

VI.2.1. Limitacions pedagògiques que imposa el excessiu nombre d'alumnes.

En aquests casos l'esquema més difòs dels sistemes d'aprenentatge en el medi escolar és:

- En un primer temps el mestre difon informacions al mateix temps a tot el col·lectiu classe.
- En un segon temps el mestre controla el grau de penetració i assimilació d'aquestes informacions a nivell dels alumnes.

La difusió d'informacions es pot fer de moltes maneres:

- Des del discurs oral recitant o llegint un manual o fitxa.
- Pot demanar als alumnes de llegir individualment o col·lectivament un manual.
- Pot distribuir un full elaborat per ell o copiat d'algun llibre.
- Si disposa de mitjans moderns audiovisuals, pot reforçar el seu discurs amb filmines, pel·lícules, etc... i fins i tot si està sensibilitzat per la pedagogia activa pot introduir algun treball pràctic.

El control de l'assimilació de la informació pot utilitzar els mètodes més variats:

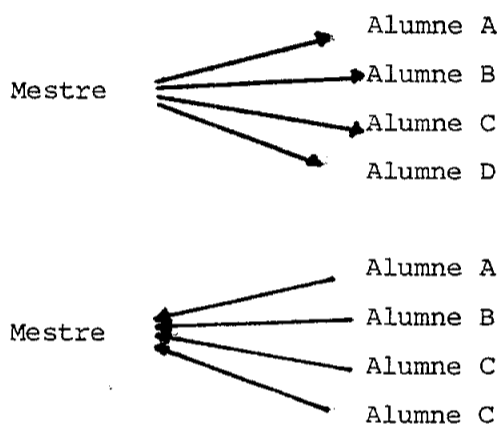
- Recitar un text utilitzat ja sigui individualment o col·lectivament
- Preguntar per escrit o oralment sobre la informació donada
- Exercicis amb blanc que l'alumne ha d'omplir amb la resposta exacta
- Exercicis que necessiten les nocions apreses per veure el grau d'adquisició de coneixements.

Aquests tipus de controls es poden fer immediatament després de la classe, a la classe següent o bé fer un treball previ (exercici o estudi).

De fet, tota aquesta varietat de didàctiques coneixen el mateix mètode de transmissió:

- El mestre dirigeix la mateixa informació a cadascun dels alumnes.
- L'alumne respon individualment el mestre.

Es a dir, la transmissió es fa per estrella, en la qual el mestre:



En aquest mètode pedagògic encara que sigui un aprenentatge col·lectiu el missatge no utilitza el grup. El mestre es dirigeix al mateix temps a cadascú individualment. La comunicació entre els alumnes està prohibida i en conseqüència sancionada a part dels moments d'esbarjo. L'alumne només es pot dirigir al mestre per preguntar sobre el tema o esperar que el mestre li preguntï ja que altres tipus d'intervenció treurien importància al missatge del mestre.

Aquesta incomunicació a l'interior del grup es reforça

quan el mestre vol controlar l'assimilació de la informació. Així, parlar en el moment d'una prova és castigat i fins i tot algunes vegades és motiu d'expulsió de la classe.

Podríem dir que és com si cada alumne fos aïllat -encara que formi part d'un col·lectiu-.

Pero la mateixa vitalitat dels alumnes i l'anormalitat de la situació (en el sentit que és una situació forçada) fa que aquest tipus de transmissió no funcioni de la manera que li correspon.

Així, els mateixos alumnes trenquen les regles del joc -ja sigui parlant d'altres temes d'amagat, ja sigui copiant o fent trampes a nivell de les proves o sabotejant el mestre amb sorolls i riures. En aquestes circumstàncies el fet d'estar en grup a la classe no es aprofitat per a l'aprenentatge sinó que la resposta a la situació per part dels receptors és desviada del propi fi.

El mestre es veu obligat a tenir en compte aquests factors, aleshores intenta treure partit d'aquesta situació a través de les notes i del treball en grups, encara que situat en un context de recompenses i sancions.

El nombre excessiu de nens per aula obliga a pràctiques pedagògiques que limiten tota vida de grups i la situen en el camp de la competència i de la rivalitat, en lloc d'ésser utilitzada per la cooperació. A la vegada el mètode ha de considerar el grup com homogeni ja que no pot contemplar les diferències.

Quan el mestre vol utilitzar altres mètodes com el treball de grup, el nombre excessiu de nens fa perdre eficàcia al mateix mètode.

Encara que es reconegui que el treball en grup millora la vida relacional i social dels nens, ja que per mitjà del treball de grup es parlen i s'ajuden, la manca de les condicions adequades disminueix el rendiment que es podria treure d'aquesta pedagogia i el mestre s'enfronta amb moltes dificultats per conduir el grup.

Aquestes consideracions ens demostren que si els objectius d'instrucció ja entren en contradicció amb els criteris de rendibilitat, la redefinició d'objectius més qualitatius segons els Programes Renovats agreujarà encara més aquesta contradicció.

Els Programes Renovats es fixen l'objectiu de reduir el fracàs escolar a través d'un seguiment més individualitzat i d'adaptació als diferents ritmes dels nens. Aquest seguiment del nen no es pot portar a terme amb la pedagogia que imposa el nombre excessiu de nens per aula.

L'adaptació als diferents ritmes dels nens imposa la utilització de tècniques que permetin constituir grups de ritmes diferents o de nivells diferents. Per exemple poder agrupar els més lents junts o bé com a Suïssa on no hi ha classes per nivells i en canvi l'interior de les classes s'organitzen per nivells diferents.

El nombre elevat de nens per classe impossibilita diversificar les tasques i els nivells o bé tenir en compte els interessos dels alumnes i mantenir al mateix temps l'atenció de tota la classe ja que el mestre no dona a l'abast.

Aleshores, encara que s'utilitzin tècniques de treball de grup, si es conserva l'homogeneïtat del grup, la seva utilitat és ben reduïda.

També la individualització de l'ensenyament demana una reducció dels efectius per classe. Per exemple, si l'aprenentatge de la lectu

199

ra i de l'escriptura es vol fer personalitzat i individualitzat, per poder tenir en compte el ritme de cada nen, les classes de 35 nens per al cicle inicial han de desaparèixer a favor de grups més petits.

En aquest cas el treball en equip és indispensable ja que es poden fer grups més nombrosos per a determinades activitats i grups més petits per a d'altres -i cada mestre pot agafar grups diferents o bé treballar individualment amb cada nen.

Es evident, doncs, que la posta en pràctica dels Programes Renovats entra en contradicció amb les mínimes afectacions de personal actuals.

VII. QUALITAT I COSTOS DE L'E.G.B. A CATALUNYA.

L'objecte d'aquest capítol es aconseguir unes orientacions per tal de poder traduir els elements de qualitat en termes de costos. Això ens permetria indicar alguns criteris quantitius del millorament de la qualitat de l'ensenyament, lligats a l'assignació de recursos per a l'ensenyament d'E.G.B. a Catalunya(*) .

Haurem de fer una anàlisi prèvia del coneixement actual de les estructures de costos de l'ensenyament d'E.G.B. a Catalunya per tal d'esbrinar les limitacions d'aquests estudis quant a la seva capacitat per expressar els elements qualitius més significatius. Així, com també per veure la capacitat d'establir unes orientacions purament quantitatives i financeres perquè els estudis en aquest sentit són encara molt escassos.

Finalment, intentarem posar en relleu els límits i possibilitats de la traducció en costos dels factors quantitius de la qualitat expressats a través de les relacions tècniques sota la perspectiva de les variacions de la qualitat en termes de la variació de costos. En altres termes, haurem de distingir entre les variacions de qualitat que no impliquen canvi en els costos i les que impliquen un augment o àdhuc una disminució. D'altra banda, cal insistir sobre la coherència dels diferents elements de qualitat, en el sentit que no poden ser considerats aïlladament: la qualitat no és la "suma" de factors, sinó l'adequació dels diferents elements.

VII.1. EL PROBLEMA DE LA TRADUCCIÓ EN COSTOS DELS FACTORS DE QUALITAT.

Hem vist abastament la complexitat del concepte de qualitat aplicat a l'ensenyament i les limitacions de la seva traducció quantitativa. A l'hora d'intentar expressar els costos associats a la qualitat caldrà especificar el conjunt de dificultats que han anat apareixent.

(*) Tota l'informació de tipus quantituu apareix a l'annex 7.

VII.1.1. RECURSOS, QUALITAT I COSTOS A NIVELL DE CENTRE.

En aquest estudi hem agafat els centres com a punt de referència de la qualitat, sense oblidar que aquesta ve determinada pel nivell del sistema d'ensenyament.

A nivell més concret, la qualitat no és directament mesurable ara per ara. El que sí pot establir-se, és la manca de recursos que implica la impossibilitat d'assegurar una qualitat mínima i, inversament, una bona dotació de recursos implica la potencialitat d'una qualitat de l'ensenyament.

Seguint en l'òptica anterior, cal considerar la traducció dels elements quantitius que ens han semblat més rellevants a nivell de la qualitat dels centres i analitzar els problemes de la seva traducció en termes de costos dels centres.

Pel que fa a la dotació de professorat, la seva traducció en costos sembla immediata, doncs coneixem els sous per categories.

Tanmateix, apareixen dos tipus de dificultats a l'hora de realitzar aquesta traducció.

D'una banda, a cada escola hi ha diferents categories de professorat que no són estrictament comparables en termes de qualitat. Per exemple, quan trobem que unes escoles tenen una dotació de professors amb curs més elevada i una d'inferior de professors d'adscripció general(*). Havíem dit que, a menys d'establir una norma exterior "objectiva" no podríem afirmar quina de les dues tenia una qualitat més alta a nivell de professorat. Per tant, una traducció en costos només ens indicaria quina escola fos més cara en relació a l'aula, cosa que no pot assimilar-se directament a una millor qualitat.

(*) Vegeu l'apartat V.1., sobre les relacions tècniques dels diferents tipus d'escoles.

D'altra banda, disposar de més recursos, encara que aquests siguin comparables, no implica que s'utilitzin amb eficàcia(*). La qualitat depen de com s'utilitzin els recursos disponibles, no de la seva existència.

Pel que fa al nombre d'alumnes per aula, ens trobem que no hi ha traducció directa possible a nivell de costos, en la mesura que considerem l'aula com a punt de referència de la dotació de recursos i del cost.

Així, si ens situem en la perspectiva de la millora de la qualitat i la seva repercussió en els costos, apareixen dos tipus de problemes. D'una banda, la consideració d'altres elements que incideixen a la qualitat i, d'una altra, la dificultat de distingir la repercussió dels costos a nivell de centre o de sistema escolar.

VII.1.2. FACTORS DE QUALITAT I EL SEU COST.

Els dos problemes que s'acaben d'esmentar no poden tractar-se separatament, ja que moltes vegades el millorament de la qualitat associada a elements no quantificables planteja una dificultat de distinció de la repercussió dels costos. Procedirem, per tant, a una anàlisi dels elements de qualitat més significatius i de la seva incidència en el cost.

a) Coherència de recursos.

Un fet de gran importància qualitativa és la coherència entre els diferents elements que incideixen en la qualitat. La qualitat de l'ensenyament no és el resultat de la suma de recursos utilitzats, sinó de l'articulació entre els mateixos recursos i la coherència entre

(*) Observació que es pot estendre a tots els recursos de que disposa l'escola.

els diferents recursos utilitzats pels centres. Aquesta coherència no pot ser avaluada a partir del simple coneixement dels recursos utilitzats, encara que poguessin obtenir-se indicacions. Per exemple, una bona dotació de professorat per aula en aules amb molts alumnes i amb condicions materials dolentes fa pensar que aquest professorat no pot ser utilitzat de forma correcta. Així diríem que no hi ha coherència entre la dotació del professorat i la condició de les aules.

Tanmateix, un coneixement real de la coherència de recursos difícilment pot deduir-se de les dades purament estadístiques i es necessitaria un coneixement directe de les condicions d'ensenyament.

A més, no podem oblidar que poden donar-se diferents tipus de coherència segons els models pedagògics, tipus que incidiran sobre la importància d'un o altre element.

Pel que fa als costos, l'existència o no de coherència no té una traducció directa ja que el cost ve condicionat pels diferents recursos de l'ensenyament.

Tanmateix, des del punt de vista del millorament de la qualitat, es planteja la problemàtica en termes de costos a partir de la necessitat de canviar la dotació relativa de recursos. La traducció en termes de costos podrà fer-se en funció de decidir quin és el model de coherència adoptat, i, per tant, les proporcions dels diferents recursos. Aquesta decisió esta en funció dels models pedagògics utilitzats.

La modificació dels mètodes pedagògics que respecten la dotació de recursos existents no implica un augment del cost. Aquest, però, no deu ser el cas més habitual, doncs nous mètodes pedagògics impliquen segurament l'alteració de la dotació de recursos, fins i tot, de l'estructura física de l'escola(*) .

(*) En particular quan es basen en la reagrupació dels nens en funció de criteris altres que el nivell educatiu i s'utilitzen espais diferents per a diferents activitats.

b) Els alumnes per aula.

Hem vist com el nombre d'alumnes per aula no pot ser directament associat a un "nivell de qualitat". En canvi, aquest indicador designa la potencialitat d'una certa qualitat de l'ensenyament.

A l'apartat anterior deiem que la relació alumnes/aula no té com a tal una traducció en termes de costos, però des d'una perspectiva dinàmica, és a dir, de millora de la qualitat, el plantejament canvia.

Si plantegem que una possible exigència de qualitat de l'ensenyament és la d'un nombre màxim d'alumnes/aula, i, per tant, la conveniència del fet que la capacitat de les aules no superi aquesta xifra, apareix una implicació a nivell de costos.

Efectivament, si suposem un cert nombre d'alumnes per centre, el fet de reduir la relació alumnes/aula significaria la necessitat de tenir més aules per a un mateix nombre global d'alumnes. Un cop aplicat aquest raonament al conjunt de les escoles d'E.G.B. a Catalunya, el resultat es traduiria en la necessitat d'un augment d'aules, i, per tant, de centres, i també de les dotacions corresponents a les aules, ja definides d'acord amb el nombre màxim d'alumnes.

Seguint aquest raonament, el fet de respectar una certa dotació de professors per aula exigiria l'increment també del nombre de professors d'acord amb les noves necessitats d'aules.

Com podem veure, la repercussió a nivell de cost no és fàcil d'esbrinar, ja que l'augment hipotètic del nombre d'aules pot correspondre als mateixos centres o a la creació de nous centres.

Pel que fa al Sector Privat- la disminució de la relació

alumnes/aula també provoca la disminució d'ingressos per aula i alhora un augment de costos per dotació de més aules.

c) El professorat.

Pel que fa al professorat retindrem dos aspectes que ens semblen essencials des del punt de vista de la qualitat: els equips de mestres i la formació permanent.

Les experiències que es coneixen demostren que l'existència d'un equip de mestres és un element qualitatiu positiu de gran importància. A primer cop d'ull pot semblar que la constitució d'un equip de mestres no suposa cap cost, ja que es tracta que no treballin aïlladament sinó que es coordinin entre ells. Les experiències realitzades a Catalunya palesen que el funcionament en equip ha suposat una actitud voluntarista pel fet de dedicar més temps del que es disposava per a reunions de coordinació, etc; és a dir, treballar en equip a suposat una càrrega suplementària de treball.

Tanmateix no pot considerar-se que aquesta sigui la situació normal. El treball en equip exigeix una redistribució de l'horari en el sentit de disminuir la càrrega docent per professor. La implantació d'equips de mestres suposaria doncs un augment de professors per centre i el cost corresponent a nivell de centre.

La formació permanent dels mestres és també un element qualitatiu indubtable, que apareix com a tal a nivell de centre, però que el seu cost és extern al centre.

d) El control i potenciació de la qualitat.

No hi ha dubte que un element fonamental de la millora de la qualitat és l'existència de mètodes que permetin conèixer i, per

tant, proposar millores en qualitat de l'ensenyament.

El millorament de la qualitat del sistema d'ensenyament en el seu conjunt significa que hi hagi un mecanisme de control a nivell del sistema d'ensenyament.

Aquesta es la missió que li pertocaria a l'Inspecció de l'Ensenyament i d'altres mecanismes que puguin crear-se, l'anàlisi dels quals desborda l'abast d'aquest treball.

Cal situar aquest problema, i veure com un sistema escolar incideix sobre la seva qualitat.

La expressió "control de qualitat" s'agafa del camp tècnic i no té en el camp educatiu una traducció directa. La raó és òbvia: les regles de "producció" en el camp de l'ensenyament no són de natura lesa purament tècnica.

El mateix sistema educatiu té mecanismes de control. D'una banda, la Inspecció, que, en el terreny de la qualitat, no és operativa per la seva mateixa concepció actual. D'altra banda, existeix una sanció de la "qualitat" a nivell dels resultats escolars. Mètode d'avaluació defectuós per la seva enorme simplicitat i pretensió d'homogeneïtzació.

En definitiva, la consideració d'aquests factors fa aparèxer un ampli camp en el qual la qualitat de l'ensenyament no té una traducció en costos monetaris, cosa que limita, doncs, l'abast dels indicadors quantitativs.

Podrem veure aquest problema des d'un altre angle: com els elements dels costos tenen en molts casos poca significació en el terreny de la qualitat.

VII.2. ELS COSTOS D'E.G.B. A CATALUNYA I LLUR REL.LEVANCIA PER A L'ESTUDI DE LA QUALITAT.

L'objecte d'aquest apartat consisteix en posar en relleu com els càlculs de costos de l'ensenyament, tal com estan concebuts, tenen una orientació que no té en compte la qualitat.

També s'obté una informació que pot ser útil per a aquest propòsit, però que cal analitzar amb certa cura per no caure en confusions.

VII.2.1. ELS MÈTODES DE CALCUL DE COSTOS.

Els teòrics de l'economia quan es refereixen a cost real, el defineixen com a cost d'oportunitat; és a dir, implícitament se suposa que, mentre un bé té una vida econòmica determinada, existeix sempre l'elecció entre diverses alternatives. El cost serà allò que es deixa de fer o de consumir en escollir una d'aquestes possibilitats.

Això explica la distinció entre cost real i despeses per a la producció. Per exemple, Marshall fa la distinció entre cost real, que correspon a l'esforç i a l'abstinència per produir un bé o un servei i les despeses que es fan en comprar els mitjans de producció i la força de treball.

Situats en aquest marc teòric, l'ensenyament tindrà un cost real que vindrà especificat per tot allò que una societat deixa de fer o de produir quan dedica part dels seus recursos escassos a l'activitat educativa.

Aquesta noció de cost real no és operativa quan realitzem l'anàlisi empírica, car és quasi sempre immesurable i imponderable. Per poder fer una quantificació dels costos ens atindrem als costos monetaris, i, moltes vegades, a la simple despesa monetària.

Una diferència important, és la que existeix entre cost i despesa, ja que en molts casos no tenim una avaluació dels costos, sinó de la despesa. Per exemple, en el cas de capital immovilitzat, hi ha escoles privades que utilitzen els edificis cedits per particulars al sector públic, el valor d'aquests edificis no figura dins la comptabilització del cost, per tant, la magnitud que ens donarà la suma comptable seran les despeses monetàries i no els costos.

Globalment, és a dir, des del punt de mira d'un centre o d'un conjunt de centres, poden donar-se diferents estructures de costos. Recollim, com a punt de referència la classificació de la Generalitat de Catalunya(*), que podem establir en el quadre següent:

Costos directes de funcionament:

1. Personal docent.
2. Personal no docent.
3. Activitats docents.
4. Administració.
5. Serveis generals.
6. Transport.
7. Menjador.

Costos directes de capital:

8. Manteniment material.
9. Manteniment edificis.

Costos indirectes de funcionament

Costos indirectes de capital

(*) R. Amargós, A. Menduïña, J.R. Vilagut. op. cit.

Aquest marc referencial no acaba d'ésser operatiu si es treballa amb les dades recollides en el sector privat, perquè no es pot establir una certa homogeneïtzació de les partides comptables. Fins ara, no ha existit una normativa que ens permeti escometre aquesta tasca(*).

També hi ha que assenyalar que dins de l'escola privada, els costos no són inclosos com a integrants del cost d'ensenyament.

Es cert que en les zones rurals, ambdues partides són perfectament integrables en l'avaluació del cost, però en les zones urbanes no és tan evident, no tots els alumnes es queden a menjar o utilitzen el transport col·lectiu.

En l'escola pública són costos a càrrec del Ministeri, en la privada són a càrrec de les famílies i no és subvencionat.

Aquests són factors a tenir en compte en el moment de fer la comparança entre els diferents sectors que formen el sistema escolar català, perquè el mateix càlcul de costos pot portar a valorar de forma diferent els recursos materials per a l'ensenyament.

Pel que fa a unitat de mesura, no existeix una definició absolutament clara, encara que s'acostuma a utilitzar el cost per alumne.

Friedrich Edding(**), en el seu estudi sobre les despeses d'ensenyament en fa la següent reflexió en escollir la unitat de mesura:

"... generalment es pren l'alumne, com a unitat; en el càlcul de les despeses corrents i de capital, el problema d'aquesta elecció es fa evident quan el temps d'estudi dels diferents alumnes no és el mateix:

(*) Actualment la Generalitat de Catalunya està donant una normativa mitjançant el nou Pla Comptable per a les escoles.

(**) Méthodes d'Analyse des dépenses d'enseignement. Unesco, 1967.

Molts alumnes estan a ple temps i d'altres a mig temps, la durada dels estudis pot variar molt d'una col·lectivitat a una altra, la freqüència diària d'assistència a l'escola pot variar molt, segons el tipus d'ensenyament i el seu nivell. Caldrà, doncs, calcular els equivalents d'un any escolar a ple temps definint dos conceptes(*):

"Average daily membership" (ADM) que és la mitjana diària de les inscripcions.

"Average daily attendance" (ADA) que és la freqüència mitjana diària.

L'ADM en ve definida en els termes següents:

Un alumne pertany a una escola des del dia que el seu nom s'inscriu en els registres fins el moment que deixa l'escola definitivament. El nombre d'inscripcions és el nombre total d'alumnes presents o absents que pertanyen a l'escola. La mitjana diària d'inscrits per un any escolar és la mitjana obtinguda dividint el total de dies corresponents a les inscripcions pel nombre de dies que les escoles han funcionat.

L'ADA és "la freqüència mitjana diària de l'escola durant un any escolar, és el nombre total dels dies passats pels alumnes a l'escola, dividit pel nombre de dies de funcionament de les escoles".

De fet, nosaltres en situar-nos en un sol nivell com és l'E.G.B. -màxim dos: Parvulari i E.G.B.- no se'ns presenta el problema de les diferències en el temps diari d'estar a l'escola, ni en els horaris. En el que si hi ha diferència, d'un alumne a un altre, és en el temps total de realització d'un nivell, és a dir, hi ha alumnes que repeteixen un any: el seu temps de permanència dins l'ensenyament obligatori és superior al preestablert. Serà el que se'n diu fracàs escolar, que a Espanya es d'un 60%, factor aquest que, evidentment, eleva molt

(*) Segons l'estudi de F. Edding tret de: "Estimates of school Statistics 1963/64". Research Report 1963-R-12. Research Division NEA. Washington .

el cost.

Tanmateix considerar l'alumne com a unitat de cost suposa considerar una mesura del "producte", però la dotació de recursos, que és el punt de mira que hem adoptat, es fa bàsicament en termes de l'aula i llur utilització es fa en relació amb el nombre d'alumnes que pot variar segons diferents tipus de consideracions a les que ja hem fet esment al començament d'aquest treball.

D'altra banda, com veurem tot seguit, els estudis de costos estan normalment referits a l'aula, cosa que justifica encara més l'adopció d'aquest punt de mira que, cal remarcar-ho, no és l'únic possible, però sí el més adient des del nostre punt de vista.

VII.2.2. EL COST DE L'E.G.B. A CATALUNYA.

Hem utilitzat un conjunt d'estudis de costos de l'E.G.B., tant a Catalunya com a l'Estat espanyol i hem elaborat algunes dades que figuren a l'annex 7 per tal d'alleguir el text. Oferim, aquí, les reflexions que es dedueixen d'aquest material.

VII.2.2.1. Utilitat dels estudis de costos.

1) La primera realitat que apareix és el desconeixement dels costos de l'E.G.B., tant a l'Estat espanyol com a Catalunya.

Disposem de diferents estimacions, en diferents graus d'elaboració i metodologies diferent, que són intents d'aproximació al coneixement d'aquest cost en termes dels seus principals determinants.

En tot cas, aquesta és una tasca que encara està per rea-

litzar i que, òbviament, escapa a l'abast del nostre estudi.

2) La intencionalitat que presideix els estudis de costos examinats és purament la de trobar els principals elements quantitativs d'explicació de costos, i, per tant, no hi cap intent de distingir entre els elements de costos d'acord amb llur incidència en la qualitat. D'aquesta orientació se'n deriven algunes conseqüències importants.

-La unitat de cost es l'aula- cosa que és correcta en principi- però que no té en compte la problemàtica associada al nombre d'alumnes aula. Ja hem esmentat aquest problema: el sector privat pot dedicar recursos -que suposen un cost- en la mesura que tenen un cert nombre d'alumnes amb unes determinades quotes. A més, els estudis examinats no es plantegen la relació alumnes/aula com a element de qualitat perquè donen com a xifra un mínim de 35 alumnes/aula i un màxim de 40 alumnes/aula, sense comentar aquestes xifres.

-En la mateixa línia, la dotació de professors per aula no se sotmet a cap consideració i s'accepta la relació d'un professor per aula, o xifres una mica més elevades.

-En molts casos no es té en compte elements qualitativs importants com són les activitats escolars, el material, la biblioteca o la formació del professorat, encara que en algun cas, en els estudis més empírics, apareixen algunes d'aquestes partides.

En conseqüència, la informació que podem treure dels estudis analitzats és difícilment utilitzable en la nostra perspectiva. Tanmateix tractarem tot seguit les informacions recollides en termes dels components del cost.

VII.2.2.2. Els components dels costos.

Els principals components dels costos, a partir de les informacions disponibles, són els següents:

1) Cost de personal.

Es evident que el cost de personal, i en particular, del personal docent, és la partida més rellevant, situada al voltant del 70-80% encara que, com es pot veure, les oscil·lacions són bastant notables.

¿En quina mesura el cost de personal reflecteix una dotació de recursos amb significació qualitativa?.

a) la primera consideració és la composició del personal entre docent i no docent, element que moltes vegades no està ben determinat.

Tanmateix, és clar, com ja hem vist, que aquesta proporció és molt més alta, en el sector públic que en el privat.

Hem assenyalat com una part d'aquesta diferència resideix en el fet de la centralització administrativa del Sector Públic, encara que, vist el funcionament de les escoles públiques, pot sospitar-se que malgrat tot, hi ha una insuficiència de personal administratiu a les escoles públiques.

b) D'altra banda, i això és un element important a l'hora de comparar el sector públic amb el privat, el sou del professorat d'E.G.B. al sector públic és més alt que en el sector privat, de forma que, a igualtat de condicions és més car l'ensenyament públic que el privat.

c) Una variable important, qualitativament significativa, és òbviamment la dotació de professors per aula.

d) També té un significat qualitatiu la qualificació del professorat. En particular, hem considerat la proporció de llicenciats com a indicador d'una superior qualitat potencial, associat a un cost més elevat.

e) No té significació qualitativa unívoca l'antiguitat del personal (que suposa un augment del cost en termes de triennis) i que té una influència destacable en el cost (com assenyala G.Ybar). De la mateixa manera, la càrrega familiar, que suposa un augment del cost, no va associada a una major qualitat.

f) No reflecteix en el cost, encara que és un element qualitatiu molt important, l'existència d'un equip compenetrat de mestres, per oposició a la simple suma de professors, amb més o menys aptituds, que treballen aïlladament.

2) Despeses en material i activitats docents.

Les despeses en material i activitats docents són un indicador de la dedicació de recursos al millorament de la qualitat de l'ensenyament. Aquesta partida és, en el casos que es coneixen, baixa, i per tant, sol escapar a l'interès dels estudiosos dels costos.

Recordem que se situa cap a l'1% a l'E.G.B. a Catalunya, cap al 4% a l'escola privada a l'estat espanyol (G.Ybar), cap al 5% en la mateixa escola segons l'estudi C.E.C.E., cap al 4,5% a les escoles del C.E.P.E.P.C.

Ultra assenyalar una inferior dotació a l'escola pública, aquesta xifra significativa caldria que fos objecte d'una anàlisi més aprofundida en dos sentits. D'una banda pel que fa a l'utilització con-

creta dels recursos i d'altra per la consideració funcional d'aquestes despeses o el seu caràcter de dotació de "prestigi" de les escoles.

A més, aquestes despeses depenen possiblement del nombre d'alumnes més que de l'aula, fet corrector a tenir en compte.

3) Altres despeses.

La Generalitat de Catalunya inclou com a despeses docents el transport i el menjador, que vénen donades en funció del nombre d'usuaris.

Pot discutir-se la inclusió d'aquestes despeses des de diferents punts de mira.

D'una banda, només afecten a una part -i pel que sabem molt petita- dels alumnes tant de les escoles privades com de les públiques. Per tant, no és correcte assignar-los per aula ni tan sols per nombre d'alumnes. En aquest sentit són despeses que no s'haurien d'incloure.

D'altra banda, encara que no es consideri així, no pot ignorar-se la contribució d'aquestes activitats a la formació dels nens. Des d'aquest punt de mira, aquest és un estudi que manca fer al nostre país, situant el problema no directament en termes de costos. Es a dir, que no són activitats a veure com serveis substitutoris de la família, sinó com un àrea no menyspreable de formació del nen. Recordem que encara no s'ha imposat clarament un criteri semblant respecte a l'ensenyament preescolar.

Altres despeses, com el manteniment d'edificis, lloguers o locals propis, no ens il.lustren sobre aquests aspectes qualitius, encara que influeixen molt en els costos. D'una banda, les diferències entre escola pública i privada són en aquest punt molt grans. D'altra ban

dins del sector privat, les diferències poden ser també molt grans, com podem veure a partir de les escoles del C.E.P.E.P.C., sense que tot això tingui a veure amb la formació dels alumnes.

En contrapartida, la qualitat de l'edifici, no té una traducció quantitativa, i són dades que, per exemple no es demana ni a l'enquesta del Ministeri.

Aquest cas, doncs, mostra una total desconexió entre costos i qualitat.

Cal remarcar una altra partida, que només apareix a l'ensenyament públic: la inspecció. Si algun significat hauria de tenir aquesta activitat, fora la de control i foment de la qualitat de l'ensenyament. En canvi, no és aquesta la funció assolida pel cas de la inspecció, que es limita a assegurar el compliment administratiu de les tasques docents.

En definitiva, els costos només reflecteixen de forma molt indirecta alguns components qualitatius, no només pel nivell d'informació disponible sinó per la mateixa naturalesa dels factors de qualitat.

VII.3. L'AVAUACIÓ DE LA QUALITAT.

Si la qualitat no pot sempre traduir-se de forma quantitativa i si els costos reflecteixen només de forma parcial i àdhuc contradictòria aquest fenomen, cal plantejar-se el mètode de coneixement i avaluació de la qualitat.

Aquesta és una exigència que es planteja d'antuvi en considerar el problema de la qualitat i que, de retruc, apareix con una via per poder formular una expressió quantitativa i de cost dels factors de

qualitat i precisar aquells que són susceptibles d'expressió contable.

VII.3.1. PRODUCCIÓ D'INFORMACIÓ.

Al llarg d'aquest estudi hem anat assenyalant les limitacions de la informació disponible sobre la qualitat i les necessitats d'obtenció de les dades que se'n derivaven.

Tanmateix, la carència més forta no es tant la informació disponible sinó de la manca de mecanismes de producció d'informació. L'únic mecanisme, deiem, consisteix en les avaluacions als alumnes, i això, és un mètode molt imprecís.

Es planteja, doncs, la necessitat de posar en marxa mecanismes que produeixin informació sobre la qualitat de l'ensenyament als diferents centres (*).

El seu funcionament suposa, prèviament, la delimitació del que s'entén per qualitat i els factors de la mateixa, a nivell de centres i de sistema escolar. Tenint en compte el contingut ideològic de les possibles definicions de qualitat -a partir de la perspectiva dels diferents objectius que assenyalent els grups socials- no pot pensar-se en una única definició.

La taxa d'avaluació consistiria fonamentalment en investigar els mitjans, en particular des del punt de mira de la seva coherència i utilització, i dels resultats, en la mesura que hi ha resultats intangibles a partir dels únics controls acadèmics.

Aquest tipus d'informació permetria, d'altra banda, fer significatives les informacions quantitatives utilitzades fins ara, a més

(*) Un punt de referència força interessant és el cas d'Inspecció angles. Vegeu Annex Internacional.

de precisar molt més el cost d'un millorament real de la qualitat.

VI.3.2. MILLORAMENT DE LA QUALITAT.

El seguiment de la qualitat, sense esperar la sanció acadèmica, fóra, d'altra banda, un mitjà directe del millorament de la qualitat.

Es possible que els grups d'escoles privades, amb especials preocupacions pedagògiques, estiguin realitzant aquesta tasca a través de la coordinació i homogeneïtzació de recursos, és a dir, d'una forma indirecta.

Pel que fa a l'escola pública, la Inspecció no aconsegueix aquesta tasca, que queda limitada al control administratiu i que es desenvolupa de forma no integrada al funcionament de les escoles.

Es obvi que el compliment administratiu té poc a veure amb una exigència de qualitat que, d'altra banda, sembla fins ara absent de les preocupacions oficials.

Es clar, que ambdues funcions poder ser omplertes pel mateix tipus d'institució -la inspecció-, cosa que suposa un cost directament lligat a la qualitat de l'ensenyament.

VIII. CONCLUSIONS. CAP A UNA MILLORA DE LA QUALITAT DE L'E.G.B. A CATALUNYA.

La perspectiva que orienta aquestes conclusions és la de les deficiències qualitatives de l'E.G.B. a Catalunya, i, en aquest sentit, ens ho plantejem des del punt de mira de la millora de la qualitat, a partir de les reflexions realitzades al llarg de l'estudi.

Aquest tractament pot realitzar-se a través de la consideració de tres tipus de problemes -i de mesures: la informació, la política educativa i els recursos.

VIII.1. AUGMENT DE LA INFORMACIÓ.

Una mesura bàsica per poder abordar una política de millora de la qualitat de l'ensenyament és disposar de la informació precisa sobre els aspectes rellevants a l'entorn de la qualitat.

Hem encetat aquesta tasca a partir de l'elaboració d'informació que ens ha donat la doble consideració de propietat i hàbitat, en base a informació estadística i d'un coneixement qualitatiu a través d'entrevistes i estudis en profunditat d'un conjunt d'escoles.

Un aprofundiment en aquestes dues línies sembla necessari i possible.

Pel que fa a les dades estadístiques, les enquestes del Ministeri són una font que pot ser explotada amb més profunditat i àdhuc la mateixa enquesta és susceptible de millora. El coneixement de l'es-

estructura de l'E.G.B. a Catalunya passa, a més, per un coneixement més directe de les escoles, en particular al sector privat, que necessita d'estudis més precisos a través de visites, enquestes, etc...

D'altra banda, sembla útil aprofundir en el coneixement dels alumnes, en particular, pel que fa al seu origen social, les condicions econòmiques i culturals de llurs famílies, etc... Un camí possible, que en aquest estudi només hem encetat, és l'aprofundiment en el coneixements dels hàbitats, cosa que implica, d'una banda, arribar a un desglossament d'hàbitats homogenis i d'altra banda, l'estudi de les característiques d'aquests hàbitats d'acord amb un conjunt de variables significatives. Aquesta tasca escapa a l'abast d'un estudi sobre l'educació i suposa un treball socio-econòmic en profunditat, els resultats del qual poden ser utilitzats en molts camps d'investigació.

Pel que fa a la informació de tipus qualitatiu, la tasca a emprendre és complexa en la mesura que la qualitat no sembla que centri encara les preocupacions dels participants en l'ensenyament(*). Les entrevistes amb els responsables de l'educació a tots nivells, sense oblidar els pares i els alumnes i el seguiment de les activitats de les escoles, permetrien aprofundir molt més en aquest tema.

Nogensmenys, la tasca de recollir i elaborar informació de forma permanent fóra de les autoritats responsables, cosa que segurament implicaria la posta en marxa de mecanismes adequats per a aquesta finalitat.

VIII.2. CANVI DE POLITICA EDUCATIVA.

Ja hem esmentat que un canvi en la política educativa és fa cada cop més necessari i la mateixa elaboració dels Programes Renovats sembla un pas en aquest sentit, tanmateix insuficient i limitat.

(*) Existeix una preocupació pel "fracàs escolar" que només, tal com està enfocat, representa un enfocament parcial del problema de la qualitat, però fins i tot en el terreny del fracàs cal aprofundir més els estudis.

Des de la nostra perspectiva, aquest canvi en la política educativa implica directament el Sector Públic, perquè la lògica del Sector Privat en termes generals no pot ser canviada a menys, justament, que el Sector Públic tingui la voluntat de fer-ho, ja que disposa de dos instruments bàsics, el legal i el mecanisme de les subvencions.

El canvi de política en funció de la millora de la qualitat de l'ensenyament hauria de passar, fonamentalment, per una preocupació per la qualitat, afirmació que sembla òbvia, però que no ho és tant si recordem que fins ara la política seguida ha estat la del cobriment dels dèficits quantitativs al més baix cost possible i situar les escoles allà on la iniciativa privada no s'havia instal·lat.

Preocupació per la qualitat significa adoptar la iniciativa pel que fa a resoldre els problemes de qualitat, és a dir, el millorament de les condicions de vida dels nens, la posta en pràctica de mètodes pedagògics centrats en admetre la individualitat de l'alumne, afavorir els equips de mestres (rebaixant la docència, realitzant una política de trasllats coherent a aquest fi, etc...) de tal manera que el Sector Públic no jugui, com fins ara, un paper subsidiari de la iniciativa privada sinó, al contrari, sigui el capdavanter.

Aquesta actitud implica, si es realitza mínimament, fer competitiu el Sector Públic respecte al Sector Privat, cosa que seria beneficiosa en posar en relleu que les condicions de molts centres privats són molt insatisfactòries i eliminant la mala imatge -molts cops justificada- de l'escola estatal.

En un context en el qual coeixisteixen l'escola estatal i la privada, la competitivitat de la primera és segurament l'eina més

eficacç per impulsar una millora en la qualitat de l'ensenyament en el seu conjunt.

En la mesura que l'escola estatal sigui competitiva i, àdhuc, proporcioni un ensenyament de bona qualitat, tindrà sentit una política de subvencions al Sector Privat que no estigui presidida per criteris administratius.

Tant pel que fa al Sector Públic com al Privat, la posta en pràctica efectiva d'una tal política significa canviar l'actual orientació de la Inspecció, des d'una tasca de control administratiu a una tasca de foment i control de la qualitat de l'ensenyament.

Es, també, responsabilitat de l'Administració assolir els mecanismes de millora de la qualitat exteriors als centres, com per exemple, la formació contínua dels mestres, tant a nivell d'una iniciativa estatal com la potenciació de la iniciativa privada en aquest aspecte.

VIII.3. NECESSITAT DE RECURSOS I EL SEU FINANÇAMENT.

Hem insistit al llarg de l'estudi en la impossibilitat de quantificar els elements que incideixen en la qualitat de l'ensenyament. D'altra banda, hem posat en relleu com la manca de recursos influeix en la baixa qualitat de l'E.G.B. a Catalunya i que l'existència de recursos suficients és, si més no, una base material que possibilita la millora de la qualitat.

En l'estat actual de coneixements és impossible, doncs, traduir en termes de costos el que suposaria un augment de la qualitat

fins a nivell adequats -nivells que necessiten d'una definició social. Tanmateix, les reflexions dels apartats anteriors posen en relleu, com hem vist en aquest estudi, la manca de recursos, principalment al Sector Públic.

La mateixa definició dels recursos necessaris és una tasca que implica judicis ideològics i polítics, en la mesura que diverses orientacions pedagògiques tenen diferents exigències sobre la quantitat, absoluta i relativa de recursos disponibles.

A un primer nivell, que podem considerar de "mínims" es possible que el Sector Públic -la Generalitat, en les seves competències- pugui avaluar de forma aproximada el cost d'un augment de recursos per a les escoles estatals que les situessin en competència amb les escoles que donen un "bon ensenyament" en el sector privat.

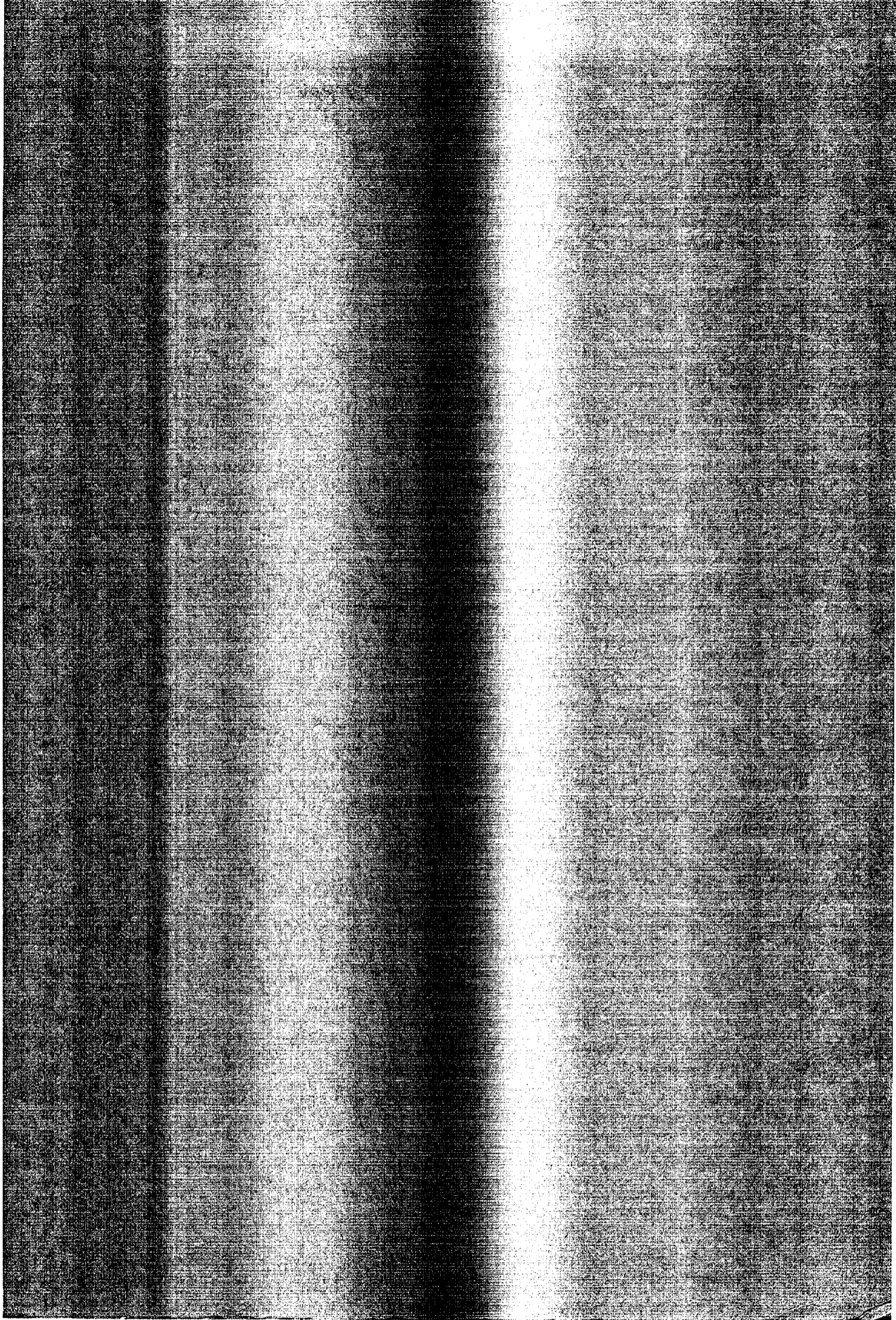
Aquest criteri és relatiu, alemnys en dos sentits. D'una banda, perquè significa agafar com a punt de referència la situació actual, que no té perquè coincidir amb el model escolar desitjable -enca ra per definir-. En segon lloc, perquè significa escollir un cert model d'escola actualment en funcionament, cosa que implica una presa de posició ideològica.

Admeten com a inevitable el primer factor, la segona dificultat pot ser resolta a través de concedir una certa autonomia als centres públics perquè puguin escollir entre els diferents models vi-gents que s'ajustin als principis generals que informen el sector pú-blic en relació al privat.

Sense una clarificació prèvia en aquest sentit sembla prematur plantejar-se l'avaluació de costos i el finançament necessari.

Cal insistir, al nostre entendre, en la necessitat d'arribar a una definició de l'escola adequada a les circumstàncies actuals, decisió que s'ha de prendre a partir d'un debat al més ampli possible entre tots aquells que participen d'una manera o altre en l'ensenyament a Catalunya,

Confiam que aquest estudi pugui ser -si més no- una contribució a aquest debat necessari i cada vegada més urgent.



estudis

equip d'estudis en urbanisme, desenvolupament i societat

QUALITAT I CONJUNT DE L'E.G.B. A CATALUNYA.

VOLUM I I :

ANNEXOS I BIBLIOGRAFIA.

Barcelona, Abril de 1983

INDEX

Plana

ANNEX 1: COMPARANCES INTERNACIONALS	2
ANNEX 2: ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT	51
ANNEX 3: ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT D'E.G.B. CA CATALUNYA PER TIPUS D'HABITAT.	68
ANNEX 4: ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT E.G.B. PER HABITAT/PROPIETAT.	74
ANNEX 5: ESTUDI D'UN SUBHABITAT URBA, LA CO- MARCA DEL BARCELONES.	85
ANNEX 6: ESCOLES C.E.P.E.P.C.	96
ANNEX 7: ESTUDIS DE COSTOS.	103
BIBLIOGRAFIA	127

ANNEX 1

COMPARANCES INTERNACIONALS

I. ELS SISTEMES D'ENSENYAMENT BÀSIC I ELS CANVIS MÉS IMPORTANTS EN ELS DARRERS 10 ANYS EN ELS PAÏSOS DESENVOLUPATS.

L'anàlisi dels canvis quantitativs i qualitativs que han tingut lloc en la dècada dels anys 70 en els països desenvolupats ens ha semblat molt important d'incorporar-la en aquest estudi. D'una banda perquè el nostre país es troba en una situació molt semblant: el plantejament d'un tronc comú fins als 16 anys. D'altra banda perquè ens ha semblat que podia tenir especial interès les conseqüències que aquest canvi ha tingut en altres països.

A nivell quantitatiu el canvi més important s'ha produït en el sistema d'ensenyament durant la dècada dels anys 70, és l'allargament de l'ensenyament obligatori fins els 16-18 anys.

Aquest fet, que ha representat el replanteig dels objectius de l'ensenyament i la implantació de nous programes, ha tingut una incidència important tant a nivell dels continguts com a nivell dels mètodes.

En els anys 60, el creixement de la demanda d'ensenyament va donar entrada a l'ensenyament secundari i postsecundari a unes capes més àmplies de la població.

Aquesta forta expansió ha suposat no solament un fort increment del nombre d'alumnes sinó també la preparació d'un nombre més gran de professors i la construcció de nous locals escolars.

Les dades sobre l'increment de les despeses públiques en matèria d'ensenyament ens poden il·lustrar aquest fet.

Despeses Públiques -relacionades amb l'ensenyament- per habitant(\$).

	<u>1965</u>	<u>70</u>	<u>75</u>	<u>80</u>
Països desenvolupats	86	137	263	366
Europa (inclosa URSS)	63	92	200	271
Amèrica del Nord	187	318	480	622

Font: Anuari de la Unesco. 1981.

Sobre l'increment del nombre de mestres, presentem les dades següents pels 40 països desenvolupats:

Nombre de països desenvolupats segons el Ratio alumnes/professor.

ANYS	ALUMNES		PROFESSOR	
	menys de 21	21-30	31-40	40-50
1965	8	24	7	1
1970	12	24	3	1
1975	21	17	2	-
1980	22	17	1	-

Font: Anuari de la Unesco. 1981.

Com es pot observar hi ha una tendència a la disminució d'alumnes per professor. Tanmateix, aquests nivells d'ensenyament que s'havien mantingut reservats per a una minoria escollida i concebuts per a una educació minoritària varen acollir un nombre més gran d'alumnes sense que això suposés canviar la seva concepció.

Es va continuar, doncs, mantenint la versió clàssica de "l'ensenyament per a uns quants".

En canvi, quan a finals dels anys 60 i dècada del 70 s'allarga l'educació obligatòria fins els 16-18 anys(*) es realitzen en tots els països reformes bàsiques(*).

En els països de l'Europa de l'Oest els objectius d'aquestes reformes pretenen:

- 1) Assegurar millor la igualtat d'oportunitats.
- 2) Donar una formació equilibrada a tothom.
- 3) Reafirmar el valor de l'ensenyament tècnic i professional.

Aquests objectius canvien les normes vigents anteriorment: d'una banda es defineix l'edat d'entrada a l'ensenyament obligatori (Anglaterra i R.F.A. rebaixen l'edat obligatòria a 5 anys per disminuir les desigualtats d'origen familiar) així com la durada d'aquest ensenyament obligatori, i d'una altra banda es reestructuren els diferents nivells d'ensenyament en funció del nou període d'escolaritat obligatòria.

1.1. Canvis en les estructures de l'ensenyament.

1.1.1. Un exemple: El cas de França.

En aquest país s'han mantingut els 3 cicles fonamentals: el primari i el secundari curt i llarg. En canvi, s'ha introduït una certa flexibilitat entre els cicles. A més no hi ha la ruptura entre el Primari i "la classe 6ème", (1er. de secundari) en què es passava el mestre únic a un mestre per matèria, cosa que desorientava totalment l'alumne i demanava ben bé un trimestre d'adaptació.

L'edat d'entrada a l'ensenyament primari és de 6 anys, però alguns nens poden començar fins i tot a 5 anys.

(*) R.F.A.: a partir de 1970 va començar una reforma profunda de l'educació.

França: 27-30 Loi du 11.9.1975: Rèforme Haby.

D'altra banda tant la R.D.A. com la URSS aquests canvis tenen lloc a començaments dels anys 60.

El Primari es basa en un programa únic repartit entre 5 anys succesius. El període inicial pot realitzar-se amb un marge de temps flexible que pot allargar-se fins i tot durant el curs elemental.

Per evitar el nombre de repetidors, que és un factor important de desigualtat a l'hora de continuar els estudis, s'organitzen sessions de recuperació a tots els nivells, tant del primari com del secundari.

Tots els alumnes, un cop han acabat l'ensenyament primari entren per dret al "Collège".

Actualment les escoles d'ensenyança secundària, les d'ensenyament general i els primers cicles d'institut, han estat refosos en una sola institució que és el "collège".

Aquests centres acullen a tots els nens que han acabat l'ensenyament primari per tal de donar-los una formació secundària que dura 4 anys. En aquest període es rep una formació secundària i es prepara les diferents vies escolars i professionals posteriors. Durant aquest període la formació es única i igual per a tothom.

Els dos primers nivells d'aquest període constitueixen el cicle d'observació. Aquest ensenyament comú per a tots consolida i completa la formació primària i dona els primers elements de l'educació secundària.

Els dos nivells següents constitueixen el cicle d'orientació. L'ensenyament d'aquest cicle fa referència, per una banda, als mateixos camps que els del cicle d'observació, i per una altra banda a les disciplines o activitats complementàries optatives que els alumnes han escollit segons els seus interessos i capacitats. Tenen com a mínim una matèria optativa.

Quan acaven el "Collège" els alumnes tenen 3 vies per escollir:

- a) entrar a l'institut per preparar el batxillerat i un títol de grau mitjà tècnic.
- b) entrar en un centre d'aprenentatge.
- c) entrar en un institut tècnic.

(Vegeu Organigrama annex).

1.1.2. Consideracions generals.

L'escola primària, que preparava molts alumnes per a la vida pràctica, ha anat perdent progressivament tots aquells continguts que podien preparar-los per a la vida laboral immediata i ha esdevingut l'escola de cultura general preparatòria per al grau secundari.

A més, l'entrada al secundari que era una veritable barrera selectiva, per la prova obligatòria exigida, ha anat desapareixent a mesura que els països han pogut anar finançant l'ensenyament secundari per a tothom.

Aquest pas automàtic del primari al secundari s'ha implantat en els següents països:

Gran Bretanya, Suècia, Japó, Àustria, Nova Zelanda i Israel. En altres països com: França, Suïssa, Bèlgica i Xecoslovàquia s'exigeix aquesta prova en els casos en què la mitjana de les notes del primari és insuficient.

Aquest exàmen per accedir a l'ensenyament secundari condicionava, en bon nombre de països, tota la pedagogia de l'escola primària. Efectivament, la preparació d'aquest exàmen era en certa manera l'objectiu del primari per a molts mestres i esdevenia una mica el "mal-són" tant per als mestres com per als alumnes. França, per exemple, es trobava entre els països que realitzaven una forta selecció amb l'exàmen "d'entrée a 6ème".

L'entrada a la Formació Professional també s'ha endarrerit a fi de donar a tothom l'ensenyament secundari, que ha esdevingut un tronc comú per a tothom.

Així, l'allargament de l'educació obligatòria ha suposat retardar, per un cantó, la selecció i, per l'altre el moment d'escollir la vida professional futura.

Mentre l'ensenyament es dividia en cicles curts que conduïa els estudiants al treball manual i en cicles llargs que els conduïa al treball intel·lectual, amb la nova estructuració de l'ensenyament s'ha creat un cos d'educació únic general per a tothom que arriba al nivell secundari.

Referent als continguts i als mètodes de les disciplines de base d'aquest nou cos d'ensenyament general, en certs països, per tal de preservar els nivells, no solament s'han inclinat a aconseguir els objectius del secundari (nivell més alt) sinó que també s'han orientat més cap a l'abstracció i el coneixement sense cap lligam amb la realitat envoltant, en lloc d'adaptar-se a la massificació del secundari amb mètodes i continguts més a l'abast de diferents estructures de pensament i capacitats dels alumnes o bé amb programes més flexibles.

Aquesta evolució ha comportat l'abandó dels estudis i del descoratjament de bona part dels alumnes, sobretot d'aquells menys dotats, és a dir, d'aquells que el seu medi cultural d'origen no els és propici per a l'adquisició de coneixements.

Paral·lelament hi ha importants transformacions econòmiques. Per una banda, l'augment de la productivitat i la divisió del treball tant nacional com internacional ha disminuït substancialment la importància del sector primari, i l'automatització fa aparèixer progressivament més llocs de treball que no necessiten cap formació, tant en la in

dústria com en els serveis.

Per altra banda la crisi econòmica, que afecta greument el món del treball, incrementa fortament les xifres d'atur.

Així, s'accentua la dicotomia entre la necessitat d'una mà d'obra altament qualificada i d'una mà d'obra sense cap qualificació o senzillament l'absència total de llocs de treball.

Si bé les necessitats de mà d'obra altament qualificada han estat cobertes fàcilment per l'augment dels estudis, la desqualificació progressiva i fins i tot la manca de llocs de treball deixa sense resposta la massa important de joves que no troba profit professional en l'augment d'anys d'educació.

La crisi econòmica va obligar a replantejar de nou la concepció de l'ensenyament i les seves finalitats a la majoria dels països europeus desenvolupats -Els quals es van plantejar de nou l'orientació de l'ensenyament en tres direccions:

- 1) l'acostament dels programes a la realitat concreta.
- 2) la reinserció del treball en l'ensenyament.
- 3) l'adaptació de la massificació de l'ensenyament a la individualitat del nen.

1) L'acostament dels programes a la realitat concreta.

En certs aspectes sembla que hi hagi un cert retorn al passat, revaloritzant "els mecanismes de base", càlcul, ortografia, lectura.

També assistim a revisions profundes dels programes de les ciències i de les ciències socials per tenir en compte aspectes tècnico-

econòmics actuals.

Fins fa pocs anys, hi havia una tendència general a definir els continguts per disciplina i volum de coneixements. Actualment es busquen altres formes que, tot i que mantenen una coherència dels programes a nivell nacional, deixen suficient iniciativa als ensenyants perquè puguin considerar aspectes propis del medi.

2) La reinserció del treball de l'ensenyament.

D'una banda mitjançant la revalorització dels aprenentatges manuals en el marc de l'ensenyament general que fins ara s'havien menyspreat o desvaloritzat -i de l'altre amb la introducció en els continguts, sota diferents formes, d'una iniciació a les condicions, mètodes i objectius del treball.

En els països d'economia planificada la iniciació al treball és com un element de formació general; per exemple, mitjançant les visites als llocs de producció i amb l'estudi de la tecnologia.

En altres països la informació sobre els diferents oficis es generalitza progressivament.

3) L'adaptació de l'ensenyament a l'individualitat dels ensenyats.

Per aconseguir aquesta adaptació s'introdueixen matèries opcionals a les matèries del tronc comú, cosa que representa un ventall de possibilitats per a la formació dels ensenyats i els permet molta més iniciativa individual.

Si mirem com s'han dut a la pràctica aquests nous enfoc veiem que:

239

A França, els continguts de la formació de l'escola elemental s'han adaptat tenint en compte la seva reorganització i el pas de tots els nens pel cicle d'observació.

En els continguts dels programes es nota un cert alleugeriment, ja que l'allargament de l'ensenyament obligatori permet que part dels programes es tractin posteriorment al "Collège". En canvi, es posarà especial interès en l'adquisició de certs mecanismes intel·lectuals i de certs aprenentatges com la lectura, l'expressió oral, l'ortografia.

L'ensenyament elemental trobarà suport en aspectes concrets: les activitats "d'éveil", l'observació del medi natural i de documents. L'educació física, els jocs esportius i l'educació artística ocuparan també un lloc important en aquesta etapa.

El "Collège", segons la pròpia Llei d'Educació, ha de "consolidar els coneixements adquirits a l'escola elemental, aportar els elements nous de la cultura, permetre de continuar els estudis diferenciats, preparar per a la vida individual i social, establir i mantenir lligams estrets entre l'escola i la vida, formar homes capaços d'entendre el seu temps".

Per un cantó els programes d'aquest cicle ofereixen la possibilitat de certes diferenciacions mitjançant un programa optatiu complementari a la formació de base (llengua moderna, llengües clàssiques, etc...) i per altre donen els fonaments de la cultura moderna. Així, per exemple, l'ensenyament de la llengua materna fonamentat a partir de l'anàlisi de textos vindrà acompanyat d'una formació pràctica, com la redacció de cartes d'un corrent, anàlisi de premsa, comentaris de pel·lícules i d'emissions de televisió, etc...

La llengua moderna insistirà principalment en la comprensió i expressió oral com a mitjà de comunicació.

L'estudi de les matemàtiques es basarà en observacions concretes, atenuant així l'abstracció excessiva que es va introduir amb les matemàtiques modernes.

A Gran Bretanya, com veurem concretament en l'estudi extensiu que presentem d'aquest país, és un dels llocs on l'empirisme i la diversitat en matèria d'educació són totalment normals.

A nivell d'escola primària s'han fet moltes experiències aquests darrers anys per tal de canviar la seva organització interna i el contingut de l'ensenyament.

A nivell d'organització es creu que, si bé hi ha escoles que agrupen els nens per classes segons l'edat, també n'hi ha d'altres, més petites que els agrupen voluntàriament per edats diferents, tenen grups menys nombrosos i organitzen els programes amb total flexibilitat per ajustar-se a les necessitats i interessos dels nens. La "jornada escolar integrada" s'ha implantat en nombroses escoles. Aquest tipus d'organització del temps durant l'horari escolar trenca totalment amb la rigidesa imposada per l'horari de treball fix. Els nens poden treballar conjuntament en activitats diferents de forma individual i el mestre hi és present; guia, ajuda i utilitza mètodes individuals o col·lectius.

Un altre aspecte interessant és el desenvolupament d'equips pedagògics entre un cert nombre de mestres que es reparteixen la responsabilitat de l'educació d'un grup de nens. Dintre de l'equip un mestre pot ensenyar una o varies matèries.

Hem vist breument com dos països s'adapten de manera diferent a la voluntat d'acostar l'ensenyament a les realitats concretes. Però aquesta adaptació a la societat en transformació es fa més o menys fàcilment, segons el tipus de país.

A l'Europa del Nord (Països Escandinaus i Gran Bretanya) igual que a l'Amèrica del Nord (Canadà, Estats Units) i Nova Zelanda, impera sobretot el "no-sistema", de manera que l'articulació entre l'escola i la realitat local és possible i, gràcies a una gran descentralit

zació de les responsabilitats, es realitza una adaptació de l'escola al medi que l'envolta.

Els objectius no van encaminats a resoldre l'instrucció sinó la mateixa vida escolar. Suècia es el model per excel·lència.

En canvi, l'Europa mediterrània, França, Bèlgica i Suïssa, i els països de l'Est estan marcats per una extrema centralització dels reglaments. Això suposa que hi hagi una gran rigidesa en la interrelació entre l'escola i el medi que l'envolta i una gran desadaptació entre l'escola i les característiques regionals i locals.

En aquests països, malgrat els esforços que s'han fet en els textos oficials (en el sentit d'una descentralització), el sistema centralitzat continua essent dominant i reglamenta la vida escolar. En aquests països, el concepte mateix de vida escolar és poc valoritzat, i el que compta exclusivament és gairebé el desenvolupament intel·lectual del nen i la capacitat de conceptualitzar.

Així, en aquells països en què la generalització de l'ensenyament de base ha sortit de la voluntat d'un legislador i d'un esforç d'unificació nacional, com és el cas de França, el sistema d'ensenyament està tancat en sí mateix.

A més, la manca de descentralització de responsabilitats és també molt important. En el sistema centralitzats la responsabilitat baixa jeràrquicament, de manera que el responsable local no és més que el depositari del poder central, no té iniciativa real, ni a nivell de la concepció ni a nivell d'iniciativa. Es tracta principalment de controlar el funcionament del sistema, de controlar els engranatges i, si cal, d'arreglar-los. I les responsabilitats i les funcions es distribueixen a l'interior del sistema. Es per això que "l'obertura de l'escola

sobre la vida" és molt difícil que existeixi. En conseqüència, l'escola no està adaptada de manera real i flexible, a les realitats regionals, culturals i econòmiques.

En canvi, en aquells països en què l'educació i el seu funcionament està sota la responsabilitat de les autoritats locals, l'aspecte democràtic i l'obertura a les realitats del medi social són molt diferents.

Els comitès regionals d'educació, associacions legals de pares i els equips d'ensenyants de cada escola tenen possibilitats reals d'iniciativa i adapten les modalitats de la vida escolar a la societat que els envolta.

La reglamentació oficial no es més que una presentació de principis molt àmplia en què després cada escola i cada mestre pot fer-hi múltiples adaptacions.

Es en aquests països on es vetlla més per la qualitat de la vida escolar i pels aspectes de socialització del nen.

A Suècia, per exemple, el sistema escolar és revisat constantment. Aquesta facilitat per introduir el canvi permet múltiples adaptacions i evita molts errors i contradiccions, tan freqüents en les reformes que trenquen massa amb el passat.

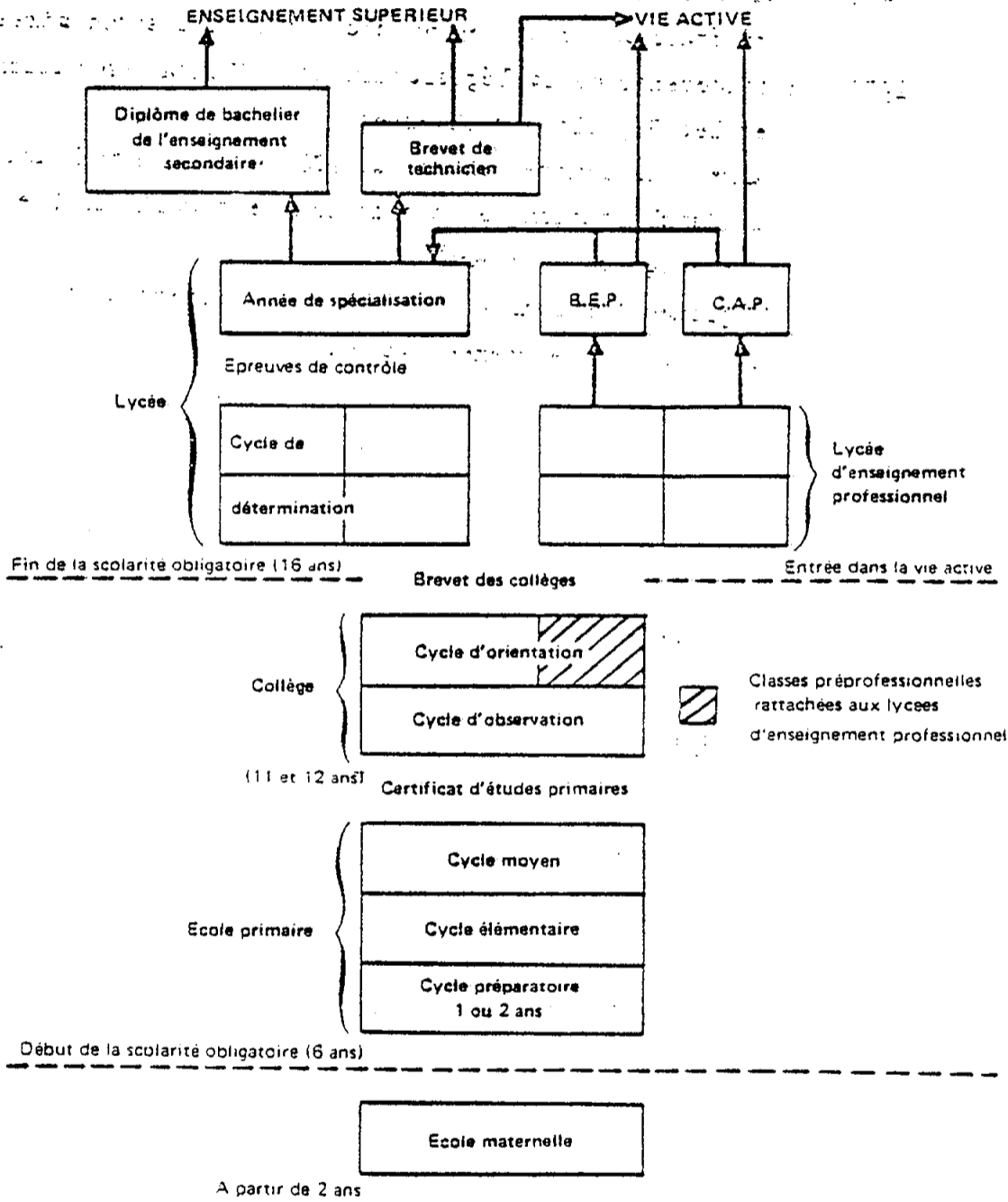
L'estudi més detallat que presentem a continuació sobre la Gran Bretanya, ens pot aportar més informació sobre un país que prioritza la iniciativa i el desenvolupament global del nen enfront de la tendència d'acumulació de coneixements tan extesa en altres països.

FRANCE

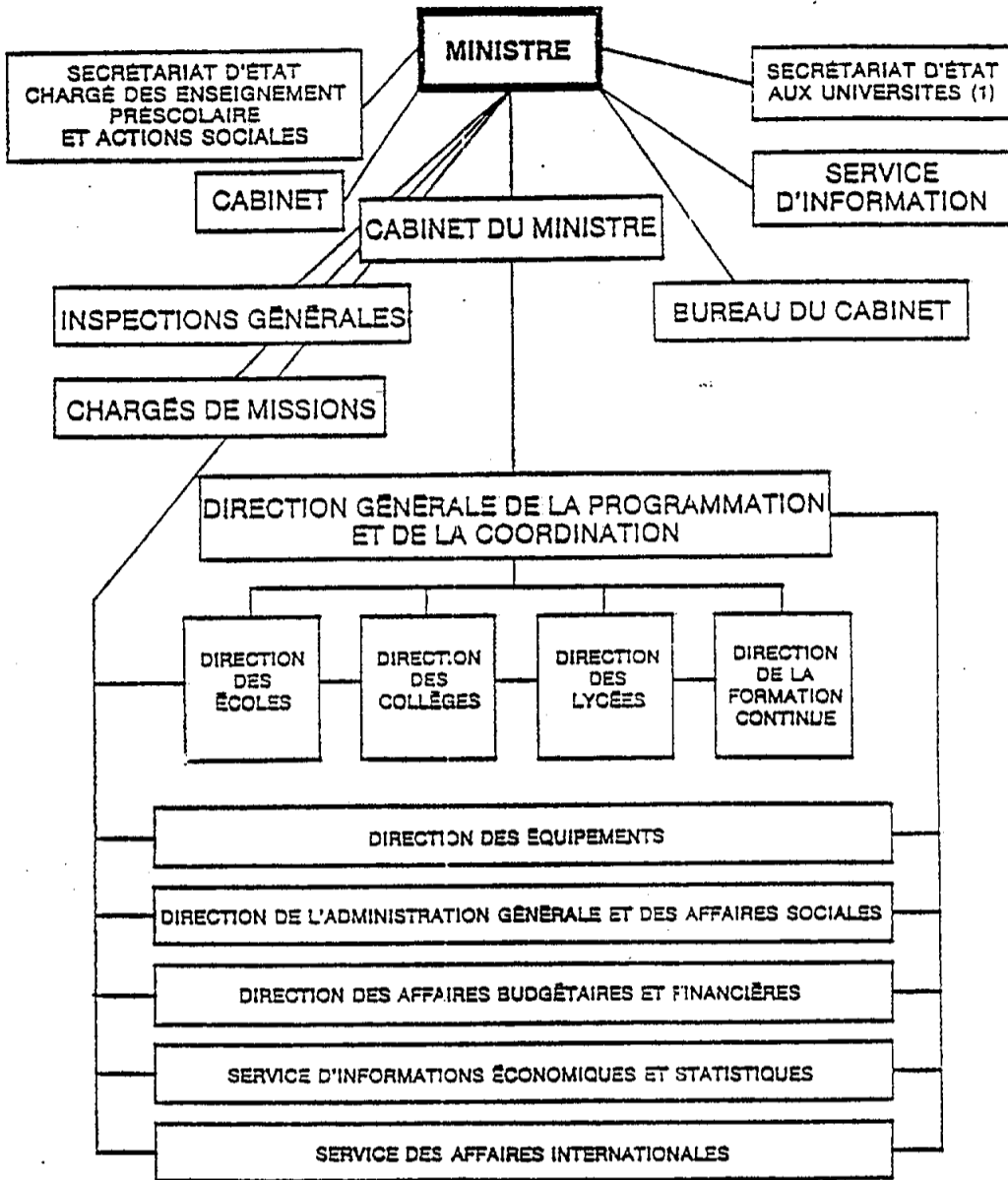
LA STRUCTURE DU SYSTEME EDUCATIF

DE LA MATERNELLE A LA TERMINALE...

AVANT PROJET DE REORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT
(Avril 1976)

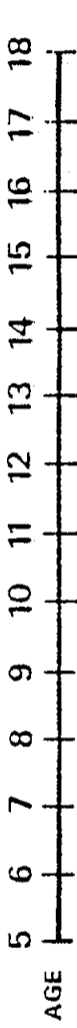


FRANCE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION



EDUCATIONAL PROVISION IN ENGLAND AND WALES

COMPULSORY EDUCATION

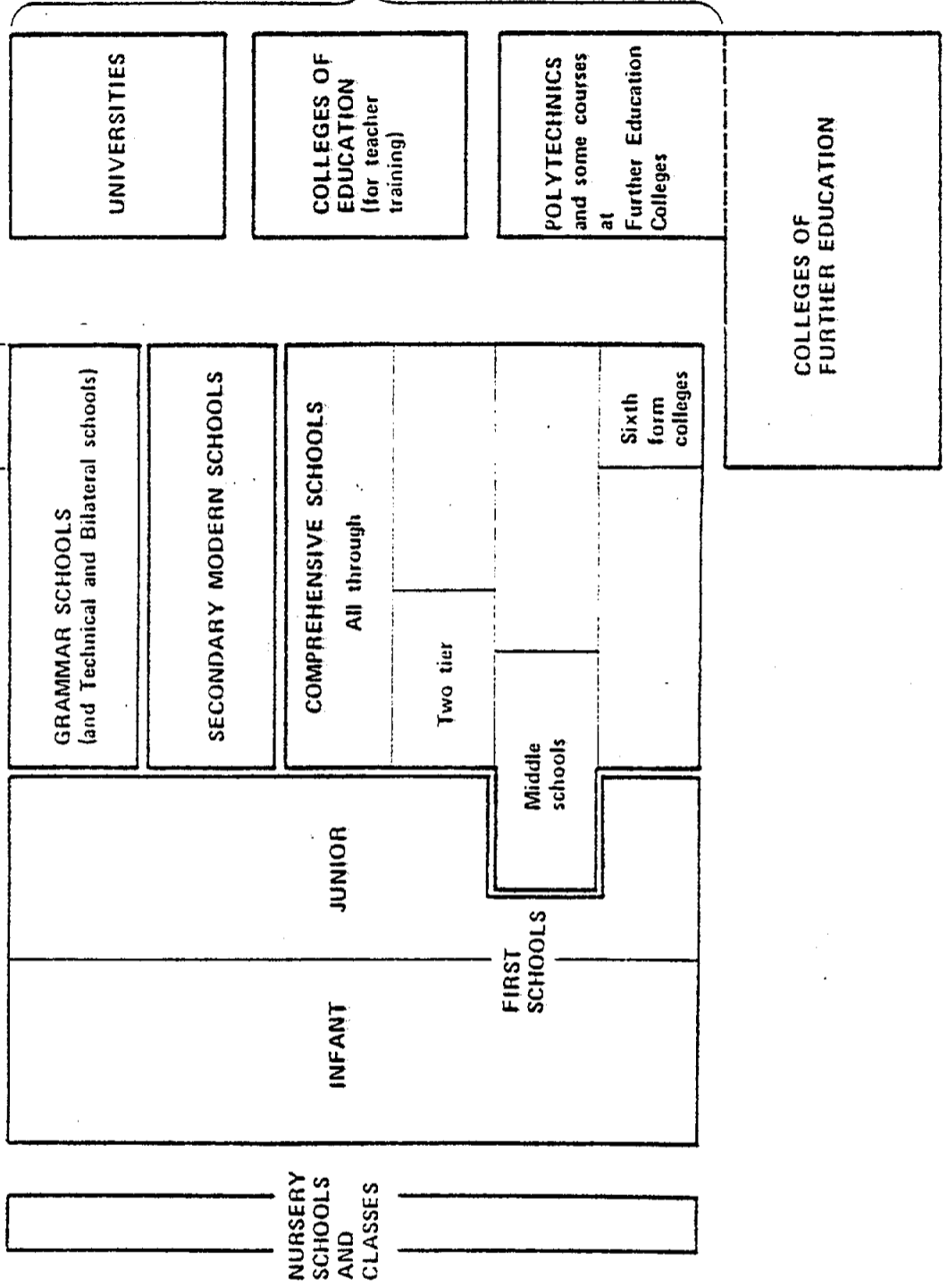


G.C.E. 'O' level
and C.S.E.

G.C.E. 'A' level

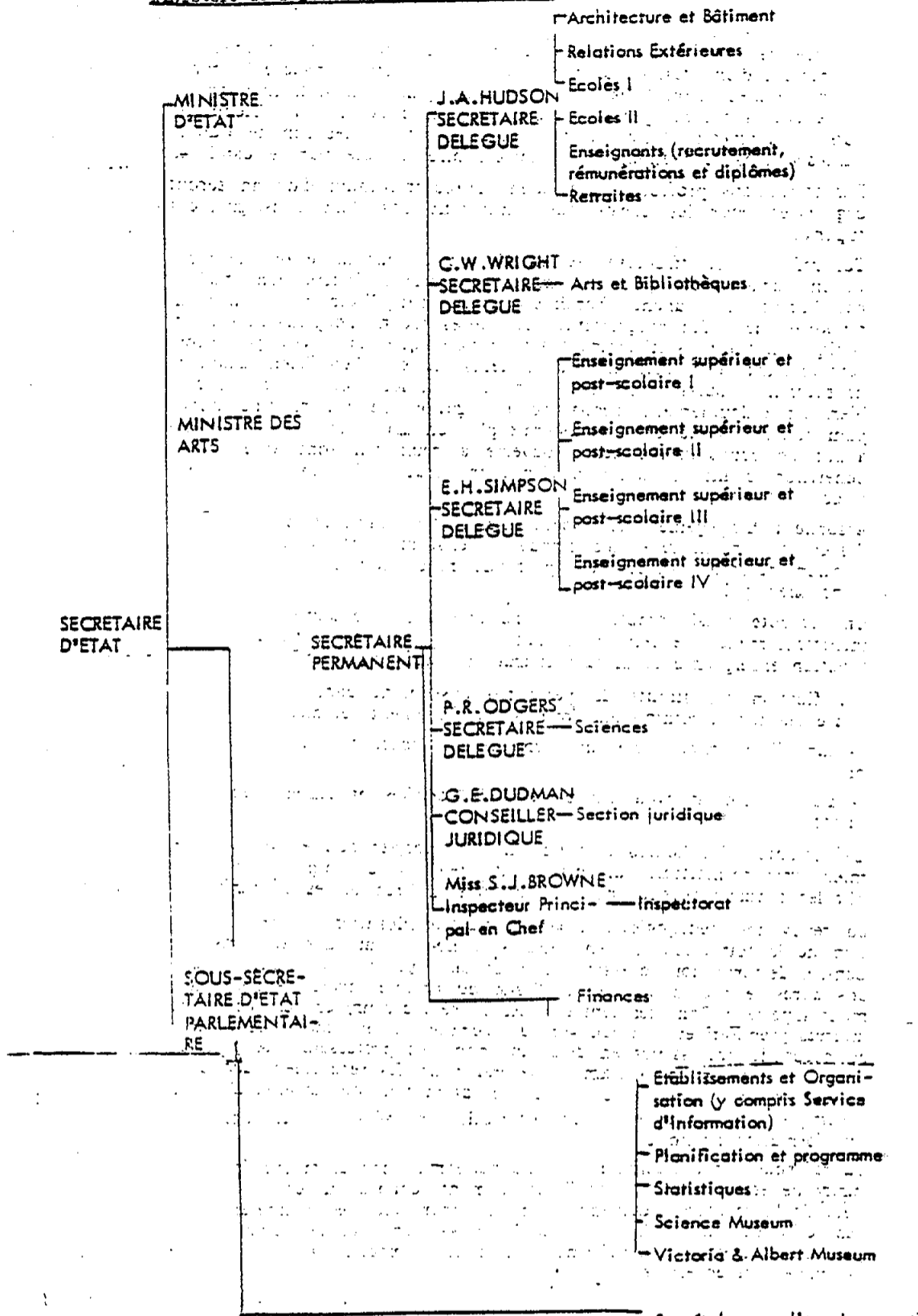
PRIMARY

SECONDARY



HIGHER EDUCATION

Ministère de l'Éducation et de la science



Remarque: L'enseignement primaire et secondaire au Pays de Galles relève du d'Etat pour le Pays de Galles

Secrétaire pour l'enseignement au Pays de Galles
Inspectorat Pays de Galles

2. EL CAS D'ANGLATERRA.

El sistema educatiu anglès té unes característiques nascudes d'una tradició específica que el diferencia molt del sistema educatiu espanyol.

En particular, pel que fa referència a l'etapa d'E.G.B., no hi ha una correspondència amb l'espanyol, ja que el nivell d'edat d'aquesta etapa al nostre país (dels 6 als 14 anys), està cobert parcialment per dues etapes a Anglaterra, la Primària, dels 5 als 11 o 12 anys i la Secundària, dels 11 o 12 fins als 18 anys. Ambdues etapes tenen a Anglaterra unes característiques que no permeten tractar-les conjuntament, i per tant, les fan difícilment comparables, de forma directa, amb el cas espanyol.

Així, estructurem aquesta presentació a dos nivells.

La primera part recull les característiques essencials del sistema educatiu anglès, amb especial èmfasi en el Primari i Secundari. La segona part, tracta específicament, i per separat, els principals indicadors qualitatius i quantitius de l'ensenyament Primari i Secundari.

2.1. EL SISTEMA EDUCATIU ANGLÈS.

A Gran Bretanya existeixen tres sistemes separats d'educació pública: Un per a Anglaterra i País de Gal·les, un altre per a Escòcia i un tercer per a Irlanda del Nord. Els tres sistemes són regulats per diferents Actes Parlamentàries i s'administren i financien de

forma separada.

Ens ocuparem només del primer, és a dir, el d'Anglaterra i País de Gal.les.

2.1.1. POLITICA EDUCATIVA.

El Parlament delega tota la responsabilitat del control i direcció de l'ensenyament públic al Secretari d'Estat per a Educació i Ciència, però supervisa aquesta actuació a través d'informes periòdics al Parlament.

A causa d'una tradició fortament establerta, el Parlament no prescriu el que s'ha d'ensenyar, ni els llibres de text o altres llibres, ni els mètodes d'ensenyament. L'única -i notable- excepció fou l'obligatorietat, establerta el 1.944, de l'educació religiosa a totes les escoles mantingudes per els fons públics.

a) El Secretari d'Estat per a Educació i Ciència.

El Secretari d'Estat és responsable personalment davant el Parlament del funcionament del Sistema Educatiu, d'acord amb les tradicions angleses.

L'Acta d'Educació de 1.944 (la disposició fonamental de l'actual sistema educatiu) defineix la funció del Ministre d'Educació (des de 1.964 Secretari d'Estat) com la de "promoure l'educació del poble d'Anglaterra i País de Gal.les, el progressiu desenvolupament de les Institucions dedicades a aquest fi, i assegurar l'execució efectiva, per les autoritats locals sota el seu control i direcció, la política nacional mitjançant el proveïment d'un servei educatiu

complet a cada àrea".

A diferència dels Ministeris d'Educació de molts altres països, el Secretari d'Estat, no té les funcions següents:

- Instal·lació, propietat o control directe d'escoles, facultats o d'altres establiments educatius.
- Designació, contractació, pagament i acomiadament dels mestres.
- Prescripció, censura o veto de llibres o d'altre material o qualsevol tipus d'equipament educatiu.
- Prescripció, compilació, alteració o veto de plans d'estudi o imposició o prohibició de mètodes d'ensenyament.

Tanmateix pel que fa referència als Plans d'estudi, cal dir que hi ha hagut alguns intents, per part de la Secretaria, d'incidir en els plans d'estudis, en particular, en suggerir el 1.980, que anglès, matemàtiques, ciències, una llengua estrangera, educació religiosa i educació física fossin considerades com "assignatures troncal" (core subjects) per a tots els estudiants.

Cal assenyalar les dificultats, -i subsegüents conflictes- per a la determinació de les competències respectives del Secretari i les L.E.A. (Local Educatio Authority) autoritats locals d'educació.

A la pràctica, les principals funcions de la Secretaria d'Estat són les següents:

- Assenyalar els estàndards mínims d'instal·lació d'escoles i assegurar que siguin respectats.

- Controlar les característiques de les construccions escolars.
- Procurar d'incloure les despeses estimades per les LEA a les assignacions del Parlament, a les autoritats locals.
- Finançar directament institucions educatives especials.
- Resoldre conflictes de competències entre els cossos del sistema educatiu.
- Mantenir un registre de les escoles independents.

La Secretaria d'Estat utilitza les Regulacions per informar als LEA o altres organismes afectats, dels seus requeriments pel que fa a l'organització i administració del sistema educatiu i les condicions en les qual el Ministeri d'Hisenda (Exchequer) paga a aquestes institucions.

Les opinions i recomanacions, no obligatòries, són trameses a través de circulars.

b) El Consell d'Escoles per Plans d'Estudis i Exàmens.

Es tracta d'un organisme independent que funciona des de 1.964, i que representa tot el sistema educatiu, incloses les Universitats. Té com a funció essencial donar assessorament i informació a les escoles i prestar serveis tècnics a la Secretaria d'Estat.

Respecte a les escoles, se li ha encomanat de promoure l'estudi i desenvolupaments dels plans d'estudis de les escoles i els exàmens, sense interferir amb les responsabilitats dels seus membres o

de les escoles.

El seu finançament és a càrrec del DES i les LEA a parts iguals. En els òrgans de direcció, els mestres hi son presents en proporció elevada, encara que no majoritària.

c) El Departament d'Educació i Ciència (DES).

Es la principal font d'assessorament sobre la política nacional d'educació i el mitjà principal d'assegurar la seva posta en pràctica.

El DES té al seu càrrec el sistema públic d'educació i les escoles independents d'Anglaterra i Gal.les, i les Universitats i Organismes Científics civils de Gran Bretanya.

d) La Reial Inspecció d'escoles (Her Majesty Inspectorate of Schools).

Els inspectors no són nomenats per la Secretaria d'Estat sinó per la Corona, cosa que els dóna una notable independència.

Entre les seves tasques destaca la de mantenir una eficient comunicació sobre política i planificació entre el DES i els Inspectors Reials, i donar compte a la Secretaria d'Estat del funcionament del sistema educatiu.

La Inspecció no pot donar ordres, sinó assessorament, comentaris o crítiques. Els seus informes no poden ser modificats ni tan sols pel Secretari d'Estat.

e) Les Autoritats Locals d'Educació. (LEA).

Per l'Acta d'educació de 1.944, les LEA han d'assegurar una educació eficient per a tota la població de la seva àrea.

Entre 1.944 i 1.964 hi havia 164 LEA (129 a Anglaterra i 17 a Gal.les), després de la reforma de l'Administració local de 1.972, es redueixen a 104 (96 a Anglaterra i 8 a Gal.les), que són els consells dels locals metropolitans i no metropolitans.

Aquests consells de districte (county) són cossos representatius escollits pels electors contribuents per dirigir els assumptes del govern local.

Els LEA han d'establir els comitès educatius que creguin necessaris, cosa que, a la pràctica es tradueix en un Comitè d'Educació que exerceix totes les funcions encomenades a la LEA, excepte d'obtenir préstecs i imposar taxes, que es reserven al Consell de la LEA, d'acord amb el Comitè de finances corresponent.

f) Les escoles.

Cada escola és dirigida per un consell de direcció.

A les escoles de districte (county school), el nombre de membres i la manera d'escollir-los és decidit per la LEA.

A les escoles voluntàriament controlades, dos terços dels membres són nomenats per la LEA i un terç per l'organisme propietari i a les escoles voluntàriament ajudades o a les escoles amb acords especials, la proporció és la contrària.

El poder dels consells de direcció de les escoles és molt

limitat a les escoles de districte, car no tenen control de nomenament dels mestres. Els consells de les escoles voluntàriament controlades i amb acords especials, tenen veu en el cas dels mestres de religió pel que fa al nomenament, però no a l'acomiadament d'aquest o de cap altre professor.

L'Acta d'Educació de 1.980 ha variat aquesta situació, en particular pel que fa als punts següents:

- Totes les escoles han de tenir, en el consell, dos pares d'alumnes i dos mestres elegits pel col·lectiu de mestres.
- Amb alguna excepció, cada escola ha de tenir el seu consell de govern. Abans, podia donar-se el cas d'un sol consell per a un grup d'escoles.

La responsabilitat del funcionament corrent de l'escola és del Director (Head Teacher, és a dir, literalment, mestre en cap), que pren les decisions sobre l'organització de la vida de l'escola, el pla d'estudis i els mètodes d'ensenyament, sotmès al control del consell, que avaluarà la seva tasca, però sense interferir en les seves decisions.

2.1.2. EL SISTEMA D'ENSENYAMENT.

L'ensenyament es divideix en dues grans àrees: l'ensenyament públic i l'ensenyament independent, és a dir, privat.

a) L'ensenyament públic.

Des de 1.944, hi ha tres etapes educatives:

- Primari: dels 5 als 11 o 12 anys, que pot ser precedit d'una etapa -voluntària- d'educació preescolar (Nursery education), dels 2 als 5 anys.
- Secundari: dels 11 o 12 fins als 18 anys, obligatori fins als 15 i voluntari des d'aquesta edat fins als 18.
- Educació posterior: (Further education), per a totes les persones de totes les edats després de l'etapa d'educació obligatòria.

Per l'Acta d'educació de 1.964, tant les LEA com altres persones podien proposar a la Secretaria d'Estat l'establiment d'escoles primàries i secundàries amb límits d'edat diferents de les especificades en l'Acta de 1.948; aquesta acta establí que només es podia passar a la Secundària entre els 10 i mig i els 12 anys.

Això va donar lloc a l'aparició de les escoles mitjanes (Middle School), que admetien alumnes de 8, 9 o 10 anys fins als 12, 13 o 14 anys. En funció de llurs característiques, aquestes escoles podien ser catalogades com a primàries o secundàries.

L'Educació és gratuïta per a l'educació primària i secundària a les escoles a càrrec de les LEA.

Cal remarcar que no hi ha obligació legal dels pares d'enviar els seus fills a l'escola, només segons l'acta del 1.944 els pares tenen l'obligació d'assegurar una educació a ple temps, eficient i adequada a llur edat i aptituds). Tanmateix pràcticament tots els nens són escolaritzats.

Pel Gener de 1.980, a Anglaterra i Gal.les quasi 9 milions de nens assisteixen a les 26.000 llars d'infants, escoles primàries i

secundàries a càrrec de les LEA (cosa que representa el 95% dels nens escolaritzats) repartit de la manera següent:

- llars d'infants	225.000
- Primària (3 i 4 anys)	220.000
- Primària	4.800.000
- Secundària	4.100.000

b) L'ensenyament privat. (Escoles independents).

A Anglaterra s'utilitza, preferentment, el terme "escola in dependent", en compte "d'escola privada".

D'una banda, perquè és el terme utilitzat a l'Acta d'Educació de 1.944 i, d'altra banda, perquè aquest tipus d'escoles no són estrictament privades, en el sentit de propietat privada absoluta per part de particulars. Adhuc, el terme "independent" no és tampoc exacte: són independents en la mida que han de ser financerament autosuficients. A partir de 1.981, la Secretaria d'Estat paga les despeses d'ensenyament dels alumnes transferits de les escoles mantingudes (a càrrec de les LEA) a les escoles independents.

Cap escola independent escapa al control de l'Estat: des de 1.957 totes les escoles independents han de ser registrades al DES i la Secretaria d'Estat té el poder de tancar les escoles que consideri que funcionen en instal·lacions inadequades, que donin un ensenyament ineficient o inadequat o estiguin dirigides per persones que no estiguin realment capacitades per estar a càrrec de l'escola o per ensenyar.

El "propietari" està definit com la persona o cos de persones responsables de la conducció de l'escola.

La importància quantitativa de les escoles independents és escassa, perquè, a Anglaterra i Gal.les només recullen el 5% de l'alumnat.

La majoria d'un petit nombre d'escoles independents, les famoses "Public Schools" (Escoles Públiques) tenen una influència social considerable.

Les "Public Schools" són, doncs, escoles independents -és a dir, privades- encara que no totes ho són. El títol és purament honorífic, encara que tan fermament establert i respectat que les condicions del seu atorgamen són estrictes -pertànyer a dues organitzacions d'escoles- i cap escola no l'utilitza sense complir-les.

Actualment, hi ha 2.300 escoles independents amb uns 425.000 alumnes. Unes 200 són "Public Schools" i la meitat (amb uns 3/4 dels alumnes) són oficialment "reconegudes com a eficients" pel DES, qualificació obtenible -a demanda de l'escola - a partir del control de la Inspecció Reial.

Des del punt de vista financer, hi ha dos tipus d'acords amb l'Estat.

- Direct Grant Schools (Escoles amb ajudes directes).

Sistema inaugurat l'any 1.926 i que el 1.975 comptava amb unes 300 escoles, de les quals 174 eren "Grammar" i la majoria de les restants, escoles especials. Les condicions d'ajuda directa pel que respecta a les Grammar -el cas més conflictiu- era: oferir, com a mínim, una quarta part de la matrícula anual als alumnes provinents de les escoles primàries públiques; les seves despeses escolars anirien a càrrec

o del consell de direcció de l'escola o de les LEA. A canvi d'aquestes -i altres- condicions, aquestes escoles rebien una ajuda directa en proporció als alumnes de més de 10 anys.

Quan -el 1.944- es va abolir el pagament de taxes escolars a les escoles públiques, el cas de les Direct Grant es va fer polèmic. La situació s'acabà el 1.975 quan el Govern (laborista) demanà a 174 Direct Grant Grammar Schools d'escollir entre incorporar-se al sector públic i fer-se comprehensive o seguir com independents però sense ajudes directes; 119 varen seguir com independents, 51 (48 de l'església catòlica) varen passar al sector públic i 4 tancaren.

- Assisted Places Scheme (Esquema de places ajudades).

El Govern conservador, que va arribar al poder el 1.979, no va restablir el sistema anterior, però n'ofereí un altre segons el qual els alumnes d'una escola pública podrien ser traslladats a escoles independents amb un cost nul o molt petit per als pares, quan aquests alumnes no tenen altre mitjà per continuar adequadament els seus estudis. El Secretariat d'Estat paga les despeses d'escolaritat, però les úniques escoles que poden accedir a aquest sistema són aquelles que no tenen objectius de lucre.

2.1.3. REGIM DE L'ESCOLA PUBLICA.

Dins de les escoles públiques -és a dir, a càrrec de les

LEA- hi ha dues grans categories. Les creades per les LEA (escoles de districte) que són unes 18.000 escoles, i les creades per altres institucions -les anomenades escoles voluntàries-. Aquestes darreres són fruit d'un acord entre l'Estat i les comunitats religioses, i poden ser sotmeses a tres tipus diferents de règims, segons l'enfocament que es doni a l'educació religiosa.

La gran majoria són escoles religioses (6.000 de l'Església d'Anglaterra i 2.600 de l'Església Catòlica).

A totes les escoles de districte es rep una educació religiosa no específica i sistemàtica, d'acord -dins de cada districte- amb les directrius d'un consell de la LEA respectiva, al qual hi són representades les religions presents en el districte.

Dins de les escoles voluntàries existeixen tres règims.

a) Escoles Voluntàriament Controlades.

Tenen les mateixes condicions d'educació religiosa que les escoles de districte, però amb el dret de donar instrucció religiosa específica de caràcter voluntari als alumnes.

Les escoles acollides a aquest règim són propietat dels organismes promotors, però la LEA paga les despeses corrents i de capital. El 1.980 eren 3.600 escoles (3.375 de l'església d'Anglaterra i 225 d'altres organismes). L'Església Catòlica no va voler acceptar aquest règim.

b) Escoles Voluntàriament Ajudades.

En aquestes escoles, la direcció té un control complet sobre l'educació religiosa però l'ajut de l'Estat és inferior a les controlades.

Les LEA paguen les despeses corrents, però l'organisme pro motor financia les despeses de capital de les millores o ampliacions.

El Govern pot donar ajudes per despeses de capital fins a un 85% del total. De les 4.800 escoles d'aquest règim, 2.350 són de l'Església Catòlica.

c) Escoles amb acords especials.

Per una Acta d'Educació del 1.936, les escoles podien acollir-se a aquest règim, segons el qual les LEA podien fer donacions en tre el 50 i el 75% del cost de construcció dels edificis. De les 130 existents, unes 100 són de l'Església Catòlica. El règim d'educació re ligiosa és igual que el de les escoles ajudades.

2.2. L'ENSENYAMENT PRIMARI.

2.2.1. TIPUS D'ESCOLES.

En general, (excepte en el cas de les escoles mitjanes o les molt petites), l'educació primària es divideix en dues etapes: l'Etapa infantil, dels 5 als 7 o 8 anys, i l'Etapa juvenil, dels 7 o 8 fins als 11 o 12 anys.

Habitualment, ambdues etapes es fan a la mateixa escola, al mateix edifici, però en departaments separats. Actualment, a tota l'etapa infantil hi ha coeducació i la majoria del personal docent és de sexe femení. A l'Etapa juvenil només unes poques escoles són per a un sol sexe.

a) Etapa infantil.

El primer any, però sovint també a d'altres classes, l'educació és bàsicament "informal", és a dir, més semblant al de l'educació preescolar, els alumnes treballen individualment o en grups reduïts i en matèries com dibuix, pintura, modelatge, lectura, escriptura, etc... Per facilitar els mètodes d'ensenyament informal, recentment, moltes escoles primàries han estat construïdes d'acord amb l'anomenat "Open Plan System", que consisteix en la divisió del local, no en aules, sinó en espais de diferents mides i formes segons les diferents activitats.

b) Etapa juvenil.

L'entrada en aquesta etapa es produeix entre els 7 o 8 anys. El tipus d'ensenyament ha estat en funció del pas a l'ensenyament secundari i ha estat objecte de fortes polèmiques. Fins al 1.964, el pas a l'escola secundària es feia entre els 10 anys i mig i els 12 anys. Tenint en compte l'estructura de l'ensenyament secundari, l'últim any de l'etapa juvenil es dedicava a preparar els estudiants per als exàmens -bàsicament tipus test- coneguts com a "Eleven Plus" (més d'onze anys) que qualificaven l'estudiant per anar a un tipus o altre d'escola secundària. Això va provocar una forta tendència a dividir els estudiants de cada edat en classes segons les seves aptituds, normalment en tres grups: més aptes, d'aptitud mitjana i menys aptes. Malgrat la pressió de cara a l'exàmen, durant els anys cinquanta i seixanta, moltes escoles varen organitzar plans d'estudis de caire més lliberal, aprofundint en l'ensenyament individualitzat o en petits grups, tot estímulant l'iniciativa dels alumnes. Tanmateix una quarta part dels mestres dedicaven més temps a aquestes activitats que a les classes tradicionals.

Amb l'enfortiment de la Comprehensive School, a l'ensenyament

ment secundari, la pressió de l'exàmen "de més d'onze anys" va anar desapareixent quasi completament.

c) Les escoles mitjanes.

Les escoles mitjanes "qualificades" de primàries (un 40%), acullen alumnes entre els 8 i 12 anys, cosa que constitueix, de fet, un allargament de l'escola primària.

Malgrat llur relativa heterogeneïtat, a causa de les diferències d'edat, el pla d'estudis contempla habitualment, els punts següents:

- Ensenyament d'una llengua estrangera.
- Existència de laboratoris.
- Existència d'àrees especialitzades per a l'ensenyament de manualitats.
- Existència -d'acord amb l'anterior- de mestres especialitzats.

El balanç de l'escola mitjana (la primera va començar a funcionar el 1.968) és subjecte de controvèrsia.

Tenint present que el seu nombre mitjà és baix (uns 300 alumnes el 1.979), només permet un mestre especialitzat per al conjunt de matèries de llengua estrangera, manualitats o tecnologia. Aquest fet posa en situació difícil les escoles que no el superen.

2.2.2. CARACTERISTIQUES DE LES ESCOLES I RENDIMENT ESCOLAR.

Les dades que es presenten tot seguit no poden ser directament considerades com a indicadors de la qualitat de l'ensenyament. La

majoria d'aquestes dades provenen d'una àmplia enquesta realitzada per la Inspecció Reial (Her Majesty Inspectorate) el 1.977, per a tres edats: 7, 9 i 11 anys.

Les característiques de les escoles que han aparegut com a significatives han estat, en primer lloc, la localització, la grandària de les classes, la composició d'edat i els mètodes d'ensenyament.

a) Indicadors de rendiment escolar.

Els indicadors de rendiment escolar són uns tests elaborats per la NFR (National Foundation for Educational Research). Per a l'enquesta a què fem referència s'han utilitzat els tres següents:

- Test BD. de lectura per a alumnes de 9 anys. Conté 44 preguntes i és el primer cop que s'utilitza.
- Test NS6. de lectura, per alumnes d'11 anys. Conté 60 preguntes i ja ha estat utilitzat.
- Test E2. de matemàtiques, per alumnes d'11 anys. Conté 50 preguntes i no havia estat utilitzat abans.

Seguidament passarem a relacionar aquests indicadors amb diferents característiques de les escoles.

b) Situació de l'escola.

S'ha establert la següent tipologia de localització:

- Urbà (dintre de les ciutats).
- Altre urbà (ciutats de més de 15.000 habitants no metròpolis).
- Rural.

- Relació alumnes/professor. Com es pot veure en el quadre següent, aquesta és més elevada al medi "altre urbà" que a la resta.

RELACIO ALUMNES/PROFESSOR

<u>EDATS</u>	<u>URBA</u>	<u>ALTRE URBA</u>	<u>RURAL</u>
7	22,5	24,2	23,0
9	23,2	25,5	23,4
11	23,4	25,5	23,3

- Relació alumnes/aula. És més alta a l'escola "altre urbà", seguida de "l'urbà" i "rural".

RELACIÓ ALUMNES/AULA

<u>EDATS</u>	<u>URBA</u>	<u>ALTRE URBA</u>	<u>RURAL</u>
7	28,5	30,3	26,9
9	29,8	31,6	28,1
11	31,9	32,8	28,5

- Indicadors i situació de l'escola. Per als diferents tipus de localització, els tests de la NFR donen el següent resultat (en nombre de respostes, mitjanes no ponderades).

<u>LOCALITZACIO</u>	<u>LECTURA BD-9 anys</u>	<u>LECTURA NS6-11 anys</u>	<u>MATEMATIQUES E2-11 anys</u>
Urbà	17,9	27,9	24,5
Altres Urbà	20,3	32,0	28,3
Rural	20,7	30,6	28,3
Màxim	44	60	50

Sembla que la localització de l'escola juga un paper important, perquè els resultats de lectura i matemàtiques donen una puntuació clarament inferior a les escoles urbanes.

c) Grandària de les classes.

Una anàlisi dels tests segons la mesura de les classes posa en relleu, només per a les escoles urbanes, que, a més gran espai, millor és la lectura per als nois i noies d'11 anys (Test NS6).

RESULTAT DEL TEST NS6 DE LECTURA PER A 11 ANYS.

Alumnes per classe

<u>LOCALITZACIO</u>	<u>Menys de 20</u>	<u>21 a 25</u>	<u>26 a 30</u>	<u>31 a 35</u>	<u>més de 36</u>
Urbà	-	23,2	26,5	29,6	29,6
Altres Urbà	27,1	31,8	30,2	32,2	33,2
Rural	28,7	30,9	29,4	31,4	32,8

d) Edats.

Per a les edats de 7 a 11 anys, els resultats són millors a les classes on tots els alumnes tenen la mateixa edat que a les classes on coexisteixen alumnes d'edats diferents (pràctica conscient que afecta el 25% dels alumnes d'aquestes edats). Pel que fa als alumnes de 9 anys no hi ha diferències significatives.

e) Mètodes d'ensenyament.

De forma esquemàtica es pot parlar de dos mètodes bàsics d'ensenyament a l'escola primària.

- Mètode "preferentment didàctic". Es aquell en què el mestre guia el treball dels alumnes d'acord amb intencions predeterminades de caire específic i on les explicacions acostumen a donar-se abans que els alumnes comencin a treballar.
- Mètode "preferentment exploratori". Es caracteritza perquè els objectius generals del treball són discutits amb els alumnes i aquests són posats en situació de trobar les seves pròpies solucions. Les explicacions acostumen a donar-se durant el treball dels alumnes o un cop acabat.

La majoria (un 75% dels mestres) utilitzen el mètode didàctic, un 5% l'exploratori i el 20% restant una combinació dels dos.

Pel que fa als resultats obtinguts, a les classes on s'utilitzen els dos mètodes, els alumnes semblen realitzar un treball més adequat a llurs aptituds que a les classes on se n'utilitza només un.

f) Altres característiques.

Ni el tipus d'escola (infant i junior, juntes o separades) ni la grandària, ni l'organització de les classes (segons l'actitud en front de les aptituds), semblen influir en el resultat dels tests. Tampoc el sexe apareix com a variable significativa.

2.2.3. ELS MESTRES.

- Resumirem les principals característiques dels mestres a l'escola primària d'acord amb dos trets significatius: qualificació i experiència, i funcions.

a) Qualificació i experiència.

Un 10% són llicenciats, dels quals el 40% ho són en especialitats educatives. Els llicenciats solen ser més joves.

El nombre de llicenciats entre els mestres amb més de 15 anys de docència no arriba al 5%; d'altra banda, el 20% dels nous mestres són llicenciats.

Un 75% dels mestres donen classes als grups d'edat per als quals havien estat preparats. En els casos que no és així, no hi ha proves que això afecti negativament el treball dels alumnes.

Un 75% tenen més de cinc anys d'experiència docent, un 30% ha ensenyat a la mateixa escola més de cinc anys i un 50% entre un i cinc anys.

b) Funcions i especialització.

Les responsabilitats dels mestres pel que fa al pla d'estudis depenen de diferents factors, en particular la grandària de l'escola, els llocs de responsabilitat existents i el tipus de matèries.

Així, per exemple, en el 70% de les escoles, les classes de música són a càrrec de professors especialitzats. Per més detall vegeu el quadre següent:

PERCENTATGE DE CLASSES A CARREC D'UN MESTRE DIFERENT DEL DE LA CLASSE.

<u>%</u>	<u>7 ANYS</u>	<u>%</u>	<u>9 ANYS</u>	<u>%</u>	<u>11 ANYS</u>
40	Música	50	Música	55	Música
30	Llenguatge	35	Llenguatge	40	Ed. Física
10	Ed. Física	30	Ed. Física	30	Llenguatge
	Manualitats	20	Manualitats		Manualitats
5	Matemàtiques	10	Matemàtiques	30	Francès
		5	Francès	10	Ciències
			Ciències		Matemàtiques

Nota: Percentatges arrodonits al més proper al 5%.

La planificació de l'ensenyament a l'interior de les escoles i d'acord amb les autoritats locals és molt important i el treball dels mestres amb responsabilitats especials sembla afectar positivament el nivell de treball dels alumnes.

2.3. L'ENSENYAMENT SECUNDARI.

Per l'Acta d'Educació de 1.944, l'educació pública es fa obligatòria a l'ensenyament secundari fins als 14 anys, encara que posteriorment es fa fins als 15 anys. També d'aquesta època és l'organització en tres parts de les escoles secundàries que només a partir de 1.965 comença a modificar-se.

2.2.3.1. TIPUS D'ESCOLA.

L'Acta de 1.944 classifica les escoles existents en tres tipus: Grammar, Tècnica i Moderna.

El 1.947 hi havia 1.200 Grammar, unes 300 tècniques i unes 3.000 modernes, però actualment són només 250, 12 i 500 respectivament. Contràriament, les comprehensive han crescut en forma espectacular, ja que el 1.965 n'hi havia ben poques i actualment n'hi ha 3.800, amb el 86% de l'alumnat.

Molt aviat varen començar a formar-se les escoles dites "bilaterals", és a dir, que donaven dos dels tres tipus d'ensenyament secundari; la major part eren Grammar-Modernes i n'hi havia també algunes Grammar-tècniques i Tècniques-modernes.

Tanmateix la idea de la Comprehensive School data del 1.947 es definia com l'escola que donava tots els tipus d'ensenyament secundari a tots els infants d'una àrea geogràfica determinada.

Veiem tot seguit els diferents tipus d'escola.

a) Grammar.

Era l'escola secundària tradicional, que oferia l'educació acadèmica per passar a la Universitat. Es l'escola més prestigiosa.

En els tres primers anys (12 a 15) s'imparteixen normalment les següents matèries:

- llengua i literatura anglesa.

- llengües modernes (quasi sempre francès, seguit d'alemany, italià, castellà i rus).
- llengües clàssiques (quasi sempre llatí).
- Història.
- Geografia.
- Matemàtiques, pures i aplicades (aquestes últimes no sempre).
- Química.
- Física.
- Biologia.
- Art.
- Música.
- Treball de la fusta o del metall (per a nois).
- Economia domèstica (per a noies).
- Educació religiosa.
- Educació física amb esport de competició.

A partir del quart any s'obren diverses opcions, una o més de les següents: Enginyeria, tecnologia, disseny, computadors, arquitectura, economia, comerç, puericultura (aquestes dues organitzades per a noies), més ocasionalment, filosofia, psicologia i sociologia.

Totes les Grammar preparen els seus alumnes per als exàmens externs del CGE (Certificat d'Educació General), introduït el 1.950, els quals poden passar-se a dos nivells, Ordinari i Avançat.

Normalment s'ha de tenir 16 anys complets per optar a aquest exàmen, però s'admeten moltes excepcions.

El C.G.E., en determinades condicions d'assignatures i nivells, permet l'exempció dels exàmens d'entrada a les Universitats i a moltes associacions professionals.

b) Tècnica.

Dóna un ensenyament adequat a ocupacions tècniques, habitualment enginyeria per als nois i comerç per a les noies.

Sempre hi ha hagut poques escoles d'aquest tipus i actualment en són una dotzena escassa. La raó bàsica d'aquest poc èxit -malgrat la demanda creixent per a un ensenyament científic i tècnic -ha estat el prestigi de la Grammar, que també respon a aquesta demanda.

c) Moderna.

Al seu origen es concep com l'escola que dóna un tipus d'ensenyament "deslligat de la pressió dels exàmens externs" i, per tant, poden fer un ensenyament més innovador. Amb aquesta característica no es pot parlar d'una escola moderna homogènia, sinó de diferents tipus d'escola moderna: unes, de tipus tan acadèmic com les Grammar, d'altres, semblants a les tècniques i que donen cursos de caràcter més tècnic, d'altres emfasitzen l'estudi de l'anglès, les matemàtiques i les manualitats.

D'altra banda, moltes d'aquestes escoles donaven cursos per preparar l'exàmen per al C.G.E., per als alumnes més avançats, encara que, des de 1.964, s'introdueix de cara a les escoles modernes, un nou exàmen extern, per obtenir el C.S.E. (Certificat d'Educació Secundària).

d) Comprehensive.

Al seu inici, aquest tipus d'escola es distingia poc ens els seus estudis, d'algunes escoles bilaterals o d'algunes grans escoles modernes que oferien cinc o sis cursos especials.

Tanmateix hi ha algunes diferències en el pla organitzatiu,

de tractament de nois i noies amb dificultats d'aprenentatge i la formació d'equipaments pedagògics moderns.

Encara que aquestes escoles comprenen la totalitat de l'ensenyament secundari, tant pel tipus d'ensenyament com per edats, algunes LEA han establert modificacions en els límits d'edat, baixant-lo als 16 anys complets a una primera etapa i establint una segona etapa fins als 18.

2.3.2. GRANDARIA DE L'ESCOLA.

En comparació amb el nostre país, l'escola secundària anglesa té una cabuda molt gran.

<u>CABUDA DE L'ESCOLA (ALUMNES)</u>	<u>IMPORTANCIA RELATIVA %</u>	
	<u>ESTADISTIQUES EDUCACIÓ</u>	<u>ENQUESTA</u>
0-400	7	10
401-600	16	17
601-800	21	20
801-1000	20	20
1001 o més	35	33
TOTAL	100	100

Es a dir, més del 60% de les escoles tenen una cabuda superior als 600 alumnes i més del 50% superior als 800.

2.3.3. LA DOCÈNCIA I EL PLA D'ESTUDIS.

Considerem aquí el conjunt d'escoles establint les diferències per tipus quan són significatives.

a) El Pla d'estudis.

Poden establir-se dos nivells en els 5 anys de durada de l'escola secundària obligatòria, el dels tres primers anys i el dels dos següents.

- El Pla d'estudis en els tres primers anys.

Encara que poden haver-hi diferències segons el tipus d'organització escolar, el curriculum dels tres primers anys és, essencialment, el mateix per a totes les escoles.

<u>Assignatura</u>	<u>Període de docència</u>
Anglès	5-7
Matemàtiques	5-7
Religió	1 o 2
Ed. Física	3 o 4
Geografia i Història	4-6
Ciències	4-6
Primera llengua estrangera	4 o 5

Hi ha altres assignatures (art, música, manualitats, etc...), però la poca diferenciació dels tres primers anys implica que hi ha poques limitacions per escollir matèries opcionals al quart any.

El pla d'estudis dels 3 primers anys es diferencia, a la majoria d'escoles, en funció del sexe i les aptituds.

SEXE: Bàsicament les manualitats (treball de la fusta i/o el metall) són per als nois, i l'economia domèstica i la costura per a les noies. Només un percentatge petit de les escoles (menys del 20%) fa aquesta diferenciació obligatòria, però, a la pràctica, en el 65% d'escoles es duu a terme.

APTITUDS: El tercer any es troben quatre tipus bàsics de diferenciacions per aptituds.

- 1.- Streaming. (per "corrents"); és el mètode d'assignar alumnes a les classes a partir de la consideració de les aptituds generals. Els alumnes més aptes a un "corrent", els de la següent aptitud al següent, etc... les classes així dividides s'utilitzen com unitats docents per a la majoria de matèries.
- 2.- Banding. (per "bandes"); és una forma d'organització interior en el que cada grup d'edat es divideix en dos, tres o quatre "bandes" diferenciades segons les aptituds, amb criteris semblants a "l'streaming". Cada "banda" conté un cert nombre de classes, no necessàriament d'igual aptitud o cabuda.
- 3.- Mixed Ability. (aptituds barrejades); els grups inclouen alumnes d'un ampli marge d'aptituds.
- 4.- Populations. (poblacions); és la forma d'organització menys habitual. El grup d'edat es divideix en dos, tres o quatre grups de les mateixes aptituds i per cada una d'aquestes "poblacions" hi ha un horari específic i un nombre adequat de professors. Les decisions sobre com els alumnes s'agruparan i com els mestres seran assignats és responsabilitat de cada departament.

Algunes escoles utilitzen combinacions d'aquests procediments. Quasi totes agrupen els alumnes d'acord amb llurs aptituds en algunes assignatures (setting) i algunes utilitzen la separació (withdrawal) del grup d'ensenyament normal per donar un ensenyament individualitzat o per grups molt petits, normalment per a alumnes menys aptes.

Per tipus d'escoles, aquests són els models de diferenciació:

ORGANITZACIÓ DE LA DOCENCIA AL TERCER ANY (%escoles)

TIPUS D'ESCOLA

<u>Formes d'organització</u>	<u>Moderna</u>	<u>Grammar</u>	<u>Comprehensive</u>	<u>Total</u>
<u>Mixed ability</u>	23	10	19	19
Només <u>Banding</u>	26	4	21	20
Només <u>Streaming</u>	24	73	15	26
Escoles amb algun tipus de <u>setting</u> .	27	13	45	35
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100	100	100	100

- El pla d'estudis a quart i cinquè.

Generalment, el pla d'estudis dels anys quart i cinquè es basa en un nucli (core) i unes matèries optatives, que poden variar segons les escoles.

D'acord amb el pla d'estudis es poden distingir dos tipus d'organització:

a) El Nucli és seguit per tots els alumnes (un 65%).

b) A les escoles organitzades en banding hi ha un nucli comú a tots els alumnes d'un mateix nivell d'aptitud però amb variacions segons les "bandes" (un 30%).

La resta d'escoles tenen uns plans d'estudis específics que les fan no classificables en els grups anteriors.

2.3.4. CARACTERISTIQUES DE LES ESCOLES: MITJANS I RESULTATS.

Una enquesta dels inspectors reials (HMIS), analitza en tres grups les matèries (llenguatge, matemàtiques, i ciències). D'una banda els mitjans proporcionats per l'escola i d'una altra els resultats obtinguts pels alumnes. Tant els mitjans com els resultats són valorats pels inspectors d'acord amb una escala qualitativa de sis nivells (des d'A: d'una qualitat excepcionalment alta fins E: de pobre qualitat fins a un extrem preocupant).

Els mitjans inclouen la quantitat, qualitat i utilització dels recursos de tot tipus: espai, equipament, llibres de text, llibres de referència, material audio-visual, personal, ensenyament desenvolupat i adequació del temps dedicat.

El resultat suposa un judici sobre la qualitat del treball realitzat i de les actituds generades a l'escola.

Per aquesta anàlisi -i pels tres grups de matèries assenyalades- els alumnes foren dividits en tres categories segons les actituds dins de cada escola.

Les següents són les relacions més significatives:

a) Aptituds.

Per a totes les escoles -excepte les Grammar- els nivells de mitjans i resultats consistien en el nivell d'aptitud, en el sentit que els més aptes tenen millors mitjans i obtenen millors resultats que els mitjanament aptes i aquests últims, millors que els menys aptes.

Tenim en compte que els nivells d'aptitud no són absoluts sinó relatius a cada escola, això palesa el fet que es donen més mitjans als millors i s'obtenen també millors resultats.

b) Tipus d'escola.

En general apareix millor la Grammar, seguida de la Comprehensive i finalment de la Moderna.

c) Localització.

Sobre 5 tipus de localització (1. Rural, 2. Arees subjectes als problemes associats amb els centres urbans, 3. Arees industrials de llarga tradició, 4. Suburbis acomodats i 5. Suburbis menys acomodats), les pitjors qualilificacions apareixen a les localitzacions 2 i 5.

2.3.5. ELS MESTRES.

Aquestes són les característiques més significatives.

a) Qualificacions.

1) Graduats amb pràctiques (<u>Trained Graduate</u>)	34%
2) Graduats sense pràctiques (<u>Untrained Graduate</u>)	8%
3) Llicenciats amb educació (<u>Bachelor of education</u>)	5%
4) Amb certificat d'estudis secundaris	38%
5) Amb certificat d'estudis primaris (juvenil)	10%
6) D'altres	3%
	<hr/>
	100

Per tipus d'escoles, la Grammar és la que té una proporció més gran de graduats amb pràctiques (59%) i la Moderna la que en té menys (20%).

b) Especialització i adequació a l'ensenyament.

En general, l'adequació entre les especialitzacions dels mestres i llur dedicació és satisfactòria.

Per al conjunt d'escoles es dona una inadequació relativament notable a Educació Religiosa, Física, treball del metall, costura anglès i matemàtiques (on, a totes les escoles, la proporció de professors que imparteixen matèria i hi son especialitzats, és inferior al 90% (entre el 80 i 87%).

Per tipus d'escoles, la millor adequació es dona a la Grammar, després a la Comprehensive i finalment a les Modernes.

c) Relació alumnes/professors.

La relació alumnes/professor a l'ensenyament secundari és molt baixa. Recordeu que la política de personal és responsabilitat de les LEA i aquestes apliquen mòduls en funció de diferents criteris.

Per exemple, per als tres primers anys de docència, el mòdul aplicat és habitualment 1:19 per a quart, i 1:15 per a cinquè i per el sisè any és 1:12. També es poden establir d'altres mòduls per característiques especials a les escoles.

No sembla haver-hi relació directa entre aquests mòduls i el tipus o cabuda de l'escola.

La relació més corrent es troba entre els 14 i els 18 alumnes per professor.

<u>RELACIÓ ALUMNES/PROFESSOR</u>	<u>PROPORCIÓ (%)</u>
Fins a 14	4
14,1 - 16	22
16,1 - 17	24
17,1 - 18	30
18,1 - 19	16
19,1 - 20	5

ANNEX 2

ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT

Font de les dades: El.laboració pròpia a partir de les dades del Minis_
teri d'Educació i Ciència.
Estadística de l'ensenyament curs 1981-82.

QUADRE 1 : CATALUNYA ALUMNES

1.1. ALUMNES

	PÚBLIC		PRIVAT		TOTAL
PRESCOLAR	102.508		119.037		221.545
E.G.B.	421.079		412.878		842.957
TOTAL	523.587		540.915		1.064.502
REPETIDORS E.G.B.	26.603		12.744		39.347

1.2. REPETIDORS PER SEXES

PÚBLIC			PRIVAT			TOTAL		
NENS	NENES	TOTAL	NENS	NENES	TOTAL	NENS	NENES	TOTAL
15.805	10.798	26.603	6.749	5.995	12.744	23.624	15.723	39.347

1.3. ALUMNES AMB IDIOMES

PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
139.891	176.458	316.349

QUADRE 2 : PROFESSORS

Especialitzat E.G.B.	9.200	7.339	16.539
Diplomats	4.644	3.516	8.160
Llicenciats	1.218	2.291	3.509
Altres	3.338	1.532	4.870
Imparteixen especialitat	3.306	4.378	7.684
Especialitat català	2.582	3.736	6.318
Imparteixen	2.024	3.012	5.036

QUADRE 3 : SERVEIS COMPLEMENTARIS

(1) MENJADOR			
Places	75.829	109.193	185.022
Usuaris	66.112	80.472	146.584
(2) ALUMNES TRANSPORTATS			
Mitjana diària	25.204	31.253	56.457

QUADRE 4 : CATALUNYA. CENTRES, UNITATS I PLACES ESCOLARS (NOMBRES ABSOLUTS)

	PUBLIC	P R I V A T												TOTAL
		TOTAL PRIVAT				RELIGIÓS		ALTRE PRIVAT						
		TOTAL	SUBV.	NO SUBV.	TOTAL	SUBV.	TOTAL	SUBV.	TOTAL	SUBV.	NO SUBV.	NO SUBV.		
(1) TOTAL CENTRES	1.607	1.585	901	684	419	335	84	1.166	566	605	3.192			
1.1 Amb EGB	1.565	1.163	-	-	-	-	-	-	-	-	2.728			
1.2 Sense EGB	42	422	-	-	-	-	-	-	-	-	464			
(2) TOTAL UNITATS	17.051	15.487	12.040	3.447	5.256	4.850	399	10.231	7.183	3.048	32.538			
2.1 Preescolar	3.248	3.589	2.166	1.423	969	789	180	2.620	1.377	1.243	6.837			
2.2 EGB	13.803	11.898	9.928	2.024	4.287	4.068	219	7.611	5.806	1.805	25.701			
(3) PLACES ESCOLARS	647.942	588.633	465.600	123.033	206.654	191.628	15.026	381.979	273.972	108.007	1.236.575			
3.1 Preescolar	120.812	131.393	82.768	48.625	37.803	30.987	6.816	93.590	51.781	41.809	252.205			
3.2 EGB	527.130	457.240	383.012	74.408	168.851	160.641	8.210	288.389	222.191	66.198	984.370			

QUADRE 5 : CATALUNYA. PROFESSORAT i PERSONAL NO DOCENT. (NOMBRE)

	PÚBLIC	P R I V A T												TOTAL
		TOTAL PRIVAT				RELIGIÓS				ALTRE PRIVAT				
		TOTAL	NO SUBV	SUBV		TOTAL	NO SUB	SUBV		TOTAL	NO SUB	SUBV		
(1) PROFESSORAT i DIR. CURS.	17.585	18.039	13.970	4.069	6.228	5.795	433		11.811	8.175	3.636		35.624	
1.1 Preescolar	3.256	3.690	2.253	1.437	993	811	182		2.697	1.442	1.255		6.946	
1.2 E.G.B.	14.329	14.349	11.717	2.632	5.235	4.984	251		9.114	6.733	2.381		28.678	
(2) PROFESSORAT D'ADSCRIPCIO GRAL.	1.403	3.904	2.571	1.333	1.129	1.048	81		2.775	1.523	1.252		5.307	
2.1 Dir. sense curs	115	341	216	125	111	90	21		230	126	104		456	
2.2 Dir. amb curs	660	1.022	696	326	253	237	16		769	459	310		1.682	
2.3 Prof.Ed.Fisica	109	894	696	198	297	276	21		597	420	177		1.003	
2.4 Altre Profes.	519	1.647	963	684	468	445	23		1.179	518	661		2.166	
(3) TOTAL PROFESSORAT	18.988	21.943	16.541	5.402	7.357	6.843	514		14.586	9.698	4.888		40.931	
(4) TOTAL PERS.NO DOC.	1.720	5.817	4.273	1.544	2.020	1.822	198		3.797	2.451	1.346		7.537	
4.1 Especialitzat	111	626	439	187	152	144	8		474	295	179		737	
4.2 Administració	42	1.477	1.100	377	465	426	39		1.012	674	338		1.519	
4.3 Subaltern	1.065	2.813	2.073	740	1.083	989	94		1.730	1.084	646		3.878	
4.4 Altre	502	901	661	240	320	263	57		581	398	183		1.403	
(5) TOTAL PERSONAL	20.708	27.760	20.814	6.946	9.377	8.665	712		18.383	12.149	6.234		48.468	

QUADRE 6 : ESCOLA PUBLICA. CENTRES, UNITATS, PLACES ESCOLARS I ALUMNES (NOMBRE)

HÀBITAT	CENTRES	UNITATS	PLACES ESCOLARS	ALUMNES MATRICULATS		
				PREESCOLAR	E G B	TOTAL
RURAL	567	1.513	55.380	8.307	28.862	36.899
INTERMIG	250	3.056	116.198	17.001	71.578	88.579
URBA	790	13.182	489.688	77.470	320.639	398.109
BARCELONES	305	4.989	181.864	25.918	122.381	148.299
BARNA ciutat	185	2.796	101.474	12.822	68.466	81.288
RESTA Barcelonès	120	2.193	80.390	13.096	53.915	67.011
RESTA Urbà	485	8.193	307.824	48.522	198.258	249.810

QUADRE 7 : ESCOLA PUBLICA. INDICADORS

7.2. PLACES

HÀBITAT	Per Centre	Per Unitat
Rural	97,7	36,6
Intermig	464,8	38,0
Urbà	619,9	37,1
Barcelonès	596,2	36,5
Barna ciutat	548,5	36,3
Resta Barcelonès	669,9	36,6
Resta Urbà	634,7	37,6

7.1. UNITATS/CENTRE

HÀBITAT	
Rural	2,6
Intermig	12,2
Urbà	16,7
Barcelonès	16,4
Barna ciutat	15,1
Resta Barcelonès	18,3
Resta Urbà	16,9

7.3. ALUMNES

HÀBITAT	Per Centre	Per Unitat
Rural	65,0	24,3
Intermig	354,3	29,0
Urbà	503,9	30,2
Barcelonès	586,2	29,7
Barna ciutat	439,4	29,0
Resta Barcelonès	554,4	30,6
Resta Urbà	515,0	30,5

QUADRE 8 : ESCOLA PRIVADA. CENTRES, UNITATS, PLACES ESCOLARS I ALUMNES (NOMBRE)

HÀBITAT	CENTRES	UNITATS	PLACES ESCOLARS	ALUMNES MATRICULATS		
				PREESCOLAR	EGB	TOTAL
RURAL	27	138	4.880	995	2.650	3.645
INTERMIG	165	1.311	51.125	11.968	31.417	43.385
URBA	1.393	14.176	535.267	106.084	387.811	493.895
BARCELONES	827	8.256	308.519	57.465	222.920	280.385
BARNA ciutat	659	6.238	230.322	43.253	160.343	203.596
RESTA Barcelonès	168	2.018	78.197	14.212	62.577	76.789
RESTA Urbà	566	5.920	226.748	48.619	164.891	213.510

QUADRE 9 : ESCOLA PRIVADA. INDICADORS.

9.2 PLACES

HÀBITAT	PER CENTRE	PER UNITAT
Rural	180,7	35,3
Intermig	309,8	39,0
Urbà	384,2	37,8
Barcelonès	373,0	37,4
Barna ciutat	349,5	37,0
Resta Barcelonès	465,5	38,7
Resta Urbà	400,6	38,3

9.1 UNITATS/CENTRE

HÀBITAT	
Rural	5,1
Intermig	7,9
Urbà	10,2
Barcelonès	10,0
Barna ciutat	9,5
Resta Barcelonès	12,0
Resta Urbà	10,5

9.3 ALUMNES

HÀBITAT	PER CENTRE	PER UNITAT
Rural	135,0	26,4
Intermig	262,9	33,0
Urbà	354,5	34,8
Barcelonès	339,0	34,0
Barna ciutat	309,0	32,6
Resta Barcelonès	457,0	38,0
Resta Urbà	377,2	36,0

QUADRE 10 : TOTAL ESCOLES. CENTRES, UNITATS, PLACES ESCOLARS i ALUMNES (NOMBRE)

HÀBITAT	CENTRES	UNITATS	PLACES ESCOLARS	ALUMNES MATRICULATS		TOTAL
				PREESCOLAR	EGB	
RURAL	594	1.651	60.260	9.032	31.512	40.544
INTERMIG	415	4.367	167.323	28.969	102.995	131.964
URBA	2.183	27.358	1.024.955	183.554	708.450	892.004
BARCELONES	1.132	13.245	490.383	83.383	345.301	428.684
BARNA ciutat	844	9.034	331.796	56.075	228.809	284.884
RESTA Barcelonès	288	4.211	158.587	27.308	116.492	143.800
RESTA Urbà	1.051	14.113	534.572	100.171	363.149	463.320

QUADRE 11 : TOTAL ESCOLES. INDICADORS

11.2 PLACES

HÀBITAT	PER CENTRE	PER UNITAT
Rural	101,4	36,5
Intermig	403,1	38,3
Urbà	469,5	37,4
Barcelonès	433,2	37,0
Barna ciutat	393,1	36,7
Resta Barcelonès	550,6	37,7
Resta Urbà	508,6	37,9

11.1 UNITATS/CENTRE

HÀBITAT	
Rural	2,8
Intermig	10,5
Urbà	12,5
Barcelonès	11,7
Barna ciutat	10,7
Resta Barcelonès	14,6
Resta Urbà	13,4

11.3 ALUMNES

HÀBITAT	PER CENTRE	PER UNITAT
Rural	68,2	24,5
Intermig	317,9	30,2
Urbà	408,6	32,6
Barcelonès	378,6	32,3
Barna ciutat	337,5	31,5
Resta Barcelonès	499,3	34,1
Resta Urbà	440,8	32,8

QUADRE 12 : CATALUNYA. PROPIETAT I HÀBITAT. CENTRES

12.1 CENTRES (NOMBRE)

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	567	27	594
Intermig	250	165	415
Urbà	790	1.393	2.183
Barcelonès	305	827	1.132
Barna ciutat	185	659	844
Resta Barcelonès	120	168	288
Resta Urbà	485	566	1.051

12.1 % RESPECTE HÀBITAT

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	95,5	4,5	100
Intermig	60,2	39,8	100
Urbà	36,2	63,2	100
Barcelonès	27,0	73,0	100
Barna ciutat	22,0	78,0	100
Resta Barcelonès	41,7	58,3	100
Resta Urbà	46,1	53,9	100

12.2 % RESPECTE TIPUS D'ESCOLA

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	35,3	1,7	18,6
Intermig	15,5	10,4	13,0
Urbà	49,2	87,9	68,4
Barcelonès	19,0	52,2	35,4
Barna ciutat	11,5	41,6	26,4
Resta Barcelonès	7,5	10,6	9,0
Resta Urbà	30,2	35,7	33,0

QUADRE 13 : CATALUNYA. PROPIETAT I HÀBITAT. UNITATS

13.1 UNITATS (NOMBRE)

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	1.513	138	1.651
Intermig	3.056	1.311	4.367
Urbà	13.182	14.176	27.358
Barcelonès	8.256	4.989	13.245
Barna ciutat	6.238	2.796	9.034
Resta Barcelonès	2.018	2.193	4.211
Resta Urbà	5.920	8.193	14.113

13.2 & RESPECTE HÀBITAT

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	91,6	8,4	100
Intermig	70,0	30,0	100
Urbà	48,1	51,9	100
Barcelonès	62,3	37,7	100
Barna ciutat	69,1	30,9	100
Resta Barcelonès	47,9	52,1	100
Resta Urbà	41,9	58,1	100

13.3 & RESPECTE TIPUS D'ESCOLA

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	8,5	0,9	5,0
Intermig	17,2	8,4	13,0
Urbà	74,3	90,7	82,0
Barcelonès	46,5	31,9	39,7
Barna ciutat	35,1	17,9	27,1
Resta Barcelonès	11,4	14,0	12,6
Resta Urbà	33,3	52,4	42,3

QUADRE 14 : CATALUNYA. PROPIETAT I HÀBITAT. PLACES ESCOLARS

14.1 PLACES ESCOLARS (NOMBRE)

HÀBITAT	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	55.380	4.880	60.260
Intermig	116.198	51.125	167.323
Urbà	489.688	535.267	1.024.955
Barcelona	181.864	308.519	490.383
Barna ciutat	101.474	230.322	331.796
Resta Barcelona	80.390	78.197	158.587
Resta Urbà	307.824	226.748	534.572

14.2 % RESPECTE HÀBITAT

HÀBITAT	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	91,9	8,1	100
Intermig	69,4	30,6	100
Urbà	47,8	52,2	100
Barcelona	37,0	63,0	100
Barna ciutat	30,6	69,4	100
Resta Barcelona	50,7	49,3	100
Resta Urbà	57,6	42,4	100

14.3 % RESPECTE TIPUS D'ESCOLA

HÀBITAT	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	8,3	0,8	4,8
Intermig	17,5	8,6	13,3
Urbà	74,1	90,6	81,9
Barcelona	27,5	52,2	39,2
Barna ciutat	15,3	39,0	26,5
Resta Barcelona	12,2	13,2	12,7
Resta Urbà	46,6	38,4	42,7

QUADRE 15 : CATALUNYA. PROPIETAT I HABITAT. ALUMNES MATRICULATS

15.1 ALUMNES MATRICULATS (NOMBRE)

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	36.899	3.645	40.544
Intermig	88.579	43.375	131.964
Urbà	398.109	493.895	892.004
Barcelonès	148.299	280.385	428.684
Barna ciutat	81.288	203.596	284.884
Resta Barcelonès	67.011	76.789	143.800
Resta Urbà	249.810	213.510	463.320

15.2 % RESPECTE HABITAT

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	91,0	9,0	100
Intermig	67,1	32,9	100
Urbà	44,6	55,3	100
Barcelonès	34,6	65,4	100
Barna ciutat	28,5	71,5	100
Resta Barcelonès	46,6	53,4	100
Resta Urbà	53,9	46,1	100

15.3 % RESPECTE TIPUS D'ESCOLA

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	7,0	0,6	3,8
Intermig	16,9	8,0	12,4
Urbà	76,1	91,4	83,8
Barcelonès	28,3	51,8	40,3
Barna ciutat	15,5	37,6	26,8
Resta Barcelonès	12,8	14,2	13,5
Resta Urbà	47,8	39,6	43,5

QUADRE 16 : CATALUNYA. PROPIETAT I HABITAT. INDICADORS

16.1 UNITATS / CENTRE

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	2,6	5,1	2,8
Intermig	12,2	7,9	10,5
Urbà	16,7	10,2	12,5
TOTAL	11,0	9,9	10,4
Barcelonès	16,4	10,0	11,7
Barna ciutat	15,1	9,5	10,7
Resta Barcelonès	18,3	12,0	14,6
Resta Urbà	16,9	10,5	13,4

16.2 PLACES / CENTRE

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	97,7	180,7	101,4
Intermig	464,8	309,8	403,1
Urbà	619,9	384,2	469,5
TOTAL	411,5	373,0	392,3
Barcelonès	596,2	373,0	433,2
Barna ciutat	548,5	349,5	393,1
Resta Barcelonès	669,9	465,5	550,6
Resta Urbà	634,7	400,6	508,6

16.3 PLACES / UNITAT

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	36,6	35,3	36,5
Intermig	38,0	39,0	38,3
Urbà	37,1	37,8	37,4
TOTAL	37,2	38,0	37,5
Barcelonès	36,5	37,4	37,0
Barna ciutat	36,3	37,0	36,7
Resta Barcelonès	36,6	38,7	37,7
Resta Urbà	37,6	38,3	37,9

16.4 ALUMNES / CENTRE

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	65,0	135,0	68,2
Intermig	354,3	262,8	317,9
Urbà	503,9	354,5	408,6
TOTAL	325,8	341,2	333,4
Barcelonès	486,2	339,0	378,6
Barna ciutat	439,4	309,0	337,5
Resta Barcelonès	554,4	457,0	499,3
Resta Urbà	515,0	377,2	440,8

16.5 ALUMNES / UNITAT

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	24,3	26,4	24,5
Intermig	29,0	33,0	30,2
Urbà	30,2	34,8	32,6
TOTAL	29,5	34,6	31,9
Barcelonès	29,7	34,0	32,3
Barna ciutat	29,0	32,6	31,5
Resta Barcelonès	30,6	38,0	34,1
Resta Urbà	30,5	36,0	32,8

ANNEX 3

ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT D'E.G.B. A CATALUNYA PER TIPUS

D'HABITAT.

Font de les dades: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Annex 2.

Pels diferents tipus d'hàbitat, tenim les següents dades:

QUADRE 1. L'Ensenyament d'E.G.B. a Catalunya.

HABITAT	CENTRES	UNITATS	PLACES ESCOLARS	ALUMNES MATRICULATS		
				PREESCOLAR	E.G.B.	TOTAL
RURAL	594	1.651	60.260	9.032	31.512	40.544
INTERMEDI	415	4.367	167.323	28.969	102.995	131.964
URBA	2.183	27.358	1.024.955	183.554	708.450	892.004
TOTAL	3.192	33.376	1.252.538	221.555	842.957	1.064.512

A partir d'aquestes dades, podem realitzar una primera definició dels tipus d'escola per hàbitat, a partir dels següents indicadors:

QUADRE 2. Indicadors.

HABITAT	UNITATS/CENTRE	PLACES/CENTRE	PLACES/UNITAT	ALUMNES (TOTAL)	
				PER CENTRE	PER UNITAT
RURAL	2,8	101,4	36,5	68,2	24,5
INTERMEDI	10,5	403,1	38,3	317,9	30,2
URBA	12,5	469,5	37,4	408,6	32,6
TOTAL	10,4	392,3	37,5	333,4	31,9

D'aquests indicadors sembla deduir-se'n l'existència de tres tipus d'escola segons l'hàbitat. Efectivament, tots els indicadors mos-

tren diferències segons els tipus d'hàbitat, en particular, entre l'escola rural i els altres tipus estudiats.

Així, l'escola rural és caracteritzada per la seva reduïda grandària, tant pel que fa a les unitats per centre, com a les places i alumnes per centre.

D'altra banda, les unitats són també més petites (36,5 places/unitat) i estan menys ocupades (24,5 alumnes/unitat).

La grandària de l'hàbitat està relacionada amb la grandària dels centres per als hàbitats intermedi i urbà, amb excepció de l'indicador places per unitat; és a dir, les aules són més grans a l'hàbitat intermedi que a l'urbà.

Recordem que les dades estan referides al conjunt d'escoles de preescolar i E.G.B. Aquests indicadors porten una informació complexa que és més útil en termes de comparació que en termes absoluts.

Si expressem el quadre 1 en percentatges tenim:

QUADRE 3. Indicadors.

HÀBITAT	CENTRES	UNITATS	PLACES ESCOLARS	ALUMNES		
				PREESCOLAR	EGB	TOTAL
RURAL	18,6	5,0	4,8	4,1	3,7	3,8
INTERMEDI	13,0	13,0	13,3	13,1	12,2	12,4
URBA	68,4	82,0	81,9	82,8	84,1	83,8
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Pel que fa a l'hàbitat urbà tenim:

QUADRE 4. Ensenyament a l'hàbitat urbà.

SUBHABITAT	CENTRES	UNITATS	PLACES ESCOLARS	ALUMNES		
				PREESCOLAR	EGB	TOTAL
1.1. Barcelonès	1.132	13.245	490.383	83.383	345.301	428.684
1.1.1. Barna ciutat	844	9.034	331.796	56.075	228.809	284.884
1.1.2. Resta Bcnès.	288	4.211	158.587	27.308	116.492	143.800
1.2. Resta Urbà	1.051	14.113	534.572	100.171	363.149	463.320
1. TOTAL URBA	2.183	27.358	1.024.955	183.554	708.450	892.004

A partir d'aquí podem trobar, com abans, els següents indicadors:

QUADRE 5. Indicadors a l'hàbitat urbà.

5.1. Barcelonès i Resta Urbà.

SUBHABITAT	UNITATS/CENTRE	PLACES		ALUMNES	
		CENTRE	UNITAT	CENTRE	UNITAT
1.1. Barcelonès	11,7	433,2	37,0	378,6	32,3
1.2. Resta Urbà	13,4	508,6	37,9	440,8	32,8
1. TOTAL URBA	12,5	469,5	37,5	408,6	32,6

5:2. Barcelona ciutat i Resta Barcelonès.

SUBHÀBITAT	UNITATS/CENTRE	PLACES		ALUMNES	
		CENTRE	UNITAT	CENTRE	UNITAT
1.1.1. Barna ciutat	10,7	393,1	36,7	337,5	31,5
1.1.2. Resta Bcnès.	14,6	550,6	37,7	499,3	34,1
1.1. BARCELONES	11,7	433,2	37,0	378,6	32,3

Si agafem conjuntament els hàbitats i els desglossament de l'hàbitat urbà per tal de veure tipus d'hàbitats excloents tenim:

QUADRE 6. Indicadors per hàbitats excloents.

TIPUS D'HÀBITAT	UNITATS/CENTRE	PLACES		ALUMNES	
		CENTRE	UNITAT	CENTRE	UNITAT
RURAL	2,8	101,4	36,5	68,2	24,5
INTERMEDI	10,5	403,1	38,3	317,9	30,2
BARNA CIUTAT	10,7	393,1	36,7	337,5	31,5
RESTA URBA	13,4	508,6	37,9	440,8	32,8
RESTA BARCELONES	14,6	550,6	37,7	499,3	34,1
TOTAL	10,4	392,3	37,5	333,4	31,9

Notem que el fenomen detectat anteriorment es reproduïx, encara que sigui amb un significat diferent, doncs l'increment dels indicadors (que denoten "grandària" de l'escola) no es correspon amb l'augment de la grandària de l'hàbitat, sinó que recull altres característiques independents d'aquest fenomen.

Vegem també que l'indicador places per unitat continua tenint un comportament diferent.

Paral·lelament, observem que els indicadors de l'hàbitat intermedi són molt semblants als de Barcelona-ciutat, exceptuant les places per unitat, d'una banda, i les places per centre de l'altra.

En els dos casos són mínimament superiors a l'hàbitat intermedi. Aquest fet representa l'única excepció al fenomen general dels tres grans tipus d'hàbitat.

ANNEX 4

ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT E.G.B. PER HABITAT/PROPIETAT

Font de les dades: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Annex 2.

Oferim un tractament més detallat de l'estructura d'E.G.B. a nivell dels dos grans tipus de variables: propietat i hàbitat.

En els quadres següents podem observar la importància relativa, per les variables unitats, places i alumnes, de les diferents in terrelacions propietat-hàbitat.

QUADRE 1. Unitats.

HABITAT	% RESPECTE TIPUS D'HABITAT			% RESPECTE TIPUS D'ESCOLA		
	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
RURAL	91,6	8,4	100	8,5	0,9	5,0
INTERMEDI	70,0	30,0	100	17,2	8,4	13,0
URBA	48,1	51,9	100	74,3	90,7	82,0
TOTAL	53,2	46,8	100	100	100	100

QUADRE 2. Places Escolars.

HABITAT	% RESPECTE TIPUS D'HABITAT			% RESPECTE TIPUS D'ESCOLA		
	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
RURAL	91,9	8,1	100	8,3	0,8	4,8
INTERMEDI	69,4	30,6	100	17,5	8,6	13,3
URBA	47,8	52,2	100	74,1	90,6	81,9
TOTAL	52,7	47,2	100	100	100	100

QUADRE 3. Alumnes.

HÀBITAT	% RESPECTE TIPUS D'HÀBITAT			% RESPECTE TIPUS D'ESCOLA		
	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
RURAL	91,0	9,0	100	7,0	0,6	3,8
INTERMEDI	67,1	32,9	100	16,9	8,0	12,4
URBA	44,6	55,3	100	76,1	91,4	83,8
TOTAL	49,1	50,9	100	100	100	100

Cal remarcar que el pes de l'escola pública al medi rural fa que, de fet, calgui parlar de l'escola rural pública i que, donat el pes tan petit de l'escola privada al medi rural, aquesta escola no sembli significativa.

Si agafem ara els indicadors, tenim:

QUADRE 4. Unitats/Centre.

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
RURAL	2,6	5,1	2,8
INTERMEDI	12,2	7,9	10,5
URBA	16,7	10,2	12,5
TOTAL	11,0	9,9	10,4

QUADRE 5. Places.

HABITAT	PER CENTRE			PER UNITAT		
	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
RURAL	97,7	180,7	101,4	36,6	35,3	36,5
INTERMEDI	464,8	309,8	403,1	38,0	39,0	38,3
URBA	619,9	384,2	469,5	37,1	37,8	37,4
TOTAL	411,5	373,0	392,3	37,2	38,0	37,5

QUADRE 6. Total Alumnes.

HABITAT	PER CENTRE			PER UNITAT		
	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
RURAL	65,0	135,0	68,2	24,3	26,4	24,5
INTERMEDI	354,3	262,8	317,9	29,0	33,0	30,2
URBA	503,9	354,5	408,6	30,2	34,8	32,6
TOTAL	325,8	341,2	333,4	29,5	34,6	31,9

El desglosament dels indicadors per hàbitat i tipus d'escola ens permet d'observar més clarament les diferències entre ambdós tipus d'escola, així com també apreciar la incidència de l'hàbitat (incidentalment, aquest desglosament fa palesa la poca significació de les mitjanes).

Així, com abans (Annex 3) distingíem clarament els tipus d'hàbitat, ara, aquesta distinció és també aplicable als tipus d'escola.

A l'escola rural, trobem característiques diferents pel que fa al públic i al privat (malgrat la poca importància d'aquest darrer), alhora que, dins de cada tipus d'ensenyament, l'hàbitat rural ofereix unes característiques estructurals específiques, en ambdós casos, una ocupació d'aula menor.

La relació general entre grandària, ocupació i volum de l'hàbitat es conserva en ambdós casos amb importants característiques específiques.

L'escola pública rural és més petita que la corresponen privada però és més gran a l'hàbitat intermedi i sobretot a l'urbà. Pel que fa a l'escola privada, l'augment de volum és menys notable, en particular, entre intermedi i urbà.

Si procedim com ho hem fet fins ara, veurem què succeeix al si de l'hàbitat urbà (exposarem només els indicadors, les dades globals es troben a l'annex 2).

QUADRE 7. Unitats/Centres.

HABITAT	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
BARCELONES	16,4	10,0	11,7
BARCELONA CAPITAL	15,1	9,5	10,7
RESTA URBA	16,9	10,5	13,4
RESTA BARCELONES	18,3	12,0	14,6
TOTAL	16,7	10,2	12,5

QUADRE 8. Places Escolars.

HABITAT	PER CENTRE			PER UNITAT		
	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
BARCELONÈS	596,2	373,0	433,2	36,5	37,4	37,0
BARCELONA CAPITAL	548,5	349,5	393,1	36,3	37,0	36,7
RESTA URBA	634,7	400,6	508,6	37,6	38,3	37,9
RESTA BARCELONÈS	669,9	465,5	550,6	36,6	38,7	37,7
TOTAL URBA	619,8	384,2	469,5	37,1	37,8	37,5

QUADRE 9. Alumnes.

HABITAT	PER CENTRE			PER UNITAT		
	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
BARCELONÈS	486,2	339,0	378,6	29,7	34,0	32,3
BARCELONA CAPITAL	439,4	309,0	337,5	29,0	32,6	31,5
RESTA URBA	515,0	377,2	440,8	30,5	36,0	32,8
RESTA BARCELONÈS	554,5	457,0	499,3	30,6	38,0	34,1
TOTAL URBA	503,9	354,5	408,6	30,2	34,8	32,6

Si analitzem separatament els indicadors per tipus de propietat i hàbitats excloents trobem els següents resultats:

QUADRE 10. SECTOR PUBLIC: Indicadors per hàbitats excloents.

TIPUS D'HABITAT	UNITATS/CENTRE	PLACES		ALUMNES		TAXA D'OCUPACIÓ.
		CENTRE	UNITAT	CENTRE	UNITAT	
RURAL	2,6	97,7	36,6	65,0	24,3	67%
INTERMEDI	12,2	464,8	38,0	354,3	29,0	76%
BARCELONA CAPITAL	15,1	548,5	36,3	439,4	29,0	80%
RESTA URBA	16,9	634,7	37,6	515,0	30,5	81%
RESTA BARCELONÈS	18,3	669,9	36,6	554,5	30,6	83%
TOTAL	11,0	411,5	37,2	325,8	29,5	

QUADRE 11. SECTOR PRIVAT: Indicadors per hàbitats excloents.

TIPUS D'HABITAT	UNITATS/CENTRE	PLACES		ALUMNES		TAXA D'OCUPACIÓ.
		CENTRE	UNITAT	CENTRE	UNITAT	
RURAL	5,1	180,7	35,3	135,0	26,4	75%
INTERMEDI	7,9	309,8	39,0	262,8	33,0	85%
BARCELONA CAPITAL	9,5	349,5	37,0	309,0	32,6	88%
RESTA URBA	10,5	400,6	38,3	377,2	36,0	98%
RESTA BARCELONÈS	12,0	465,5	38,7	457,0	38,0	94%
TOTAL	9,9	373,0	38,0	341,2	34,6	

Pel que fa al conjunt d'hàbitats excloents ens trobem, si agafem aquests dos indicadors i els alumnes/centre, que per cada tipus d'escola se segueix el mateix ordre.

QUADRE 12. Grandària dels centres.

HABITAT	UNITATS/CENTRE		PLACES/CENTRE		ALUMNES/CENTRE	
	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT
RURAL	2,6	5,1	97,7	180,7	65,0	135,0
INTERMEDI	12,2	7,9	464,8	309,8	354,3	262,8
BARCELONA CAPITAL	15,1	9,5	548,5	349,5	439,5	309,0
RESTA URBA	16,9	10,5	634,7	400,6	515,0	377,2
RESTA BARCELONES	18,3	12,0	669,9	465,5	554,4	457,0
TOTAL	11,0	9,9	411,5	373,0	325,8	341,2

La grandària de l'escola pública hauria d'obeir una certa política de centres en funció de l'hàbitat. Deixant a part el cas de l'escola rural, veiem que la resta d'escoles supera el mínim d'aules per graus. El menor volum es dona a l'hàbitat intermedi (2.000 a 10.000 habitants) (12,2 unitats/centre amb 354,3 alumnes de mitjana) i a partir d'aquí és creixent.

Tenint en compte l'heterogeneïtat del tipus "resta-urbà", sembla que tenim dues polítiques diferents respecte a l'oferta de l'escola pública.

A Barcelona-capital, la grandària és de 15,1 aules/centre amb 439,4 alumnes/centre, mentre que a la resta del Barcelonès que comprèn el que podem anomenar cinturó industrial de Barcelona(*) es dona el volum mitjà de centre més gran (18,3 unitats i 554 alumnes per centre).

(*) Comprèn: Badalona, Esplugues de Llobregat, l'Hospitalet de Llobregat, Sant Adrià del Besós, Sant Just d'Esvern i Sta. Coloma de Gramanet.

A l'escola privada, en canvi, no es pot parlar d'una política de centres, sinó de la resultant d'un conjunt de conductes autònomes amb diferents nivells de concreció. En tot cas, l'hàbitat exerceix una certa influència sobre la política d'instal.lació de centres, i, a més, en el mateix sentit que l'escola pública, amb les següents precisions:

- a) El volum mínim (un aula per grau, és a dir, 10 unitats/centre) no s'assoleix ni al rural ni a l'intermedi i amb prou feines a Barcelona capital (9,5).
- b) La dispersió de grandàries és menor en el conjunt dels hàbitats, encara que és semblant a la pública dins l'àmbit urbà ($18,3/15,1 = 21\%$ i $12,0/9,5 = 26\%$).
- c) No hi ha correspondència de volum entre les escoles pública i privada a cada hàbitat ja que, excepte en el medi rural, l'escola pública és notablement més gran que la privada.
- d) El sector privat és molt més heterogeni que el públic i, per tant, les mitjanes del sector privat són menys significatives.

Pel que fa a l'ocupació de les aules, -nombre d'alumnes/aula el fenomen és paral.lel a la grandària.

QUADRE 13. Alumnes/Aula.

HABITAT	PUBLIC	PRIVAT
RURAL	24,3	24,5
INTERMEDI	29,0	30,2
BARCELONA CAPITAL	29,0	32,6
RESTA URBA	30,5	36,0
RESTA BARCELONES	30,6	38,0

Encara que "l'efecte de l'hàbitat" es dóna en el mateix sentit per a ambdós tipus d'escoles, no es dóna igual quant a "intensitat" ja que, mentre a l'escola pública, la relació alumnes/aula és molt semblant per tot tipus d'hàbitat, a l'escola privada aquesta relació és significativament diferent, ja que, les xifres donen una imatge diferent segons els hàbitats. En tot cas, aquests indicadors (grandària i ocupació) palesen com els dos tipus d'oferta (pública i privada) semblen prou diferents.

Així, l'oferta pública és més indiferenciada que la privada. És a dir, que la privada -resultat d'un conjunt de comportaments relativament autònoms- s'adapta de forma més precisa a l'hàbitat.

Dins l'escola privada -i tenint en compte la seva heterogeneïtat, podem interpretar en el context de l'hàbitat urbà, l'indicador d'ocupació com a indicador de qualitat en els següents termes: l'oferta de l'escola privada a Barcelona-ciutat es presenta com qualitativament superior a la de les poblacions del suburbi industrial (resta del Barcelonès). Val a dir, en altres termes, que la demanda barcelonina és més exigent que la demanda del suburbi.

Segurament no pot associar-se directament la relació alumnes/aula amb la qualitat, però, a partir de certs nivells si que es pot veure el seu vessant negatiu, ja que, la mitjana de 38 alumnes/aula és clarament superior a la xifra considerada com a òptima.

La interpretació de l'oferta pública s'hauria de fer en termes diferents. La baixa relació alumnes/aula sembla que pot atribuir-se més a un "excés d'oferta" (entesa en un sentit purament quantitatiu) que a una política de "qualitat" determinada, ja que, la capacitat de les aules (quadre 17-1) és gran (36 places/aula).

Al sector privat, la capacitat de les aules és més gran, però per exemple, a la resta del Barcelonès, l'ocupació és quasi del 100%,

perquè la capacitat es de 38,7 i l'ocupació de 38 alumnes.

Aquestes reflexions no s'apliquen al conjunt dels hàbitats. D'una banda, perquè l'intermedi i sobretot, el rural, son hàbitats de característiques molt diferents. Per tant, la comparació no pot fer-se de la mateixa manera que dintre de l'urbà.

D'altra banda, l'hàbitat "Resta Urbà" és molt heterogeni i no pot caracteritzar-se amb la relativa precisió atribuïble a Barcelona-capital i Resta del Barcelonès.

ANNEX 5

ESTUDI D'UN SUBHABITAT URBA. LA COMARCA DEL BARCELONES

Font de les dades: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta del Ministeri d'Educació i Ciència, 1982, tractades per la Generalitat de Catalunya per la comarca del Barcelonès.

Les dades disponibles pel 1.982 han estat elaborades per la Generalitat de forma que poseim un tractament més acurat per la comarca del Barcelonès. Tanmateix, com ja hem vist, les poques dades disponibles pel 1.982 indicaven que aquesta comarca englobava dos hàbitats més significatius, Barcelona-capital i la resta del Barcelonès.

Tanmateix, aquest tractament pot ser útil per complementar i matitzar els resultats obtinguts anteriorment a nivell de hàbitat i de propietat.

Seguirem el mateix tipus d'exposició del apartat IV.4 (anàlisi de la propietat), doncs es tracta de fet d'una anàlisi de la propietat en el sí d'un cert tipus d'hàbitat relativament homogeni.

En relació a aquest apartat cal assenyalar que no tenim el nombre total de centres i que, per especialització del professorat, alumnat i serveis complementaris, les dades son només referides als dos grans sectors, públic i privat, és a dir, sense una distinció en aquest últim, entre escola religiosa i altre privat.

D'altra banda, tenint en compte que les dades son de 1.982, no son comparables de forma directa amb la resta de dades del capitol, referides totes elles a 1.981.

1. Estructura de la propietat.

A la comarca del Barcelonès pel 1.982, l'estructura de la propietat és la següent:

QUADRE 1. Estructura de la propietat.

	PUBLIC	TOTAL PRIVAT	RELIGIOS	ALTRE PRIVAT	TOTAL
1. Centres amb EGB	316 27,1	851 72,9	130 11,1	721 61,8	1.167 100
2. Unitats	4.878 36,7	8.412 63,3	2.032 15,3	6.380 48,0	13.290 100
2.1. Unitats EGB	4.051 38,4	6.491 61,6	1.756 16,7	4.735 44,9	10.542 100
3. Places	167.730 35,8	300.394 64,2	73.517 15,7	226.877 48,5	468.124 100
3.1. Places EGB	140.343 37,3	235.446 62,7	62.994 16,8	172.452 45,9	375.789 100

El sector Públic representa el 27,1% dels centres amb EGB, però el 38,4 de les unitats i 37,3 de les places, també d'E.G.B., mentre que l'oferta privada representa, respectivament, el 72,9%, el 61,6 i el 62,7. Dins de l'escola privada, és l'altre privat qui té el pes més fort ja que representa el 61,8% del total de centres amb E.G.B amb un 45% d'unitats i places d'aquest nivell.

2. El Personal.

L'estructura del personal per tipus de centres ve reflectida a la taula següent:

QUADRE 2. Estructura del personal(%).

TIPUS DE PERSONAL	PUBLIC		TOTAL PRIVAT		RELIGIOS		ALTRE PRIVAT	
1) Professors i Dir. amb curs.	85,8	71,8	78,3	61,7	79,7	61,4	77,8	61,7
2) Professors d'adscripció gral.	14,2	11,9	21,7	17,1	20,3	15,6	22,4	17,7
3) Total professorat	100	83,7	100	78,8	100	77,0	100	79,4
4) Personal no docent	-	16,3	-	21,2	-	23,0	-	20,6
5) Total personal	-	100	-	100	-	100	-	100

En aquest gràfic hi ha una estructura del personal diferent en el públic i en el privat. Aquesta diferència és menys acusada que la que es donava al total de Catalunya, cosa que, per tant, pot atribuir-se pel que fa a l'escola pública, al pes de l'hàbitat rural i intermedi, amb un nombre notable d'escoles petites que no tenen lògicament personal no docent.

Un fenomen semblant es detecta quan a l'estructura del professorat, amb la diferència que, en tots els casos, el professorat d'adscripció general és més important que en el conjunt de Catalunya.

Pel que fa a l'oferta de professorat per aula tenim els següents resultats:

QUADRE 3. Professorat per aula (Ratios).

	PUBLIC	TOTAL PRIVAT	RELIGIOS	ALTRE PRIVAT
<u>TOTAL PROFESSORS</u> <u>TOTAL AULES</u>	1,20	1,50	1,59	1,47
<u>PROF. PREESCOLAR</u> <u>AULES PREESCOLAR</u>	1,03	1,00	1,04	0,99
<u>PROF. EGB.</u> <u>AULES EGB.</u>	1,03	1,22	1,30	1,19

El professorat amb curs és, en general, més elevat a E.G.B. que a preescolar, excepte a l'escola pública, amb un resultat semblant pel que fa al total de Catalunya. Cal remarcar, però, com a l'Altre Privat, hi ha centres en què hi ha menys professors qu'aules de preescolar.

D'altra banda, pel que fa a l'E.G.B. l'única diferència a destacar respecte al conjunt de Catalunya, és la ratio corresponent a l'escola religiosa (1,30 al Barcelonès enfront a l'1,22 a Catalunya). Aquesta és doncs l'única diferència atribuïble a l'hàbitat. Com acabem de veure, la major importància del professorat d'adscripció general que queda reflectit amb uns ratios més elevats o nivell global per a tot tipus d'escola.

Malhauradament no disposem del desglossament dels diferents tipus d'aquest professorat.

Si agafem com a unitat les places escolars, obtenim els següents resultats:

QUADRE 4. Professorat per places escolars.

	PUBLIC	TOTAL PRIVAT	RELIGIOS	ALTRE PRIVAT
1) Total places	167.730	300.394	73.517	220.877
2) Total professors	5.869	12.607	3.232	9.375
3) Prof. d'adscripció gral.	836	2.740	655	2.085
RATIOS				
a) Places/Tot.professors	28,6	23,8	22,7	23,6
b) Places/Tot.ads. gral.	200,6	109,6	112,2	105,9

En termes generals, l'hàbitat influeix amb una disminució dels ratios; és a dir, amb un menor nombre de places per professors (total i d'adscripció general), tot i conservant una relació semblant entre els diferents tipus d'escoles (públic i privat), encara que la situació és inversa en places/total professors pel que fa a l'escola religiosa i a l'altre privat.

Pel que fa a l'especialització, només tenim dades a nivell dels dos grans sectors i encara molt incompletes:

QUADRE 5. Especialització del professorat.

	PUBLIC	PRIVAT
1) Professors amb curs E.G.B	4.181	7.946
2) Especialitzats	2.879	4.756
% Especialitzats/Prof. E.G.B(2/1)	68,9	59,9

Només podem deduir que al Barcelonès la proporció de personal especialitzat és més alta que en el conjunt de Catalunya per tipus d'escola i es manté la superior proporció a l'escola pública.

Dissortadament no tenim dades importants, com per exemple, pel que fa als llicenciats.

3. Alumnat.

No només no tenim el desglossament entre el tipus d'escola religiosa i altra privada, sinó que tampoc hi ha dades per sexe.

Aquesta és la distribució de l'alumnat:

QUADRE 6. Alumnat.

	PUBLIC		PRIVAT		TOTAL	
Preescolar	24.834	16,2	55.186	19,9	80.020	18,6
E.G.B.	128.214	83,8	222.813	80,1	351.027	81,4
TOTAL	153.048	100	277.999	100	431.047	100

QUADRE 7. Distribució de l'alumnat per nivells.

	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
Preescolar	31,0	69,0	100
E.G.B.	36,0	63,5	100
TOTAL	35,5	64,5	100

Aixó que veiem a nivell de l'estructura de l'oferta queda més accentuat pel que fa a la demanda, en el sentit que, al Barcelonès, l'escola privada recull quasi els dos terços de l'alumnat, mentre que, a nivell de Catalunya l'ocupació és d'un 50%. D'altra banda, al Barcelonès, la proporció d'alumnes d'E.G.B. és més elevada, per tot tipus d'escoles, que en el conjunt de Catalunya, fenomen que ja havia estat detectat.

Pel que fa a l'estructura de la demanda, tenim les següents dades:

QUADRE 8. Estructura de la demanda.

	PUBLIC	PRIVAT
a) Alumnes EGB/Centres amb EGB	405,7	261,8
b) Alumnes/Unitat	31,4	33,0
c) Alumnes EGB/Unitats EGB	31,6	34,3
d) Alumnes Preescolar/Unitats Preescolar	30,0	28,7

Com podíem esperar (vegeu apartat Anàlisi per Hàbitat), el "volum" dels centres que tenen E.G.B. són superior a l'escola pública. Tanmateix, és curiós que el nombre d'alumnes als centres privats que tenen E.G.B. és inferior a la mitjana de Catalunya. Recordem però, que aquest és un índex "incorrecte", ja que l'hem obtingut dividint el total d'alumnes d'E.G.B. pels centres que tenen E.G.B., cosa que pot distorsionar les xifres.

Més fiables semblen les xifres d'alumnes/aula.

D'una banda, confirmant els resultats anterior, s'observa com l'ocupació per aula és superior al privat a E.G.B., però no a preescolar. D'altra banda, mentre l'ocupació del públic al Barcelonès és superior a la mitjana catalana, en el cas del privat el fenomen és invers perquè és al conjunt català on els ratios són més elevats. En definitiva, a ambdós sectors és més elevat, com és lògic, la relació alumnes/aula a E.G.B. que a preescolar.

Vegem ara les relacions alumnes/professors.

QUADRE 9. Relacions alumnes/professors.

	PUBLIC	PRIVAT
1) Total Alumnes	153.048	277.999
2) Alumnes E.G.B.	128.214	222.813
3) Total professors	5.869	12.607
4) Professors amb curs E.G.B.	4.181	7.946
5) Professors d'adscripció gral.	836	2.740
RATIOS		
a) Alumnes/professors (1/3)	26,1	22,1
b) Alumnes E.G.B./Prof.curs EGB(2/4)	30,7	28,0
c) Alumnes/Prof.ads.gral.(1/5)	181,3	101,5
d) Alumnes EGB/Prof.ads.gral.(2/5)	153,4	81,3
(Alumnes EGB/Centres amb EGB)	405,7	261,8)

Remarquem les següents informacions:

- a) En termes generals, los ratios són menors al sector privat.
- b) Respecte a les dades de Catalunya, aquesta reducció és més forta al privat que al públic i, en particular, a E.G.B. apareix una doble diferència a destacar. D'una banda, el sector privat té 28,0 alumnes EGB/Prof. enfront el 30,7 al sector públic, mentre al conjunt de Catalunya apareix la mateixa mitjana. A més, al Barcelonès aquest ratio és, superior al corresponent a la mitjana de Catalunya.
- c) Al sector públic, uns ratios inferiors estan associats a un "volum" mitjà superior, cosa que representa una dotació mitjana per escolar al Barcelonès, superior a la mitjana de Barcelona.
- d) Al sector privat, en canvi, uns ratios inferiors són associats a un "volum" inferior, encara que no supera una dotació inferior per centre.

6. Els repetidors.

La informació disponible es redueix al nombre global de repetidors sense distinció de sexe.

QUADRE 10. Alumnes repetidors a E.G.B.

	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
1) Alumnes	128.214	222.813	351.027
2) Repetidors	7.159	9.015	16.174
a) % (2/1)	5,7	4,0	4,6

Encara que la proporció de repetidors és la mateixa a nivell global, la diferència entre escola pública i privada, és més petita.

En definitiva, el tractament d'un hàbitat més específic com és el Barcelonès, que representa un subhàbitat de l'urbà, ens ha permès de matisar les xifres mitjanes de Catalunya. Hem parlat "d'influència de l'hàbitat" en el sentit que moltes relacions canvien, encara que, no sigui en un sol sentit.

Tanmateix, la referència a períodes de temps diferents ha de tenir-se en compte, i, per tant, caldrà inserir aquests resultats obtinguts en analitzar l'hàbitat i la propietat.

ANNEX 6

ESCOLES CEPEPC

Font de les dades: Elaboració pròpia a partir de les dades subministrades pel CEPEPC.

QUADRE 1: CEPEPC. Personal per Grandària

Unitats x centres	Total Unitats	Total Docents	Total altres	Docents/ unitat	Altres/ unitat	Alumnes/ unitat	Alumnes/ professor	Docents/ centre	Altres/ centre	Places/ unitat	Taxa ocupació %
3 x 1	3	3,11	0,95	1,04	0,32	26,3	25,3	3,11	0,95	26,3	100
7 x 2	14	17,10	4,04	1,22	0,29	14,7	12,0	8,55	2,02	23,0	63,9
8 x 3	24	24,79	4,69	1,03	0,20	19,7	19,1	8,26	1,56	30,8	64,0
9 x 3	27	29,21	5,56	1,08	0,21	19,6	18,1	9,74	1,85	26,7	73,4
10 x 4	40	44,12	6,87	1,10	0,17	26,3	23,9	11,03	1,71	29,1	90,4
11 x 38	418	542,31	98,21	1,30	0,23	28,2	21,7	14,27	2,58	30,8	91,6
12 x 5	60	74,28	10,40	1,24	0,17	30,7	24,8	14,86	2,08	31,9	96,2
13 x 3	39	54,33	9,33	1,39	0,24	28,3	20,4	18,11	3,11	30,9	91,6
14 x 4	56	64,71	8,92	1,16	0,16	26,4	22,8	16,18	2,23	30,1	87,7
15 x 1	15	22,75	2,48	1,52	0,17	27,0	17,8	22,75	2,48	28,9	93,4
16 x 2	32	44,6	8,8	1,39	0,28	27,3	19,6	22,30	4,4	30,0	91,0
19 x 1	19	29,54	5,31	1,55	0,28	28,9	18,6	29,51	5,31	29,6	97,6
20 x 1	20	25,65	3,99	1,28	0,20	26,8	20,9	25,65	3,99	28,0	95,7
21 x 2	42	53,21	7,71	1,27	0,18	26,8	21,1	26,61	3,86	29,2	91,8
22 x 3	66	92,53	13,51	1,40	0,20	33,2	23,7	30,84	4,50	34,3	96,8
24 x 1	24	25,00	4,26	1,04	0,18	32,5	31,3	25,00	4,26	35,0	92,9
26 x 1	26	29,70	3,38	1,14	0,13	32,7	28,7	29,7	3,38	32,8	99,7
TOTAL	925	1.176,94		1,27		27,9		15,69			

Nota: Les dades de personal estan expressades en equivalents a personal de jornada sencera.

Font: Estudi CEPEPC.

QUADRE 2 : Paràmetres de les escoles amb 11 unitats

(Ordenades segons les places/aula)

Nº d'iden- tificació de l'escola	Places/aula	Alumnes/aula	Grau (%) d'ocupació	Prof/aula
51	22,5	22,6	100,4	1,32
43	22,8	20,5	89,9	1,15
14	23,7	18,5	78,1	1,27
32	25,0	22,5	90,0	1,18
19	28,2	26,4	93,6	1,51
1	28,6	20,6	72,0	1,03
16	28,6	21,3	74,5	1,25
66	29,1	27,7	95,2	1,48
45	29,4	18,1	61,6	1,22
10	29,5	28,8	97,6	1,48
30	29,5	25,9	87,8	1,32
47	29,5	29,8	101,0	1,37
54	29,5	26,8	90,8	1,28
64	29,5	27,7	93,9	1,74
65	29,5	21,4	72,5	1,13
75	29,5	29,7	100,6	1,23
49	29,8	28,9	97,0	1,21
41	30,0	32,5	108,3	1,31
59	30,0	23,3	77,7	1,22
56	30,3	26,6	87,8	1,38
44	31,4	31,4	100,0	1,56
31	31,5	30,4	100,3	1,56
39	32,0	27,3	85,3	1,32
24	32,4	28,3	87,3	1,18
63	32,6	24,2	74,2	1,17
4	33,2	33,4	100,6	1,28
28	33,2	33,2	100,0	1,39
70	33,4	32,9	98,5	1,20
60	33,6	24,7	73,5	1,00
.../....				

QUADRE 2 (Continuació)

Nº	Places/aula	Alumnes/aula	Grau (%) d'ocupació	Prof/aula
57	34,1	31,4	92,1	1,46
11	34,5	29,7	86,1	1,38
42	34,5	31,5	91,3	1,15
50	34,5	34,5	100,0	1,15
74	34,5	33,1	95,9	1,66
34	34,9	34,2	98,0	1,25
62	35,0	36,1	103,1	1,27
69	35,0	35,5	101,4	1,32
73	35,0	38,8	110,9	1,19
MITJANA	30,8	28,2	91,6	1,30

Escoles amb 11 unitats. Anàlisi de la significació de la variable professors/aula (jornada sencera).

Hem procedit a l'ajust per a la distribució normal de la variable professor/aula (jornada sencera) de les escoles del CEPEPC amb 11 unitats.

Obtenim:

Mitjana professors aula: $\bar{x} = 1,3$

Desviació standard empírica: $\sigma = 0,16$

La llei normal fóra: $N(m, \sigma)$ a on :

a) - L'estimació de m és la mitjana empírica: $\bar{x} = 1,3$

b) - L'estimació d' σ és la quantitat s :

$$s = \sqrt{\frac{N}{N-1}} \cdot \sigma$$

$$s = \sqrt{\frac{38}{37}} \cdot 0,16 = 0,162 \qquad s = 0,162$$

Per tant, la llei normal susceptible d'ajustar la distribució empírica és: $N(1,3; 0,162)$

c) - Les probabilitats P_i associades als diferents intervals per a la llei $N(1,3; 0,162)$ es calculen a partir de la taula de la llei normal, pel canvi de la variable t .

$$t = \frac{x - m}{\sigma} = \frac{x - 1,3}{0,162}$$

és a dir, $x = 1,3 + 0,162t$

Els càlculs apareixen a la taula següent, tenint en compte el necessari reajust d'interval per aconseguir $Np_i > 5$

Classes	t	$\prod(t)$	Pi	Npi
1,00 - 1,19	- 1,85 - 0,68	0,9678 - 0,7517	0,2161	8,212
1,20 - 1,29	- 0,62 - 0,06	0,7324 - 0,5239	0,2085	7,923
1,30 - 1,39	0,00 + 0,55	0,5 - 0,7088	0,2088	7,934
1,39 - 1,74	0,62 + 2,72	0,7324 - 0,9967	0,3703	14,071

d) Construïm el test de χ^2

L'indicador de la desviació χ^2 és:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(f_i - Np_i)^2}{Np_i} \cdot Np_i > 5$$

Tenim doncs el següent càlcul:

Classes	f _i	p _i	Np _i	f _i -Np _i	(f _i -Np _i) ²	$\frac{(f_i - Np_i)^2}{Np_i}$
1,00 - 1,19	10	0,2161	8,212	1,788	3,197	0,389
1,20 - 1,29	11	0,2085	7,923	3,077	9,468	1,195
1,30 - 1,39	9	0,2088	7,934	1,066	1,136	0,143
1,40 - 1,74	8	0,3703	14,071	-6,071	36,862	2,619
	38					3,896

Així doncs $\chi^2 = 3,896$

La llei normal comporta dos paràmetres, \underline{m} i $\underline{\sigma}$, estimats per $\underline{\bar{x}}$ i \underline{s} . El nombre de graus de llibertat es redueix en dos unitats:

$$\nu = (4-1)-2 = 1$$

Agafant com a nivell de significació $\alpha = 0,01$, la taula de la χ^2 ens dóna per $\alpha = 0,01$ i $\nu = 1$ el valor

$$\chi_{\alpha}^2 = \chi_{0,01}^2 = 6,63$$

Per tant, veiem com la χ^2 calculada és inferior a χ_{α}^2 i podem dir que al nivell de significació $\alpha = 0,01$, la diferència entre la distribució empírica i la llei normal $\mathcal{N}(1,3;0,162)$ no és significativa. Es a dir, que el nombre de professors (equivalents a jornada sencera) per aula està ajustada correctament a una llei normal de mitjana 1,3 i desviació standard 0,162.

ANNEX 7

ESTUDIS DE COSTOS

1) Estudi de G. IBAR(*).

G. Ibar va realitzar un estudi economètric que té com a objectiu avaluar el cost total de l'ensenyament i l'aplica a una escola tipus per al curs 1974-75.

Les funcions base del model són:

$$y = \frac{1}{0,7103} x \quad (1)$$

on y = cost total

x = cost de personal

Aquesta funció té un error de predicció del 17%.

$$y = 27,8269 (Sm \ Nb) + (0,07 \cdot Sb \cdot Tr) \quad (2)$$

on y = cost total

Sm = Salari mitjà del personal docent

Sb = Mitjana ponderada dels salaris base respecte a triennis de personal

Nb = Total hores setmanals contractades

Tr = Total triennis

El cost de personal és el component fonamental i la variable explicativa del cost total.

(*) Tesi doctoral.

La magnitud del cost de personal ve donada per:

- El nombre d'alumnes
- El nombre de seccions
- Les hores contractades del personal docent
- Les hores contractades del personal no docent

Per una escola tipus (curs 1974-75), Ibar calcula que les hores contractades es reparteixen de la següent manera:

Directors	3,6%
Personal docent	62,3%
Col.laboradors	2,7%
Administradors	8,4%
Subalterns	23,0%

Per una escola amb 900 alumnes i 29 aules, des de Preescolar a BUP.

El cost del personal docent ve influït bàsicament per:

- L'Antiguitat (els triennis encareixen molt aquesta partida)
- La qualificació (els sous de les diverses categories són diferents)

<u>ESTRUCTURA DE COSTOS</u>	<u>TOTAL</u>	<u>SENSE AMORTITZACIONS NI INTERESSOS.</u>
Personal	71,0%	83,8%
Material pedagògic	2,9%	3,4%
Activitats complementàries	0,9%	1,1%
Immobles	7,3%	8,6%
Administració	1,1%	1,3%
Diversos	1,7%	2,0%
Amortitzacions	6,7%	----
Interessos	<u>8,4%</u>	<u>----</u>
	100,0%	100,0%

2) Estudi Banc de Bilbao(*).

L'objecte de l'estudi és "trobar mitjans racionalment justificats, de les places escolars per nivell i sector que en principi siguin vàlids per determinar l'ordre de magnitud del total de recursos que absorbeix l'ensenyament a Espanya".

L'estudi es basa en el càlcul del cost del personal docent directe, agafant, sense suficient justificació, un titular amb una antiguitat de tres triennis i para de família de dos fills menors, cosa que permet calcular el "cost empresarial", el "total pagat" i el "líquid total a percebre a l'any". Pel sector privat, el cost corresponent és fàcilment calculable a partir de les taules dels convenis.

Ensenyament privat

Fitxa econòmica del professor tipus E.G.B.

Cost empresarial	1.193.313,-E
Salari pagat	891.330,-E
Líquid a percebre	761.124,-E

Es consideren tres hipòtesis:

a) A aquest nivell, cada unitat, aula o grup d'alumnes absorbeix, com a "personal docent directe" el treball de 1,1 professors a jornada sencera.

b) El cost del "personal docent directe" equival aproximadament als 2/3 del cost total de l'ensenyament dels alumnes de l'aula o grup.

(*) "La Financiación de la enseñanza en España". Publicat a Tablero de a bordo. año I. Número 8. 15 Septiembre de 1.981.

c) El nombre mitjà d'alumnes per aula o grup és de 35,6 (curs 79-80).

Per tant, el cost total per aula serà:

$$1.193.313 \times 1,1 \times 3/2 = 1.968.966,-\text{Rs}$$

i per alumne: $\frac{1.968.966}{35,6} = 55.308,-\text{Rs}$

Sector Estatal

Tenint en compte els costos del professorat, mantenint les hipòtesis a) i b) i modificant la c), en el sentit de considerar 30,1 alumnes/aula, tenim:

Cost total per aula: $1.302.522 \times 1,1 \times 3/2 = 2.149.161,-\text{Rs}$

Cost per alumne: $\frac{2.149.161}{30,1} = 71.401,-\text{Rs}$

Cal remarcar:

1) La hipòtesi, no justificable, però raonable del pes del cost de personal sobre el cost total (2/3).

2) El professor tipus no està suficientment justificat.

3) A igualtat de recursos per aula, el cost del públic és superior al de l'ensenyament privat.

3) Estudi CECE(*).

L'objecte d'aquest estudi és "oferir un panorama real dels costos que afecten a l'exercici de l'activitat docent en els centres no estatals". L'estudi es realitza a partir de "centres tipus" i d'acord amb la normativa de la "Orden de Clasificación de Centros" de 1.972, del Ministeri d'Educació.

a) Tipus de centre: E.G.B. 8 unitats. 1981.

1) PERSONAL

1 Director (salari + qualificació + antiguitat (3 triennis) + S.S. + atur, accidents, etc...) = 1.557.300,-₧

1 Auxiliar Administratiu (Salari + antiguitat (3 triennis) + S.S. + Garantia Salarial) = 739.758,-₧

8 Professors (Salari + antiguitat (3 triennis) + S.S. + quota Formació Professional, etc...) = 9.654.048,-₧

4 Titulats no docents (Psicòleg, Metge, Director espiritual, En trenador) = 450.000,-₧

1 Porter (Salari + antiguitat (3 triennis) + S.S. + accidents) = 767.871,-₧

1 Persona neteja (Salari + antiguitat (3 triennis) + S.S. + atur, accidents, etc...) = 760.682,-₧

Fons de jubilació = 130.788,-₧

TOTAL COST DE PERSONAL = 14.060.447,-₧

(*) Anàlisis de necesidades de la enseñanza no estatal. Estudio de cos tes". Actualidad Docente. Enero. 1981.

2) DESPESES IMMOBLE

. Conservació i reparació =	120.000,-R
. Neteja, aigua, llum i calefacció =	190.000,-R
. Impostos i assegurances =	30.000,-R
TOTAL DESPESES IMMOBLE =	340.000,-R

3) DESPESES FUNCIONAMENT

. Administració =	130.000,-R
. Activitats Docents =	165.000,-R
. Beques i impagats =	60.000,-R
TOTAL DESPESES FUNCIONAMENT =	350.000,-R

4) EQUIPAMENT

. Amortització immoble i instal.lacions fixes=	640.000,-R
. Amortització mobiliari =	65.000,-R
. Amortització material didàctic =	30.000,-R
TOTAL EQUIPAMENT =	735.000,-R

5) COSTOS IMMOBILITZAT 2.100.000,-R

TOTAL COST DESPESES GENERALS = 3.525.000,-R

RESUM

PERSONAL	14.060.447,-	79,96%
PROFESSORS	9.654.048,-	54,90%
P.N.D.	4.406.399,-	25,06%
DESPESES GENERALS	3.525.000,-R	20,04%
COST TOTAL	17.585.447,-R	100,00%
COST PER AULA	2.198.181,-R	
COST PER ALUMNE	54.955,-R (40 alumnes/aula)	
	62.805,-R (35 alumnes/aula)	

b) Tipus de centre: EGB. 24 unitats. 1981.

1) PERSONAL

1 Director =	1.557.300,-R
1 Cap d'Estudis =	1.498.919,-R
1 Oficial Administratiu + 1 auxiliar ad.	1.512.666,-R
26 Professors =	31.375.656,-R
6 titulats no docents =	1.200.000,-R
2 Porters =	1.535.742,-R
3 persones neteja =	2.282.049,-R
Fons de jubilació =	391.189,-R
TOTAL COST PERSONAL =	41.353.521,-R

2) DESPESES IMMOBLE = 1.550.000,-R

3) DESPESES FUNCIONAMENT = 1.655.000,-R

4) EQUIPAMENT = 2.675.000,-R

5) COST IMMOBILITZAT = 7.500.000,-R

TOTAL COST DESPESES GENERALS = 13.380.000,-R

RESUM

PERSONAL	41.353.521,-R	75,55%
PROFESSORS	31.375.656,-R	57,32%
P.N.D.	9.977.865,-R	18,23%
DESPESES GENERALS	13.380.000,-R	24,45%
COST TOTAL	54.733.521,-R	100,00%
COST PER AULA	2.280.563,-R	
COST PER ALUMNE	57.014 (40 alumnes/aula)	
	65.159 (35 alumnes/aula)	

Cal remarcar:

1) La hipòtesi simplificadora sobre el personal. Idèntica qualificació. Idèntica antiguitat del professorat (3 triennis).

2) les diferències de costos per grandària.

Amb l'augment de la grandària:

- Disminueix el % de cost de personal
- Augmenta el % de cost de personal docent
- Disminueix el % de cost de personal no docent
- Augmenta el % de despeses generals
- Augmenta el cost per aula i alumnes

4) Estudi SEC(*).

L'objecte d'aquest estudi és determinar, a partir d'estudis realitzats anteriorment, el cost de la plaça escolar per posar-lo en relació amb les subvencions i posar de relleu que aquestes són insuficients.

Aquest treball sintetitza tres estudis: els del Banc de Bilbao i C.E.C.E. (analitzats els punts 2 i 3 respectivament) i un altre de l'O.D.E. (Organització i Desenvolupament Empresarial). En aquest darrer estudi es parteix dels resultats comptables corresponents a 98 escoles d'E.G.B. a Catalunya (curs 1979-80) adaptats a l'any 1981.

El S.E.C. homogeneïtza els tres estudis i, adhoc, realitza algunes correccions, cosa que fa que el quadre comparatiu que reproduïm no s'adapti necessàriament a les dades ofertes anteriorment(**). D'altra banda, el S.E.D. ha actualitzat els costos per al 1982 d'acord amb els següents criteris:

- Augment del cost de personal docent, 15%.
- Augment d'altres despeses i del cost del capital immobilitzat, 14%.

D'altra banda, el S.E.D., considera "orientador" el cost d'una aula calculat per l'O.D.E., ja que entenem que s'acomoda més a la realitat de les nostres escoles per tractar-se d'un cost calculat a partir de llurs resultats comptables".

Tanmateix, la diferència entre l'estudi O.D.E. i C.E.C.E., és mínima (el 3,8%), cosa que, resulta sorprenent, donada la diferent metodologia d'ambdós estudis.

(*) "El cost de la plaça escola E.G.B.". Quaderns Escola Cristiana. nº 55. Abril, 1982.

(**) En particular, fa la mitjana del cost per aula del C.E.C.E., a partir dels dos casos, 8 i 24 aules.

L'estudi Banc de Bilbao no resulta comparable, doncs no inclou el cost del capital immobilitzat, però les altres xifres són força coherents.

QUADRE 1 : RESUM COMPARATIU DEL COST D'UNA AULA D'ECB. (en pessetes corrents)

	O.D.E.	C.E.C.E.	B.B.
1.981			
Personal docent	1.266.261	1.259.037	1.312.644
Altres Despeses	632.223	683.063	656.322
Cost Immobilitzat	256.364	287.500	-----
TOTAL AULA	2.163.848	2.229.600	1.968.966
		100%	100%
COST ALUMNE	58.482 (37 alumnes/ aula)	63.702 (35 alumnes/ aula)	54.693 (36 alumnes/ aula)
		55.740 (40 alumnes/ aula)	
1.982			
Personal docent	1.456.200	1.455.592	1.509.656
Altres despeses	720.734	778.692	748.207
Cost Immobilitzat	302.515	327.750	-----
TOTAL AULA	2.479.449	2.552.034	2.257.863
		100%	
COST ALUMNE	67.012 (37 alumnes/ aula)	72.915 (35 alumnes/ aula)	62.718 (36 alumnes/ aula)
		63.800 (40 alumnes/ aula)	

5) Estudi de costos de la Generalitat de Catalunya(*).

La Generalitat de Catalunya realitza un estudi dels costos d'E.G.B. a Catalunya per als anys 1.977-78.

Per a aquest curs tenim la següent estructura de costos (Quadre 1).

QUADRE 1 : Estructura dels costos de l'E.G.B. Pública a Catalunya
1.977-78(%).

A. <u>COSTOS DIRECTES DE FUNCIONAMENT</u>	87,87
1. Personal docent	69,73
2. Personal no docent	3,82
3. Activitats docents	1,01
4. Administració	0,24
5. Serveis generals	10,24
6. Transport	1,93
7. Menjador	0,91
<hr/>	
B. <u>COSTOS DIRECTES DE CAPITAL</u>	10,94
8. Manteniment material	0,17
9/10. Manteniment edificis	10,77
<hr/>	
C. <u>COSTOS INDIRECTES DE FUNCIONAMENT</u>	1,18
11. Inspecció	0,29
12. Personal	0,75
13. Administració i Serveis Generals	0,14
<hr/>	

(*) Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. L'Educació General Bàsica a Catalunya. Barcelona, 1.980.

D. <u>COSTOS INDIRECTES DE CAPITAL</u>	0,01
14. Manteniment	0,01

100,00

Així, per al curs 1.977-78, el cost de personal va representar el 73,55% del cost total (69,73% el personal docent i 3,82% el personal no docent).

Cal remarcar l'explicació d'algunes de les partides:

3. Activitats docents: inclou fonamentalment el material didàctic que es consumeix en l'exercici de l'activitat docent i en altres activitats complementàries.
4. Administració: inclou únicament el material d'oficina i el cost de les comunicacions, i exclou els costos de personal implicat.
5. Serveis Generals: costos per subministres d'aigua, electricitat, gas telèfon, calefacció i serveis i material de neteja.
8. Manteniment material: inclou les dotacions assignades als centres per a la conservació i reparació del mobiliari i equips escolars i d'oficina; és a dir, els elements inventariables.
- 9/10. Manteniment edificis: inclou les despeses efectives de conservació, pero no s'inclouen ni els costos de capital de les noves inversions ni la quota d'amortització en termes financers.

Pel que fa al cost per aula, les dades apareixen en el quadre 2.

QUADRE 2 : Cost per aula pública. Catalunya 1.977-78

<u>A. COSTOS DIRECTES DE FUNCIONAMENT</u>	996.826
1. Personal docent	767.194
2. Personal no docent	42.065
3. Activitats docents	11.115
4. Administració	2.596
5. Serveis Generals	112.676
6. Transport	21.186
7. Menjador	9.994
<hr/>	
<u>B. COSTOS DIRECTES DE CAPITAL</u>	120.305
8. Manteniment material	1.840
9/10. Manteniment edificis	118.465
<hr/>	
<u>C. COSTOS INDIRECTES FUNCIONAMENT</u>	13.009
11. Inspecció	3.208
12. Personal	8.227
13. Administració i Serveis Generals	1.574
<hr/>	
<u>D. COSTOS INDIRECTES CAPITAL</u>	154
14. Manteniment	154
<hr/>	
TOTAL COSTOS	1.100.294

Aquest estudi, com els seus autors indiquen, es basa en un conjunt d'estimacions, a vegades força hipotètiques. Es tracta d'una aproximació al coneixement del cost de l'E.G.B. pública a Catalunya, un estudi més complet, tanmateix, que els altres estudis de costos que hem pogut veure a escala espanyola.

S'ha de dir que encara no hi ha un coneixement real dels costos de l'ensenyament públic a Catalunya.

Assenyalem també, que la mateixa característica de públic introdueix diferències a l'hora de valorar i calcular costos respecte al sector privat.

6) Estudi de costos de les escoles del CEPEPC.

Les escoles estudiades corresponen a 64 sobre un total de 80, d'acord amb la següent distribució:

DISTRIBUCIO GEOGRAFICA DE LES ESCOLES DEL COL.LECTIU.

	<u>ESCOLES CEPEPC</u>	<u>ESCOLES ESTUDIADES</u>
BARCELONES	42	34
Barcelona ciutat	37	27
Fora ciutat	5	5
BAIX LLOBREGAT-BAGES	11	10
GARRAF	2	2
EL MARESME	4	2
VALLES OCCIDENTAL	8	6
VALLES ORIENTAL	5	5
OSONA-GARROTXA	3	2
TARRAGONES-BAIX CAMP-ALT CAMP	5	5
	<hr/>	<hr/>
	80	66

Les dades principals apareixen en els quadres següents, totes elles referides a l'any 1.981.

Hem procedit a agrupar les escoles per comarques distingint entre Barcelona ciutat i la resta de Catalunya, tenint en compte que quasi totes les escoles estan en nuclis urbans, així mateix, dintre de Barcelona hem fet l'estudi per zones (agrupació de barris). El nostre objectiu és subratllar la possible incidència de l'hàbitat en el marc urbà pel que fa als seus costos.

Globalment, i dins d'un col·lectiu relativament homogeni com és el CEPEPC, aquesta distinció sembla útil encara que, com podem veure, no pot establir-se un lligam mecànic entre localització i costos. Tanmateix, a partir dels quadres següents, podem realitzar un conjunt d'observacions.

QUADRE 1 : COST I ALGUNS INDICADORS

	COST EGB + PARVULARI	UNITATS	COST/AULA	PROF. JORN SENCERA	PROF/AULA	ALUMNES EGB+ PARVULARI	ALUMNES/ AULA
<u>BARCELONA CIUTAT</u>							
HORTA-GUINARDÓ	207.972.482	103	2.019.150	137,22	1,33	3.124	30,33
SANTS-I-LES CORTS- POBLE SEC-MAGORIÀ L'EIXAMPLE.	218.163.661	112	1.947.890	143,12	1,28	3.015	26,92
SARRIÀ-VALLVIDRERA	151.558.313	73	2.076.141	102,32	1,40	1.850	25,34
TRINITAT-VERDUM	160.424.020	72	2.228.111	99,30	1,38	2.063	28,65
CLOT-SAGRERA.	23.684.504	14	1.691.750	18,37	1,31	431	30,79
POBLE NOU	761.802.980	374	2.036.906	500,33	1,34	10.483	28,03
<u>BARCELONA CIUTAT</u>							
<u>RESTA DE CATALUNYA</u>							
BARCELONÈS	138.469.729	83	1.668.310	97,92	1,18	2.487	29,96
MARESME	29.778.734	18	1.654.374	20,55	1,14	423	23,50
GARRAF	34.221.943	22	1.555.543	28,58	1,30	685	31,14
BAIX LLOBREGAT-BAGES	256.345.161	141	1.818.051	179,06	1,27	3.762	26,68
VALLÈS OCCIDENTAL	146.376.723	78	1.876.625	101,78	1,30	2.420	31,03
VALLÈS ORIENTAL	85.757.179	55	1.559.221	65,11	1,18	1.483	26,96
TARRAGONÈS-ALT CAMP BAIX CAMP.	100.499.927	60	1.674.999	82,63	1,38	1.804	30,07
OSONA-GARROTXA	37.434.816	22	1.701.583	30,93	1,41	648	29,45
<u>RESTA CATALUNYA</u>	828.884.212	479	1.730.447	606,56	1,27	13.172	28,63
<u>TOTAL CATALUNYA</u>	1.590.687.192	853	1.864.815	1.106,89	1,30	24.195	28,36

	PERSONAL	ARREN- DAMENT	LOCALS PROP.	MANTE- NIMENT	MAF. I ACTIVI	DIVER- SOS.	TOTAL
<u>BARCELONA CIUTAT</u>							
HORTA-GUINARDÓ	1.508.187	60.633	95.386	185.861	77.747	91.336	2.019.150
SANTS-LES CORTS-	1.569.424	67.190	59.489	141.864	55.169	54.754	1.947.890
POBLE SEC-MAGORIA-L'EIXAMPLE	1.560.309	188.082	47.554	119.141	132.205	28.849	2.076.141
SARRIA-VALLVIDRERA	1.769.762	77.778	43.668	144.999	139.153	52.751	2.228.111
TRINITAT-VERDUM-CLOT-SAGRERA	1.344.378	8.326	-	278.312	36.555	24.178	1.691.750
POBLE NOU	1.580.924	88.815	61.773	155.257	91.895	58.242	2.036.906
BARCELONA CIUTAT							
<u>RESTA DE CATALUNYA</u>							
BARCELONES	1.321.513	27.952	61.670	164.227	58.692	34.256	1.668.310
MARESME	1.132.369	78.006	152.444	81.822	31.956	177.778	1.654.374
GARRAF	1.288.805	17.455	70.423	89.701	39.177	49.981	1.555.543
BAIX LLOBREGAT-BAGES	1.413.780	38.837	64.112	147.113	78.051	76.157	1.818.051
VALLÈS OCCIDENTAL	1.567.858	66.816	17.115	105.450	73.108	46.278	1.876.625
VALLÈS ORIENTAL	1.321.179	5.455	10.069	122.072	69.100	31.347	1.559.221
TARRAGONÈS- ALT CAMP- BAIX CAMP	1.349.808	-	47.667	100.885	77.874	98.766	1.674.999
OSONA-GARROTXA	1.373.245	26.500	37.995	143.610	65.318	54.955	1.701.583
RESTA CATALUNYA	1.386.060	32.732	50.179	129.377	68.739	63.360	1.730.447
TOTAL CATALUNYA	1.471.498	57.322	55.262	140.724	78.892	61.116	1.864.815

QUADRE 3 : ESTRUCTURA DEL COST PER AULA

(% sobre el cost total)

	PERSONAL	ARRENDAMENTS	LOCALS PROP.	MANTENIMENT	MAT. i ACT.	DIVERSOS	TOTAL
<u>BARCELONA CIUTAT</u>							
HORTA-GUINARDÓ	74,69	3,00	4,72	9,20	3,85	4,52	100
SANTS-LES CORTS							
POBLE SEC-MAGORIA	80,57	3,45	3,05	7,28	2,83	2,81	100
L'EIXAMPLE							
SARRIÀ-VALLVIDRERA	75,15	9,06	2,29	5,74	6,37	1,39	100
TRINITAT-VERDUM-							
CLOT-SAGRERA	79,43	3,49	1,96	6,51	6,25	2,37	100
POBLE NOU	79,47	0,49	-	16,45	2,16	1,43	100
BARCELONA CIUTAT	77,61	4,36	3,03	7,62	4,51	2,86	100
<u>RESTA DE CATALUNYA</u>							
BARCELONÈS	79,21	1,68	3,70	9,84	3,52	2,05	100
MARESME	68,45	4,72	9,21	4,95	1,93	10,75	100
GARRAF	82,85	1,12	4,53	5,77	2,52	3,21	100
BAIX LLOBREGAT-BAGES	77,76	2,14	3,53	8,09	4,29	4,19	100
VALLÈS OCCIDENTAL	83,55	3,56	0,91	5,62	3,90	2,47	100
VALLÈS ORIENTAL	84,73	0,35	0,65	7,83	4,43	2,01	100
TARRAGONÈS-ALT CAMP							
BAIX CAMP	80,59	-	2,85	6,02	4,65	5,90	100
OSONA-GARROTXA	80,70	1,56	2,23	8,44	3,84	3,23	100
RESTA CATALUNYA	80,10	1,89	2,90	7,48	3,97	3,66	100
TOTAL CATALUNYA	78,91	3,07	2,96	7,55	4,23	3,28	100

QUADRE 4 : PERSONAL PARVULARI I EGB

	<u>COST PERSONAL/AULA</u>	<u>% LLICENCIATS/TOTAL PROFESSORAT.</u>	<u>SOUS MITJANS PROFESSORS JORNADA SENCERA.</u>
<u>BARCELONA CIUTAT</u>			
HORTA-GUINARDÓ	1.508.187	25,75	890.613
SANTS-LES CORTS-POBLE SEC-MAGORIA-L'EIXAMPLE	1.569.424	21,35	896.410
SARRIÀ-VALLVIDRERA	1.560.309	25,83	933.131
TRINITAT-VERDUM-CLOT-SAGRERA	1.769.762	23,62	925.415
POBLE NOU	1.344.378	19,05	755.479
<u>BARCELONA CIUTAT</u>	<u>1.580.924</u>	<u>23,82</u>	<u>902.012</u>
<u>RESTA CATALUNYA</u>			
BARCELONÈS	1.321.513	19,27	863.108
EL MARESME	1.132.369	21,74	668.091
GARRAF	1.288.805	21,21	661.517
BAIX LLOBREGAT-BAGES	1.413.780	21,43	824.910
VALLÈS OCCIDENTAL	1.567.858	22,50	950.529
VALLÈS ORIENTAL	1.321.179	16,22	823.221
TARRAGONÈS-BAIX CAMP-ALT CAMP	1.349.808	15,84	823.083
OSONA-GARROTXA	1.373.245	16,22	781.402
<u>RESTA CATALUNYA</u>	<u>1.386.060</u>	<u>19,66</u>	<u>836.495</u>
<u>TOTAL CATALUNYA</u>	<u>1.471.498</u>	<u>21,59</u>	<u>862.620</u>

1) En termes mitjans, les escoles a Barcelona ciutat tenen una dotació de professors jornada sencera per aula superior a la resta de Catalunya (1,34 en front de 1,27) mantenint una relació semblant d'alumnes aula, entorn a 28. Ambdós indicadors palesen una dotació de recursos humans força important.

2) El cost per aula és clarament superior a Barcelona ciutat i es correspón, en aquest cas, amb les dotacions de professor per aula en termes generals, cosa no tan clara a la resta de Catalunya.

3) El cost per aula superior a Barcelona ciutat es correspón amb uns costos superiors a totes les partides, excepte a l'apartat "diversos", que inclou, tant el cost de personal com el d'arrendaments, locals en propietat, manteniment i material i activitats.

Pel que fa a les zones, entre barris i comarques s'observen a vegades disparitats molt grans.

4) L'estructura del cost no es massa diferent, encara que es pugui remarcar una superior importància del cost de personal a fora de Barcelona (80,10 en front de 77,61) i una superior importància d'arrendaments i locals de propietat a Barcelona ciutat (7,39 en front de 4,79).

5) Els sous mitjans de professors a jornada sencera son més elevats a Barcelona ciutat que a la resta de Catalunya amb algunes excepcions (Poble Nou, que només és una escola, i Vallès Occidental).

Sembla haver-hi una relació entre els sous mitjans elevats i la proporció elevada de llicenciats amb el cost del personal, però amb algunes excepcions.

Cal tenir present que les magnituds esmentades no son estrictament comparables per les següents raons:

- el cost de personal és el total (docent i no docent).
- els sous fan referència a professors equivalents a jornada sencera.
- la proporció de llicenciats no equival a jornada sencera sino al nombre de persones.

D'altra banda hi ha elements que no es tenen en compte com són, per exemple, l'antiguitat o el nombre de persones a temps parcial per categories, etc...

A tall de resum, podem observar que les diferències de costos dins de les escoles del col·lectiu sembla reflectir:

- l'encariment dels costos a les escoles de Barcelona ciutat respecte a la resta de Catalunya, associat, en termes generals a:
 - . sous mitjans més elevats, cosa que s'explica parcialment per la proporció de llicenciats.
 - . superior proporció de professors jornada sencera/aula.

- el major cost de les altres partides (excepte diversos) in clou:

- . factors derivats de les condicions d'habitatge (il·lògicament són superiors a Barcelona ciutat, hi han però algunes excepcions).
- . la partida material i activitats podria reflectir una superior dotació a les escoles que tenen un cost més alt. En general es tracta de les escoles situades a Barcelona ciutat.

- un cop mesurades totes les possibilitats, creiem que hi ha una relació entre els costos i la dotació de recursos (humans i materials) a les escoles. La seva localització a Barcelona ciutat i a certs barris (Horta, Sarrià), sembla associada a aquesta superior dotació/cost elevat, malgrat es tracti d'un col·lectiu relativament homogeni.

BIBLIOGRAFIA

1. LLIBRES I DOCUMENTS.

- J. ADER. L'école à options multiples: incidences sur la construction. Organisation de coopération et de développement économiques. Paris, 1975.
- A.E.P. De la "cantoche" au restaurant scolaire. Association pour l'environnement pédagogique. France, 1978.
- R. AMARGOS, A. MENDUIÑA, J.R. VILAGUT. L'Educació General Bàsica a Catalunya. Escolarització i despesa pública. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1980.
- G. AVANZINI. Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. Editions Privat. Toulouse, 1975.
- F. BEST. Vivre a l'école. ED.80/WS/99. UNESCO. Paris, Septembre 1980.
- E. BOLTANSKI. La santé de l'écolier. Perspectives d'avenir de la médecine scolaire. Privat. Toulouse, 1978.
- P. BOURDIEU., C. PASSERON. Les héritiers. Editions de Minuit. Paris.
- P. BOURDIEU., C. PASSERON. La reproduction. Editions de Minuit. Paris.
- M. CARNOY. L'Education et l'emploi: une étude critique. Principes de la planification de l'éducation. UNESCO. Paris, 1977.

CENTRE EUROPEEN POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (BUCAREST). Colloque International. Recherche et pratique en éducation: comment renforcer les liens entre la recherche et la pratique en vue de l'amélioration de l'enseignement général. ED.80/CONF.816.12. UNESCO. Paris, Mai, 1980.

CEPEPC. Les escoles del col·lectiu (Aproximació a un estudi sociològic). 1979. CEPEPC (Material d'ús intern). Abril, 1980.

COLLOQUE INTERNATIONAL SUR L'ÉVOLUTION DES CONTENUS DE L'ÉDUCATION GÉNÉRALE AU COURS DES DEUX PROCHAINES DÉCENNIES. Contribution à une étude de l'évolution des contenus de l'enseignement général (1970-1980). ED.80/CONF.803-4. UNESCO. Paris, mai, 1980.

COLLOQUE INTERNATIONAL SUR L'ÉVOLUTION DES CONTENUS DE L'ÉDUCATION GÉNÉRALE AU COURS DES DEUX PROCHAINES DÉCENNIES. Quelques remarques sur le contexte socio-économique du développement et son influence sur l'évolution des contenus de l'éducation au cours des deux prochaines décennies. ED.80/CONF.803-6. UNESCO. Paris, mai, 1980.

COLLOQUE SUR LA CONSTRUCTION SCOLAIRE FACE AUX CHANGEMENTS DANS L'ÉDUCATION. Possibilités de faire face aux changements futurs. Organisation de coopération et de développement économiques. Paris, 1973.

II CONGRES ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA. 1. Educar a l'escola: millorar la qualitat. Secretariat Escola Cristiana. Barcelona, 1982.

II CONGRES ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA. 2. Una escola en el món en que vivim. Secretariat Escola Cristiana. Barcelona, 1982.

II CONGRES ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA. 3. Una escola al servei públic. Secretariat Escola Cristiana. Barcelona, 1982.

- P.H. COOBS. Il faut modifier la stratégie. IIPÉ. 1970.
- A. DE LA GARANDERIE. Les profils pédagogiques. Le Centurion. Paris, 1980.
- H.C. DENT. Education in England and Wales. Hodder and Stoughton. London, 1982.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. Aspects of secondary education in England. A survey by H.M. Inspectors of Schools. Her Majesty's Stationery Office. London, 1979.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. Primary education in England. A survey by H.M. Inspectors of Schools. Her Majesty's Stationery Office. London, 1978.
- G.M. DOBROV. Les méthodes de prevision et leurs applications a l'éducation. L'expérience de l'URSS et des Pays Socialistes. ED.80/WS/42. UNESCO. Paris, Mars, 1980.
- F. EDDING. Estimates of School Statistics. 1963-64. Research Report 1963-R-12. Research Division NEA. Washington, 1963.
- F. EDDING. Méthodes d'analyse des dépenses d'enseignement. UNESCO. Paris, 1967.
- G. FERIR. Participation in Education in Europe. Council for cultural cooperation. Strasbourg, 1977.
- L. FERNANDEZ, J. FUNES., A. PELLICER. Psicologia del Preadolescent. 2ª etapa d'E.G.B. Rosa Sensat. Edicions 62. Barcelona, 1980.

- E. FREINET. Naissance d'une pédagogie populaire. Maspéro. Paris, 1968.
- A. GRANJON. La réforme éducative dans le Primaire et le Secondaire dans cinq pays européens. UNESCO. Paris, 1978.
- GRATIOT., J. HALPHANDERY. Les rytmes scolaires chez le petit enfant. In: Journées parisiennes de pédiatrie. Flammarion. Paris, 1975.
- J. GRIFOLL. Aspectes econòmics de l'Educació. Banca Catalana. Ariel. Esplugues de Llobregat, 1969.
- J. HALLAK. Coûts et dépenses en éducation. Principes de la planification de l'éducation. n° 10. UNESCO. Paris, 1980.
- Ch. HUMMEL. L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain. UNESCO Paris, 1977.
- M.G. IBAR., J. RODRIGUEZ., C. SOTOMAYOR. Estudio Económico de los centros de enseñanza no estatal de la provincia de Navarra. I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao, 1978.
- INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIO DE BADALONA. Memòria. Badalona, 1982.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR EDUCATION AND VOCATIONAL GUIDANCE. Orientation et programme scolaire. UNESCO. Paris, mai, 1979.
- JAUJOU, (Dr.). La fatigue scolaire. Tables rondes des écoles élémentaires et pré-élémentaires de l'Académie d'Aix-Marseille. CRDP. Marseille, 1977.
- J. LEVINE., G. VERMEIL. Les difficultés scolaires. Doin. Paris, 1980.

- 368
- F. MARIET., C. MOUREAU., L. PORCHER. Les classes de nature: classes de mer, classes de neige, classes vertes. Editions sociales françaises. (Sciences de l'Education). Paris, 1977.
- MIDWINTER, E. Education for sale. Allen et Unwin. London, 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial. Editorial Escuela Española. Madrid, 1981.
- O.C.D.E. La créativité à l'école. O.C.D.E. Paris, 1978.
- O.C.D.E. Collectivité, équipements, écoles: politiques et stratégies. O.C.D.E. Paris, 1978.
- O.C.D.E. Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement. O.C.D.E. Paris, 1973.
- O.C.D.E. La situation de l'enseignement dans les pays de l'O.C.D.E. O.C.D.E. Paris, 1974.
- OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION. Finalidades de la Educación. UNESCO. Paris, 1981.
- J. PIAGET., B. INHELDER. La psychologie de l'enfant. P.U.F. Paris, 1945.
- VII PLAN FRANÇAIS. Éducation et formation. La Documentation Française Paris, 1976.
- L. SAMPER., I. SAMPER., T. SOLER. Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar. Un estudio de tres barrios de Lleida. I.C.E. (U.A.B). Bellaterra. s.d.

UNESCO. La Autogestión en los Sistemas Educativos. Estudios y documentos de Educación. nº 39. UNESCO. Paris, 1981.

A. VASQUEZ., F. OURY. Vers une pédagogie institutionnelle. Maspéro. Paris, 1967.

G. VERMEIL. La fatigue à l'école. ESF. (Sciences de l'éducation) Paris, 1976.

2. ARTICLES.

BANCO DE BILBAO. "La financiación de la enseñanza en España". Tablero de a bordo de la economía española. Año 1. nº 8. 15 de Septiembre.

R. BATTESTINI I PONS. "Cronobiología i infància". IIIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.

C.E. BEEBY. "La qualité en éducation: aspects pratiques". Les aspects qualitatifs de la planification en l'éducation. UNESCO. Paris.

G. BELBENOIT. "Une éducation d'abord physique". L'Education. nº 218. France, septembre, 1974.

S. BLASI. "Entrevista amb Sara Blasi, directora general d'Ensenyament Primari de la Generalitat". Perspectiva Escolar. nº 64. Abril, 1982.

L. BONNECARRERE. "Royamme-Uni: sans murs et sans grilles". Science avenir. nº 19 spècial: Enseignement et société. France, 1977.

M. BOURRIER. "Des maîtres abusifs ou de quelques cas d'inadaptation scolaire liés à l'attitude des enseignants". Revue neuropsychiatrie infantile. nº 7. France, 1977.

- M. BLAUG. "Analyses coût-bénéfice et coût-efficacité appliquées à l'enseignement". La Programmation budgétaire et l'analyse coût-efficacité dans la planification de l'enseignement. UNESCO. Paris, 1968.
- C. BOADA., A. CIUTAT. "Implicacions i vivències de la família en relació amb el 'fracàs escolar' dels fills". Perspectiva Escolar. nº64 Abril, 1982.
- M. BOXA., R.M. CAÑADELL. "Qui fracassa a l'escola?". Perspectiva Escolar. nº 64. Abril, 1982.
- R. CASARES I POTAU. "La fatiga del mestre". IIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.
- CEMEA. "L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants". Vers l'éducation nouvelle. nº hors série. Paris, 1979.
- R. CLIGNET. "Pour une analyse systématique des relations enseignants-enseignés". Revue française pédagogie. nº 43. France, 1978.
- CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA. "Análisis de necesidades de la enseñanza no estatal. Estudios de costes". Actualidad Docente. Enero, 1981.
- J. COTS I MONER. "El sistema educatiu i la fatiga de l'escolar". IIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.
- L. CROS. "Comment instituer le travail d'équipe". L'Education. nº 189. France, 1973.
- J.M. DE LA TORRE. "Programa de Educación Socialista". Cuadernos de Pedagogia. nº 97. Enero, 1983.

J. DEL VAL. "Comentarios sobre el 'Documento Base' y la orientación de los programas renovados". Cuadernos de Pedagogia. nº 93. Septiembre, 1982.

DIVISIÓ D'INFERMERIA DEL CENTRE DE MEDECINA PREVENTIVA I SOCIAL. "Vi-da sana a l'escola fora de l'escola". IIIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.

H.L. ELVIN. "La notion de qualité en éducation difficulté d'établir des prix de revient". Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. UNESCO. Paris, 1980.

S. FORSELIUS. "L'éducation en matière d'environnement dans les programmes scolaires". Perspectives. Revue Trimestralle de l'éducation. UNESCO, vol 2, nº 4. Paris, 1972.

A. FUENTES. "Razones para la renovación expuesta en el documento base". Cuadernos de Pedagogia. nº 93. Septiembre, 1982.

J. FUNES. "Fracàs escolar: alguns conceptes fonamentals". Perspectiva Escolar. nº 64. Abril, 1982.

GFEN. "L'échec scolaire: doné ou non doné?". Editions sociales. nº 17. Paris, 1975.

T. HUSEN. "Quelques considérations sur la mesure de la 'qualité de l'éducation' au niveau des différents pays". Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. UNESCO. Paris, 1980.

M.G. IBAR. "Estructura de información sobre los costos de la enseñanza". Educadores. nº 106. Enero-Febrero, 1980.

M.G. IBAR. "Elementos y estructura de la enseñanza: series cronológicas de costes por niveles". Educadores. nº 113. Mayo-Junio, 1980.

- M.G. IBAR. "Elementos y estructura de la enseñanza: series cronológicas de costes por niveles". Educadores. nº 113. Mayo-Junio, 1981.
- M.G. IBAR. "Elementos y estructura de costos de la enseñanza: series cronológicas de costos por niveles". Educadores. nº 113. Mayo-Junio, 1981.
- M.J. JIMENEZ I ROS, R. ROCA I SORIANO. "Aspectes familiars i psico-socials". IIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.
- II JORNADAS DE ESTUDIOS EN MARIÑAN. MESA REDONDA HISPANO-FRANCESA SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PUBLICA. "La Calidad de la Educación". Revista de Educación. Año XXVIII. nº 264. Mayo-Agosto, 1980.
- H. JUAREZ., A. RUIZ., M. MUÑOZ., E. LOBO., J.M. DE LA RIVA. "Ayuntamiento y Renovación Pedagógica. La experiencia de Turin". Boletín Informativo. nº 12. Mayo, 1981.
- W.A. LEWIS. "Aspectes économiques de la qualité en éducation". Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. UNESCO. Paris, 1980.
- P. MAGNIN., POUTCHIER. "Rythmes scolaires et rythmes biologiques". La santé de l'homme. nº 214. Mars-avril, 1978.
- R. MARIN. IBAÑEZ. "La formación del profesorado y la calidad de la educación". Revista de Educación. Año XXVIII. nº 264. Mayo-Agosto, 1980.
- R. MATIAS APARICI. "Calidad de vida y educación". Revista de Educación. Año. XXVIII. nº 264. Mayo-Agosto, 1980.
- G. MIALARET. "¿Qué es la calidad de la educación?". Revista de Educación. Año. XXVIII. nº 264. Mayo-Agosto, 1980.

C. MIQUEL., P. PRATS. "El fracàs escolar vist des d'un servei hospitalari de psiquiatria i psicologia infantil amb orientació dinàmica". Perspectiva Escolar. nº 64. Abril, 1982.

L. MOLINA.I SIMÓ. "Elements psicomotors i afectivo-emocionals susceptibles de provocar fatiga a l'escolar". IIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.

R. NOTTIN., WILDE (M. de). "Manger à l'école". Ecole de parents. nº 1. France, 1977.

R.S. PETERS. "La notion de qualité en éducation: sa signification". Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. UNESCO. Paris, 1980.

H. PHILP. "L'évaluation de la qualité en éducation". Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. UNESCO. Paris, 1980.

J. PLAJA I MASIP. "La fatiga muscular y nerviosa". IIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.

F. PRANDI I FARRAS. "Introducció". IIª JORNADA DE PEDIATRIA SOCIAL.

P. PRUM. "Images et propos sur l'espace et le temps scolaire". Amis de Sèvres. nº 2. France, 1978.

M. RICO VERCHER. "El entorno social de la escuela". Revista de Educación. Año XXVIII. nº 264. Mayo-Agosto, 1980.

D. RIEU. "La comunidad escolar y el entorno social en el sistema educativo francés". Revista de Educación. Año XXVIII. nº 264. Mayo-Agosto, 1980.

Y. ROGER. "Désinfantiliser la relation pédagogique". Revue Direction générale de l'organisation des études. nº 10. Belgique, 1977.

SECRETARIAT ESCOLA CRISTIANA. "Assemblea extraordinària d'escoles cristianes de Catalunya. Novembre, 1980". Quaderns "Escola Cristiana" nº 41. Decembre, 1980.

SECRETARIAT ESCOLA CRISTIANA. "Catalunya: escoles cristianes adherides al Secretariat. Curs. 1980-81". Quaderns "Escola Cristiana". Especial nº 40. Novembre, 1980.

SECRETARIAT ESCOLA CRISTIANA. "El cost de la plaça escolar. E.G.B.". Quaderns "Escola Cristiana". nº 55. Abril, 1982.

G. SNYDERS. "Elements d'una pedagogia democràtica". Perspectiva Escolar. nº 64. Abril, 1982.

UNESCO/BIE. "Tendances mondiales de l'éducation relative à l'environnement". Documentation et informations pédagogiques. nº 200. 1976.

G. VAZQUEZ GOMEZ. "La investigación pedagógica y la calidad de la educación". Revista de Educación. Año XXVIII. nº 264. Mayo-Agosto, 1980.

3. FONTS ESTADISTIQUES I ALTRES DADES.

C.E.P.E.P.C. Dades sobre les escoles del CEPEPC. (Elaboració per aquest estudi).

CONSORCI D'INFORMACIO I DOCUMENTACIO DE CATALUNYA. Població de Municipis i Comarques. Dades provisionals del Padró Municipal. Barcelona, Octubre, 1981.

DELEGACION DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA EN EL MINISTERIO DE EDUCACION. Estadística de la Enseñanza: Curso 1980-81. Provincias de Barcelona. Octubre, 1981.

G.A.E.C. Dades sobre les escoles del GAEC. (Elaboració per aquest estudi).

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. GABINET TECNIC. Dades sobre les comarques del Barcelonès, Pallars-Jusà i Solsonès. (Elaboració per aquest estudi a partir de les enquestes per la "estadística de la enseñanza").

INSPECCION DE ENSEÑANZA PRIVADA. PONENCIA DE ESCOLARIZACION. Estadística Escolar. 1980-81.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA. Anuario Estadístico. 1981. Madrid. 1982.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA CULTURE FRANÇAISE. Statistiques et Programation. Bruxelles, 1979.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Statistiques des enseignements. Paris, 1981.

OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE. Statistique des élèves 1979. Statistiques de la Suisse. Fasc. 639.

SERVICE DES ETUDES INFORMATIQUES ET STATISTIQUES. Documents. Ministère de l'éducation nationale. Paris, 1979.

UNESCO. Anuario Estadístico. Paris, 1981.