la gran majoria del conjunt de privada religiosa. És més, molts centres privats religiosos, gràcies al concert, proveeixen una educació de qualitat en entorns socials desfavorits, sense els quals bona part de la ciutadania quedaria desatesa. Hem de denunciar que l'educació privada religiosa cobra quotes tot i estar sostinguda amb fons públics, hem de poder qüestionar també des d'una ètica laica que el servei públic d'educació el facin per caritat cristiana i evangelització, i no per justícia so-

cial. Fins i tot podem criticar l'afany d'alguna privada religiosa que prova de seguir les regles d'un "quasi-mercat educatiu", i realitza pràctiques contràries a l'interès públic. Però tot i això, no reconèixer la funció social necessària i insubstituïble que fa una part de l'educació privada religiosa no genera l'empatia imprescindible per reconèixer que, de facto, despleguen un projecte d'educació pública.

Reconstruir el sistema educatiu en clau pública i laica

Si la nostra generació aconsegueix aprofitar l'oportunitat que tenim a les nostres mans, i generar la transformació cultural anteriorment descrita, aleshores estarem en condicions d'encetar una segona etapa de transformació més política, i no a l'inrevés. De fet, en els darrers anys ja estem assistint a petites accions polítiques, encara no sistèmiques, que apunten en aquesta direcció. És el cas de la integració de dos centres privats religiosos a la xarxa pública gestionada pel Consorci d'Educació de Barcelona, les mesures del Pacte nacional contra la segregació escolar promogut pel Síndic de Greuges, o l'avantprojecte de decret de centres concertats del Departament d'Educació, en exposició pública des del passat 19 de febrer i que ha vist interrompuda la seva tramitació a causa de la crisi sanitària de la pandèmia.

Com hauria de ser aquesta segona etapa, caracteritzada per una actuació política sistèmica i sostenible, que conclogui amb una reconstrucció total del sistema educatiu? Una revolució educativa d'aquest nivell cal almenys pensar-la en dos moments: un primer moment de naturalesa propedèutica, i un segon nivell d'institucionalització. Per moment propedèutic entenem la generació de condicions favorables a una diagnosi acurada, i la preparació del terreny per a la transformació. Defensem la tesi que una transició abrupta, d'avui per demà, ens abocaria al fracàs, doncs no hauríem dut a terme la necessària desconstrucció cultural prèvia de prejudicis i estereotips, ni el sorgiment d'un clima de diàleg sincer i empàtic entre totes les parts.

Dues són les vies per anar treballant en aquesta direcció de preparar el terreny, i cap de les dues requereix modificació normativa, sinó voluntat política. La primera té a veure amb una nova cultura de gestió dels concerts educatius. Certament, aquesta gestió ha estat caracteritzada fins fa ben poc per la discrecionalitat i la manca de rigor, això no és cap secret. I en bona part, aquesta manera de fer ha lesionat la imatge dels centres privats religiosos que té la societat; és un dels factors causals explicatius de la situació actual. Aquesta gestió necessita de mesures urgents que avui mateix es poden posar en marxa si es vol: recórrer als tribunals els concerts associats a centres privats religiosos d'elit que segreguen per sexe; perse-

guir el cobrament de quotes abusives per part d'alguns centres concertats religiosos; sancionar els comportaments discriminadors de l'alumnat que realitzen alguns centres privats religiosos durant el procés d'admissió. Dur a terme aquestes accions permetrà destriar el gra de la palla, i disposar d'una primera radiografia de quins són els centres que tenen una autèntica vocació de servei públic, i quins no.

La segona via implica que els centres privats religiosos adoptin *de facto* un projecte d'educació pública. No és una contradicció. Avui dia, l'educació pública no ve només definida per la titularitat dels centres, o el seu finançament, sinó sobretot pel seu projecte: una educació que parteix de la diversitat com a punt de sortida, que es fixa la inclusió com a fita per la gestió d'aquesta diversitat, i que estableix l'equitat com a principi rector de les estratègies que cal emprar per aconseguir-ho. Existeixen centres privats religiosos que responen a aquest projecte d'educació pública: cal poder identificar-los, i reconèixer-los. I a aquells que encara no s'hagin endinsat en aquest sender, cal estendre'ls la mà perquè s'hi incorporin. L'instrument polític per fer-ho ja existeix, s'anomena "Pacte nacional contra la segregació", en vigor des de 2019.

Només que aconseguíssim avançar de forma determinada en aquestes dues vies, la nostra generació ja faria un salt endavant notable respecte la situació heretada de la transició.



Gairebé quaranta anys després de la promulgació de la LODE, hauríem aconseguit que el vertader esperit de la realitat educativa fos coherent d'una vegada per totes amb la lletra de la norma, cosa que ara com ara no ha passat encara. Però dèiem que la reconstrucció educativa necessita un segon moment, el de la institucionalització. Aquest sí que suposa una modificació normativa, que ha d'anar més enllà del decret en fase de tramitació, i sobre el qual el passat 11 de maig es va fer públic el dictamen preceptiu del Consell Escolar de Catalunya. En aquest dictamen s'enfoca l'assumpte dels concerts com un tema econòmic, evitant la dimensió ideològica. La transició dels centres privats religiosos a la xarxa pública no ha de venir motivada per una causa relativa al finançament, sinó al compromís amb una manera d'entendre l'educació per a tothom, i en aquest punt el decret en tràmit es queda ben curt.

No cal un decret, cal una llei, la LODE catalana. Un text legislatiu del màxim nivell, que permeti establir un nou marc, que modifiqui la LEC en l'apartat corresponent a la definició del servei d'educació, i que faciliti decantar els processos judicials a favor de l'educació pública en cas de litigi. Una llei que expliqui a bastament com es pensa subrogar el personal dels centres privats religiosos en el seu pas a la xarxa pública, sense posar en qüestió els principis bàsics d'accés a la funció pública d'igualtat, mèrit i capacitat. Una norma que deixi clar com respectar l'ideari i els valors de qualsevol comunitat educati-

va, des del respecte a la pluralitat d'opcions en el marc d'un sistema inclusiu. Un text que garanteixi l'increment lineal del pressupost destinat a educació, sense el qual un procés de transició dels centres privats religiosos a la xarxa pública resulta inviable i insostenible. Un plantejament ferm que situï la religió al seu lloc: un saber transversal del currículum que s'ofereix a tot l'alumnat, i que deixa l'educació confessional fora de l'educació pública, tot i que en garanteix la pràctica en l'àmbit privat extraescolar.

Per damunt de tot, el que aquesta llei hauria d'establir és la naturalesa dels centres. Tant des d'un vessant jurídic com social, entenem que ara no existeixen les condicions per crear una única xarxa pública d'avui per demà, amb criteris d'igualtat per tots els centres de forma automàtica. L'èxit d'una operació d'aquest abast necessita un període llarg de temps, en el qual es trenca de forma definitiva i inequívoca amb la doble xarxa pública i privada, però es crea una xarxa pública única però diversa, d'acord amb els ritmes i els processos diferenciats de cada sector de la privada religiosa. No creiem en una transformació per absorció sinó per adhesió, en la qual la voluntarietat sigui un compromís, i la llibertat una garantia. Així doncs, pensem en dues tipologies bàsiques de centres: els centres públics d'iniciativa administrativa (els creats per l'Administració, ja sigui autonòmica o local) i els centres públics d'iniciativa social (els creats per les patronals d'ensenyament privat del país).

Ambdós són de titularitat i finançament públics, però amb algunes especificitats pròpies del recorregut històric i de l'acompanyament necessari en el procés de transició cap a una transformació pública definitiva.

Una llei d'aquesta naturalesa, que revoluciona i no reforma l'*statu quo* actual, i que reconstrueix l'estructura del sistema d'educació pública i laica, requereix d'un marc de governança diferent a l'actual. Sens dubte, el seu desplegament ha d'estar liderat per part de qui pertoca: els poders públics. No obstant això, creiem que si no existeix el concurs de les patronals dels centres privats religiosos, aquest desplegament pot quedar en paper mullat. Cal pensar en algun tipus d'instrument de gestió que garanteixi un equilibri entre el lideratge públic i la titularitat privada en fase de transició, i sobretot en la gestió dels centres públics d'iniciativa social. El nostre país compta amb una experiència singular de governança compartida de l'educació que pot esdevenir un model vàlid per la posada en marxa d'una llei d'aquestes característiques: el Consorci d'Educació de Barcelona. Mitjançant el desplegament dels articles 61 i 123 de la llei 22/1998 de la Carta Municipal de Barcelona, la capital del país gaudeix d'un model de governança singular gestionat entre govern autonòmic i local. Hem d'explorar l'opció de crear el Consorci d'Educació de Catalunya, amb la finalitat de desplegar la llei i gestionar el procés de transició dels centres públics que anomenaríem d'iniciativa social. Un consorci amb

una representació del 50% de la Generalitat de Catalunya, del 30% de les patronals de centres privats religiosos, reconvertides per llei en fundacions pro educació, i del 20% dels ajuntaments. Un desafiament majúscul, però imprescindible.

A mode de tancament

I fins aquí la nostra anàlisi i la nostra proposta per acabar amb una anomalia conjuntural a la qual la nostra generació haurà de fer front d'una manera o d'una altra. Aquest tema ha vingut a l'agenda política catalana per quedar-s'hi, i qui vulgui liderar aquest país haurà de tenir una proposta social i política sòlida que generi consensos, i que vagi més enllà dels plantejaments maximalistes d'uns i d'altres: ni és sostenible mantenir la situació actual gaire més, ni la sortida de l'atzucac actual pot ser el pas dels centres privats religiosos a la xarxa pública pel broc gros i de forma matussera.

El 18 de juny el Parlament de Catalunya va aprovar una resolució que demana donar a l'escola pública actual un tractament preferent en el model educatiu, amb els vots a favor d'ERC, PSC i CEC-Podem, i els vots en contra de JxC i PP. El conflicte existeix i està servit, i qui amagui el cap sota l'ala corre el risc d'ofegar-s'hi. Veurem si la nostra generació aprofita l'oportunitat que té servida, si sap llegir la massa crítica existent, i queda



si es queda en la simple reforma, preparant el sistema actual perquè transiti cap a un autèntic projecte d'educació pública i laica, sense tocar titularitats ni finançament, o es llença als braços de la revolució educativa, i aconseguix per fi un únic sistema d'educació pública. Senyores, senyors, la partida ha començat. Veurem qui la guanya. Esperem que totes i tots.

El cavall del lliurepensament

Joan-Francesc Pont

Quan els mesos següents a març de 2020 (ja més de sis!) el món, o una bona part d'aquest, ha considerat que havia quedat en suspens la *normalitat*, aquesta opinió té un cert fonament des de l'òptica que, al menys, dos mil cinc-cents milions de persones així ho perceben. Ens trobem davant d'una *anormalitat* planetària per les xifres d'afectats, però no per la gravetat del que succeeix. En efecte, cada dia, des que hem nascut cada un de nosaltres, ha actuat el que el capítol sisè de l'Apocalipsi va descriure com el terrible resultat de l'obertura dels *quatre primers segells* del pergamí brandat per l'anyell a la fi dels dies. Un genet entra en escena cada vegada que s'obre un segell: el primer genet muntava un cavall blanc i portava un arc, li van donar una corona, va sortir per vèncer i va vèncer.

El genet és la conquesta o la glòria, concebudes ambdues com la destrucció de l'enemic. El *cavall blanc* simbolitza la divisió del món entre "els nostres" i "els altres". Cal recordar la crítica d'Ortega, en comentar l'obreta de Pérez de Ayala A. M. D. G. sobre el concepte dels "nostres" en l'ensenyament jesuític. El genet de la guerra munta el *cavall vermell* i és conseqüència de la primera: si la glòria comportava la divisió, la guerra suposa



l'extermi de l'altre. Al segon genet se li va concedir extirpar la pau de la terra perquè es matessin els uns als altres. Per a això disposava d'una espasa gran. El tercer genet munta un *cavall negre* i simbolitza la fam. És el més actiu de tots: cada dia moren al món 8.500 nens per fam. Si a aquesta xifra horrible li sumem la dels nens que moren per causes, majoritàriament, prevenibles, descobrirem que en la *normalitat* del nostre món mor un nen cada 5 segons.

Aquest és un tema de reflexió que brindo als lectors de l'*Informe Ferrer i Guàrdia*: ¿ha hagut d'obrir-se de nou el quart segell perquè comencem a pensar que la situació no és normal? El quart genet munta un *cavall cendrós* i és anomenat *Mort*. Va seguit per l'Hades, encara que la Bíblia de Jerusalem el va anomenar *Pesta*. Els poders de la Pesta per matar eren l'espasa, la fam, la mortaldat i les feres de la terra mateixes.

Durant la *pesta de Justinià* van morir uns quatre milions de persones. Era l'any 541 i el mateix emperador es va contagiar, sense perir per aquest motiu. La *pesta negra* va assolir la humanitat entre l'any 1346 i el 1353. Es va trigar cinc segles a descobrir-ne l'origen en les rates. La població europea es va reduir de 80 a 30 milions de persones. La *verola* va passar d'Europa a Amèrica amb la Conquesta i va assolir el món durant el segle XVIII. Amb ella es va descobrir la primera vacuna i avui es considera extingida des de 1977.



En l'anomenada *grip espanyola* –un efecte col·lateral de la Gran Guerra– la taxa de mortalitat va ser d'entre el 10 i el 20 per 100 dels infectats. Van morir entre 20 i 50 milions de persones. Algun autor dobla aquesta darrera xifra.

Amb posterioritat, la *grip de Hong Kong* es va estendre l'any 1968 arreu del món i va matar un milió de persones. El VIH es calcula que ha pogut contribuir a causar 25 milions de morts, no per la seva pròpia letalitat, sinó per l'esgotament del sistema immunològic.

La COVID-19, fins a 7 de setembre de 2020, ha infectat uns 27 milions de persones al món i ha generat una mica més de vuit-cents vuitanta mil morts. La seva taxa de mortalitat provisional, per tant, no arriba al 4% i el nombre de víctimes queda molt lluny de qualsevol de les xifres absolutes de les seves precedents. El que distingeix la COVID-19 d'altres malalties emparentades és la seva incidència en un lapse de temps molt curt, cosa que comporta el col·lapse dels sistemes de salut. Això és el que va passar entre març i juny de 2020.

Els tres primers genets, amb la destrucció que causen, s'han incorporat a això que ara anomenem *normalitat*. La pesta, el quart genet, és l'*anormalitat*, la qual cosa va obrir durant tres mesos llargs les portes a la declaració de l'estat d'alarma de l'article 116.2 de la Constitució Espanyola. Però, en qualsevol



cas, els quatre genets no són més que dimensions del perill que l'home suposa per a l'home.

L'estat d'alarma –reprenguem aquesta qüestió– no va suposar en cap cas la suspensió de la Constitució ni de la seva Carta de drets i llibertats. No va suposar tampoc la pèrdua de garanties com l'*habeas corpus* o la tutela judicial efectiva. No va alterar en absolut l'estatut de la ciutadania. L'estat d'alarma, simplement, atorga poders exorbitants al Govern, que segueixen sotmesos al poder judicial, i que, principalment responen davant el Congrés dels Diputats que ha de prorrogar-lo o no cada 15 dies. La paradoxa d'aquest cas és que el Congrés va quedar fortament disminuït per la mateixa causa desencadenant de l'estat d'alarma. Això va afectar negativament l'equilibri que la Constitució desitja en aquests casos. El Congrés és molt més que exercir el vot presencial o telemàtic, ha de ser l'ànima que representa la ciutadania i que d'aquesta manera participa en l'adopció de les mesures que es prenguin.

El paper del Congrés transforma la reacció davant la pandèmia en una alarma compartida per tothom i gestionada per tothom. Des d'aquesta perspectiva, ni un hemicicle buit com a reacció a la malaltia ni uns grups de l'oposició obsessionats per destacar les seves pròpies obsessions ideològiques o territorials sobre l'interès general van contribuir gens a constituir una *cultura política de l'alarma*. D'això caldrà deduir-ne lliçons per al futur.

Que els ciutadans hagin reaccionat majoritàriament mitjançant l'obediència als decrets llei del Govern, no és de cap manera un senyal negatiu, no és una subjecció a l'arbitrarietat, sinó que és el suprem exercici de llibertat que es tradueix en l'obediència a les lleis justes. De la més discutible normalitat que ens fa conviure amb la ignorància, la superstició, l'explo-tació, la misèria i la mort, des d'una irritant desigualtat, hem passat a l'anormalitat gestionada mitjançant els mecanismes jurídics de l'estat d'alarma. A algú no li agradarà, però tot el que s'ha fet –em refereixo als instruments d'ingerència en la vida quotidiana, no al seu contingut concret, que sempre serà discutible– ha estat perfectament legal. Perquè les previsions excepcionals, com l'estat d'alarma, no són elements decoratius, sinó mitjans eficients per a la gestió de situacions, precisament, excepcionals; no neguen la validesa de l'ordenament general, sinó que la reforcen. Des de la praxi, però, ha de destacar-se la dificultat que les restriccions comporten per a l'exercici de drets i llibertats, dificultat que s'ha anat superant a poc a poc mitjançant l'ús de mitjans telemàtics. L'Administració de Justícia no s'ha sabut adaptar amb diligència i algunes àrees de l'Administració, tampoc.

En el moment de redactar aquest article no ens trobem en *estat d'alarma*, però sí en una situació de prevenció extrema (limitació d'aforaments, màscares, hidrogels, preferència pel teletreball, incentius a la no mobilitat, etcètera). Aquest *estat*



de tensió –per descriure’l d’alguna manera– depenent de cada comunitat autònoma, neix exclusivament del Dret administratiu i no del Dret constitucional, cosa que en ocasions comporta, per part dels jutges, la prohibició o la no homologació d’algunes de les mesures adoptades. Aquest conflicte sorprèn molts observadors de bona fe, però és una garantia insubstituïble.

Albert Camus a l’enfrontar-se, precisament, a la pesta, assenyala que en aquesta es contraposen l’absurd i la solidaritat o el suport mutu, dos valors que emergeixen de la dimensió humanista de l’ésser humà. Avui ens trobem encara en la fase prèvia, l’humanitarisme, salvar els malalts, reduir el nombre de morts i honrar els morts. Quan tot això es troba en perill passa a constituir la prioritat primera, gairebé l’única. Sense que res justifiqui renunciar a les formes de vida en democràcia que hem conquerit. Malgrat les discussions, això explica que els advocats no hagin sofert restriccions en l’exercici del dret de defensa, tot i que, en haver de fer-ho moltes vegades per una via telemàtica a la qual no estaven acostumats els operadors jurídics, s’hagin produït situacions censurables.

El següent pas és l’humanisme, cosa que requereix interrogar-nos sobre les causes d’una pandèmia com aquesta en ple segle XXI, les quals, al meu entendre, no s’han d’atribuir a la naturalesa (quina estupidesa, aquesta teoria naïf que el coronavirus és la venjança de Gea contra el CO2!), sinó, precisa-



ment, a l'ésser humà. A la destrucció dels entorns naturals, a l'alteració del clima. I potser a alguns experiments científics. En qualsevol cas, defenso que les activitats de qualsevol país en l'àrea de la guerra bacteriològica o dels experiments sobre transmissibilitat de nous o vells virus animals (mutats o no) a éssers humans siguin sotmesos a un observatori permanent de Nacions Unides. Dos mil cinc-cents milions de ciutadans afectats pel confinament poden aconseguir aquest avanç imprescindible en el nostre Dret públic internacional. I no necessito provar l'origen del coronavirus, en tinc prou amb constatar el risc bacteriològic que ha planat sobre nosaltres. Aquest *nosaltres* que acabo d'evocar és el nosaltres més universal que s'ha pogut concebre mai, més enllà de la Conferència de San Francisco del 26 de juny de l'any 1945.

Camus observava com la protecció contra la pesta incrementava l'obstrucció de les llibertats. La protecció contra un perill cert, però, potser, indeterminat. Tot el que hem fet contra el quart genet ¿veia el perill en la malaltia o en la por a la malaltia? Em feia pensar en això Enrique Tierno fa uns mesos. I ara comparteixo l'interrogant per promoure una reflexió col·lectiva. Al meu entendre, la pesta genera aquests dos perills: la mort i la por a la mort. Com menys extensa és la pesta –encara que sigui una llicència anomenar així la pandèmia, per evocació de Joan i de Camus– més percebem el perill en forma de por, de tal manera que aquesta crisi, que ha estat una crisi sa-



nitària, ha estat també, sens dubte, una crisi de por. El quart genet de nou canvia de nom i ara es diu *Por*.

Una mostra d'això la trobem en les persones confinades que, sense estar mogudes per la necessitat de guanyar-se el suport –per exemple, molts adolescents– tracten o han tractat d'ajornar la sortida de casa com més temps millor. Hi ha una mena de síndrome d'Estocolm que condueix moltes persones a trobar el seu paradís provisional entre quatre parets; això sí, connectades a l'exterior per mil i un artefactes tecnològics i una miríada de xarxes socials.

La crisi de 2020 haurà produït no només malaltia i mort, sinó també una peculiar forma d'acovardiment col·lectiu. Aquesta seria una derrota per a la humanitat, en general.

Ens trobem en el trànsit de l'*antiga normalitat* –que era només un fals conformisme i la manifestació de la ceguesa nacionalista que impedeix veure el patiment de l'altre– a la *nova normalitat*, que vindria a ser com l'antiga, però profilàctica. En termes jurídics, això és inqüestionable i aquesta és la raó de l'estat d'alarma de l'article 116.2 de la Constitució. Aquesta anunciada nova normalitat no ha arribat encara i seguim molt lligats a l'*anormalitat*. La reducció de llocs de treball o la seva pèrdua, el manteniment del tele-treball en empreses que no han reobert les seves seves, la crisi de l'hostaleria, el pànic a la tornada



a l'escola, la previsió de semipresencialitat a les universitats, la misèria d'aquells que vivien al dia d'una o altra feineta, així ho posen de manifest. Algun dia, espero, tot això haurà estat un període excepcional, en què la Carta Magna ha estat la via per a l'aplicació de certes prevencions, mitjançant l'estat d'alarma o l'autorització judicial. Per simplificar, reduïda la llibertat ambulatoria, ha disminuït el risc de contagi i, per tant, el contagi hauria de tendir cap a un límit zero. La persistència dels rebrots no altera aquesta idea, però augura una llarga *anormalitat*.

Que faci un pas endavant qui pensi que això s'hagués pogut fer d'una altra manera. Només els extremismes polítics han volgut fer anar l'aigua al seu molí. I aquesta és l'expressió més alta d'egoisme.

Si un dia haguéssim de transitar per un altre període excepcional, encara més excepcional, em sembla imprescindible preveure com poden seguir plenament operatives les Corts Generals, el Congrés, per equilibrar el Govern, i el Senat, per acollir la veu de la Conferència de Presidents de Comunitats autònomes. No és una hipòtesi satisfactòria que les crisis neutralitzin les càmeres representatives. Com no ho és que la por pogués conduir els electors a lliurar la seva destinació a líders autoritaris o paternalistes.

L'expressió *nova normalitat* va voler substituir la que hauria d'aparèixer realment, que és *retorn a la normalitat*. Però ni tan sols hem arribat a aquest nivell. L'anomenada nova normalitat només em semblaria admissible si es referís a un procés de durada desconeguda, però amb terme final. El combat ha de ser recuperar la normalitat i, després, crear nous escenaris basats en el combat contra els quatre genets i no només contra un d'ells.

Des del punt de vista de la laïcitat, esperem construir un espai de felicitat per tothom entre els límits de la vida humana. De tot el que estem passant haurem après moltes coses i una d'elles és que els problemes del món només tenen respostes o solucions o assajos de solució mundial. Com vam escriure un dia Narciso Sáez i jo, perseguim el *Veïnatge Global, la construcció de la ciutadania universal*⁴⁴. En aquest any 2020 estem aprenent que aquest objectiu és ara més ineludible que mai.

El món pot assemblar-se a un escaquer. Mirem a terra i veiem que uns quadres són blancs i uns altres són negres. Quina és la lliçó d'aquesta dualitat? La primera, que no pertanyem ni a la tribu dels blancs ni a la dels negres. Ens és pròpia la dualitat

⁴⁴ Cfr. *La aldea republicana*, Masónica.es, Oviedo, 2019.

⁴⁵ Cfr. ROIRAND, Jean-Pierre: *Le pavé mosaïque*, Ed. Maçonniques, Montelimar, 2009, pàgs. 165-170, *passim*



i vivim amb una naturalitat no mancada d'estupor l'oposició dels contraris, mentre ens esforcem per conciliar-los. La dualitat oposició-conciliació és irresoluble, és una característica de la vida humana.

Però Jean-Pierre Roirand ens suggereix que els lliurepensadors adoptem el Cavall com a peça dels escacs pròpia⁴⁵ i accepto la invitació. Els quatre genets han de perdre els seus cavalls, si no volem que un dia la vida ens condueixi al dilema de la família protagonista de l'obra de Vicente Blasco Ibáñez: haver de matar el nostre germà o deixar-nos matar per ell al camp de batalla. Aquest és el desafiament: convertir-nos nosaltres mateixos en genets i descobrir que el cavall és l'única figura dels escacs que inicia el seu moviment en un color i l'acaba en un altre. Sempre. El cavall és l'única peça que pot saltar els obstacles. No avança, sinó que progressa.

Enfilats al cavall dels escacs, unim-nos per superar totes les còmodes prenatalitats, normalitats i post normalitats i totes les absències de normalitat, per saltar els obstacles i contribuir a elaborar i compartir noves idees que ens permetin a tots –en la generalitat i en la igualtat que aquesta expressió comporta– gaudir d'una vida bona. D'això se'n diu construir la ciutadania des de l'escola i des de la laïcitat.

Laïcitat en xifres 2020



Laïcitat en xifres | Anàlisi 2020

Hungria Panadero i Josep Mañé

Institut d'Anàlisi Social i Polítiques Públiques

Fundació Ferrer i Guàrdia

Laïcitat en xifres vol esdevenir el punt de referència en la **recopilació i anàlisi de dades** publicades en diverses fonts **vinculades a la laïcitat** i l'evolució de les opcions de consciència a **Catalunya i a l'Estat espanyol**. En l'edició 2020, i partint d'aquesta voluntat, s'ha donat continuïtat a l'actualització de dades ja recollides en edicions anteriors del document, i s'han incorporat noves dades, especialment vinculades a l'àmbit de la laïcitat en l'educació.

Considerem que disposar de dades quantitatives permet **enriquir i objectivar el debat sobre la situació de la laïcitat a la nostra societat** i les vinculacions existents entre les opcions de consciència i institucions religioses, la ciutadania i les administracions públiques. És a partir de l'anàlisi empírica que podem analitzar la realitat de manera acurada i avançar cap a la desvinculació de les institucions religioses i l'Estat.

Aquestes dades han estat extretes de **diverses fonts estadístiques**, d'entre les quals es poden destacar, per una banda, els



baròmetres d'opinió del Centre d'Investigacions Sociològiques (CIS), a través dels quals hem obtingut informació publicada amb regularitat de la població espanyola, així com el posicionament d'aquesta respecte diverses qüestions relacionades amb la laïcitat o amb la seva adscripció de consciència. Per altra banda, també hem analitzat les dades del Centre d'Estudis d'Opinió (CEO) per a l'anàlisi específica de Catalunya.

Així mateix, hem consultat altres fonts per a tractar qüestions més concretes, com poden ser el finançament de l'Església catòlica o l'assignatura de religió, entre d'altres. Algunes de les fonts consultades per a tractar aquestes qüestions provenen d'organismes com: l'Institut Nacional d'Estadística (INE), el Ministeri d'Educació i Formació Professional (anteriorment Ministeri d'Educació, Cultura i Esports) i del Ministeri d'Hisenda i Funció Pública (MINHAFP, per les seves sigles en castellà). També s'han consultat les memòries anuals de la Conferència Episcopal Espanyola, que compten amb informació rellevant sobre el finançament de l'Església i les funcions educatives que realitza, així com una investigació realitzada pel mitjà de comunicació digital ELDiario.es, en relació al finançament públic dels centres educatius que segreguen segons sexe. Per últim, s'han incorporat també dades de l'Estudi internacional de valors 2019, elaborat per la Fundació BBVA, i que revela el grau de confiança de la societat espanyola envers diverses institucions, també les religioses.

És necessari mencionar que **s'han produït alguns canvis importants en la publicació de determinades dades**. La informació recollida en relació a la importància de la religió i la política en la vida de les persones no s'ha pogut actualitzar, donat que aquesta pregunta no va continuar la sèrie des del baròmetre del CIS de finals de l'any 2017 (gràfic 9). Per altra banda, tampoc no s'han publicat noves dades relacionades amb els alumnes que cursen activitats alternatives a la religió al batxillerat, una informació que només es troba disponible fins el curs 2014-2015 pel Ministeri d'Educació. L'últim baròmetre sobre religiositat del CEO va ser publicat l'any 2016, amb la qual cosa l'accés a dades actualitzades sobre la religiositat a Catalunya és també cada vegada més difícil.

Per últim, l'informe de finançament i despeses de l'ensenyament privat de l'INE, que es publica amb una periodicitat quinquennal (l'última edició va ser publicada amb dades del curs 2014-2015) tampoc ha estat actualitzat en el moment de redactar l'actual edició de *Laïcitat en xifres*, amb la qual cosa s'han mantingut les dades de la darrera publicació de l'esmentat informe. Preveiem que s'actualitzin les dades del curs 2019-2020 a principis de 2022.

Aquestes són algunes de les dificultats amb les que ens trobem en la nostra tasca de recopilació i anàlisi de l'estat de la laïcitat. Dificultats que es relacionen amb la **dispersió de fonts d'informació, la difícil construcció de relacions de variables de**

diferents fonts, i les **limitacions d'accés i actualització** que ens aportí informació respecte alguns aspectes determinants de la situació de la laïcitat.

Amb tot, en aquesta edició 2020, **donem continuïtat a la tasca de monitoratge del procés de secularització de la societat així com l'estat de la laïcitat**, recopilant **nova informació objectiva** que, considerem, és imprescindible per a generar un **debat de qualitat** i avançar cap a una societat més laica i lliure.

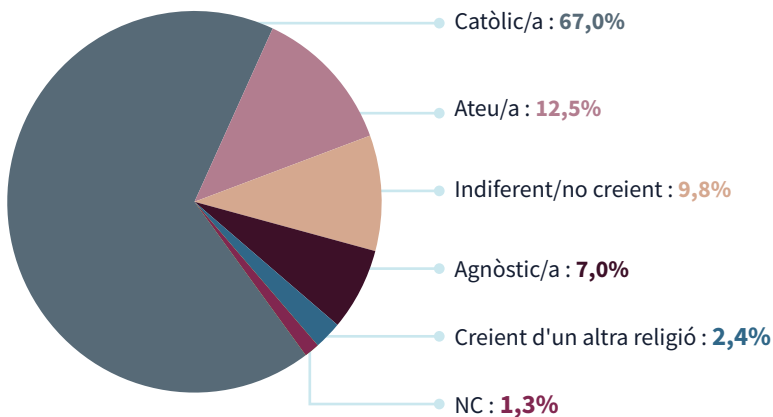
1. Adscripció a opcions de consciència

Les dades del primer trimestre de l'any 2020 mostren que la proporció de persones amb adscripció de consciència no religiosa a l'Estat espanyol és del 29,3% –un 12,5% es considera atea, un 9,8% indiferent o no creient i un 7% agnòstica.

Per altra banda, el 69,4% de les persones es considera creient, la gran majoria catòlica (67%), i un 2,4% creient d'altres confessions religioses.

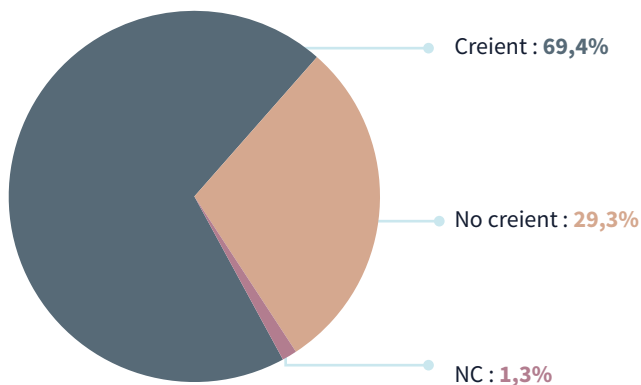
Aquestes xifres són similars a les d'anys anteriors, amb una població creient que representa gairebé el 70% i un 30% adscrita a opcions de consciència no religiosa. La proporció de persones que no responen aquesta pregunta està al voltant de l'1%.

Gràfic 1. Adscripció a opcions de consciència, %, 2020 (1r Trimestre)



Font: CIS, Baròmetres 1r trimestre 2020 (mitjana)

Gràfic 2. Adscripció a opcions de consciència. Categories agrupades, %, 2020 (1r Trimestre)

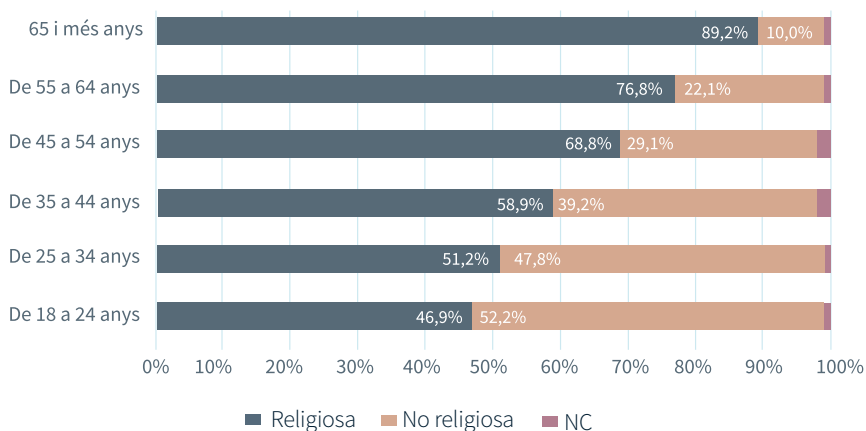


Font: CIS, Baròmetres 1r trimestre 2020 (mitjana)

El Gràfic 3 ens mostra que l'edat de les persones és un factor que incideix en l'adscripció a opcions de consciència.

Entre les **persones joves** és on trobem una **proporció més elevada** de persones amb adscripció a opcions de consciència **no religiosa**. Aquestes, superen el 50% en la franja d'edat d'entre 18 i 24 anys i representen el 48% entre els 25 i 35 anys. Amb l'increment de l'edat, la proporció de persones amb adscripció de consciència no religiosa disminueix. Entre el grup de població de 65 anys i més, el percentatge de no creients representa únicament el 10%.

Gràfic 3. Adscripció a opcions de consciència (religiosa–no religiosa). Segons grups d'edat, 1r trimestre 2020



Font: CIS, Baròmetres 1r trimestre 2020 (mitjana)

Es presenten **diferències** percentuals en relació a l'adscripció a opcions de consciència no religiosa **segons generacions**.

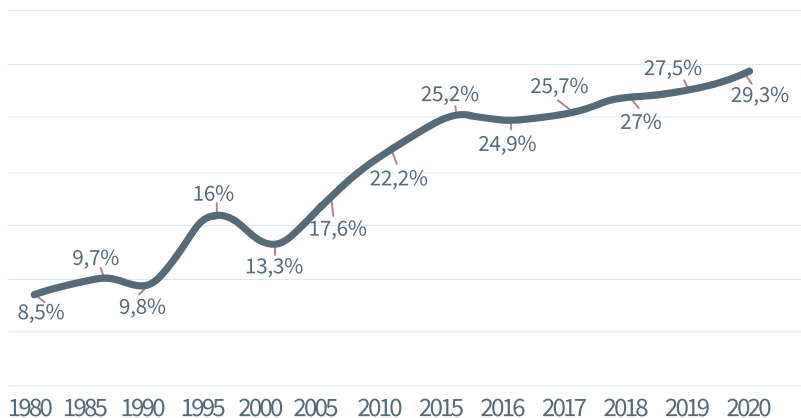
Trobem que entre les persones nascudes abans de mitjans de segle passat (1950) aquest percentatge se situa al voltant del 10%. Entre les persones nascudes entre aquesta data i el anys previs a la transició aquest percentatge es duplica, i se situa al voltant del 25%. Entre la generació nascuda durant la transició aquest percentatge és gairebé del 40% i per aquelles persones nascudes a partir dels anys 80 aquest percentatge s'incrementa fins al 50%.

Durant la **darrera dècada**, es pot observar un **creixement de la proporció de persones amb opcions de consciència no religioses**. Després d'un període d'estabilització al voltant del 25% entre els anys 2015 i 2017, s'ha produït un increment que es manté fins a les últimes dades disponibles, presentant xifres pròximes al **30%**.

Amb perspectiva històrica, observem que la proporció de persones no religioses s'ha incrementat més d'un 21% entre els anys 1980 i 2020. És durant els darrers 20 anys que s'ha experimentat un major creixement, de més de 15 punts des de l'any 2000. El Gràfic 4 ens mostra aquesta tendència de **creixement pràcticament ininterromput**, que no obstant presenta alguns períodes d'estancament o creixement molt moderat, com observem durant la dècada dels 80 o el ja esmentat període 2015-2017, i un decreixement entre els anys 1995 i 2000.

Cal mencionar que, a partir del mes de març de l'any 2019 els baròmetres del CIS **modifiquen la pregunta sobre les opcions de consciència**, fet que pot incidir també en els resultats recollits. Concretament, fins al març del 2019 les opcions de resposta que es plantegen són: catòlic/a, creient d'una altra religió, no creient o ateu/a. Durant el març i l'abril del 2019, les opcions de resposta proposades van ser: catòlic/a practicant, catòlic/a no practicant, creient d'una altra religió, agnòstic/a, ateu/a, altra resposta. Finalment, a partir del maig del 2019 i fins a l'últim baròmetre publicat, les opcions de resposta són: catòlic/a practicant, catòlic/a no practicant, creient d'una altra religió, agnòstic/a, indiferent o no creient, ateu/a.

Gràfic 4. Evolució de l'adscripció a opcions de consciència no religiosa. 1980-2020 (%)



Font: Elaboració pròpia a partir dades Comas Arnau, Domingo a Tezanos 2004 i CIS, Baròmetres d'opinió.

En anteriors edicions de l'Informe hem pogut analitzar i presentar l'adscripció a opcions de consciència a les diverses comunitats autònomes (CCAA) i les dues ciutats autònomes de l'Estat espanyol. Hem pogut comprovar com **la situació territorial incideix sobre les opcions de consciència de les persones** enquestades. En aquesta edició, s'han pogut actualitzar totes les dades territorials, a través de les preguntes del Macrobaròmetre electoral realitzat pel CIS durant l'octubre del 2019.

A la Taula 1 es pot observar una **distribució desigual de la proporció de persones no religioses a les diverses CCAA**. Entre les CCAA que compten amb un major percentatge de persones adscrites a opcions de consciència no religiosa hi trobem **Catalunya i Navarra** (41,0%), **País Basc** (37,8%) i les **Illes Balears** (33,7%). Per contra, on aquestes xifres són menors és a Ceuta (3,4%), Melilla (15%) i Aragó (16,6%).

Des del Centre d'Estudis d'Opinió (CEO) es realitza un baròmetre centrat exclusivament en **la religiositat i en la gestió de la seva diversitat a Catalunya**. Malauradament, l'última edició d'aquest estudi recull dades de l'any 2016. Tot i no disposar de dades més recents, la cuidada anàlisi de la incidència del fet religiós sobre la societat catalana ens sembla d'interès, amb la qual cosa hem incorporat algunes dades ja recollides en edicions anteriors de *Laïcitat en xifres*.



Taula 1. Adscripció a opcions de consciència segons comunitat/ciutat autònoma

	Religiosa	No religiosa	NC
Andalusia	78,3%	21,2%	0,5%
Aragó	79,6%	16,6%	4,0%
Astúries (Principat d')	68,5%	30,8%	0,8%
Balears (illes)	63,6%	33,7%	2,8%
Canàries	79,5%	20,2%	0,3%
Cantàbria	68,7%	29,0%	2,3%
Castella i Lleó	78,5%	20,3%	1,3%
Castella-la Manxa	76,0%	23,3%	0,8%
Catalunya	57,3%	41,0%	1,7%
Comunitat Valenciana	68,5%	30,5%	1,1%
Extremadura	81,8%	18,0%	0,3%
Galícia	77,7%	19,4%	1,7%
Madrid (Comunitat de)	66,5%	31,8%	1,7%
Múrcia (Regió de)	82,2%	17,9%	-
Navarra (Comunitat Foral de)	58,7%	41,0%	0,3%
País Basc	61,4%	37,8%	0,9%
Rioja (La)	75,7%	22,9%	1,4%
Ceuta	96,7%	3,40%	-
Melilla	85%	15%	-

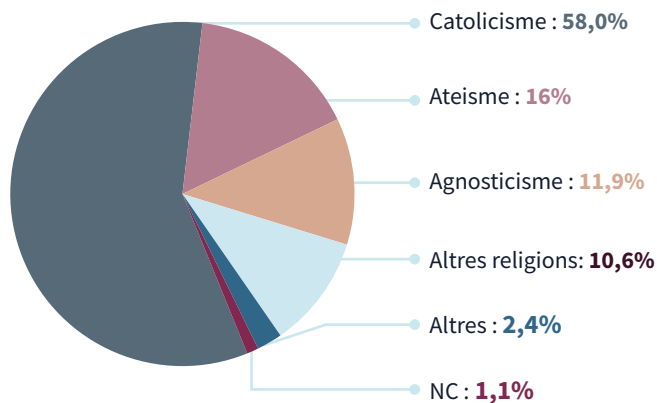
Font: CIS, Macrobaròmetre preelectoral (Eleccions generals del 10 de novembre del 2019).

Si es fa referència a l'adscripció a opcions de consciència de la població catalana, el 58% de la població es considera catòlica, mentre que un 16% es defineix com a atea i un 12% com a agnòstica. També s'observa com hi ha un 11% de població vinculada a altres religions. Cal mencionar que un 2% està adscrita a altres opcions de consciència.

Per tant, **es pot afirmar que** gairebé un 69% està adscrita a opcions de consciència religioses, mentre que **un 28% ho està a opcions no religioses**. Es tracta, per tant, d'una proporció de persones amb adscripció de consciència no religiosa **molt inferior a la que presenten les dades del CIS**, en la seva enquesta preelectoral (Taula 1).

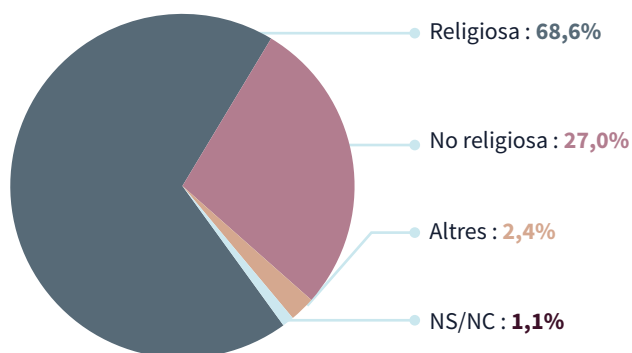
Les opcions de consciència poden canviar (o no) al llarg de la vida, és important conèixer amb quina freqüència i en quina direcció es produeixen aquests canvis per determinar l'evolució de les opcions de consciència de la població. El Centre d'Estudis d'Opinió, a través del seu baròmetre sobre la religiositat i la gestió de la seva diversitat, recopila informació sobre la permanència i els canvis en les opcions de consciència de les persones catalanes.

Gràfic 5. Adscripció a opcions de consciència. Catalunya, %, 2016



Font: CEO. Baròmetre sobre la religiositat i la gestió de la seva diversitat. 2016

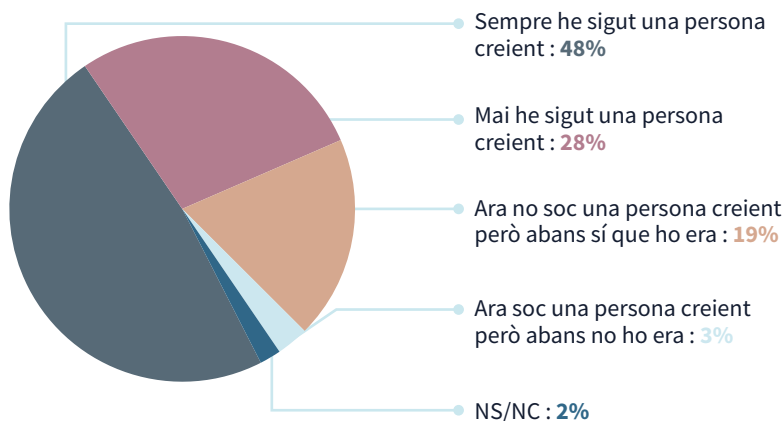
Gràfic 6. Adscripció a opcions de consciència. Categories agrupades. Catalunya, %, 2016



Font: CEO. Baròmetre sobre la religiositat i la gestió de la seva diversitat. 2016

Tal com ens mostra el Gràfic 7, el 48% de la població catalana afirma que sempre ha sigut creient, i aquesta és l'opció amb una proporció més elevada de respostes. En segon lloc, trobem a les persones que mai han sigut creients, i que constitueixen el 28% de la població. Per altra banda, si ens referim als ciutadans i ciutadanes que han expressat algun canvi en la seva opció de consciència, cal mencionar que un 19% afirma que ara no és una persona creient, però que ho havia estat. El fenomen invers (persona no creient que ha passat a ser creient) es dona únicament en un 3% dels casos.

Gràfic 7. Permanència i canvi de l'adscripció a opcions de consciència. Catalunya, %, 2016



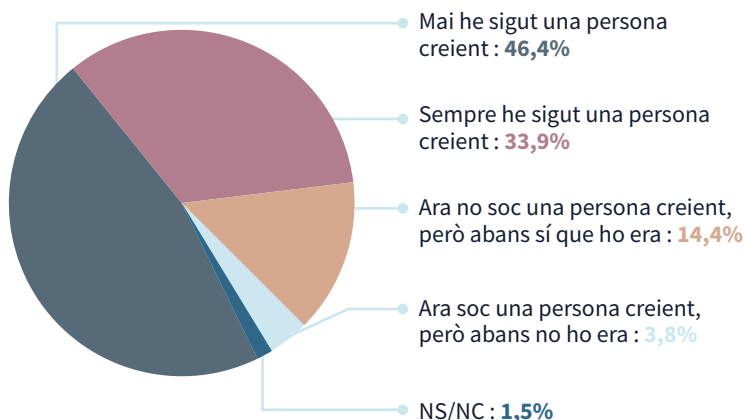
Font: CEO. Baròmetre sobre la religiositat i la gestió de la seva diversitat. 2016



Aquestes dades són similars a les que trobem l'any 2014, quan va ser publicada l'anterior edició del baròmetre sobre religiositat a Catalunya. Si bé cal esmentar que, en aquest cas, les persones que sempre han estat creients representaven una proporció lleugerament major (52%) i les persones que ara no són creients però abans sí que ho eren conformaven un percentatge sensiblement inferior (14%).

Entre les persones joves, es poden apreciar diferències importants en la permanència i canvi de l'adscripció a opcions de consciència, si ho comparem amb el conjunt de la població. En el cas de les persones d'entre 16 i 24 anys, el 46% afirma que mai ha sigut una persona creient, mentre que un 34% sempre ho ha sigut. Per tant, la majoria de joves d'entre 16 i 24 anys no ha canviat mai la seva adscripció de consciència. No obstant això, un 14% afirma que ara no és una persona creient, però abans sí que ho era, i un 4% ara és una persona creient, però abans no ho era.

Gràfic 8. Permanència i canvi de l'adscripció a opcions de consciència.
Catalunya, joves d'entre 16 i 24 anys, %, 2016



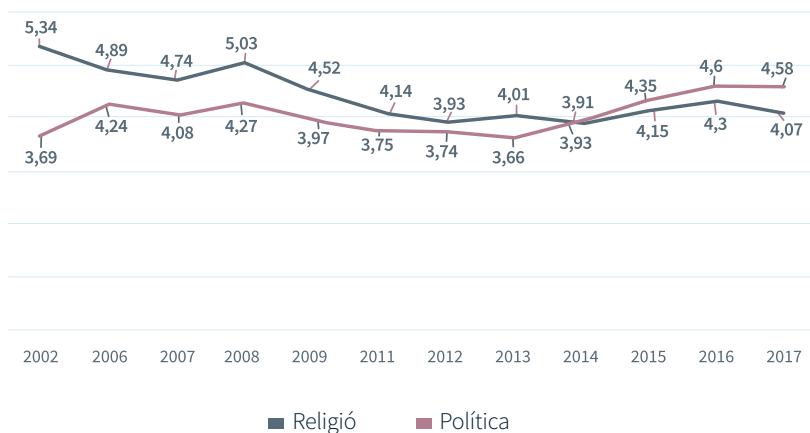
Font: CEO. Baròmetre sobre la religiositat i la gestió de la seva diversitat. 2016

Religiositat

Disposem de tres qüestions diferents per tal d'aproximar-nos a la religiositat de les persones. En primer lloc analitzem les dades en relació a la importància de la religió en la vida de les persones, en segon lloc presentem les dades en relació a la pràctica religiosa i, finalment, presentem el nivell de confiança envers diferents institucions. quedades

El Gràfic 9 recull els resultats d'una pregunta realitzada als baròmetres del CIS, en la que es demanava a les persones enquestades que valoressin, en una escala del 0 al 10, el nivell d'importància d'alguns aspectes de la seva vida, entre els quals hi havia la religió. Al gràfic també hem volgut incorporar les dades corresponents al nivell de valoració en la mateixa escala de la política, per tal de poder tenir un marc comparatiu. Els baròmetres del CIS incorporen aquesta pregunta fins a l'octubre del 2017. Per tant, des del novembre de 2017 ja no comptem amb noves dades.

Gràfic 9. Importància de la religió i la política a la vida (0:poc; 10:molt)



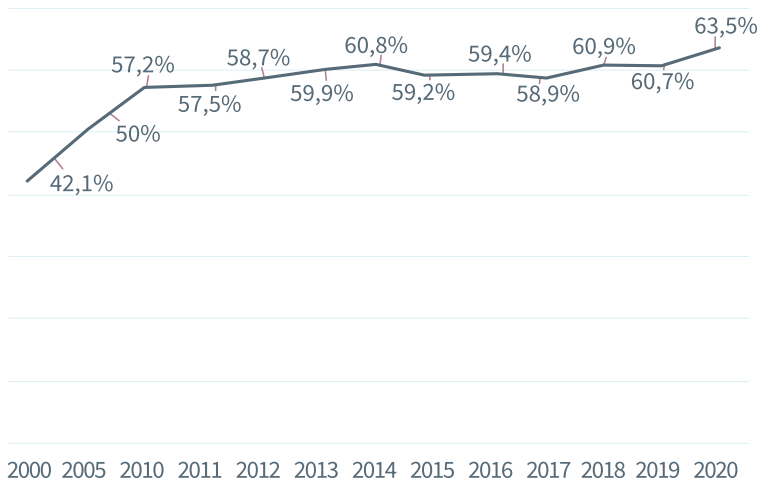
Font: Elaboració pròpia a partir CIS, Baròmetres d'opinió

En termes generals es pot apreciar una reducció de la importància de la religió en la vida de les persones. Mentre que la religió tendeix a ser cada vegada menys important (l'any 2000 la importància que s'atorgava a la religió era de 5,2 sobre 10, mentre que el 2017 havia disminuït fins al 4,07); la política, que també havia experimentat una reducció força constant des de l'any 2002, ha experimentat un creixement rellevant des del 2013 fins al 2017, passant d'una puntuació de 3,66 a una de 4,58.

L'any 2014, i per primera vegada al llarg de la sèrie històrica, la política passa a ser un àmbit més important que la religió en la vida de les persones, un ordre que s'ha mantingut fins a les darreres dades disponibles.

En relació a la pràctica religiosa, observem com la tendència indica una reducció de la pràctica entre els creients. No obstant, aquest creixement presenta ritmes diferents al llarg del temps. Així doncs, entre els anys 2000 i 2010 s'observa un important increment, passant d'un 42% de creients no practicants a un 57%. A partir de 2010 aquest creixement s'estabilitza al voltant del 60%. Amb les dades més recents, corresponents al primer trimestre del 2020, s'aprecia el manteniment del repunt ja iniciat al 2018, i que situa la proporció de creients no practicants per sobre del 60%. Amb aquestes dades podem establir que 2 de cada 3 persones amb adscripció a opció de consciència religiosa no és practicant.

Gràfic 10. Evolució de persones creients no practicants (creients que no assisteixen mai o gairebé mai als oficis religiosos), %, 2000-2020

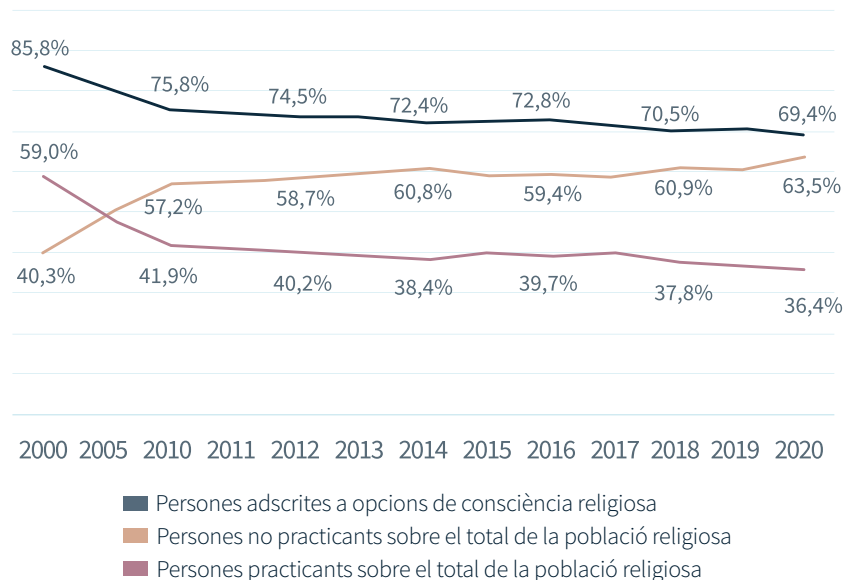


Font: Elaboració pròpia a partir CIS, Baròmetres d'opinió.

El Gràfic 11 ens mostra que la proporció de persones practicants en relació al total de població amb creences religioses ha disminuït durant el període analitzat, si bé al llarg dels darrers anys s'observa un estancament d'aquesta tendència. Així doncs, en el període 2000-2010 es produeix una notable davallada del percentatge de persones practicants. A partir de l'any 2010 s'observa una estabilització, però a partir del 2018 es pot apreciar un nou decreixement.

S'observa doncs una reducció de gairebé el 23% del nombre de persones practicants al llarg dels darrers 20 anys, una ten-

Gràfic 11. Evolució de les persones practicants i no practicants sobre el total de població adscrita a opcions de consciència religiosa, %, 2000-2020



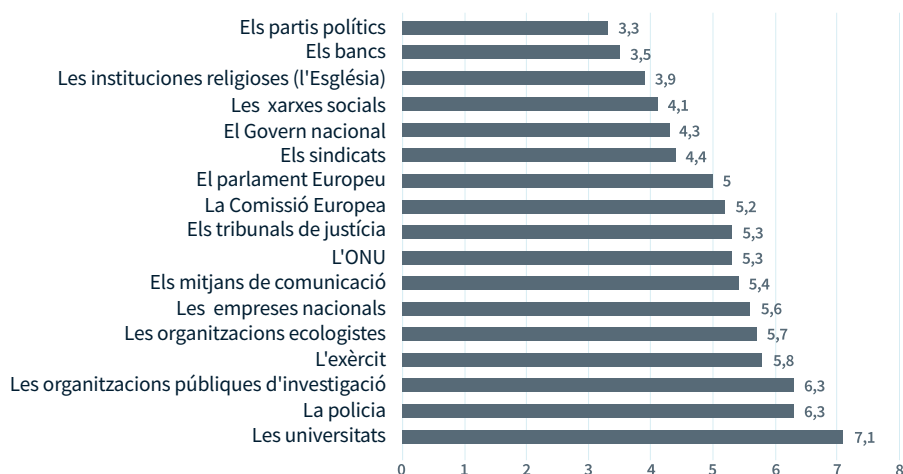
Font: Elaboració pròpia a partir CIS, Baròmetres d'opinió.

dència que, com hem dit, sembla accentuar-se en l'últim període analitzat.

La societat espanyola presenta un **nivell baix de confiança envers les institucions religioses**. Segons les dades presentades per la Fundació BBVA l'any 2019, en una escala del 0 al 10 (on 0 és “no té cap confiança” i 10 és “confia totalment”), les institucions religioses presenten una puntuació **mitjana de 3,9**, de

manera que són les **terceres institucions** que **menys confiança generen entre la població** enquestada, únicament per sobre dels partits polítics (3,3) i dels bancs (3,5).

Gràfic 12. Nivell de confiança envers diferents institucions, 2019



Font: elaboració pròpia a partir de l'Estudi internacional de valors, Fundació BBVA.

2. Finançament

Per tal de poder presentar dades respecte **l'opinió de la ciutadania en relació al finançament de les religions**, hem de fer referència a un estudi publicat ja fa més d'una dècada (Reli-

giositat, 2008, estudi CIS 2752). L'any 2008 gairebé la meitat de la població es mostrava contrària que l'Estat contribuís al finançament de les confessions religioses, és a dir, es mostrava partidària de la laïcitat de l'Estat en l'àmbit referent al finançament de les confessions religioses. Per altra banda, entre les persones que es mostraren partidàries que l'Estat donés suport al finançament de les institucions religioses, trobem un 24% a favor que aquesta contribució fos equitativa entre totes les confessions religioses, mentre que la proporció restant opinava que s'hauria de donar suport econòmic només a l'Església catòlica. En aquest àmbit, trobem diferències entre les persones segons la seva adscripció a opcions de consciència (religioses i no religioses). Més d'un 80% de les persones que es declaraven no adscrites a opcions de consciència religioses eren contràries al finançament de les religions per part de l'Estat. Entre les persones que es declararen adscrites a opcions de consciència religioses, un 40% eren partidàries del no finançament de les confessions religioses per part del Govern. Per tant, si bé podem apreciar que les persones adscrites a opcions de consciència religiosa són més partidàries que l'Estat contribueixi al finançament religiós, és destacable que gairebé la meitat d'aquest col·lectiu aposti per un model laic de finançament.

No disposem de dades més recents centrades en aquest àmbit, i no podem saber amb exactitud fins a quin punt les xifres

recollides anteriorment s'han vist modificades al llarg d'aquesta darrera dècada, un període marcat per intensos econòmics i socials i, com hem vist, també d'evolució respecte l'adscripció de consciència. Tot i això, podem extreure algunes conclusions de l'anàlisi de l'assignació tributària a l'Església catòlica, del que presentem l'anàlisi a continuació.

Assignació tributària

L'Estat destina una partida dels pressupostos generals a l'Església catòlica: una quantitat monetària determinada per la declaració de la renda de les persones físiques. Quan un contribuent fa la declaració de renda té l'opció de destinar un 0,7% de la seva assignació tributària a l'Església catòlica, a altres fins socials, o a les dues opcions (amb el que es destina un 0,7% de la quota íntegra al sosteniment econòmic de l'Església catòlica i un altre 0,7% a activitats d'interès social), o no manifestar-se a favor de cap opció destinant-se aquest percentatge als pressupostos generals.

Aquest **model d'assignació tributària** ha presentat algunes variacions en les dues últimes dècades: l'any 1999 s'introdueix l'opció de col·laborar amb l'Església catòlica i amb altres fins socials mitjançant l'assignació a les dues opcions, i l'any 2007 s'incrementa el coeficient d'assignació tributària del 0,52% al 0,7%, data en la qual s'elimina el complement pressupos-

tari pel qual la quantitat final que l'Església catòlica rebia per aquest concepte era superior a la suma del que els declarants hi destinaven a partir de les seves assignacions.

Si observem les dades de la taula 2, podem comprovar que els imports a partir de l'any 2007 són superiors als dels anys anteriors. Aquest fet s'explica pel canvi respecte al coeficient d'assignació tributària (del 0,52% passa al 0,7%, com dèiem). Des de l'any 1999, **són majoritàries les declaracions en les quals es consigna exclusivament l'assignació tributària a altres fins socials**, i s'incrementa, en el període 1999-2012, més d'un 6%. La proporció de contribuents que no fan cap assignació es manté relativament constant al llarg dels anys (al voltant del 30%). La **proporció de declaracions** que opten per marcar **exclusivament la casella de l'Església catòlica ha experimentat una tendència a la baixa durant el període analitzat**. Així doncs, si l'any 1998 el 36,6% de les declaracions feien la contribució a l'entitat religiosa, la xifra és únicament del 12,2% si tenim en compte les últimes dades fiscals disponibles (2016).

No obstant això, observem com **s'incrementa el percentatge de declaracions en què els contribuents indiquen ambdues opcions** (Església catòlica i altres fins socials), en gairebé 11 punts percentuals en aquest període descrit, si bé en el període 2014-2016 aquest creixement ha experimentat una desacceleració, i s'estabilitza al voltant del 20% dels contribuents.

Si es fa referència a les xifres absolutes, cal mencionar que en l'exercici 2016 l'Església catòlica va assolir un finançament de 232 milions d'euros via IRPF, la xifra més elevada del període analitzat que suposa un repunt després de cert estancament (a excepció del 2014) al voltant dels 226 milions. Per la seva banda, les aportacions destinades a altres fins van ser d'uns 314 milions, esdevenint també la xifra més elevada de la sèrie. Si es fa referència a la tendència històrica, cal mencionar que l'assignació tributària de l'Església catòlica presenta una evolució irregular: entre el 2007 i el 2008 es produeix un increment d'assignacions, però a partir de 2008 s'experimenta una constant reducció que perdura fins a 2011, data en què es torna a produir un increment moderat de l'assignació que es manté i sembla consolidar-se amb les darreres dades disponibles. Cal destacar que el percentatge de contribuents que marquen la casella de l'Església catòlica ha disminuït durant el període analitzat, passant del 36,6% el 1998 al 12,7% del 2016

En el cas de l'evolució de la quota destinada a altres fins, es presenta una tendència més regular, de tal manera que podem afirmar que en el període 2007-2016 s'ha experimentat un increment ininterromput de l'assignació destinada a altres fins d'interès social, exceptuant els anys 2009 i 2010, moment en el qual es produeix una davallada que es recupera a partir del 2011 i es manté fins a les darreres dades disponibles.



Taula 2. Evolució de l'assignació tributària a l'Església catòlica i altres fins d'interès social. IRPF 1998-2016

	Església catòlica	Altres fins	Totes dues opcions	Sense assignació	Església catòlica	Altres fins
1998	36,6%	29,2%	-	34,1%	97.220.000	61.671.000
1999*	29,3%	29,5%	10,3%	30,7%	88.564.000	65.727.000
2000	27,4%	30,0%	11,6%	30,8%	97.737.000	86.572.000
2001	22,1%	31,6%	11,2%	35,1%	95.690.000	105.583.000
2002	22,4%	32,6%	11,8%	33,0%	105.991.000	115.237.000
2003	21,9%	32,4%	11,6%	34,2%	105.700.000	114.300.000
2004	22,1%	33,5%	11,5%	32,9%	117.700.000	127.200.000
2005	22,0%	33,8%	11,4%	32,8%	133.000.000	144.600.000
2006	21,7%	32,6%	11,7%	34,0%	160.200.000	167.900.000
2007**	21,7%	34,1%	12,7%	31,5%	221.300.000	245.500.000
2008**	21,1%	34,4%	13,1%	31,4%	230.000.000	264.400.000
2009**	20,9%	35%	12,8%	30,3%	227.400.000	267.000.000
2010**	21,1%	34,71%	14,61%	29,6%	226.000.000	262.300.000
2011**	20,1%	35,4%	14,8%	29,7%	225.200.000	271.000.000
2012**	19,3%	36,0%	15,7%	29,0%	226.700.000	278.400.000
2013**	18,2%	36,0%	17,0%	28,8%	226.400.000	284.000.000
2014**	16,0%	34,5%	19,1%	30,4%	231.300.000	296.400.000
2015**	14,2%	34,5%	21,0%	30,3%	227.400.000	299.900.000
2016**	12,7%	33,1%	21,1%	33,1%	232.700.000	314.200.000

Font: Memòria de l'Administració Tributària (diversos anys)

(*) A partir de l'any 1999 es pot col·laborar amb les dues opcions (església Catòlica i altres fins d'interès social).

(**) Les dades del 2007 no són comparables amb les d'exercicis anteriors a causa de la reforma de l'impost que va entrar en vigor en aquest any, i del canvi del percentatge de la quota íntegra destinat al sosteniment de l'església Catòlica.

Si fem el sumatori dels contribuents que han decidit fer aportacions a l'església (Església catòlica + Ambdues opcions), veiem que el 2016 la proporció ha disminuït amb relació als anys anteriors (passant del 35% del període 2013-2015 al 33,8% del 2016). No obstant això, l'any 2016 l'assignació destinada a l'Església catòlica és gairebé un 3% superior a la del 2013, fet que indica que si bé hi ha menys contribuents que escullen la casella de l'Església, els que ho fan compten amb rendes més altes, fet que explica aquest creixement de la quantitat total que percep l'entitat religiosa.

3. Educació

Assignatura de religió

Durant el curs 2017-2018, un 36% de l'alumnat de primària realitzà activitats alternatives a la religió. Aquesta proporció era del 42% en el cas dels estudiants de l'ESO. Pel que fa al Batxillerat no es disposa de dades per al curs analitzat, i les últimes dades disponibles són les del curs 2014-2015, que indicaven que un 67% de l'alumnat realitzava assignatures alternatives a la religió. Al llarg de la sèrie de dades analitzada, es pot observar que en els tres nivells educatius s'ha produït un **increment del percentatge d'alumnes que cursen activitats alternatives**, a excepció de l'ESO, que durant el curs 2017-2018 ha experimen-

tat una reducció en relació a cursos anteriors, passant del 47% d'alumnes que cursaven activitats alternatives durant el curs 2013-2014 al 42% (no disposem de dades per donar una explicació a aquesta diferència de gairebé 5 punts entre aquests darrers dos cursos educatius).

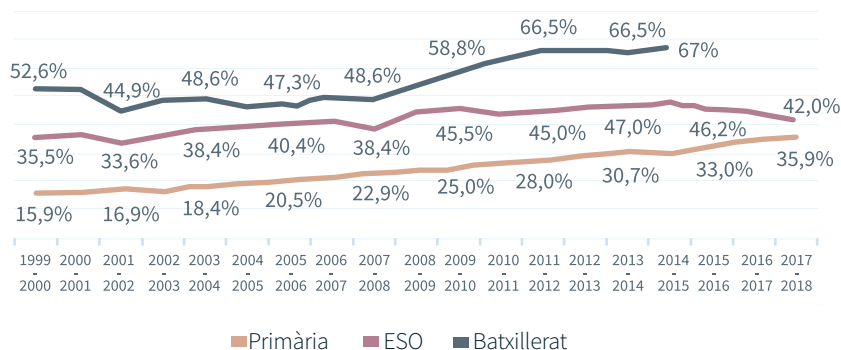
A primària és on s'observa un creixement més important i pràcticament ininterromput d'alumnat que cursa activitats alternatives, passant del 16% el curs 1999-2000 al 36% durant el curs 2017-2018.

És als centres públics on hi ha una major proporció d'alumnes que cursen activitats alternatives a la religió, un 42,1% a primària i un 55,1% a l'ESO; als centres privats no concertats aquestes xifres són del 27,4% a primària i del 36,9% a la secundària obligatòria. És als centres privats concertats on existeix una menor proporció d'estudiants que cursen assignatures alternatives a la religió. En aquests casos, únicament un 13,4% a primària i un 16,2% a l'ESO, no cursen religió.

Les últimes dades* disponibles, referents al curs 2017-2018, indiquen que a l'Estat espanyol existeixen un total de 2.586 centres catòlics, dels quals 2.455 (95%) són concertats.

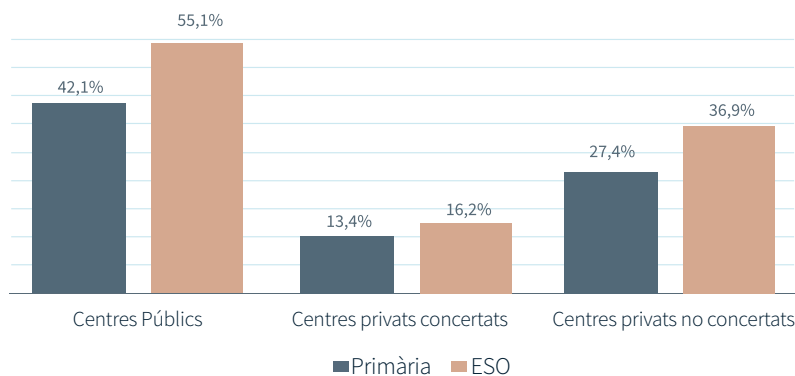
(*) *Memoria anual de actividades de la Iglesia católica en España, 2018. A partir de dades de l'associació Escuelas católicas.*

Gràfic 13. Evolució alumnat que va cursar activitats alternatives, segons nivell educatiu, 1999/2000 - 2017/2018



Font: MECD, Las cifras de educación en España. Estadísticas e indicadores. La enseñanza de la religión, diversos anys.

Gràfic 14. Alumnat que va cursar activitats alternatives, segons tipologia de centre, %, Curs 2016-2017



Font: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Las cifras de educación en España (Edición 2019). La enseñanza de la religión

Taula 3. Alumnat que va cursar activitats alternatives, segons comunitats/ciutats autònomes, curs 2017-2018, %

Comunitat Autònoma	Primària	ESO
Andalusia	18,1%	30,4%
Aragó	34,8%	42,4%
Astúries (Principat d')	30,2%	32,7%
Balears (illes)	43,7%	52,0%
Canàries	27,6%	41,5%
Cantàbria	27,3%	33,6%
Castella i Lleó	22,0%	26,5%
Castella-La Manxa	21,8%	30,1%
Catalunya	65,2%	64,9%
Comunitat Valenciana	39,1%	42,3%
Extremadura	13,1%	22,3%
Galícia	33,0%	39,6%
Madrid (Comunitat de)	36,5%	44,9%
Múrcia (Regió de)	25,6%	33,3%
Navarra (Comunitat Foral de)	40,0%	43,2%
País Basc	58,7%	57,1%
Rioja (La)	27,4%	26,8%
Ceuta	12,6%	70,0%
Melilla	19,3%	68,7%

Font: MECD, *Las cifras de educación en España. Estadísticas e indicadores. La enseñanza de la religión. Curs 2017-2018*



Les diferències territorials pel que fa a la proporció d'estudiants que cursen activitats alternatives a la religió són importants. A primària, les comunitats autònomes que presenten una major proporció d'alumnes que cursen activitats alternatives són Catalunya (65,2%), País Basc (58,7%) i les Illes Balears (43,7%), mentre que les que menys són Ceuta (12,6%), Extremadura (13,1%) i Andalusia (18,1%). En el cas de l'ESO, les CCAA amb més alumnes que realitzen activitats alternatives són Ceuta (70%), Melilla (68,7%) i Catalunya (64,9%).

A les Taules 4 i 5 es fa referència a la distribució de l'alumnat als centres educatius segons titularitat –pública o privada– i finançament –concertat o privat–. Els centres de titularitat privada es poden classificar segons si són confessionals o laics, unes dades que es recullen amb una periodicitat quinquennal a través de l'Enquesta de finançament i despeses de l'Ensenyament privat de l'INE. En aquesta edició incorporem les dades del curs 2014-2015, les últimes que han estat publicades en el moment de realitzar aquesta edició.

Durant el curs 2014-2015 el 68% de l'alumnat es troba matriculat en centres públics, mentre que un 19% en centres privats confessionals i un 14% en centres privats no confessionals. L'alumnat que estudia en centres concertats confessionals representa el 68% del total d'alumnes dels centres concertats. Per tant, en termes econòmics, dels 5.946 milions d'euros que

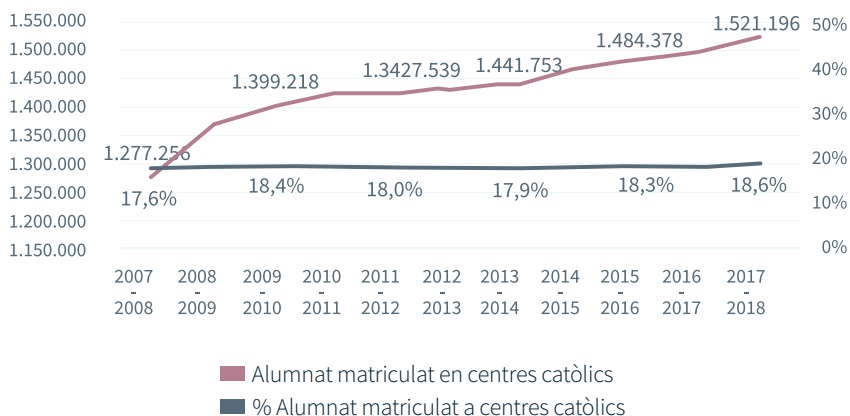
Taules 4 i 5. Alumnat segons dependència i titularitat del centre, Cursos 2004-2005, 2009-2010 i 2014-2015

	Total (1)	Públic (2)	Privat
2004-2005	6.889.685 100%	4.601.055 66,8%	2.288.630 33,2%
2009-2010	7.441.006 100%	5.009.289 67,3%	2.431.707 32,7%
2014-2015	8.101.473 100%	5.512.099 68,0%	2.589.374 31,9%

	Privat			
	Confessional		No confessional	
	Concertat	No concertat	Concertat	No concertat
2004-2005	1.379.324 20,0%	50.040 0,7%	543.853 7,9%	315.408 4,6%
2009-2010	1.370.024 18,4%	50.017 0,7%	606.614 8,2%	420.896 5,7%
2014-2015	1.468.520 18,10%	40.647 0,50%	694.115 8,50%	446.128 5,50%

Font: INE, Enquesta de finançament i despeses de l'ensenyament privat, curs 2009-2010. Excepte dades (1) i (2). (1) Sumatori columnes públic i privat.(2) Ministeri d'Educació, Cultura i Esports. Estadístiques dels ensenyaments no universitaris.

Gràfic 15. Evolució de l'alumnat matriculat en centres catòlics (estudis no universitaris), Cursos 2007/2008 - 2017/2018



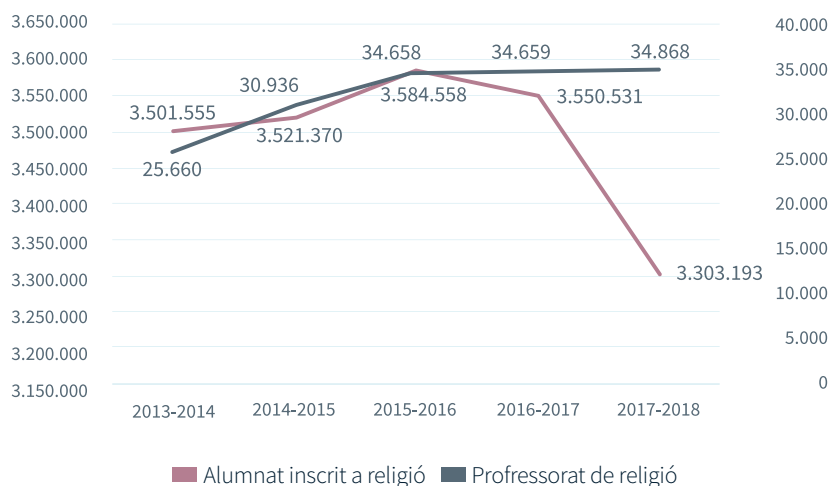
Font: MECD, Les xifres d'educació a Espanya. Cursos 2007/2008 - 2017/2018 / Memòria anual d'activitats de l'Església catòlica en Espanya. Any 2008-2018

l'Estat destina als centres educatius privats (a través de concerts o altres mecanismes de finançament) **3.912 M€ es destinen a centres confessionals.**

Al Gràfic 15 es recull **l'evolució del nombre d'alumnes matriculats en centres religiosos** entre els cursos 2007/2008 i 2017/2018. En aquest període s'observa un increment del nombre absolut d'alumnes matriculats, que passa d'1.277.256 alumnes a l'inici de la sèrie a 1.521.196 al final el període. No obstant això, si es

fa referència a les xifres proporcionals, s'observa que aquestes s'han mantingut constants al llarg del temps, entre el 17% i el 18,5% del total d'alumnes matriculats a l'Estat. Per tant, es produeix un augment del nombre d'alumnes als centres educatius religiosos relacionat amb el creixement general de les matriculacions als centres educatius, però no es pot afirmar que s'hagin produït canvis substancials en la distribució proporcional de l'alumnat entre centres confessionals i no confessionals.

Gràfic 16. Evolució de l'alumnat que cursa religió i del professorat de religió (estudis no universitaris). Cursos 2013/2014 - 2017/2018



Font: Memòria anual d'activitats de l'Església catòlica a Espanya. Anys 2014-2018.



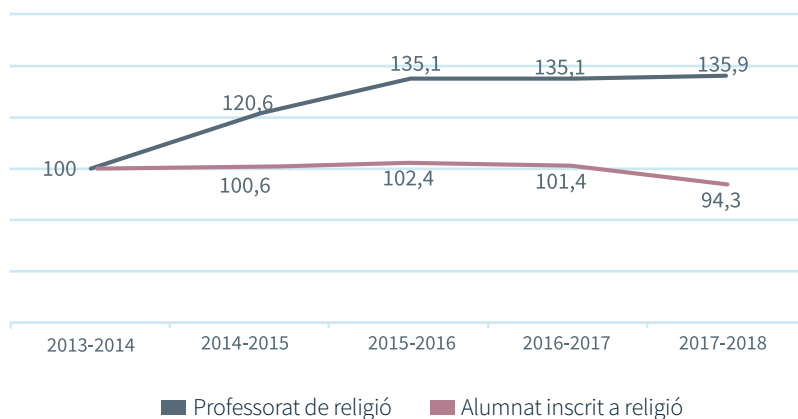
Al Gràfic 16, s'ha recollit l'evolució del professorat de l'assignatura de religió a l'Estat espanyol, en comparació amb l'evolució de l'alumnat que cursa aquesta assignatura. Durant el període comprès entre els cursos 2013/2014 i 2017/2018 existeix un creixement ininterromput, passant de 25.660 docents a 34.868, la qual cosa suposa un increment de pràcticament el 36% durant el període analitzat. No obstant això, els alumnes de religió no presenten la mateixa evolució. Entre els cursos 2013/2014 i 2015/2016 existeix un increment de l'alumnat de religió, que passa de 3.501.555 alumnes a 3.584.558. En aquest període, per tant, l'alumnat de religió s'incrementa un 2,4%, una xifra que contrasta amb l'augment de més del 35% del professorat.

A partir del curs 2015/2016 i fins al 2017/2018, es produeix una disminució de l'alumnat que cursa religió del 7,9%, mentre que, com s'ha explicat, el professorat de religió s'ha seguit incrementant, si bé amb una menor intensitat, passant de 34.658 docents a 34.868.

Al Gràfic 17 s'ha pres com a referència el curs 2013/2014 per tal d'analitzar l'increment de l'alumnat i del professorat de religió durant el període posterior. En aquest sentit, establint que les dades del curs 2013/2014 equivalen al valor 100, es pot observar que el creixement del nombre d'alumnes ha estat moderat, i que durant el curs 2017/2018 passa a ser inferior al de l'inici de la sèrie. Al seu torn, el creixement del nombre de profes-

sors de religió sí que s'ha mantingut durant tot el període estudiat, si bé el creixement accentuat entre els cursos 2013/2014 i 2015/2016 s'ha vist molt atenuat durant el període posterior, malgrat que durant els últims cursos amb dades disponibles es torna a percebre un lleu creixement.

Gràfic 17. Creixement de l'alumnat que cursa religió i del professorat de religió (estudis no universitaris). (Base 2013/2014 = 100)



Font: Memòria anual d'activitats de l'Església catòlica a Espanya. Anys 2014-2018.

També hem volgut realitzar l'exercici de determinar l'evolució del nombre de professors per a cada mil alumnes de religió. Durant el curs 2013/2014 hi havia 7,3 professors de religió per cada mil alumnes, una xifra que ha passat a ser de 10,6 professors per cada mil alumnes durant el curs 2017/2018.



Cal mencionar que els acords concordataris entre l'Estat espanyol i l'Església catòlica signats l'any 1979 estableixen que és l'autoritat eclesiàstica l'encarregada de determinar els continguts de l'assignatura de religió (art. VI) i de proposar el professorat que l'ha d'impartir (art. III).

No obstant això, **el cost del professorat de religió als centres públics i privats-concertats és assumit per l'administració pública**. Segons les dades publicades per l'associació Europa Laica, l'any 2019 l'administració estatal i les diverses administracions autonòmiques van destinar **700 milions d'euros** al pagament del professorat de religió, una xifra que s'ha incrementat en els darrers anys, donat que l'any 2016 aquesta xifra era de 600 milions d'euros.

Actualment, en diverses comunitats autònomes encara existeixen concerts amb centres educatius que segreguen segons el sexe de l'alumnat. Durant els cursos 2017/2018 o 2018/2019 (depenent de la comunitat autònoma) un total de 71 centres concertats segueixen practicant aquesta educació diferenciada. Són poques les dades disponibles en relació a aquest àmbit.

Segons una investigació realitzada per elDiario.es, aquests centres han rebut aproximadament 130 milions d'euros. La Comunitat de Madrid i Catalunya són els territoris que presen-

ten un nombre més elevat de centres d'aquesta tipologia: 18 i 15 centres, respectivament, on es destinen 41,5 i 30 milions d'euros de finançament públic. Les comunitats que no destinen diners a finançar centres d'aquestes característiques són les Illes Canàries, Aragó, Extremadura i Castella – La Manxa, i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla, on l'estat assumeix les competències en matèria educativa.

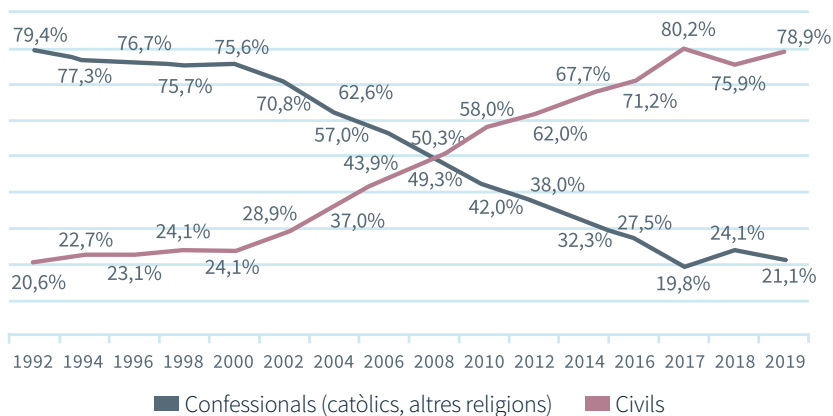
Aquestes xifres sembla que es poden veure substancialment modificades durant els pròxims cursos, donat que el govern de la Generalitat de Catalunya ha anunciat la retirada dels concerts als centres que segreguen per sexe, mesura però, que ha estat recorreguda per les escoles afectades. Per altra banda, el pacte de la coalició que configura el govern central, també contempla la prohibició dels concerts educatius a aquesta tipologia de centres. Caldrà fer seguiment al llarg de les pròximes edicions de l'Informe Ferrer i Guàrdia per observar el grau de concreció d'aquestes mesures.

4. Ritus de pas

L'anàlisi dels ritus de pas és un indicador del vincle entre els rituals religiosos i la societat. El Gràfic 18 ens mostra l'evolució dels matrimonis segons la tipologia de la celebració, en el període 1992 – 2020. Les dades recollides ens indiquen que, a

l'inici del període analitzat, el 79,4% dels matrimonis eren de caràcter confessional, mentre que el 20,6% eren matrimonis civils. L'any 2019, la tendència s'havia invertit completament, de manera que hi va haver un 78,9% de matrimonis civils, en relació a un 21,1% de confessionals.

Gràfic 18. Evolució de matrimonis segons tipologia, %, 1992-2019



Font: Elaboració pròpia a partir INE, Moviment Natural de la població.

Amb tot, cal esmentar que a partir del 2017 es produeix un estancament del creixement del nombre de matrimonis civils, i s'estabilitza al voltant del 80% del total de matrimonis. L'any 2018 podem apreciar una reducció de gairebé 5 punts dels matrimonis civils, si bé aquesta xifra sembla repuntar amb les dades de l'any 2019. Caldrà esperar a la publicació de noves

dades per conèixer quina serà la tendència dels pròxims anys, tot i l'excepcionalitat que preveiem que es presenti en les dades de l'any 2020.

Taula 6. Matrimonis segons forma de celebració, comunitats/ciutats autònomes, 2019

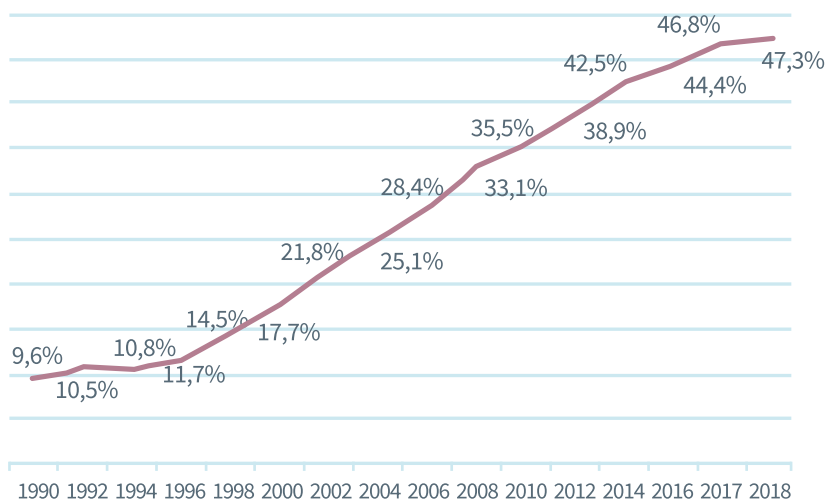
Comunitat Autònoma	Confessional	Civil	No consta
Andalusia	29,8%	69,3%	0,9%
Aragó	24,8%	74,2%	1,0%
Astúries (Principat d')	20,2%	79,7%	0,1%
Balears (illes)	11,5%	86,2%	2,3%
Canàries	13,9%	84,8%	1,3%
Cantàbria	18,0%	77,4%	4,6%
Castella i Lleó	26,4%	71,6%	2,0%
Castella-la Manxa	31,8%	67,3%	0,8%
Catalunya	10,2%	89,3%	0,4%
Comunitat Valenciana	15,7%	83,7%	0,7%
Extremadura	34,4%	65,4%	0,1%
Galícia	16,9%	81,8%	1,3%
Madrid (Comunitat de)	22,3%	75,6%	2,1%
Múrcia (Regió de)	28,7%	71,2%	0,1%
Navarra (Comunitat Foral de)	20,1%	79,6%	0,3%
País Basc	12,7%	86,0%	1,2%
Rioja (La)	23,5%	76,3%	0,2%
Ceuta	41,4%	58,6%	-
Melilla	16,2%	83,4%	0,3%

Font: Elaboració pròpia a partir INE, Moviment Natural de la població.

Les comunitats autònomes on es presenta una major proporció de matrimonis civils són Catalunya (89,3%), les Illes Balears (86,2%) i el País Basc (86,0%). Per contra, les comunitats amb un menor percentatge de matrimonis civils són Castella - La Manxa (67,3%), Extremadura (65,4%) i Ceuta (58,6%).

En termes generals, a totes les comunitats es pot apreciar que la majoria de matrimonis es realitzen per la via civil, si bé es donen diferències territorials importants, ja que com hem vist la forquilla oscil·la entre el 58,6% i el 89,3%, segons el territori.

Gràfic 19. Naixements fora del matrimoni, %, 1990-2018



Font: Elaboració pròpia a partir INE, Moviment Natural de la població.

També s'ha produït, al llarg de les últimes dècades, un increment dels naixements fora del matrimoni, que s'ha accelerat sobretot en els darrers 20 anys (1996 – 2018). Segons les últimes dades disponibles, el 47,3% dels infants són nascuts fora del matrimoni. Aquesta xifra representava únicament el 9,6% el 1990.

Es manté, per tant, el creixement dels naixements fora del matrimoni, que s'ha desenvolupat de manera ininterrompuda durant tota la sèrie analitzada, si bé l'última dada disponible ens remet a una possible desacceleració d'aquesta tendència.

5. Conclusions

Gairebé un 29% de la població es declara agnòstica, indiferent/no creient o atea, segons les dades del primer trimestre de l'any 2020. Si observem l'evolució de la proporció de persones amb opcions de consciència no religiosa, es presenta un important creixement entre el període 1980-2020, pel que es passa del 9% al 29%. La tendència ens indica que es manté constant l'increment del percentatge de persones amb opcions de consciència no religiosa.

El fet generacional, expressat a través de les dades referents a l'edat segueix sent un factor determinant a l'hora de de-



terminar l'adscripció de consciència. Més de la meitat de les persones d'entre 18 i 24 anys, i gairebé el 50% de les persones d'entre 25 i 34 anys s'adscriuen opcions de consciència no religiosa, aquesta xifra es redueix a mesura que s'incrementa l'edat. Entre la població major de 65 anys, únicament el 10% es declara no religiosa.

També s'observen diferències territorials rellevants i Catalunya, Navarra, el País Basc i les Illes Balears són les comunitats amb una major proporció de persones adscrites a opcions de consciència no religiosa. Les que presenten una proporció més reduïda són Ceuta, Melilla i Aragó.

Pel que al finançament de l'Església catòlica a través de l'assignació tributària, en l'exercici 2016, va suposar gairebé 233 milions d'euros, mentre que la quantitat recollida per altres fins socials va ser superior als 314 milions. Malgrat que hi ha hagut increment del finançament via IRPF de l'Església catòlica en relació als anys anteriors, des del 2011 hi ha hagut una reducció constant de la proporció de persones que han marcat únicament la casella de l'Església catòlica, que és només del 12,7% del total de declarants el 2016. Aquesta reducció s'ha desenvolupat en paral·lel a l'increment de la proporció de persones que han marcat ambdues opcions, que l'any 2016 representaven el 21,1% del total.

Si bé durant el període 2013-2016 ha disminuït un 1,4% el nombre de persones que marquen la casella de l'Església (ja sigui en exclusiva o marcant també la casella d'altres fins socials), la quantitat que obté la institució religiosa s'ha incrementat un 3%, passant de 226 milions el 2013 als gairebé 233 milions del 2016, fet que ens indica que si bé hi ha menys persones que decideixen fer l'aportació a l'Església, les rendes que ho fan són més altes.

En matèria d'educació, la tendència general dels darrers anys ha estat **l'increment de l'alumnat que cursa activitats alternatives a la religió en tots els nivells educatius**. No obstant, a partir del curs 2014/2015 es pot observar una disminució en el cas de l'ESO, que es manté fins a les últimes dades disponibles. A primària, per contra, es manté el creixement. El 35,9% de l'alumnat de primària i el 42% del de l'ESO cursa activitats alternatives a la religió. En el cas del batxillerat, es disposa de dades fins el curs 2014/2015, moment en el qual la proporció d'alumnat que no cursava religió era del 67%.

En aquest àmbit cal mencionar també la important **diferència entre centres educatius, segons la seva titularitat**. Els centres públics són els que compten amb una major proporció d'alumnat que cursa activitats alternatives a la religió, que és del 42,1% a primària i del 55,1% a l'ESO. Als centres privats, aquestes xifres són del 27,4% a primària i del 36,9% a l'ESO. On



existeix una menor proporció d'alumnes que no cursen religió és als centres privats-concertats; en aquests, les xifres són del 13,4% i del 16,2%, respectivament.

Al llarg dels darrers anys no s'ha produït un increment rellevant del percentatge d'alumnat matriculat a centres educatius religiosos. Aquesta xifra es manté constant al voltant del 18% del total d'alumnes matriculats entre els cursos 2007/2008 i 2017/2018, si bé hi ha un increment del nombre absolut d'alumnes, fruit del creixement general de la matriculació.

Pel que fa al professorat de religió, hem pogut comprovar com aquest ha incrementat en nombre en els darrers anys, passant de 25.660 professors/ores durant el curs 2013/2014 a 34.868 al curs 2017/2018. Aquest increment del professorat s'ha produït de manera paral·lela a una reducció de gairebé el 8% dels alumnes de religió entre els cursos 2015/2016 i 2017/2018. És a dir, el professorat de religió s'ha incrementat mentre que el nombre d'alumnes matriculats a l'assignatura de religió s'ha reduït.

Si ens centrem en els ritus de pas, s'observa que s'ha produït certa estabilització entre els matrimonis civils i els religiosos, A partir del 2017 es percep una aturada en el creixement de la proporció de matrimonis civils, i la seva estabilització entre el 75% i el 80% del conjunt de matrimonis de l'Estat.



Per altra banda, el percentatge de **naixements fora del matrimoni** també sembla experimentar un estacament, de manera que, durant l'any 2018, el **47,3% dels naixements es produïren fora del matrimoni**.

El procés de secularització de la societat espanyola i catalana es constata un any més i s'incrementen bona part de les tendències que confirmen aquest distanciament entre la ciutadania i les creences i les pràctiques religioses, i més concretament, amb l'Església catòlica. Contràriament a aquesta tendència, es mantenen els privilegis de finançament d'aquesta l'Església a través de l'IRPF o la presència de la religió a l'escola. En aquest sentit destaquem l'increment del nombre de professors del religió malgrat la disminució del nombre d'alumnes.

Autors //
Autores

Pere Solà

Girona, 1945



Estudià a la UB, a la Sorbona, a l'Institut Catòlic de París i a la Universitat de París-Nanterre. Doctor en Filosofia.

Catedràtic emèrit d'Història de l'Educació de la UAB. Investigador en història dels moviments associatius, història de la cultura i l'educació obrerista, laica i racionalista. Premi Ciutat de Barcelona de recerca històrica.

President del comitè organitzador del Congrés Internacional ISCHE sobre Educació, esport i activitats físiques, el 1992.

Co-fundador de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Biògraf de Francesc Ferrer i Guàrdia.

Col·labora regularment amb la Fundació Ferrer i Guàrdia.

Francisco Delgado

Albacete, 1949



escuela laica (2006), *Evanescencia de la escuela pública* (2013) y *La cruz en las aulas* (2015).

Va ser diputat l'any 1977 i senador el 1979. President de CE-APA (1993-1997), membre del Consell Escolar de l'Estat durant 15 anys.

Posteriorment fou president d'Europa Laica (2007-2017) i, actualment, coordina l'àrea d'Educació d'aquesta mateixa associació.

Algunes de les seves publicacions són: *La escuela pública amenazada* (1997), *Hacia la*

Assumpta Baig

Vilanova i la Geltrú, 1951



Sensat, afiliada a la Federació d'Ensenyament de la Unió General de Treballadors i ha col·laborat a la revista pedagògica *Perspectiva Escolar*.

Mestra i política catalana, diputada al Parlament de Catalunya en la V, VI i VII legislatura.

Va estudiar magisteri a l'Escola Normal de Barcelona i ha treballat com a professora d'ensenyament primari.

Presidenta de la Fundació Marta Mata Garriga.

També és patrona de la Fundació Ferrer i Guàrdia, membre de l'Associació de Mestres Rosa

Najat El Hachmi

Beni Sidel (Marroc), 1979



Als vuit anys es va traslladar amb la família a Vic, on va créixer i estudiar. És llicenciada en filologia àrab per la UB.

Des del 2008, any en què va guanyar el premi Ramon Llull, es dedica exclusivament a l'escriptura. L'obra amb la qual va obtenir el guardó, *L'últim patriarca* i va rebre el Prix Ulysse a la primera novel·la i va ser finalista al Prix Méditerranée étranger 2009.

Abans havia fet de mitjancera cultural i tècnica d'acollida. L'any 2011 va publicar *La caçadora de cossos* i el 2015 va guanyar el premi Sant Joan amb *La filla estrangera*, també distingida amb el Premi Ciutat de Barcelona de literatura catalana. El 2018 va publicar *Mare de llet i mel*. El seu últim llibre és *Sempre han parlat per nosaltres*, un manifest feminista.

Col·labora a El Periódico de Catalunya.

Joffre Villanueva

Barcelona, 1974



Llicenciat en Ciències polítiques.

Ha estat secretari general del Moviment Laic i Progressista, portaveu de la Lliga per la Laïcitat i ha col·laborat en diverses publicacions sobre laïcitat.

És patró de la Fundació Ferrer i Guàrdia.

Raimon Goberna

Barcelona, 1973



Pedagog, graduat per la Universitat de Barcelona.

Ha estat dirigent a diverses associacions i entitats sense ànim de lucre. Ha estat president del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (2003-2004), president del Moviment Laic i Progressista (2009-2011) i secretari general de l'Escola Lliure El Sol (2011-2017).

Belén Tascón

Barcelona, 1967



Presidenta actual de la FaPac (Federació d'associacions de mares i pares d'alumnes de Catalunya).

Forma part de la Comissió “No a les retallades” de l'escola dels seus fills, ha estat membre del grup promotor de la Xarxa d'Escoles Insubmises a la LOMCE, membre de l'Assemblea Gropa de Gràcia i també ha estat vicepresidenta de polítiques educatives de la FaPaC.

Miquel Àngel Essomba

Barcelona, 1971



Doctor en pedagogia per la UAB. Director de la Càtedra d'Educació Comunitària de la UAB i professor de la Facultat de Ciències de l'Educació d'aquesta mateixa universitat.

Ha estat director del Centre UNESCO de Catalunya (2008-2012), director de la xarxa SI-RIUS de la Comissió Europea sobre polítiques d'educació i immigració (2012-2015) i comissionat d'Educació, Infància i Joventut de l'Ajuntament de Barcelona (2015-2019).

Víctor Albert

Barcelona, 1989



Politòleg, doctorand en sociologia a la Universitat París 8 – Saint Denis i membre de l'equip de recerca Investigacions en sociologia de la religió (ISOR) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Joan-Francesc Pont

Barcelona, 1957



És membre de la Reial Acadèmia de Ciències Econòmiques i Financeres d'Espanya.

President de la Fundació Ferrer i Guàrdia.

Doctor en Dret, diplomat en Ciències Empresarials i Catedràtic de Dret financer i tributari de la Universitat de Barcelona (UB), institució de la qual ha estat membre de l'equip rectoral (2001-2005).

També ha estat director general de l'Institut de Formació Contínua (IL3) de la Universitat de Barcelona des de juliol de 2005 fins a juny de 2007 i vice-president segon de la Fundació Bosch Gimpera (2002-2007).

Hungria Panadero

Barberà del Vallès, 1977



Llicenciada en Sociologia en l'itinerari de treball i organitzacions per la Universitat Autònoma de Barcelona (2001).

Llicenciada en Ciències del Treball per la Universitat Oberta de Catalunya (2005).

Ha realitzat diferents cursos d'especialització en els àmbits de la participació i la joventut.

Des de 2006 és investigadora de l'Institut d'Anàlisi Social i Polítiques Públiques de la Fun-

dació Ferrer i Guàrdia. Ha estat autora i ha participat en recerques en diferents àmbits: educació, ocupació, associacionisme, participació, joventut i gestió de la diversitat cultural.

Experta en l'assessorament de de plans estratègics tant a Administracions Públiques com a entitats i dinamització de processos participatius. Ha col·laborat en totes les edicions de l'*Informe Ferrer i Guàrdia* i en diverses publicacions sobre laïcitat, així com en nombrosos projectes vinculats a entitats de col·lectius immigrants.

Josep Mañé

El Vendrell, 1990



Abans de la seva reincorporació ha estat col·laborador de l'Observatori Àsia Central.

Llicenciat en Ciències Polítiques i de l'Administració per la Universitat Autònoma de Barcelona (2013).

Màster Oficial de Relacions Internacionals, Seguretat i Desenvolupament (2015).

Al 2013 fa les pràctiques professionals de la llicenciatura a l'Institut d'Anàlisi Social i Polítiques Públiques de la Fundació Ferrer i Guàrdia, i el 2015 torna per incorporar-se a l'equip professional.

Sílvia Luque

Sabadell, 1977



Llicenciada en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona (2001).

Postgrau interuniversitari en Estudis sobre la Joventut per la UdL, UdG, URV i UAB (2004). Màster en Polítiques Públiques i Socials de la UPF amb la col·laboració de la John Hopkins University (2010).

Programa de Dirección y Gestión de ONG de Esade (2017-2018).

Des de 2015 és la directora de la Fundació Ferrer i Guàrdia on va iniciar el seu treball el 2001 com a investigadora a l'Institut d'Anàlisi Social i Polítiques Públiques de la mateixa fundació.

Ha estat autora i ha dirigit investigacions i formacions en l'àmbit de les polítiques públiques, de joventut, l'educació, l'ocupació, l'associacionisme i la participació.

