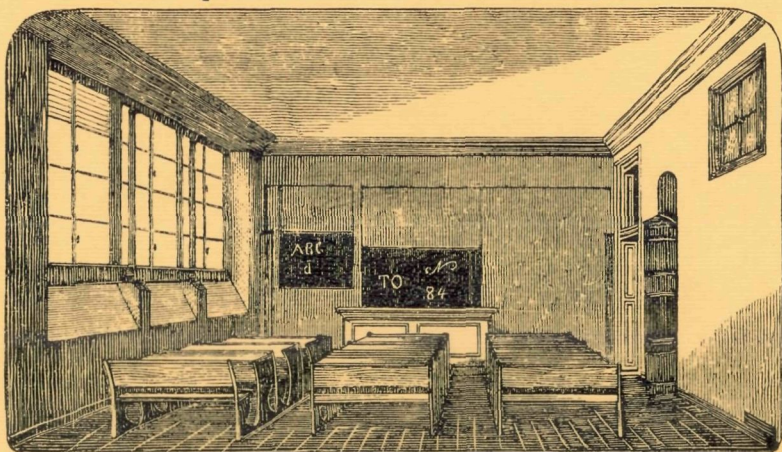

QUALITAT I COSTOS DE L'E.G.B. A CATALUNYA

(Edició reduïda)



**M.Carme Alemany, Dolors
Casares, Robert Tomàs ■**

**(Equip d'Estudis en Urbanis-
me, Desenvolupament i So-
cietat) ■ ■ Publicacions
de la Fundació Jaume Bofill ■**

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

(Edició reduïda)

**M. Carme Alemany, Dolors
Casares, Robert Tomàs ■**

**(Equip d'Estudis en Urbanis-
me, Desenvolupament i So-
cietat) ■ ■ Publicacions
de la Fundació Jaume Bofill ■**

Barcelona 1983

Nota: la redacció d'aquest treball és més extensa. De cara a aquesta edició s'han suprimit, d'acord amb els autors, alguns capítols i annexos. S'ha respectat, però, l'ordenació temàtica original.

© by M. Carme Alemany, Dolors Casares i Robert Tomàs, 1983.
Propietat d'aquesta edició (incloent-hi el disseny de la coberta): Publicacions de la Fundació Jaume Bofill, Rambla de Prat, 21, Barcelona 12.

Disseny de la coberta: Narcís Comadira, amb un dibuix de Ludwig Klasen.

I S B N: 84-85557-11-5

Dipòsit legal: B-3.198/83

Impressió: F & P. Institut gràfic. Quintana 45, Esplugues de Llobregat (Barcelona).

Prohibida la reproducció total o parcial per qualsevol mitjà, sense l'autorització escrita de l'editor.

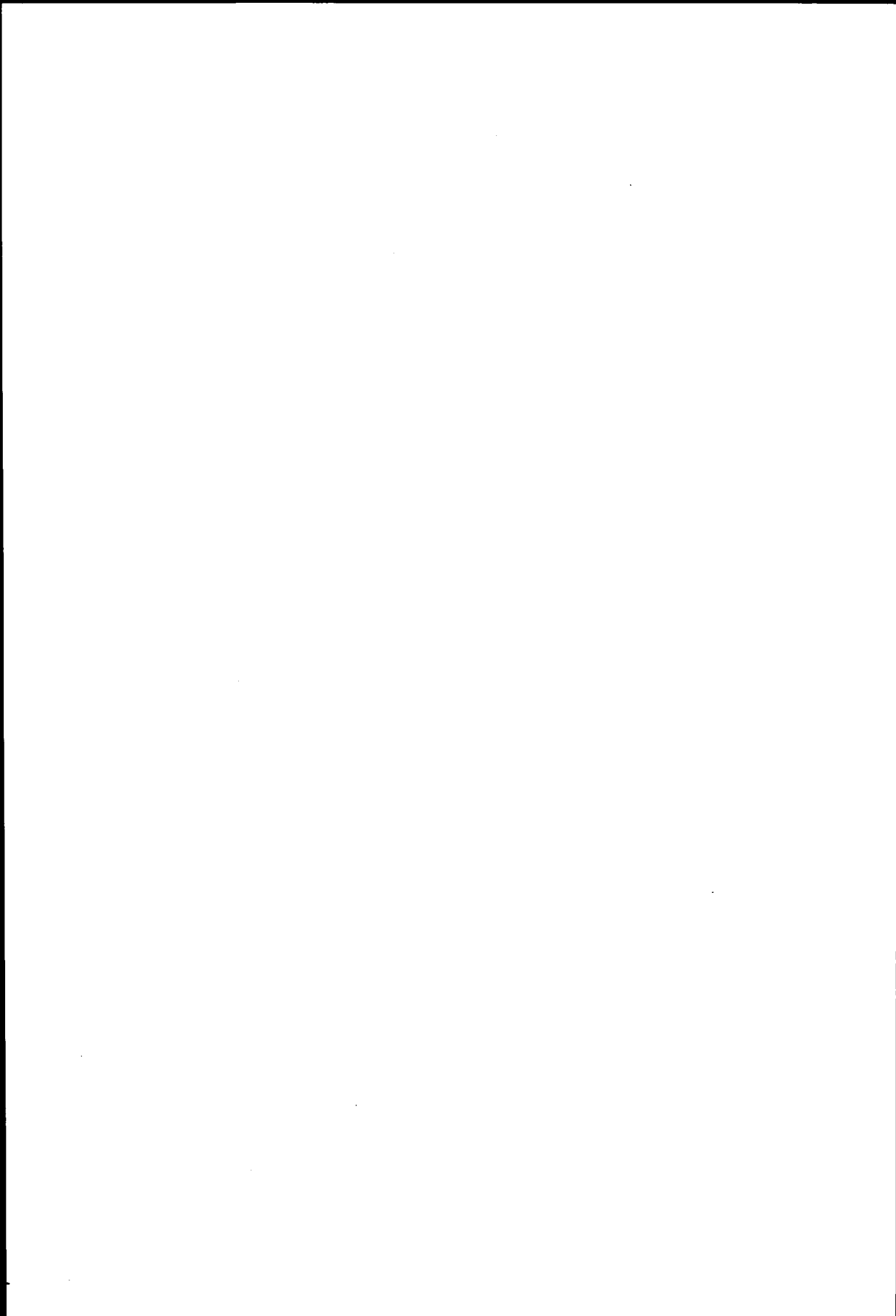
CONTINGUT

PRESENTACIÓ

- I. EL CONCEPTE DE QUALITAT I LA SEVA APLICACIÓ A L'ENSENYAMENT.
- II. EL MARC DE L'E.G.B. I ELS SEUS OBJECTIUS GLO-BALS.
- III. APROXIMACIÓ A L'ESTRUCTURA DE L'E.G.B. A CATA LUNYA.
- IV. DEFICIÈNCIES QUALITATIVES DELS CENTRES D'E.G.B. A CATALUNYA.
- V. QUALITAT I COSTOS DE L'E.G.B. A CATALUNYA.
- VI. CONCLUSIONS. CAP A UNA MILLORA DE LA QUALITAT D'E.G.B. A CATALUNYA

ANNEXOS

BIBLIOGRAFIA



INDEX

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

PRESENTACIÓ.	13
AGRAÏMENTS.	17
I. EL CONCEPTE DE QUALITAT I LA SEVA APLICACIÓ A L'ENSENYAMENT.	19
I.1. L'ambigüitat del concepte "qualitat de l'en- senyament".	21
I.2. La producció d'ensenyament.	22
I.2.1. Qualitat final.	24
I.2.2. Qualitat del procés.	26
I.3. Qualitat i objectius.	28
I.4. La qualitat de la vida escolar.	30
I.4.1. Condicions de vida escolar.	32
I.4.2. Les necessitats de joc i moviment.	39
I.4.3. Els locals.	40
I.5. La mesura de la qualitat.	43
II. EL MARC DE L'E.G.B. I ELS SEUS OBJECTIUS GLOBAIS..	47
II.1. Els objectius globals de l'E.G.B.	49
II.2. Els condicionaments de la qualitat del sistema escolar.	52
II.2.1. L'E.G.B. etapa homogènia.	53
II.2.1.1. Importància de les diferències individuals..	53
II.2.1.2. Rigidesa de l'estructura del curs.	60
II.2.1.3. Rigidesa de programes i continguts.	61
II.2.2. L'E.G.B. etapa artificial.	62
II.2.3. L'E.G.B. etapa selectiva.	64
II.2.4. Qualitat de procés i qualitat final.	65
II.3. El fracàs escolar.	67
II.4. El paper del mestre.	70

III. APROXIMACIÓ A L'ESTRUCTURA DE L'E.G.B. A CATA-	
LUNYA.	73
III.1. Introducció.	75
III.1.1. Propietat.	77
III.1.2. Hàbitat.	78
III.1.3. Els indicadors.	80
III.2. L'Ensenyament de l'E.G.B. a Catalunya.	82
III.2.1. Oferta i demanda globals.	82
III.2.2. Estructura de l'oferta: tipus d'escola.	83
III.2.2.1. Importància relativa.	83
III.2.2.2. Característiques de l'oferta per tipus d'escola.	84
III.2.3. Estructura de la demanda: Hàbitat.	86
III.3. Cap a una tipologia significativa: Hàbitat i Propietat.	91
III.3.1. Característiques de la propietat per hà- bitat.	91
III.3.1.1. Indicadors utilitzats.	91
III.3.1.2. Indicadors: Propietat i hàbitat.	92
III.3.2. La tipologia escolar.	98
III.3.3. Algunes consideracions sobre la tipologia d'escoles.	100
III.3.3.1. El sector públic.	100
III.3.3.2. El sector privat.	101
III.3.3.3. Relacions entre sector públic i sector privat.	102
III.4. Anàlisi de la propietat.	103
III.4.1. Estructura de la propietat. Alguns indica- dors.	104
III.4.1.1. El personal.	104
III.4.1.2. Alumnat.	112
III.4.1.3. Un indicador de resultats: els repetidors.	117
III.4.2. Els tipus d'escoles.	120
III.5. Conclusions.	125

IV. DEFICIÈNCIES QUALITATIVES DELS CENTRES D'E.G.B.	
A CATALUNYA.	129
IV.1. Els objectius de l'E.G.B. i la dotació de personal.	131
IV.1.1. El personal no docent.	133
IV.1.2. El personal docent.	134
IV.1.2.1. Les limitacions del paper del mestre i la seva influència a l'ensenyament. . . .	134
IV.1.2.2. Insuficiència del personal qualificat. . .	139
IV.1.2.3. La repercussió de la reducció del cost de l'ensenyament a nivell del personal docent.	144
IV.1.2.4. La formació de personal docent.	145
IV.1.2.5. Política de personal.	146
IV.2. La relació alumnes/aula.	148
IV.2.1. Limitacions pedagògiques que imposa el excessiu nombre d'alumnes.	150
V. QUALITAT I COSTOS DE L'E.G.B. A CATALUNYA	155
V.1. El problema de la traducció en costos dels factors de qualitat.	157
V.1.1. Recursos, qualitat i costos a nivell de centre.	158
V.1.2. Factors de qualitat i el seu cost.	159
V.2. Els costos d'E.G.B. a Catalunya i llur rel- levància per a l'estudi de la qualitat.	164
V.2.1. Els mètodes de calcul de costos.	164
V.2.2. El cost de l'E.G.B. a Catalunya.	169
V.2.2.1. Utilitat dels estudis de costos.	169
V.2.2.2. Els components dels costos.	170
V.3. L'avaluació de la qualitat.	173
V.3.1. Producció d'informació.	174
V.3.2. Millorament de la qualitat.	175

VI. CONCLUSIONS. CAP A UNA MILLORA DE LA QUALITAT DE L'E.G.B. A CATALUNYA.	177
VI.1. Augment de la informació.	179
VI.2. Canvi de política educativa.	180
VI.3. Necessitat de recursos i el seu finançament. .	182
 ANNEXOS.	 185
1. ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT	187
2. ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT D'E.G.B. A CATALUNYA PER TIPUS D'HABITAT.	205
3. ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT E.G.B. PER HABITAT/ PROPIETAT.	213
 BIBLIOGRAFIA.	 225

PRESENTACIÓ

PRESENTACIÓ

1. OBJECTE I ABAST DE L'ESTUDI.

El present estudi es situa en el terreny de les relacions entre qualitat i els costos de l'ensenyament; en particular, l'ensenyament de l'E.G.B. a Catalunya.

L'objectiu fonamental d'aquesta investigació era la de trobar una relació entre la qualitat i l'estructura de costos de l'E.G.B. a Catalunya, perspectiva que ben aviat va mostrar els seus límits, doncs ni l'estat del coneixement sobre el concepte de qualitat aplicat a l'ensenyament ni les informacions disponibles sobre l'E.G.B. a Catalunya permetien abordar directament aquest problema. En altres termes, mancaven les bases, tant teòriques com empíriques per obtenir el resultat desitjat, cosa que va conduir a una reformulació de l'estudi tal com vàrem indicar en el document de Treball de Juny de 1982.

En conseqüència, s'ha hagut de replantejar l'estudi a base de construir les eines que permetessin abordar aquest objectiu, treballant paral·lelament els dos camps; és a dir, aprofundint sobre el concepte de qualitat aplicat a l'ensenyament i elaborant les informacions que permetessin aproximar-se a un coneixement de la relació entre qualitat i els costos de l'E.G.B. a Catalunya.

Tanmateix, s'ha mantingut una orientació operativa i no purament metodològica, subordinant la investigació a la necessitat de presentar resultats útils pel plantejament de línies d'actuació per a la millora de la qualitat.

Així, hem situat la reflexió sobre la qualitat de l'en-

senyament en termes de la seva aplicació a l'estudi concret de la qualitat de l'E.G.B. a Catalunya, amb moltes limitacions per la manca d'estudis sobre aquest concepte i per la dificultat de fer-ho operatiu.

Pel que fa al cas concret de l'E.G.B. a Catalunya, la manca d'estudis, no solament sobre la qualitat de l'ensenyament, sinó sobre la mateixa estructura d'aquesta etapa educativa, ha provocat la necessitat d'una tasca prèvia d'elaboració d'informació bàsica que pogués ser utilitzada d'acord amb els nostres objectius.

Per tant, una primera feina ha estat la d'elaborar informació significativa entorn les característiques de l'E.G.B. a Catalunya per poder, a partir d'aquí, analitzar els aspectes més significatius en relació a la qualitat i els costos.

En la mesura que la reflexió sobre la qualitat de l'E.G.B. estava associada als costos relacionats amb la qualitat, la nostra línia d'anàlisi s'ha centrat, en un primer nivell, en l'elaboració d'uns indicadors quantitativament significatius en termes de la qualitat. La problemàtica concreta entorn l'elaboració d'aquests indicadors (hipòtesi, significat, disponibilitat i tractament de dades, etc...) està exposada al capítol III.

Un cop elaborats aquests indicadors, referits als diferents tipus d'escoles presents a Catalunya, hem centrat la nostra atenció en el seu significat qualitatiu, tasca que hem desenvolupat a partir bàsicament, d'entrevistes a educadors i visites en profunditat a diferents escoles seleccionades.

Un cop realitzat aquest tractament hem pogut realitzar unes reflexions sobre el problema dels costos en relació a la qualitat en l'E.G.B. a Catalunya, que també presenta el mateix tipus de dificultats assenyalades anteriorment.

Així, aquest estudi recull dos tipus de tractament. D'una banda, l'elaboració d'informació tant quantitativa com qualitativa. D'una altra, unes anàlisis a partir d'aquestes informacions. L'elaboració d'informació ha representat una part important de la nostra tasca i s'ha traduït en un material molt abundant.

Aquest fet ens ha obligat a presentar aquest estudi en dues parts ben diferenciades. Tot el material elaborat apareix en forma d'annexos que es recullen en un volum, mentre que el tractament analític constitueix el text de l'estudi. Si no s'hagués fet així, el text hagués resultat molt dens i difícil de seguir, s'ha de dir, però, que la presentació actual obliga possiblement a una referència massa contínua als annexos a l'hora de trobar la justificació de les afirmacions que es realitzen en el text.

De tot el que acabem de dir es dedueix que aquest estudi és més un primer pas que un resultat definitiu sobre la problemàtica de la qualitat i el cost de l'ensenyament a Catalunya.

Per un cantó, la nostra perspectiva ha estat l'estudi dels aspectes qualitatius en termes de llur incidència sobre el cost. Per tant, no es tracta d'una anàlisi exhaustiva sobre tots els aspectes qualitatius de l'E.G.B., encara que hi fem referència.

Per l'altre, no ens hem limitat als aspectes quantitatius, sinó que s'ha intentat donar un enfocament ampli, a partir dels elements observables que eren importants, encara que no fossin traduïbles en termes quantitatius; és a dir, la qualitat de vida escolar, i els mitjans que incideixen sobre aquesta.

Per l'estat dels coneixements sobre el tema, podem dir, que la nostra tasca ha consistit moltes vegades en obrir camins, indicar línies de recerca que poden enriquir el coneixement de la qualitat

de l'E.G.B. a Catalunya i clarificar el problema dels costos que hi estan relacionats.

AGRAIMENTS

Aquest estudi ha estat realitzat gràcies a l'ajut de la FUNDACIÓ JAUME BOFILL.

Agraïm d'una manera especial la col.laboració del C.E.P.E.P.C., que ens ha facilitat les dades de totes les escoles del seu col.lectiu i la del G.A.E.C., el S.E.C., i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, per les dades que ens han facilitat i elaborat.

Agraïm també la col.laboració de tots els mestres, educadors i pedagogs que varen aportar les seves opinions per a la nostra reflexió i, en particular, la de Pere Darder, Mariona Escobar, M. Ybar i Marta Mata i a totes aquelles escoles que ens varen facilitar l'assistència a les classes, claustres i reunions de mestres per poder reflexionar sobre els aspectes de la qualitat que són difícilment observables sense una participació directa.

Hem d'agraïr també a Nuria Cabré i Eulàlia Lladó la correcció del text i a Marina Sánchez que ha portat a terme la mecanografia i ha col.laborat en la tasca de recollida i elaboració de dades.

I.- EL CONCEPTE DE QUALITAT I LA SEVA APLICACIÓ A
L'ENSENYAMENT.

I.1. L'AMBIGUITAT DEL CONCEPTE "QUALITAT DE L'ENSENYAMENT".

La utilització del concepte de qualitat aplicat a l'ensenyament és un terme força confús perquè és molt emprat però sobre el qual manquen reflexions teòriques. D'aquesta imprecisió es deriva el fet de la diferent interpretació a partir de qui l'utilitza.

Per a molts educadors l'expansió de l'educació s'ha fet en detriment de la qualitat de l'ensenyament. Aquesta opinió és generalitzada, sobre tot, entre els professors de primer curs de qualsevol nivell quan es refereixen a la preparació dels alumnes del cicle anterior al seu. Es a dir, que quan parlem amb directores d'Institut o professors de BUP, i ens referim a la qualitat, assenyalen de seguida el baix nivell dels alumnes en acabar l'E.G.B. Aquesta mateixa opinió la comparteixen els professors de F.P.; encara més agreujada, si tenim en compte que els alumnes que van a F.P., en la seva majoria, són alumnes que hi van perquè tenen dificultats escolars i s'han vist obligats a seguir aquesta via. Però la mateixa opinió és expressada pels professors dels primers cursos de la Universitat; els uns i els altres s'acusen mútuament de la manca general de qualitat del sistema d'ensenyament.

En aquest cas, qualitat significa nivell de coneixements i de preparació que l'individu hauria d'obtenir en una determinada etapa i la "baixa qualitat" és assimilada al baix nivell de coneixements que tenen els alumnes de les diferents etapes quan entren a l'etapa superior. La queixa dels mestres d'etapes superiors sobre que les prece-dents no donen el nivell adequat, constitueix un criteri de qualitat (baixa en aquest cas).

Tanmateix, un altre punt de vista s'utilitza a l'hora d'analitzar el "fracàs escolar". Aquest fracàs s'expressa, habitualment, en termes del percentatge de nens que no han arribat al nivell mínim de coneixements i preparació. Aquí, el problema és vist -per pares i educadors- com la incapacitat del sistema educatiu d'assegurar per a la majoria dels alumnes, una qualitat (expressada per la preparació i coneixements) corresponent al que el mateix sistema s'havia fixat com a fita.

En l'estudi de les causes del "fracàs", degudes a factors interns del sistema d'ensenyament, es fa referència a la relació entre el mestre i els companys de classe, a la metodologia emprada pel mestre, als programes massa carregats, a l'excès d'assignatures, a la mala distribució del temps de treball i descans, a les classes massa nombroses i a la manca de condicions materials(*). Tots aquests aspectes es consideren com a indicadors de la qualitat de l'ensenyament.

D'altra banda -en alguns tipus d'associacions d'escoles-, es fan passar exàmens generals per comparar nivells entre les diferents escoles, i els resultats són assimilats a la "qualitat".

En la mesura que podem aplicar el concepte de qualitat referida a un cert producte -l'ensenyament- caldria reflexionar sobre l'especificitat del fenomen educatiu i, en conseqüència, la noció de qualitat que li és aplicable.

I.2. LA PRODUCCIO D'ENSENYAMENT.

Des del punt de vista en què ens situem, hem de subratllar una característica molt important del fet educatiu. El fet que el nen

(*)"Entrevista amb Sara Blasi"-Directora General de l'Ensenyament Primari de la Generalitat-. Perspectiva Escolar. nº 64. Abril, 1.982.

rep una educació que prové de diferents fonts: la família, els amics, els mitjans de comunicació, l'escola... Es a dir, que al costat de l'ensenyament formal -el proporcionat per la institució escolar- el nen rep una educació informal que pot ser molt important a l'hora de determinar el caràcter, les aptituds i els coneixements.

Així, s'ha tendit en la pràctica, a oblidar aquest fet i a considerar l'educació com a conseqüència única de l'ensenyament formal.

Si ens situem en la perspectiva de l'ensenyament formal, aquest fet pot plantejar-se per posar en relleu algunes particularitats que presenta la "producció d'ensenyament" des del punt de vista de la qualitat.

Així, pot ser útil la noció de "control de qualitat" utilitzada per la indústria.

Aquesta comparança permet d'identificar els problemes que hem d'enfrontar i expressar-los en termes objectius. Els principals són els següents:

a) Com definir les característiques del producte que volem obtenir (en el terreny de l'educació correspon al fet de definir els objectius extrínsecs i intrínsecs del sistema d'ensenyament).

b) Com precisar les variables per controlar-les constantment, a fi d'aconseguir les característiques definides en el punt 1 (pla organitzatiu, mètodes, programes, mitjans materials, etc...).

c) A partir de quins criteris es poden definir les normes "acceptables" (l'escala suficient/insuficient).

d) Com identificar i definir una sèrie de característiques

mesurables que indicaran la qualitat del procés i del producte.

Si continuem utilitzant l'òptica industrial del control de qualitat, podem fer servir la terminologia utilitzada per als procediments de control de qualitat referits a:

- qualitat final.
- qualitat de procés.

I .2.1. QUALITAT FINAL.

La qualitat del producte s'estableix en relació amb el resultat final, és a dir, en el cas de l'ensenyament en relació al nivell adquirit pels alumnes "escolaritzats".

Aquest és el mètode seguit normalment per mesurar la qualitat. Els alumnes passen tests i exàmens que mesuren la qualitat final, i quan els resultats obtinguts no arriben a les normes "acceptables", repeteixen curs.

Però aquesta sanció o control a nivell individual adquireix també una dimensió global si considerem els resultats agregats de tots els alumnes d'un curs, d'una escola o d'un subsistema d'ensenyament. En efecte, si un percentatge de nens massa elevat repeteix curs, això planteja interrogants sobre la qualitat de la institució d'ensenyament, sempre en la mateixa òptica de control de la qualitat final.

En aquest sentit, quan el fracàs escolar(*) és massa fort, es posa en qüestió el mestre (a nivell de curs), l'escola (a nivell de centre d'ensenyament) o les normes i el nivell d'exigència (a nivell de l'etapa d'ensenyament considerada).

(*) El concepte de fracàs escolar és discutible (vegeu entrevista Sara Blasi. Op. cit.)

Les diferències de l'ensenyament amb els processos industrials fan que els mètodes aplicables en aquests últims no ho siguin en el cas de la qualitat de l'ensenyament, ja que en els processos industrials es poden controlar totes les variables que intervenen en la determinació de la qualitat final del producte.

D'altra banda, mentre en els processos industrials es parla d'una matèria amb unes qualitats controlades, en el terreny educatiu es parteix de nens amb nivells diferents modificats per la pròpia història (ambient social i familiar, nivell cultural dels pares, etc...).

Així, la voluntat de mesurar el resultat final planteja una sèrie d'interrogants:

- ¿com podem mesurar el resultat final amb una mesura única?
- ¿amb quins criteris es fixen les normes acceptables?
- ¿en quina mesura les variables determinants dels resultats finals són endògenes o exògenes del sistema escolar?
- etc...

Segons l'informe de la Comissió Plowden del Regne Unit, el 50% de les diferències entre els resultats dels diferents nens es poden explicar per les influències de la llar. Més de la meitat d'aquest 50% prové de variables com el grau d'instrucció dels pares i les seves aspiracions quant a l'educació de llurs fills. En canvi, l'escola amb els seus mètodes i la seva ensenyança només influiria en un 20% de les diferències dels resultats escolars.

Sense prendre al peu de la lletra aquestes xifres, que potser no es poden aplicar directament a Catalunya, entenem que cal relativitzar els resultats finals en funció de la selecció inicial dels alumnes i que, probablement a causa d'aquest factor, una escola pot donar millors resultats que una altra, tot i seguint els mateixos programes i els mateixos mètodes.

Si per exemple agafem una escola que faci uns exàmens d'entrada forts, és evident que amb aquests exàmens ja haurà frenat l'entrada als mediocres, i ben segur que els seus alumnes en finalitzar els estudis tindran un nivell millor que la mitjana, mentre que en una escola de barri obrer, on no es faria cap selecció a l'entrada, els nivells obtinguts seran més dispersos i no obtindrà resultats alts tan homogenis.

Per tant, sense menysprear el valor de la qualitat final com a mesura de qualitat, si que el podríem considerar com a insuficient com a sistema únic de control de qualitat.

I .2.2. QUALITAT DEL PROCES.

Determinar la qualitat del procés seria avaluar els mètodes emprats tenint en compte el nivell dels alumnes abans d'entrar a l'escola i mesurar els progressos fets durant el període a partir d'un nivell donat; seria determinar l'equivalent d'allò que en economia es diu "valor afegit" en un procés industrial. En aquest sentit, jutjar la "qualitat del procés" seria comparar el "valor afegit" obtingut amb el cost del procés, i, de manera general, amb els mitjans utilitzats.

En aquest sentit, una escola pot tenir uns resultats finals molt satisfactoris, si els alumnes porten un bagatge cultural ferm a causa de l'alt nivell socio-econòmic de llurs famílies, sense que la qualitat del procés intervingui de manera significativa.

En canvi, una escola en què la majoria dels nens procedeixen d'un ambient socio-cultural desfavorit, tot i no arribant a la qualitat final dels alumnes de l'altra escola, poden obtenir una "millor qualitat del procés" que faci que les diferències entre els resultats de l'ingrés a l'escola i de la sortida siguin molt fortes.

De tota manera, és evident que no es pot parlar de "qualitat del procés" sense lligar-ho a "qualitat final", com tampoc es pot avaluar l'eficàcia dels mètodes sense saber quin producte es vol obtenir.

Un sistema de control de qualitat que es fonamenti sobre la "qualitat final" o la "qualitat del procés" en detriment del control complementari, seria un indicador de polítiques educatives molt diferents.

En el cas que es donés més importància a la "qualitat final" implicaria donar més oportunitats als alumnes supradotats, ja sigui per qualitats personals, o per la incidència socio-cultural familiar, tot deixant la resta pel camí, cosa que configuraria una política selectiva que mantindria l'estratificació social.

Si es donés prioritat a la "qualitat de procés", es donarien més mitjans a aquelles escoles en què els alumnes suporten una inferioritat socio-cultural en el seu medi ambient, a fi de disminuir les diferències socials a nivell de la qualitat final.

Donar prioritat a la "qualitat del procés" voldria dir una voluntat per disminuir les desigualtats d'oportunitats de cara a una política educativa més social.

Aquestes consideracions no esgoten la problemàtica, tot i limitant l'avaluació de la qualitat d'un sistema d'ensenyament a la seva eficàcia en la transmissió del coneixement(*).

Aquest enfocament de la qualitat en termes d'adequació dels nivells i del contingut dels programes d'E.G.B. i els seus resultats no està considerat en el nostre estudi ja que són aspectes més tècnics que pertanyen al camp dels professionals i especialistes de l'ensenyament.

I.3. QUALITAT I OBJECTIUS.

Com hem vist fins ara el concepte de qualitat és per ell mateix força difícil de definir, ja que es presta a la vegada a l'anàlisi i a l'avaluació.

A més, no podem referir-nos a la qualitat d'una cosa sense fixar el producte que volem obtenir. En matèria de qualitat d'ensenyament no podem definir la qualitat independentment dels objectius fixats a l'ensenyament.

A nivell del conjunt del sistema d'ensenyament podem partir de la hipòtesi que tot sistema d'educació formal existeix per servir a la societat en la qual funciona. Es a dir, que els objectius de l'ensenyament han d'ésser compatibles amb els de la societat.

Així, no es poden avaluar els resultats, qualitatius i quantitativs, sense demanar-se al mateix temps si serveixen o no a les necessitats de la seva societat.

Basant-nos en la teoria de l'educació podríem considerar

(*) C.E. Beeby (Ed.). Les aspects qualitatifs de la planification de l'education. IIPE. Unesco, 1970.

que tot sistema d'ensenyament respon a tres tipus d'objectius:

a) formació de la personalitat (podem dir que és l'aspecte individual de l'educació).

b) formació de mà d'obra (l'aspecte social de l'educació).

c) preservació i desenvolupament del coneixement en general i de les tradicions i valors de la pròpia societat i del conjunt de la humanitat (que podríem definir-lo com aspecte cultural).

Com podem veure, tant el contingut que es doni a aquests objectius com l'ordre de prioritats venen determinats per la ideologia dominant de la seva societat. Ambdós aspectes poden diferir molt d'una societat a l'altra.

Tanmateix s'ha d'assenyalar que el contingut d'aquests objectius pot no estar directament explicitat. La primera tasca és, per tant, arribar a subratllar els objectius no explícitament formulats per l'Estat i que aquest assigna al sistema educatiu o bé aquests objectius poden estar explicitats sense que corresponguin als objectius reals.

A títol d'exemple, la Llei d'Educació establerta l'any 1970 defineix així els objectius de l'Educació:

"La formació humana, integral, el desenvolupament harmònic de la persona i la preparació per a 'l'exercici de la llibertat'". (Tots sabem que l'exercici de la llibertat en aquelles dades era força limitat).

En el nostre país, els objectius de l'ensenyament encara actualment vigents, varen estar fixats en una època que no correspo-

nia al context actual, tant pel que fa a la situació econòmica, que ja hem esmentat en el capítol I. com al seu context socio-polític. Per tant, la tasca urgent del Govern actual seria la redifinició total de la política educativa.

Per això, en aquest treball no hem retengut aquest tipus d'anàlisi, perquè solament s'arribaria a establir la funcionalitat o disfuncionalitat del sistema d'ensenyament respecte als objectius fixats en un context totalment depassat.

Per aquestes raons en aquest estudi hem partit d'objectius universalment acceptats, com és el Dret del nen a l'educació. Aquest dret que està reconegut en el nostre país per l'obligatorietat de l'E.G.B. pensem que no pot anar deslligat del dret del nen a una qualitat de vida a l'escola.

El concepte de qualitat de l'ensenyament ve relacionat doncs amb l'objectiu del compliment del dret del nen a una qualitat de vida escolar.

El nostre estudi hagués volgut analitzar tots aquells aspectes que incideixen en aquesta realitat de vida com a base per al desenvolupament físic i social del nen.

Tanmateix la insuficiència de dades sobre els possibles indicadors de mesura de la qualitat ens ha limitat el nostre treball (com ja hem assenyalat a la introducció). Així, ens hem hagut de conformar amb l'anàlisi d'aquells indicadors que, sense deixar d'ésser significatius, eren factibles d'ésser quantificats, i hem completat la nostra reflexió amb la observació de diferents escoles del sector públic i privat.

I .4. LA QUALITAT DE VIDA ESCOLAR.

Podem començar una aproximació a la qualitat de vida esco

lar a partir de considerar els diferents aspectes que tenen una incidència en la fatiga i rendiment escolar. "Els horaris, les dates de vacances, el repartiment del descans en la jornada escolar, la distribució de les matèries, etc... Van a remolc dels ritmes del sistema escolar, que no sempre correspon als ritmes biològics del nen en condicions higièniques" (*).

Els nens reaccionen a aquestes condicions de vida escolar amb agitació, agressivitat i inestabilitat i no solament per la quantitat d'hores que estan tancats, sinó també per la massificació i concentració escolar.

Tant la massificació (alumnes/aula) com la concentració en espais insuficients produeixen agressivitat, a aquests aspectes hi hem d'afegir el soroll que només fa que augmentar el cansament.

"La fatiga mental o nerviosa comença amb una dificultat creixent de concentració per a les tasques intel·lectuals" (**).

Com a conseqüència els mestres es queixen sovint de la dificultat de concentració que tenen els nens.

Tots aquests aspectes són molt importants però no podem adoptar solucions aïllades, ja que poca incidència tindria sobre la disminució de la fatiga i el millorament del rendiment escolar.

El que es fa i com es fa, és potser més important que les condicions de vida escolar.

En aquest sentit ens hem recolzat en estudis que ja s'han fet i que confirmen que l'equilibri físic, mental i afectiu del nen depèn molt estretament de la qualitat material educativa i relacional de

(*) F. PRANDI i FARRAS. Introducció. IIª Jornada de Pediatria Social.

(**) J. PLAJA i MASIP. La fatiga muscular i nerviosa. IIª Jornada de Pediatria Social.

la vida escolar -i d'altres estudis que han insistit en què el desenvolupament del coneixement junt amb el desenvolupament físic-afectiu i social del nen està relacionat amb la qualitat de la vida escolar (*).

La vida escolar a partir que el nen comença l'E.G.B. és una etapa significativa per a ell, ja que deixa d'ésser un nen per a convertir-se en un alumne. El seu ritme estarà marcat pel de l'escola. Les dates de les vacances, el tipus d'esbarjo, les activitats socials, van a remolc de l'escola. Gairebé tota primera comunicació entre l'adult i el nen es fa sobre el tema escolar -i en el cas de malaltia els pares es preocupen tant per la salut com pels dies que el nen no anirà a l'escola-, també les bones o males notes condicionen les relacions entre pares i fills. Es a dir, la vida escolar es converteix en el centre de la vida del nen fins a tal punt que la qualitat de vida del nen depèn en gran mesura de la qualitat de vida a l'escola.

Des d'aquesta perspectiva considerem els elements que condicionen la vida del nen a l'escola, així com les seves necessitats de joc i moviment i, finalment, l'escola com espai físic. Tots aquests aspectes escapen a l'estricta compliment dels objectius fixats a l'E.G.B. i per aquest motiu, han rebut poca atenció, però són fonamentals des del punt de mira de la qualitat.

I.4.1. CONDICIONS DE VIDA ESCOLAR.

a) El temps i la durada de la jornada escolar.

Estudis que s'han fet en d'altres països insisteixen en l'excés de temps que passa el nen fent activitats escolars.

(*) Estudis elaborats per la UNESCO a l'ocasió de l'Any Internacional del nen.

Les exigències de l'equilibri de la vida del nen, si es treu el temps necessari per dormir, menjar, vestir-se, jugar i moure's (aspectes que es descuiden donant prioritat a l'escola). queden fortament disminuïdes pel temps que dedica a la vida escolar.

Les mitjanes de treball escolar (inclós el treball a casa) que consideren els estudis respectes a aquest punt són:

EDATS	HORES DE TREBALL ESCOLAR
6	2 a 3
7	2 a 3
8	3 a 4
9	3 a 4
10	4 a 5
11	4 a 5

Això no vol dir que tots els nens hagin de fer aquest mateix horari, però si que voldríem assenyalar que els horaris actuals difereixen força dels que es considerarien desitjables.

La jornada escolar varia entre 25 i 31 hores setmanals.

A l'escola pública la jornada escolar és de 25 hores, i a l'escola privada varia al voltant de les 30 hores.

A l'escola pública, no hi ha diferència entre la jornada escolar de la 1ª etapa i la 2ª etapa d'E.G.B. -però a la privada hi ha una petita diferència entre les dues etapes a favor d'una reducció de la jornada escolar en els nens de 6 a 10 anys.

Els ritmes de treball escolar dels nens tendeixen cada vegada més adaptar-se al ritme de treball dels adults, ja sigui amb activitats extra-escolars organitzades dins de l'escola i/o amb el dinar a l'escola.

En lloc d'anar cap una tendència de la disminució del temps escolar, encara que hi hagi una reducció del temps d'instrucció, el temps escolar tendeix a allargar-se.

Aquest factor és la causa de l'augment de la fatiga escolar. En la pràctica de la pediatria es plantejen de forma creixent els problemes de fatiga del nen en relació a l'escola.

"Mentre altres causes de malaltia han anat disminuint, veiem augmentar cada vegada més els problemes dels infants en relació amb la seva vida escolar. Les consultes de pediatria motivades per les dificultats escolars són molt freqüents"(*).

Si considerem el temps que el nen passa a l'escola, més el temps de trajecte, junt amb el temps de treball escolar o activitats para-escolars (esport, plàstica, música, etc ..), un 50% del temps diari es consagra a l'escola, si un nen està despert entre 14 i 16 hores, la meitat -com a mínim- és temps de vida escolar.

Si, a més, no considerem el temps escolar com el temps consagrat a l'ensenyament sinó també el fet de quedar-se a dinar a l'escola(**), aquest temps pot passar fàcilment a representar un 75% del temps de vetlla.

(*) F. PRANDI i FARRAS. Op. cit.

(**) Per les observacions fetes a diferents escoles sabem que més d'un 50% dels nens de primera etapa es queden a dinar a les escoles que tenen servei de menjador.

En canvi, als nivells elevats normalment tenen més treball a casa. Així, tant per als nens de la 1ª etapa com per als de 2ª etapa, el temps consagrat a l'escola es força considerable.

Vist el temps que el nen dedica a l'escola, semblaria que no es pot encarregar la responsabilitat de l'educació global a la família i deixar a l'escola la responsabilitat limitada a la instrucció o a l'ensenyament. En canvi, s'hauria d'atreure més l'atenció cap a les possibilitats i responsabilitats de l'escola a nivell de la vida del nen. S'han oblidat els aspectes que toquen més la vida física i material, com si no fossin una part intrínseca de l'educació.

b) Distribució del temps en l'horari escolar.

La distribució del temps varia en funció dels mitjans i objectius que disposa l'escola.

En aquelles escoles centrades en l'aprenentatge de coneixements específics, la distribució del temps obeeix a les diferents matèries a ensenyar, sense introduir ritmes diferents al llarg de la jornada escolar.

No s'observa tampoc a nivell de l'assignatura ni en la distribució global de l'hora de classe una combinació de temps d'atenció -i de concentració intel·lectual forta- amb moments més relaxats.

Els educadors són conscients que els nens necessiten moure's físicament, però en canvi no hi ha cap preocupació de cara als moments de repòs i de relaxació. El temps de pati o els moments de descans, que són factors de repòs, són viscuts generalment com moments de despesa física, de soroll i d'agitació forta, més que com a moments de relaxació.

Mentre la idea de necessitat de descans i de relaxació es té present en l'etapa preescolar -aquest aspecte és totalment absent en l'etapa d'E.G.B-, independentment del tipus d'escola.

Per aquelles escoles que disposen de més mitjans s'amplia l'horari escolar amb activitats com: tallers, expressió plàstica, música(*). Aquestes activitats s'organitzen a la tarda i, si no ocupen totes les tardes, es realitzen els últims dies de la setmana per tal d'omplir aquells moments en què els alumnes ja estan saturats d'escola.

La divisió entre activitats fortes al matí i activitats més lúdiques a la tarda no fa més que disminuir la importància d'aquestes darreres respecte les altres.

A més aquestes matèries es consideren complementàries i ni els educadors a nivell de la distribució i organització del temps ni les famílies les valoren al mateix nivell que les matèries fortes (llenguatge, matemàtiques). Per això difícilment un nen que sobresurti en aquestes matèries és escolarment valorat si no segueix el ritme de les matèries més acadèmiques.

Aquestes separacions en els horaris tendeixen a treure importància a aquestes matèries i a la globalitat del temps per donar-la solament a les matèries considerades imprescindibles.

Malgrat que en determinades escoles es vulgui considerar l'educació com un tot, l'educació global amb igual importància de tots els temps i amb una distribució de diferents ritmes té encara molt de camí per fer.

(*) Aquestes activitats són molt importants per al desenvolupament global del nen i poden complementar els aprenentatges de coneixements concrets. Tanmateix es realitzen amb les condicions materials adequades només en una proporció molt petita de les escoles del sector privat.

c) Treball a casa.

Els mestres entrevistats coincidien a assenyalar que són els pares que demanen treballs a casa, principalment els de la privada i que moltes vegades valoren l'escola o el mestre segons la quantitat de deures. Tanmateix, no hem trobat cap escola que segueixi una política deliberada en contra del treball a casa. Al contrari, es demana la contribució dels pares i la seva col.laboració en aquest aspecte, i més aviat sembla que els mestres compensen la manca de condicions de treball (nombre de nens per aula, incapacitat de fer un ensenyament més individualitzat) i el subsistueixen per treball a casa.

En general es donen més treballs a casa a la privada que a la pública. A l'escola privada, el mestre sap que molts pares compensaran amb la seva col.laboració les deficiències de l'escola. En canvi, en el sector públic, el nivell cultural dels pares dificulta aquesta col.laboració.

Respecte als deures, voldríem assenyalar que el treball a casa es cada cop més criticat per aquells països que cerquen una igualtat de cara a l'escola, i no accepten el treball amb l'ajut dels pares considerat com a font de desigualtats ja que mentre uns nens troben ajuda i condicions per realitzar-lo d'altres sofreixen la manca d'ajuda i possibilitats de silenci i d'aïllament per fer-lo.

d) El temps de trajecte.

El temps de trajecte allarga inútilment el temps escolar.

L'escola de barri o l'escola rural són preferibles als trasllats inútils i afavoreixen la integració de l'escola al medi del nen.

La política de concentració escolar en la zona rural, que comporta els trasllats amb autocar, no ha tingut en compte els aspectes de cansament provocats per la distància escola/llar.

La construcció d'escoles grans, tendència d'aquests darrers anys a la pública, també obliga a trajectes a peu més llargs i a la concentració d'un nombre més gran de persones cosa que augmenta el soroll i l'agitació.

e) Altres temps escolars. La cantina.

Actualment el servei de menjador a l'escola està més enfoccat de cara a oferir un servei als pares més que a convertir el dinar a l'escola amb un temps d'educació.

El dinar podria ésser un moment de convivència social amb els altres companys i de relació més personal amb el mestre. També podria servir per a l'aprenentatge nutricional.

En realitat, el dinar a les escoles es funcional, l'ambient que es crea de soroll i de tensió no afavoreix el fet que es consideri l'acte de menjar com a important, tant des del punt de vista de la convivència com de la supervivència.

Els mestres, més que conuiu i menjar amb els nens, "vigilen". Aquesta interpretació de la cantina trenca tota possibilitat de relació més directa fora del marc codificat de la classe.

El moment del dinar és més aviat conflictiu i moltes vegades "la vigilància", és confiada en part al personal exterior del centre, a qui es demana principalment una funció de "manteniment de l'ordre" (que els nens mengin depressa allò que se'ls dóna i netegin les

taules en acabar).

El moment de menjar, doncs, no es considera habitualment com un moment privilegiat per a l'educació del nen i està totalment deslligat de la jornada escolar.

El dinar a l'escola també podria ésser utilitzat per fer l'aprenentatge de la higiene alimentària, i es podria alternar amb exercicis pràctics d'economia familiar, d'higiene i de cuina -com es fa en altres països, (Suècia, Anglaterra)-.

Es vigila poc la composició dels menjars i el seu equilibri nutricional. La majoria de les vegades, el principal objectiu és el preu, sense que hi hagi una exigència de qualitat i d'higiene.

Moltes vegades el menjar es fred o mal presentat. Aquests aspectes tan bàsics no motiven al nen a trobar gust a l'acte de menjar.

I.4.2. LES NECESSITATS DE JOC I MOVIMENT.

En general, la necessitat de moviment i de joc lliure és assumida pels educadors. Això no vol dir que existeixen les condicions físiques que els permeti desenvolupar-les degudament.

A la majoria d'escoles, els patis són insuficients en relació al nombre de nens que s'hi concentren -per això l'esbarjo és un dels moments en què es manifesta més agressivitat i agitació-.

A les escoles mixtes, per por a l'agressió física, les nenes cerquen espais al marge dels jocs més físics, més agressius dels nens, cosa que afavoreix la divisió sexual, malgrat la coeducació aparent.

Durant l'estona de pati es practica el joc lliure, i els mestres només hi assisteixen per vigilar. Aquest temps és vist com a moment de descans per als educadors i d'explosió física per als nens, sense tenir en compte la seva dimensió educativa.

Per concebre el temps de pati des d'una altra perspectiva seria necessària menys concentració de nens en el mateix espai, més personal i horaris de classe més reduïts per als mestres. Amb aquestes condicions l'hora de pati seria:

- el moment de retrobament amb el mestres en una situació diferent del marc de la classe.
- la coeducació real en el joc.
- la disminució de l'agressivitat i de l'excitació i un moment d'esbarjo relaxat.

I.4.3. ELS LOCALS.

L'espai és fonamental i està en relació amb la qualitat de vida del nen.

Els llocs on es realitzen les activitats escolars, les activitats físiques i el dinar són els elements essencials de l'estil de vida escolar que s'ofereix al nen.

El problema de l'espai escolar està en plena evolució. Les construccions recents diferencien molt bé els espais segons les diferents funcions-classes obertes, espais més reduïts amb petits grups, llocs de repòs i de treball de concentració, espais comuns d'esbarjo. Aquestes noves concepcions consideren l'espai escolar com un estri pedagògic.

S'ha d'agrair l'esforç que s'ha fet per canviar la concepció arquitectònica que fins ara no ha tingut en compte ni l'estil de vida ni la pedagogia.

Malhauradament, aquest esforç és present en aquelles escoles privades construïdes recentment, però no podem dir el mateix de les construccions estatals. Seria molt interessant de fer un cens de les construccions escolars recents, escollint les opinions dels educadors i dels escolars sobre l'espai de l'escola, en lloc de continuar construint sobre un model preestablert.

A les noves construccions públiques, encara que les classes siguin espaioses i els llocs comuns (patis, vestíbuls) disposin de l'espai suficient, manquen, en canvi d'espais tant necessaris com una sala d'actes, o espai gran per reunions o representacions, havent-se d'habilitar sovint el menjador, que no reuneix les condicions adequades.

Tampoc disposen d'aules més petites per treballs per a petits grups i només disposen de les aules estrictes en relació al nombre d'unitats disponibles.

A més, aspectes tant essencials com la insonorització no s'ha tingut en compte. A la majoria de les classes la veu es perd i obliga als alumnes i mestres a cridar en lloc de poder parlar.

Els pisos, quan l'escola té diferents plantes, no estan aïllats de la resta, i el soroll dels passadissos o d'un pis repercuteixen a la resta de l'edifici.

Tenint en compte que les construccions de l'escola pública es varen preveure per a 40 alumnes o més i que les taxes d'ocupació són inferiors, aquest factor ha millorat les condicions físiques de la vida escolar en aquestes escoles.

Al sector privat les classes són més petites que al sector públic. A més, el criteri de rendabilitat obliga a concentrar major nombre de nens per aula, de tal manera que la massificació és més forta en el privat que en el públic, excepte en aquelles escoles en què els criteris de qualitat han estat prioritaris, cosa que repercuteix necessàriament sobre les quotes, més altes per a les famílies.

Tant en el privat com en el públic les classes estan plenes de gent i les taules distribuïdes en rengleres per tal d'encabir més alumnat*. En la majoria de les escoles privades és molt difícil de fer treballs per grups o diferents activitats simultànies perquè les condicions físiques de les classes no ho permeten.

La manca de manteniment, a les escoles públiques, i moltes vegades, les deficiències de les construccions donen un aspecte de poc cuidat (portes que no tanquen, armaris que no encaixen, vidres trencats, obres a mig acabar, sobretot els patis, etc...).

A més el mobiliari és moltes vegades inadequat per l'edat dels nens que l'utilitzen.

En general, hi ha una presa de consciència a nivell de decoració interior. Sovint la simple observació de la decoració en els llocs comuns pot ser un indicador de treball d'equip.

De tota manera, avui les persones interessades per aquest problema consideren que l'edifici, el mobiliari i la decoració interior són factors de qualitat.

A nivell de les construccions, la durada dels edificis dificulta l'aplicació dels nous mètodes pedagògics perquè no s'adequan a les necessitats que aquests plantegen. Tots els països que han aplicat nous mètodes pedagògics s'enfronten amb el problema de la renovació dels edificis.

(*) Excepte en les escoles on es practica la pedagogia activa.

Actualment, la majoria de les escoles a Catalunya no reuneixen les condicions que avui en dia es consideren adequades a nivell de locals, les causes poden ser molt diverses.

1. edificis antics amb sostres molt alts, difícils d'escalfar a l'hivern, amb finestres molt grans, etc... En general poc acollidors, i on difícilment el nen s'hi pot sentir com a "casa seva".
2. edificis de l'escola privada que no han estat mai concebuts com a centres escolars.
3. edificis públics que per manca de manteniment continuat mostren la típica estampa d'edifici deteriorat i ruïnós.

Aquest aspecte que forma part del projecte de política educativa, no serà tractat en aquest estudi, però l'hem volgut assenyalar per la seva incidència econòmica. Seria interessant que fos estudiat amb deteniment.

I.5. LA MESURA DE LA QUALITAT.

Pel que hem dit fins ara, es pot advertir la complexa que té la tasca d'avaluar la qualitat de l'ensenyament. Hem posat de relleu la problemàtica associada als intents de definir la qualitat i hem intentat de situar la seva anàlisi.

Tanmateix, i utilitzant moltes vegades simplificacions molt radicals, hem de suggerir algunes vies d'aproximació a l'estudi concret de la qualitat d'un sistema a nivell global i de centres.

Partint de la base que no poden expressar-se de forma quantitativa tots els elements que influeixen en la qualitat de l'ensenyament, podem trobar indicadors significatius de la qualitat, que superin els que s'han utilitzat habitualment i, moltes vegades, sense massa rigor.

L'avaluació de la qualitat es pot realitzar mitjançant indicadors directes o indirectes. A títol d'exemple, es podrien utilitzar des dels tests normalitzats que passen els nens de les diferents escoles amb l'anàlisi dels seus resultats fins a la freqüència de nens que visiten els gabinets psicopedagògics per problemes d'aprenentatge.

Si es tenen aquests indicadors, es podrà realitzar un altre pas d'aprofundiment, per tal de discernir els factors que poden tenir una incidència positiva i negativa sobre aquests resultats; és a dir, sobre la qualitat de l'ensenyament.

De la mateixa manera que en el procés de producció industrial intervenen factors de producció que són elements que tenen una incidència sobre la millora, el manteniment o el deteriorament de la qualitat del producte i de la qualitat del procés, en el sector de l'ensenyament, intervenen factors que poden tenir incidència sobre la qualitat (sense que per ells mateixos puguin ésser considerats com a mesures de qualitat).

Aquests factors de producció fan referència bàsicament als mitjans humans i materials dels quals disposen els diferents centres, i en particular:

a) el que fa referència al personal docent (estabilitat, formació, nombre d'alumnes/professor, etc...).

b) a les instal·lacions (estat dels locals, superfície disponible per nen...).

c) a les activitats extraescolars i material escolar (activitats interescoles, sortides, visites culturals, biblioteca, audiovisuals, tallers, etc...).

Aquests mitjans només els tindrem en consideració com a factors potencials de qualitat. Després, a nivell més concret, s'haurà d'estudiar la seva incidència real.

En efecte, moltes vegades s'ha caigut en l'error de centrar tota l'atenció sobre aquests factors, donant per suposat que la presència de certes instal·lacions o l'establiment de certs mòduls garantien per ells mateixos la millora de la qualitat.

Efectivament, la qualitat d'ensenyament no pot anar deslliçada del control de la qualitat amb indicadors que puguin mesurar la degradació, el millorament o el manteniment de la qualitat.

També, cal tenir present, -com ho palesa l'exemple d'altres països-, que el coneixement de la qualitat de l'ensenyament no es fa, solament, a través de l'anàlisi de les dades estadístiques disponibles, sinó a través d'estudis "ad hoc" per part de les autoritats educatives, feina -es clar- que s'escapa de l'abast d'aquest estudi.

II. EL MARC DE L'E.G.B. I ELS SEUS OBJECTIUS GLOBALS

II.1. ELS OBJECTIUS GLOBALS DE L'E.G.B.

L'E.G.B. és una etapa obligatòria per a tots els nens de 6 a 13 anys i es considera que és l'ensenyament bàsic que tot nen ha de rebre.

Amb la implantació d'aquesta etapa educativa prevista a la Llei d'Educació del 1.970 s'introdueix un canvi d'objectius en el sistema d'ensenyament que pot sintetitzar-se en els següents punts:

a) Es pretén que no sigui l'origen social que sancioni la instrucció sinó que tothom arribi a adquirir un mínim de coneixements bàsics. L'Estat doncs es compromet a assumir 8 anys d'escolaritat per aquells que no poden fer front a les despeses d'escolaritat del sector privat.

b) La nova Llei pretén establir una igualtat d'oportunitats, substituint l'antiga separació en dos cossos (Batxillerat i Primari) per un ensenyament igualitari a tothom i allarga el Tronc Comú fent regular la selectivitat dels 10 anys (examen d'ingrés) fins als 13 amb la separació Formació Professional/B.U.P.

Conjuntament amb la implantació d'aquesta etapa educativa es regulen els coneixements que s'han d'anar adquirint i s'estableixen els diferents nivells per classes. Cada curs correspon a un any d'edat civil. En aquest punt queden exclosos els repetidors.

Tanmateix, aquesta pretesa igualtat per a tots és qüestionada pel percentatge tan alt de fracàs escolar -un 30% d'alumnes no obtenen el Graduat Escolar i al voltant d'un 30% d'alumnes repeteixen algun curs al llarg de l'escolaritat-.

Aquestes xifres han produït una alarma en tots els sectors preocupats per l'ensenyament.

El mateix Ministeri s'extranya del fet que aquest percentatge tendeixi més aviat a augmentar en els darrers anys tenint en compte el millorament de la dotació de recursos en el sector públic concretat en una reducció del nombre d'alumnes per professor i l'augment de l'equipament als centres.

El percentatge tan elevat de fracàs escolar ha obligat doncs al Ministeri a prendre altres mesures a nivell de programes i d'estructuració de l'E.G.B., considerant que els programes anteriors eren massa ambigus tant a nivell de concreció com d'exigència.

La nova estructuració presentada en els Programes Renovats es proposa de mantenir els vuit cursos agrupats en tres cicles:

1r. i 2n. curs	-	Cicle inicial	1ª etapa
3r. 4t. i 5é. curs	-	Cicle mitjà	
6é. 7é. i 8é. curs	-	Cicle Superior	2ª etapa

Amb la implantació del cicle es pretén d'organitzar l'aprenentatge en unitats més desenrotllades que el curs a fi de donar més unitat al procés educatiu i de permetre una millor adaptació de l'aprenentatge al ritme evolutiu dels alumnes.

Així, els alumnes podrien assolir els aprenentatges esmentats distribuïts per cicles, en lloc de fer-ho curs per curs com fins ara.

La introducció del concepte de cicle, que pretén establir un lligam entre el desenvolupament psicològic del nen i l'aprenentatge escolar i adaptar aquest aprenentatge en espais de temps més amplis, és, sens dubte, un avenç respecte a la situació anterior.

Pero és sorprenent que mentre es pretén una estructura més flexible a nivell d'aprenentatge, els programes són més rígids. Efectivament, en lloc d'ésser orientatius com abans, per permetre adaptacions a nivell del grup, actualment han esdevingut obligatoris. Diferents pro

fessionals han assenyalat diferents crítiques a aquest fet (*).

En canvi semblaria més coherent establir els programes i activitats amb la suficient flexibilitat per permetre llur adaptació a les diferents fases de desenvolupament psicològic.

Per fer un millor seguiment del nen al llarg del mateix cicle el mestre hauria d'encarregar-se d'un cicle i no d'un curs a fi de continuar amb el mateix grup, però l'Administració continua recomanant un sol mestre per classe per disminuir les deficiències de coordinació i al mateix temps considera desavantatjós recórrer a especialistes (**).

Sembla que el Ministeri confia poc en el treball d'equip per part dels mestres, o bé no està disposat a reconsiderar la distribució d'hores lectives i no lectives i no vol fomentar una millor coordinació entre diferents mestres, en aquells casos que fóra convenient la participació de mestres més especialitzats en determinades matèries.

La delimitació dels cicles s'ha fet adaptant-se als estadis establerts per la teoria del desenvolupament de Piaget. Aquesta teoria, que està molt arrelada en el medi educatiu, parteix d'investigacions fetes en altres països culturalment més desenvolupats. Nosaltres creiem que hagués estat més convenient, abans de llançar-se a la seva aplicació haver comprovat millor la seva validesa, tenint en compte el nostre context concret.

També voldriem assenyalar que per poder fer aquest seguiment més concret del nen, i integrar les possibles deficiències individuals del grup dins del col·lectiu classe fins al final de cicle, seria necessari una millora de les condicions de treball, (reducció alumnes/aula, menys hores lectives, etc...). Tanmateix aquesta millora no es pot portar a terme sense un increment dels recursos destinats a l'ensenyament.

(*) "Cuadernos de Pedagogia". nº 93. Septiembre 1982.

(**) "Las posibles ventajas de recurrir a "especialistas" para determinadas materias no compensan de ordinario los inconvenientes de falta de coordinación en la acción formativa y frecuentes distorsiones en la relación profesor-alumno". Programas Renovados. pág. 12.

Paral·lelament el mestre, per poder fer aquest seguiment individualitzat tot i mantenint la unitat classe, necessita una formació i unes orientacions adequades que no ha rebut fins ara.

També s'haurien de resoldre altres punts per poder implantar adequadament aquestes modificacions. Per exemple:

- ¿com s'organitzarà el cicle de manera que es puguin integrar els diferents nivells de desenvolupament psicològic dins del mateix cicle?.

- ¿com es farà la recuperació dels nens que no superin el cicle?.

- ¿com s'avaluarà cada cicle per saber si han obtingut els objectius fixats?.

És evident, doncs, que encara que sigui un pas molt important reconèixer que els diferents estadis de desenvolupament psicològic no es corresponen amb l'edat, els buits que hem assenyalat a nivell de la seva aplicació pràctica fan témer que es tracti solament de canvis aparents i que en el fons el canvi fonamental sigui que els alumnes puguin repetir 3 cursos (1 al final de cada cicle) en lloc de dos com abans.

Totes aquestes raons, són obstacles per al millorament de la qualitat de l'ensenyament d'E.G.B.

II.2. ELS CONDICIONAMENTS DE LA QUALITAT DELS SISTEMA ESCOLAR.

La qualitat del sistema escolar en el seu conjunt ve condicionada per les exigències que totes les escoles, tant públiques com privades, es vegin obligades a complir la política educativa formulada per l'Estat. Aquesta política ha suposat una determinada estructura de l'E.G.B. que, com veurem tot seguit, no ha tingut massa en compte la realitat de l'alumne d'aquesta etapa.

II.2.1. L'E.G.B. ETAPA HOMOGENIA.

Un dels principis que configuren l'ensenyament a l'Estat espanyol ha estat el de la igualtat, però aquesta actitud s'ha traduït, en la pràctica, en una política d'homogeneïtzació. L'Administració ha oblidat que "igualtat no significa mateixa educació per a tothom sinó la millor educació per a cadascú"(*).

La unificació del tronc comú, amb els mateixos programes i els mateixos nivells, palesa l'absència d'una orientació pedagògica que tingui en compte les diferències dels alumnes des del punt de vista de llur personalitat. A la vegada, tampoc s'ha tingut en compte que els nens arriben a E.G.B. amb desigualtat de condicions, sigui pel seu origen social, sigui pel fet d'haver anat o no abans a l'escola.

Contràriament a la diversitat de l'alumnat, l'Estat ha imposat una rigidesa en l'ensenyament, tant a nivell de curs com de programes.

II.2.1.1. Importància de les diferències individuals.

Les diferències entre els nens es poden agrupar en dos grans apartats:

D'una banda, el que anomenem diferències a nivell de la personalitat, que fan referència al fet que una mateixa edat no implica una mateixa capacitat d'aprenentatge. D'altra banda, l'origen social i familiar del nen, així com el fet d'haver assistit abans a l'escola, condiciona llurs actituds i respostes davant d'un ensenyament formalitzat.

(*) CH. HUMMEL. L'education d'aujourd'hui face au monde de demain. UNESCO, Paris 1977.

A) Les diferències a nivell de la personalitat.

Les diferències a nivell de personalitat es manifesten, bàsicament, de tres formes.

1. Diferències de ritmes.

Cada nen té el seu ritme d'aprenentatge i encara que sigui la mateixa edat no vol dir que tingui el mateix nivell de maduració per a l'adquisició de determinats coneixements.

Aquests diferents ritmes es posen en evidència principalment en dos moments claus de l'E.G.B.: en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura i en el pas del raonament concret al raonament abstracte. Aquests dos moments, caracteritzats per un gran nombre de repetidors, podrien ésser considerats com les manifestacions externes de la inadequació de la unificació a que fèiem referència.

En aquests casos, l'escola per poder seguir el ritme del nen "normal" recomana als pares del nen que no ha superat aquests nivells de "donar una ajuda a casa". Aquesta solució no posa en qüestió la rigidesa dels nivells. Quan aquesta solució no dóna resultat, es fa repetir curs, i el nen torna a fer els mateixos treballs i es torna a enfrontar als mateixos coneixements, com si fossin nous, i ho torna a fer a un ritme descompassat; a més a més, a força de repetir-los, en molts casos, arriba a recuperar el nivell sense haver posat en qüestió el ritme estàndard únic per a tots.

L'aparent recuperació demostra als pares i mestres la validesa de la fase d'espera.

2. La diversitat de les estructures mentals.

Cada nen té una estructura de pensament pròpia. Diferents estudis, tant en el camp de la pedagogia com en el camp de la psicologia

han tractat d'aquests aspectes(*). En canvi, en la pràctica escolar, s'oblida totalment.

3. Diferents processos d'aprenentatge.

Tota adquisició de nous coneixements demana recórrer un camí suplementari. El nen està en un punt donat, rep la informació, i l'assimilació d'aquesta informació demana un trasllat a un nou punt. Aquest procés és diferent per a cada nen encara que aparentment el resultat final sigui el mateix. Molts pocs estudis s'han fet per conèixer en profunditat aquests diferents processos. L'escola tradicional marca les mateixes pautes per a tots i no tant sols no elabora estratègies diversificades, ni forma els ensenyants en aquest sentit, sinó que a més no en fa cap reflexió.

Les experiències que hi poden haver en aquesta direcció no han partit d'iniciatives impulsades pel Ministeri sinó que han estat experimentacions aïllades portades a terme per ensenyants que cerquen vies per a una escola més oberta per a tothom.

Aquests tres aspectes palesen l'absència d'una pedagogia que tingui en compte les diferències, encara que, curiosament, les diferències en relació al desenvolupament físic estan totalment reconegudes, cosa que posa en relleu com s'adopta una actitud de dissociació entre les aptituds físiques d'una banda i les capacitats d'aprenentatge i les motivacions d'una altra.

La diferent resposta del nen a un ensenyament homogeni es tradueix, des del punt de vista de la institució escolar, en un problema de "maduresa". Tots els nens que no segueixen el ritme fixat queden etiquetats com a "immadurs" i atribueix al nen la incapacitat de la institució per fer front a les diferències individuals.

(*) A. DE LA GARANDERIE: Les profils pédagogiques. Le Centurion. Paris, 1980.

J. PIAGET, B. INHELDER.: La psychologie de l'enfant. P.U.F. Paris, 1945.

Cal establir doncs una pedagogia que tingui en compte les diferències individuals, encara que aquesta tasca sembli ensopegar amb dificultats; en particular, per la manca d'estudis en el terreny de la psicologia sobre les diferències en una mateixa edat. La psicologia evolutiva ha aportat molts coneixements sobre les diferents etapes del desenvolupament psíquic, però resta encara explicar la diversitat en el si d'una mateixa etapa.

Encara és més problemàtic l'establiment de diferents estratègies en relació a diferents processos d'aprenentatge a partir de la singularitat de cada nen i no, com fins ara, a partir de la imatge d'un nen abstracte.

Tanmateix, aquesta tasca no pot quedar limitada a un canvi de programes o d'estructures de l'ensenyament, sinó que hauria de venir donat a partir d'una elaboració de treball col·lectiva per part dels educadors, a la vegada que s'hauria de comptar amb els mitjans necessaris a nivell de centre per "trobar el nen allà on és per portar-lo allà on pot anar"(*).

Molts nens no assisteixen a Preescolar ja que no és una etapa obligatòria i els que ho fan, han d'anar a centres privats; la majoria d'ells a centres amb més de 35 nens per aula, cosa que suposa unes condicions molt dolentes si tenim en compte que per l'E.G.B. es considera que el nombre òptim d'alumnes hauria de ser inferior a 30 per aula(**).

Al mateix temps, a moltes escoles privades que tenen E.G.B. i Preescolar, la directora té cura d'aquesta etapa, forçosament de forma discontinua, i amb l'ajut de personal que realitza una tasca principalment de vigilància.

(*) J. LEVINE, G. Vermeil. : Les difficultés scolaires. Doir Paris 1980.

(**) Com a tots els països desenvolupats

Així, si l'assistència al parvulari sembla positiva perquè prepara al nen a la socialització escolar i li permet no sentir l'entrada a E.G.B. com una ruptura, moltes entrevistes assenyalen "que el nen que comença l'E.G.B. amb una bona base de Parvulari assumeix l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura sense massa dificultats". Per això el Parvulari no pot ser considerat com un compartiment separat de l'escola sinó com "un temps flexible, uns grups flexibles d'entrada a l'escola"(*).

D'altra banda, molts mestres assenyalen que els dos primers anys d'E.G.B. poden servir per reduir aquests tipus de diferències entre els nens, sempre que es donin condicions adequades, cosa que no acostuma a ser el cas, a causa de l'alt nombre de nens per aula, a més d'altres factors inadequats, en termes generals, com ara els locals, els horaris o la mateixa formació de personal.

Es a dir que, en general, la desigualtat originada per l'assistència o no al parvulari (i la seva qualitat) que, d'altra banda, ve donada per les condicions socials i familiars dels nens, tendeix a perpetuar-se o, àdhuc, a agreujar-se a causa del funcionament del sistema escolar.

B) Les diferències a nivell social i familiar.

Un altre aspecte a tenir en compte és que no tots els nens comencen l'E.G.B. amb igualtat de condicions, bàsicament per dos tipus de factors. D'una banda, de quina manera han passat l'etapa prèvia l'E.G.B. i, en particular, si han assistit o no al parvulari; i, d'un altra, les característiques socials, econòmiques i culturals de la família.

(*) Entrevista

1. L'etapa preescolar.

L'E.G.B. comença per a tots els nens a la mateixa edat -als 6 anys-. Aquesta edat és la que l'Estat considera adequada per introduir l'obligatorietat de l'escolarització. Però això no vol dir que sigui l'edat ideal per començar la socialització del nen.

Progressivament es va donant més importància a l'etapa prèvia a l'E.G.B. i són cada vegada més nombrosos els nens que van a parvulari, malgrat que l'Estat no es faci càrrec d'aquesta etapa.

"la segona etapa d'escola és aquesta unitat, avui en dia anomenada "Parvulari", en la qual el nen abans d'aprendre, abans d'entrar en el món de les primeres tècniques de tipus intel·lectual (llegir, escriure i comptar), el nen fonamentant-se en el desenvolupament de tota la seva activitat simbolitzadora damunt de la sensorial i motriu, de tota la seva capacitat expressiva i de relació amb els companys, ja omple un període d'educació diferenciada. I no obstant això no està en el moment d'aprendre els coneixements pels quals va nèixer l'escola obligatòria"(*).

"Aquesta etapa de la pre-lectura i de pre-escriptura és molt important i tot depèn com s'hagi fet perquè el nen tingui ganes de saber què diu, què hi ha darrera d'un text escrit o perquè mira l'escola amb avorriment"(**).

2. L'origen social i familiar i els estímuls per l'aprenentatge.

Una altra conseqüència important derivada del diferent origen familiar i social dels nens és la que fa referència als estímuls que reben en el seu medi familiar i que incideixen en llurs capacitats d'aprenentatge i els estímuls enfront el treball escolar.

(*) Entrevista

(**) Entrevista

El nen que ha tingut la possibilitat de comunicar-se oralment, que sap fer preguntes i que ha rebut la resposta adequada i comprensible, que té l'hàbit adquirit a casa de parlar i de raonar, i que la família té un vocabulari ric; aquest nen té molts estímuls de cara al treball escolar, ja que l'escola es basa en verbalitzar i escriure coses. L'aprenentatge no li suposa doncs massa canvi, a condició que l'escola continuï fent aquest tipus de seguiment"(*).

En canvi aquell nen que té uns pares que difícilment saben formular un pensament en veu alta i que tenen un vocabulari limitat, no té l'aprenentatge verbal resolt a nivell familiar. L'escola constitueix per a ell "el món dels altres".

En aquest cas els estímuls per part de l'escola haurien d'ésser molt superiors als de l'altre cas, per suplir les deficiències d'origen social.

L'etapa preescolar és molt més important per aquest nen, ja que es centra principalment en l'aprenentatge de l'expressió oral.

En canvi, són aquests nens que aniran al parvulari-aparcament amb classes de 40 nens on és impossible que es doni una atenció individualitzada a cada nen i no permet fomentar el diàleg per desenvolupar al màxim l'expressió oral necessària per afrontar sense dificultats l'E.G.B.

Així, els nens arriben l'E.G.B. amb profundes diferències derivades del seu medi familiar-social i cultural, diferències que no es tenen en compte i que, per tant, es perpetuen sota l'apariència d'igualtat d'oportunitats.

(*) Entrevista

A nivell general, l'Estat aplica una política uniforme que perpetua aquesta situació de manera que, en el mateix centre, els nens que tenen més dificultats reben un tracte indiferenciat que manté i cristal·litza aquestes diferències que es tradueixen en els "fracassats" de l'escola.

El mateix sistema s'estructura de forma que no tots els centres són iguals, de manera que els nens que porten un bagatge d'hàbits d'expressió i d'estímul positius de cara a l'aprenentatge aniran a escoles privades. Aquestes escoles, en ser més cares, tenen condicions més adequades, tant a nivell de recursos materials i humans, com de baixa relació alumnes/aula.

Els altres nens aniran a l'ensenyament públic, que aplica de forma més clara aquesta política homogeneitzadora, reforçada per l'escassetat de recursos materials i humans, o a aquell ensenyament privat que, pel sol fet de ser-ho, té moltes vegades un prestigi im-merescut, i en el qual les condicions poden ser fins i tot pitjors que a l'escola pública.

II.2.1.2. Rigidesa de l'estructura del curs.

L'estructura dels cursos és molt rígida, en la mesura que estan definits en termes d'edat, cosa que, com hem assenyalat, suposa ignorar les diferències en el si d'una mateixa edat(*).

Cada curs, definit d'aquesta manera, té una exigència de compliment de programes, d'activitats a realitzar i de resultats a aconseguir (nivells de lectura, escriptura, càlcul, etc...), imposats a cada grup d'edat. Com a conseqüència, a tots els cursos apareixen diferents grups de nens: els que segueixen bé, els que no fan tot el que podrien fer i els que no poden seguir el ritme de la classe.

(*) Partim d'aquest raonament ja que encara no s'ha posat en pràctica la totalitat dels Programes Renovats, i a més dubtem de la seva adequada aplicació.

La rigidesa del curs és una dada de partida, mai qüestionada, perquè les construccions escolars, en particular les públiques, estan dissenyades en termes d'un nombre d'aules per grau i cada grau correspon a un grup d'edat, sense preveure espais comuns i espais especialitzats, que permetrien agrupar els nens en diferents criteris i per diferents tipus d'activitats.

Aquesta rigidesa, i la seva traducció física, porta a fenòmens tan aberrants com poden ser la determinació del nombre de repetidors en funció de la capacitat de les aules.

En els casos, molt nombrosos a l'ensenyament públic, en els quals el nombre de nens per aula es baix, aquest fet no pot aprofitar-se, ja que l'espai físic impedeix la flexibilització de l'ensenyament.

II.2.1.3. Rigidesa de programes i continguts.

Si un nen ve a l'escola amb una història diferent, amb els problemes del seu ambient, amb experiències diferents, amb les seves dificultats i defenses, mentre que l'escola demana la mateixa identitat a tothom.

L'escola a través dels seus programes i dels seus continguts, s'adreça a nens de medi urbà i encara que es facin referències al medi rural, aquest darrer és tractat de forma "bucòlica i irreal".

En aquest sentit, encara que l'escola no sigui l'únic factor de despoblament del camp, sí que mitjançant la transmissió de coneixements de tipus urbà prepara el nen per viure a la ciutat.

A més, l'escola rural, amb els seus programes unificats, situa en inferioritat de condicions el nen de medi rural ja que la seva

percepció i experiències no parteixen dels mateixos coneixements concrets.

Aquesta transformació d'identitat que demana l'escola és causa de bon nombre de les dificultats escolars.

Tenir en compte les diferències de medi i d'ambient sociocultural demanaria una elaboració de programes i de didàctiques adaptades als diferents medis cosa que no és compatible ni amb una unificació de programes ni amb un sistema d'ensenyament centralitzat com el nostre.

II .2.2'. L'E.G.B. ETAPA ARTIFICIAL.

L'E.G.B. està concebuda com una etapa educativa obligatòria per a nens d'edats compreses entre els 6 i els 13-14 anys. Tanmateix, aquest interval no correspon a cap etapa de desenvolupament personal del nen: "Des del punt de vista de la psicologia evolutiva i experimental és un grup arbitrari de cursos i edats que no corresponen a cap estadi o moment evolutiu delimitable i amb certa uniformitat de característiques(*)".

Aquest punt, malgrat que relacioni la Psicologia amb la Pedagogia i s'escapi a la nostra anàlisi, el considerem de capital importància en termes qualitatius.

El testimoni dels mestres entrevistats coincideix en l'apreciació que l'acabament de l'E.G.B. es dona en un moment que "el nivell d'evolució intel·lectual està en ple procés. Es considera que als tretze anys alguns nens, no tots, passaran de les operacions concretes a la capacitat d'abstreure, relacionar... Si aquest procés, que s'havia potenciat, no es continua, s'atura". Quan a certs tipus d'escoles on es té en compte l'aprenentatge intel·lectual, on "el que

(*) L. Fernández. J. Funes. A. Pellicer: Psicologia del Pre-adolescente . 2ª etapa E.G.B. Edicions 62, Barcelona. 1980.

se li ha donat són les possibilitats d'anar evolucionant amb unes eines a la mà, de saber llegir, interpretar, resumir, comentar. Davant d'una situació que no entén, doncs, saber consultar en el lloc precís, saber escoltar i entendre el que s'escolta... i això es trenca al final de l'E.G.B., la majoria de les vegades fins i tot per a aquells que seguiran la via B.U.P".

"¿Per què l'E.G.B. s'acaba als tretze anys?. Vull dir que aquesta és la primera etapa artificial, realment no es pot dir que hi poden haver uns objectius acabats; dir "aquí" s'ha d'haver aconseguit això. Els nens quan acaben E.G.B. estan a mig fer i el que és segur és que depèn d'allà on van que els funciona l'aprenentatge molt millor o no, perquè suposa trobar companys nous i continuar evolucionant i segons com, faran una regressió i s'estancaran".

El fet que l'E.G.B. acabi als 13 o 14 anys no es deriva, doncs, que aquesta edat marqui l'acabament d'una etapa en l'evolució del nen. Hem de buscar les raons en altres motivacions; en concret, en la necessitat de fixar un cicle d'ensenyament obligatori que acabés a l'edat autoritzada per començar a treballar, a la vegada que es constituïa en l'etapa selectiva d'un procés de desenvolupament de l'ensenyament.

D'altra banda, els vuit anys d'escolaritat obligatòria de l'E.G.B. responen als recursos que l'Estat estava disposat a assignar per a l'ensenyament obligatori.

Les preocupacions del nou Govern no sembla que canviïn el plantejament del problema, ja que el possible allargament de l'ensenyament obligatori sembla respondre més a una política de disminució de l'atur que a la consideració de les característiques educatives d'aquesta etapa.

II.2.3. L'E.G.B. ETAPA SELECTIVA.

L'E.G.B. hauria de correspondre al mínim de coneixements bàsics adquirits per tots els nens escolaritzats de 13-14 anys. Aquest mínim hauria d'estar garantit. Tanmateix aquesta etapa té un altre objectiu: la selectivitat. La finalitat aparent de l'E.G.B. és mediatitzada per la necessitat de selecció al final de l'etapa. Així, sota l'objectivitat de la selecció acadèmica s'encobreix aquest objectiu principal.

Aquesta selecció es manifesta a través del percentatge de fracàs escolar enfront del Graduat Escolar. En efecte, l'obtenció o no del Graduat Escolar permet de seleccionar els alumnes en relació a la seva orientació posterior, ja sigui en veure's obligats a anar a la F.P. o amb possibilitats d'anar a B.U.P.

La Formació Professional es percep com la vida dels fracassats i paral·lelament recull un desprestigi generalitzat, per exemple pel baix nivell i el menyspreu del treball manual. En aquest marc els pares es resisteixen a acceptar que llurs fills han d'anar a Formació Professional (sobretot entre les classes altes i mitjanes).

La selectivitat es realitza en el si de cada escola, cosa que significa la utilització de diferents criteris, segons com sigui l'escola.

Així el títol de Graduat Escolar es dona en funció del nivell mitjà dels alumnes -així el mateix alumne que obté el títol en una escola podria perfectament no obtenir-lo en una altra.

A més hi ha escoles amb una política de prestigi que es tradueix en un alt grau de selectivitat. D'altres han optat per fer repetir curs abans de donar el Graduat Escolar sense garanties.

Aquesta selecció produeix un cert malestar tant entre els pares com entre els educadors, perquè els percentatges tan elevats de fracàs escolar (el 30% no obté el Graduat Escolar) qüestionen el sistema escolar.

Per un cantó, els pares qüestionen la pròpia escola, i per l'altre els educadors, sense posar massa en qüestió el mateix sistema d'ensenyament ni la selecció social, es troben davant de l'evidència de la incapacitat d'un percentatge de nens enfront el treball intel·lectual.

El B.U.P. tal com està plantejat no satisfà els educadors més conscients de General Bàsica, i en lloc de replantejar l'E.G.B. tant des d'una perspectiva d'objectius globals com des de la seva aplicació a nivell de centres, es parla cada vegada més de l'allargament del tronc comú fins als 16 anys. Aquesta mesura al mateix temps que respon a la situació conjuntural, permet endarrerir l'entrada al treball.

II.2.4. QUALITAT DE PROCES I QUALITAT FINAL.

L'anàlisi anterior pot situar-se, tal com proposàvem, en termes de distingir entre la qualitat de procés i la qualitat final.

Així, l'ensenyament actual de l'etapa d'E.G.B. ve marcat per la perspectiva d'imposar una qualitat final uniforme sense tenir en compte les diferències dels nens a l'hora de començar aquesta etapa.

Així, el "fracàs escolar" apareix com a "fracàs del sistema" en la mesura que s'ignora l'especificitat dels nens i es concep l'ensenyament en funció d'un nen "estàndard".

La rigidesa del sistema impedeix el tractament diferenciat dels nens cosa que falseja l'avaluació de l'ensenyament rebut.

L'èmfasi en la qualitat final -grollerament mesurada per la selecció al final de l'etapa d'E.G.B.- fa oblidar l'exigència de l'anàlisi de la qualitat del procés d'ensenyament, és a dir, la capa citat dels centres per donar el millor ensenyament a tot tipus de nens.

Així, es considerarà "millor" l'escola amb un percentatge més baix de repetidors o amb una proporció més elevada d'alumnes amb el total de graduat escolar, sense considerar que moltes vegades aquestes escoles tenen molts més recursos i nens amb avantatges derivats pel seu origen familiar i social, cosa que significa, des d'un punt de vista, que aquestes escoles són ineficaces ja que ofereixen una qualitat de procés inferior a d'altres escoles menys dotades però que donen ensenyament a nens amb inferiors condicions de partida.

Malauradament, aquest tipus d'anàlisi no pot fer-se sense un coneixement aprofundit dels centres i de les condicions dels nens, feina encara per fer i que escapa a l'abast d'aquest estudi. Aquest treball pretén, ésser a partir d'ara, un intent d'anàlisi dels indicadors de qualitat -ja sigui en termes de qualitat final (fracàs escolar) o en termes de qualitat de procés (mitjans materials que disposa el sistema d'educació per obtenir una determinada qualitat final).

II.3. EL FRACAS ESCOLAR.

Per fracàs escolar entenem tant els alumnes que han realitzat els vuit cursos d'E.G.B. en un període de temps superior, com els que no obtenen el Graduat Escolar en finalitzar l'E.G.B.

Aquest percentatge actualment se situa al voltant del 60%, amb tendència a augmentar -si bé no disposem de les dades dels darrers anys per a Catalunya-.

Si considerem només la part referida al Graduat Escolar, a nivell de tot l'Estat espanyol el percentatge d'alumnes que ha superat el Graduat escolar en els darrers anys és el següent:

1974 - 75	68,01%
75 - 76	65,04%
76 - 77	63,90%
77 - 78	65,12%
78 - 79	62,72%

Com podem observar, aquest percentatge tendeix a disminuir.

Encara que com ja hem assenyalat, el percentatge de fracàs escolar correspon a polítiques selectives establertes a nivell de cada escola. Això no disminueix l'amplitud d'aquest fenomen, sobretot, si comparem aquestes xifres amb les d'altres països. Per exemple, a Bèlgica, els repetidors a nivell primari el 1979 era el 14% i a Suïssa, el 3,4%(*), a França, el 9,2%(**). Com podem veure les diferències són significatives.

En relació a les xifres de fracàs escolar hem consultat a diferents gabinets psico-pedagògics, ja que la majoria de les consultes

(*) Documents de l'Office Fédéral de la Statistique.

(**) Documents du Service des Etudes Informatiques et Statistiques du Ministère de l'Education.

que reben provenen de casos amb dificultats escolars.

Les conclusions més importants d'aquestes entrevistes indiquen que només un percentatge molt feble de les dificultats escolars són originades per anomalies físiques (inferior al 8%), i que la resta provenen del mateix sistema escolar o per dificultats de relació, ja sigui amb el grup classe, amb el mestre o amb la família.

A més, si analitzem les xifres dels repetidors per tipus d'escola (vegeu apèndix 1) veurem que aquestes són superiors en el sector públic que en el privat, i que fins i tot en determinades escoles del sector privat el percentatge es pràcticament nul.

Aquestes xifres desglossades per tipus d'escola evidencien les diferències de rendiment escolar segons els diferents sectors.

Si tenim en compte que el sector públic recull principalment aquelles famílies socialment més infradotades, el fracàs escolar palesa la influència del medi en la superació dels nivells escolars -al mateix temps que evidencia la manca de recursos que disposa el sector públic per contrarestar les diferències d'origen familiar-.

Les xifres tan altes de fracàs escolar ens qüestionen dos aspectes molt importants:

- a) el mateix sistema escolar.
- b) la repercussió del fracàs escolar sobre el cost de l'ensenyament.

- a) el mateix sistema escolar.

Sembla evident que si el sistema d'ensenyament que recull la totalitat de la població dels 6 als 13 anys, dona com a resultat un 60%

o més d'anomalies a diferents nivells (ja tant pels nens que repeteixen curs com pels que no obtenen el Graduat Escolar), és el mateix sistema escolar que s'ha de posar en qüestió i no la població en edat escolar.

Aquesta visió és difícilment acceptada, i quan un nen presenta dificultats escolars, les causes es cerquen més en el nen o en la família que en el sistema d'ensenyament.

Si tenim en compte la importància que la vida escolar té en la vida del nen, es pot comprendre fàcilment les repercussions que el fracàs escolar té, a nivell individual. Aquestes repercussions poden arribar a ésser negatives i fins i tot destructives.

En aquest sentit ens sembla molt important d'aprofundir els estudis que s'han començat a elaborar sobre el fracàs escolar(*) no solament per detectar les causes del fracàs sinó també les repercussions socials i individuals d'aquest problema.

b) la repercussió del fracàs escolar a nivell del cost de l'ensenyament.

És evident que el fracàs escolar augmenta el cost de l'ensenyament, principalment quan es tracta de repetidors. Aquests costos repercuteixen tant a nivell familiar pel que fa a l'ensenyament privat com a nivell de l'Estat per al sector públic.

En aquest sentit qualsevol mesura que tendeixi a reduir el fracàs escolar pot representar una disminució del cost de l'ensenyament. Per tant, tota millora de la qualitat, encara que a curt termini signifiqui un augment de la dotació de recursos, s'ha de situar en una perspectiva a llarg termini per analitzar la seva repercussió real sobre el cost.

(*) Samper, L., Samper, I. Soler, T.: Perspectivas psicológicas y sociológicas del fracaso escolar. I.C.E.-U.A.B.

II.4. EL PAPER DEL MESTRE.

La situació del mestre a nivell de centre és la de subordinació jeràrquica directa envers el director, sense que es doni, ni s'intenti promoure, la comunicació horitzontal o la corresponsabilitat conjunta del col·lectiu d'ensenyants (*).

El mestre és, doncs, el responsable de dur a terme l'ensenyament enfront la seva classe i ha de complir els programes i les diferents activitats que es realitzen durant el curs. El mestre és el representant a la seva classe del programa fixat per a tothom igual i el qu'ha d'acabar a final de curs. És ell qui adapta el ritme i el nivell en funció del nivell mitjà de la classe, tenint en compte el programa que ha de realitzar.

Aquesta adaptació al nivell mitjà de la classe suposa que el mestre haurà d'endarrerir o frenar un grup de nens, fer córrer a uns altres, i hi haurà altres nens que no podran seguir aquest nivell mitjà fixat per a tots igual.

Així, en totes les classes, independentment del tipus de centres, ens trobem amb una composició semblant: un grupet que segueix bé, d'altres dels qui el mestre diu que no fan tot el que podrien fer i d'altres que la classe no va al seu ritme i que en un moment o altre hauran de repetir curs.

A més, si analitzem com s'estableix aquest nivell mitjà, veurem que més que correspondre a la mitjana de la classe, aquest es fixa principalment en funció del grup que segueix bé. En efecte, el mestre utilitza principalment com a grup de referència aquells que millor responen a les motivacions escolars.

(*) El cas de les escoles en que es comparteixen la responsabilitat i la decisió és excepcional en el conjunt del sistema d'ensenyament a Catalunya.

El mestre, independentment de la seva disposició personal i de la seva capacitat, s'enfronta amb aquesta situació que li ve donada pel sistema d'ensenyament i per les deficiències estructurals d'unes condicions de treball (principalment nombre d'alumnes/mestre) i manca de formació que no li permeten trobar solucions a nivell concret de la seva classe.

Efectivament, el nombre de nens per classe (com ja analitzarem en un altre apartat) no li permet un coneixement individual de cada nen ni d'establir una pedagogia més individualitzada per fer avançar el col·lectiu classe amb un ritme diferent que el del nivell mitjà.

Tanmateix el mestre no ha rebut la formació necessària per poder ensenyar a nens diferenciats, heterogenis, ja sigui per la seva història, pel seu origen social, per el seu món imaginari o per la seva estructura mental, etc...

El mestre ha après a ensenyar a la classe, i no a cada nen de la classe, ha rebut només una formació per fer funcionar la classe com a grup homogeni. Quan un nen no segueix bé no té altres mitjans que els de la "recuperació" en el sentit estricte, i no ha rebut cap formació o ajuda més que el seu sentit comú per ajudar als nens amb dificultats.

Encara que en els "Programes Renovats" s'introdueixi la noció de cicle (que permet tenir en compte aquesta heterogeneïtat) els mateixos mestres que han d'aplicar-ho no han rebut cap reciclatge o formació adequada en aquesta direcció. El Ministeri de moment s'ha limitat a legislar.

El mestre en front d'aquesta situació, que no pot resoldre individualment, té més aviat tendència a culpabilitzar els alumnes de la seva incapacitat d'atenció i de comprensió, sense posar massa en

qüestió el sistema d'ensenyament.

Paral·lelament també ha de fer front a les queixes dels pares que no tenen altre interlocutor que el propi mestre.

Així, per una banda, es troba amb els pares dels "bons" alumnes que li demanen més exigència i per una altra, els pares dels "mediocres" que demanen rebaixar el nivell. S'ha de frenar els que podrien fer més i disminuir la seva capacitat?. No semblaria pas la mesura adequada, però en canvi tampoc podrien servir de model per a la resta del grup que funciona amb un altre ritme.

Aquest dilema, que el mestre hauria de resoldre a nivell individual o a nivell d'escola, sense disposar dels mitjans, el bloqueja enfront de les queixes dels pares i el situa a la defensiva respecte qualsevol crítica que aquests puguin fer al sistema d'ensenyament.

L'enfrontament entre aquestes dues parts, sense que existeixin raons objectives d'antagonisme, impossibiliten un plantejament col·lectiu de les deficiències del sistema d'ensenyament.

En definitiva, el mestre es veurà obligat a actuar amb mitjans moltes vegades insuficients i en condicions de rigidesa que l'impediràn de fer altra cosa que "complir" amb la seva tasca, cosa que el descarrega de responsabilitats que rauran en l'alumne.

III. APROXIMACIÓ A L'ESTRUCTURA DE L'E.G.B. A CATALUNYA

III.1. INTRODUCCIÓ.

L'existència d'un capítol sobre l'estructura de l'E.G.B. a Catalunya s'ha d'entendre com la necessària elaboració d'una informació destinada al tractament de l'objecte d'aquest estudi; és a dir, la problemàtica de la qualitat i el cost de l'E.G.B. a Catalunya.

Des d'aquesta perspectiva, cal remarcar que hem hagut de fer una tasca que, de fet, no ens pertocava, forçats per la necessitat de disposar d'informació que fins ara no existia.

En conseqüència, hem elaborat una anàlisi estructural intencionada en termes de les nostres pròpies necessitats i, com a subproducte, oferim un primer tractament que permet un coneixement més acurat de l'estructura de l'E.G.B. a Catalunya que el que ha existit fins ara.

Fins ara no hi havia cap estudi de l'estructura escolar a Catalunya, excepte el treball de la Generalitat de Catalunya (*) que constitueix la primera elaboració de les dades proporcionades pel Ministeri d'Educació (Delegacions Provincials). Aquest treball ofereix les dades bàsiques per a Catalunya i les quatre províncies dels sectors públic i privat.

Tanmateix, des de la nostra perspectiva, aquest tractament és encara insuficient i les dades de base, resums de les enquestes elaborades per les delegacions provincials del Ministeri d'Educació, permeten un tractament més profund, encara que pensem que es podria obtenir una informació més acurada amb un altre tractament de les enquestes.

(*) Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. L'Educació General Bàsica a Catalunya. Barcelona, 1980.

La nostra elaboració ha estat orientada a partir de les hipòtesis bàsiques respecte a les escoles d'E.G.B. a Catalunya que tot seguit expliquem amb detall.

Un aspecte important a l'hora d'intentar analitzar la qualitat de l'ensenyament d'E.G.B. a Catalunya és, en l'ordre quantitatiu, poder establir uns indicadors significatius susceptibles d'expressar en certa mesura algunes variables quantitatives qu'influeixen en la qualitat de l'ensenyament i que més endavant tractem de forma específica.

Però, previ a l'anàlisi d'aquests indicadors, hem de ser capaços de donarlos-hi el significat més precís possible i, per això, no podem limitar-nos a fer un tractament global, con si el conjunt de les escoles d'E.G.B. a Catalunya fos un tot homogeni.

Així, d'una banda, havíem de distingir les diferents "ofertes" d'ensenyament o, en altres termes, quins eren els diferents agents socials que intervenien en l'educació a Catalunya amb llurs objectius i estratègies pròpies, cosa que configuraria els possibles criteris de qualitat de les diferents posicions polítiques i ideològiques.

D'altra banda, tampoc és homogeni el conjunt de nens que aniran o van a l'E.G.B., doncs tenen un origen social, familiar i cultural diferent. Pensem que una aproximació útil a aquestes diferències pot realitzar-se a través de l'hàbitat; és a dir, que el lloc on viuen els alumnes pot donar algunes indicacions respecte llurs característiques.

III.1.1. PROPIETAT.

Sembla que podem parlar, com a mínim, de tres tipus d'agents educatius. L'Estat, que configura el sector públic de l'ensenyament i les característiques generals de la política, ja esmentat al capítol anterior.

Afegim aquí, respecte al Sector Públic, que la seva estratègia ha estat presidida per la preocupació del cobriment dels dèficits quantitatius, allà on no hi havia ensenyament privat, i d'acord amb una política de minimització de costos i sense cap preocupació aparent per la qualitat.

Dins el sector privat considerem dos grans tipus d'escola. D'una banda, l'escola religiosa, amb una determinada orientació ideològica que li dóna una coherència, malgrat es puguin establir diferències segons les ordres religioses que imparteixen l'ensenyament, extrem que no hem considerat necessari estudiar dintre de la nostra anàlisi.

D'altra banda, el que anomenem "altre privat", queda compost per un conjunt heterogeni d'escoles que tenen diferents orientacions i estratègies. Hi trobem agrupaments d'escoles amb preocupacions pedagògiques molt definides (com G.A.E.C. i C.E.P.E.P.C.), fins a les institucions purament lucratives, que concebeixen l'educació com un negoci més que com un servei, passant, és clar, per molts diversos tipus d'escoles de característiques diferents.

Per manca de dades no hem pogut aprofundir en aquest "altre privat". Donada l'àmplia disponibilitat de les dades del CEPEPC, tractem aquestes escoles més endavant.

Retindrem, encara que aparegui simplificat de manera massa arriscada, que els diferents tipus d'escola poden ser analitzats en termes de classes socials a les qual van dirigides. Però aquesta hipòtesi necessita una explicació més detallada.

III.1.2. HABITAT.

Ens sembla una hipòtesi raonable pensar que cada tipus d'escola va dirigit, en termes generals, a certes classes o grups socials. Així, l'escola pública, pel fet de ser gratuïta i situar-se a on no hi ha escola privada, recull bàsicament, els nanos dels grups socials menys afavorits. Obviament, les escoles que demanen altes quotes van dirigides a qui pot pagar-les; és a dir, els fills de les classes altes. Moltes vegades podem deduir de quina escola es tracta a partir del lloc on està situada.

En altres termes, si poguéssim analitzar l'origen social dels alumnes, trobaríem una sèrie de característiques (socials, econòmiques, culturals, etc...), que molt sovint podríem associar a la localització de l'escola.

En aquest sentit hem intentat aprofundir els diferents tipus d'hàbitats que poguessin distingir-se per algunes característiques generals que, d'alguna manera, reflectissin les característiques dels alumnes i de les escoles a on es dirigeixen.

Es oció insistir en el fet que, des d'aquest punt de vista, la divisió provincial no és de cap utilitat.

Per això hem configurat l'elaboració de les dades en termes de propietat i en termes d'hàbitat.

Vàrem realitzar una primera distinció(*):

- 1.- Hàbitat rural: municipis fins a 2.000 habitants.
- 2.- Hàbitat intermedi: municipis entre 2.000 habitants i 10.000 habitants.
- 3.- Hàbitat urbà: municipis amb més de 10.000 habitants.

L'existència d'un món rural a Catalunya amb característiques ben diferenciades i en un procés de desintegració és prou coneguda. Les dades ens confirmen aquest fet.

L'hàbitat intermedi es, com el seu mateix nom suggereix, menys fàcil d'identificar, ja que comprèn les poblacions petites que tenen un nivell d'activitat econòmica i de serveis més moderns, però pel desconeixement d'aquest hàbitat, no en fem un estudi aprofundit.

Quantitativament, l'hàbitat urbà és el més important. Tanmateix, és massa heterogeni. Per intentar disminuir aquesta heterogeneïtat hem procedit a una subdivisió que, com veurem, és també significativa.

Efectivament, hem dividit l'hàbitat urbà en els següents hàbitats:

1. Barcelona ciutat.
2. Resta del Barcelonès.
3. Resta Urbà.

La justificació d'aquesta subdivisió és la següent:

(*) Assessorat per la demògrafia, Sra. Anna Cabré. De fet, no hi ha estudis aprofundits sobre aquests aspectes a Catalunya.

Barcelona ciutat constitueix una realitat urbana única a Catalunya i mereix, per tant, un tractament diferenciati, malgrat la seva heterogeneïtat. La resta del Barcelonès comprèn les poblacions del suburbi industrial de Barcelona caracteritzades per un fort pès industrial, un creixement urbanístic desordenat i un predomini del component obrer immigrat.

En canvi, el "resta urbà" apareix encara com un subhàbitat residual format per aquelles poblacions urbanes de fora de la comarca del Barcelonès. Tanmateix, aquesta subdivisió és significativa, en particular pel que fa als dos primers subhàbitats.

Hem pogut realitzar un tractament en termes de propietat i hàbitat a partir dels resums de les enquestes de les delegacions provincials del Ministeri d'Educació i Ciència, pel 1.981, a partir de les dades en termes municipals, que són molt escasses.

La Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament) ens ha proporcionat el tractament, pel 1.982, de les enquestes corresponents a la comarca del Barcelonès.

Tanmateix, les dades referides als hàbitats són escasses i, en canvi, en disposàvem més per tipus de propietat. Cal tenir present que un tractament directe de les enquestes permetria enriquir molt els nostres coneixements de l'estructura de l'E.G.B. a Catalunya.

III.1.3. ELS INDICADORS.

Recordem que l'elaboració d'unes dades sobre l'estructura de l'E.G.B. a Catalunya té per a nosaltres un caràcter instrumental.

El nostre objectiu era elaborar uns indicadors significatius de la qualitat de l'ensenyament. Aquests indicadors són de diversos tipus:

1. Des del punt de vista de l'anàlisi de les estratègies d'implantació dels diferents tipus d'escoles, tenim els centres i llur capacitat, expressada aquesta en termes d'unitats/centre o places/centre.

2. El pes real de cada tipus d'escola ens vindria donat per la relació alumnes/centre.

3. Les estratègies econòmiques podrien venir donades per la relació alumnes/unitat, sobretot pel que fa al Sector Privat.

4. Altres indicadors complementaris que permeten subratllar les relacions tècniques existents i la dotació de recursos que marquen les possibilitats de millora de la qualitat de l'ensenyament són el personal docent/alumnes, personal no docent/alumnes i personal docent/aula.

Quan presentem aquests indicadors, discutirem amb més detall llur significat i aplicacions.

Per concloure aquesta introducció, direm que gran part de la informació elaborada, quadres de base, però també altres elaboracions posteriors, figuren en annexos per tal de fer més lleuger el text. A més, les dades es refereixen moltes vegades a E.G.B. i Preescolar conjuntament, doncs molts centres ofereixen aquests dos tipus d'ensenyament, cosa que no permet un tractament diferenciat.

III.2. L'ESTRUCTURA DE L'E.G.B. A CATALUNYA.

III.2.1. OFERTA I DEMANDA GLOBALS.

En termes globals, la demanda d'escolaritat obligatòria, per al 1981, està coberta en termes quantitativs(*).

Per al curs 1980-1981, la matrícula d'alumnes d'E.G.B. a Catalunya era de 842.957 enfront d'un total de places de 984.370; és a dir, que hi hauria un "excés de capacitat" de 141.413 places, la qual cosa no significa que no puguin haver-hi dèficits a determinades zones.

Donades les tendències demogràfiques de Catalunya durant els últims anys (baixa de la taxa de natalitat, reducció o anul·lació de la immigració), cal pensar que la demanda tendirà a baixar en termes globals, en front a una existència més que suficient de places escolars, en termes quantitativs.

Com tindrem ocasió de constatar més endavant, aquesta situació no és homogènia, sinó que afecta de forma diversa als diferents tipus d'escola.

Cal fer notar que aquest "excés d'oferta" no implica un judici qualitatiu, ja que és possible que existeixi un dèficit qualitatiu important.

Tanmateix, cal abordar aquest tractament des d'una perspectiva més desagregada.

(*) La manca de dades demogràfiques actualitzades (població entre 6 i 13 anys), no ens permet xifrar-ho exactament. Tanmateix no sembla que, en aquest sentit, hagi canviat la situació respecte el curs 1977-78 (Vegeu L'Educació General Bàsica a Catalunya. 1980, que elabora dades demogràfiques a partir de les de 1975).

III.2.2. ESTRUCTURA DE L'OFERTA: TIPUS D'ESCOLA.

Considerem que l'oferta pot ser analitzada, en funció de les dades disponibles, a partir de tres tipus d'escola diferents que responen a tres tipus diferenciats d'oferta (i, per tant, de qualitat); és a dir, l'escola pública, l'escola privada religiosa i l'altre escola privada. Com ja hem assenyalat, aquesta darrera categoria és molt més heterogènia que les altres dues, perquè inclou des de grups d'escoles amb preocupacions pedagògiques explícites (com GAEC o CEPEPC) fins a escoles amb finalitats bàsicament lucratives. Farem doncs, la distinció en tres categories.

III.2.2.1. Importància relativa.

Considerem que els diferents tipus de centres realitzen una oferta d'instal·lacions als alumnes que han de rebre. Per tant, considerem, en un primer nivell, l'oferta en termes dels centres, unitats i places que ofereix cada tipus d'escola (veure quadre 1).

QUADRE 1. Centres, Unitats i Places per tipus d'escola.

	PÚBLIC		PRIVAT		RELIGIOS		ALTRE PR.		TOTAL
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre
1) CENTRES	1.607	50,3	1.585	49,7	419	13,1	1.166	36,5	3.192
1.1. Amb EGB	1.565	57,4	1.163	42,6	396	14,5	767	28,1	2.728
1.2. Preesc.	42	9,1	422	90,9	23	5,0	399	85,9	464
2) UNITATS	17.051	52,4	15.487	47,6	5.256	16,2	10.231	31,4	32.538
2.1. Preesc.	3.248	47,5	3.589	52,5	969	14,2	2.620	38,3	6.837
2.2. EGB	13.803	53,7	11.989	46,3	4.287	16,7	7.611	29,6	25.701
3) PLACES	647.942	54,6	588.633	47,6	206.654	16,7	381.979	30,9	1.236.575
3.1. Preesc.	120.812	47,9	131.393	52,1	37.803	15,0	93.590	37,1	252.205
3.2. EGB	527.130	53,5	457.240	46,5	168.851	17,2	288.389	29,3	984.370

Font: Vegeu Annex 1.

A l'E.G.B., la importància relativa dels tres tipus d'escola es manifesta a través d'unitats i places. Així, el Públic representa un 53% de l'oferta, el Privat Religiós un 17% i l'Altre Privat un 30%, és a dir. que el conjunt de l'escola privada representa un 47% de l'oferta global d'E.G.B.

Aquesta feblesa del Sector Públic subratlla l'importància de la contribució de les famílies a les despeses d'educació, malgrat l'existència de subvencions, que només cobreixen parcialment les despeses mínimes d'E.G.B. Aquest fet posa en qüestió la pretensió de la igualtat d'oportunitats de l'ensenyament d'E.G.B., malgrat que aquest sigui obligatori. De fet, el Sector Públic a Catalunya sembla jugar un paper de subordinat del Sector Privat, en la mesura que la implantació de l'ensenyament públic només es realitza allà on el Sector Privat no hi ha anat, moltes vegades per raons de rendibilitat.

III.2.2.2. Característiques de l'oferta per tipus d'escola.

En aquest primer nivell, molt general, es poden fer unes observacions sobre el caràcter de cada tipus d'oferta (vegeu quadre 2).

a) Escola Estatal.

La majoria d'aquests centres ofereixen E.G.B. i Parvulari, ja que només el 2,6% són centres exclusivament de Preescolar. L'oferta d'unitats i places escolars es concentra fonamentalment en l'etapa obligatòria, és a dir, l'E.G.B., amb un 80%.

b) Escola Religiosa.

La seva estructura és molt semblant a la de l'ensenyament públic, en particular, pel que fa a la proporció d'oferta de

places escolars i unitats.

La proporció de centres que només ofereixen preescolar (5,5%) és més elevada que el públic.

QUADRE 2. Estructura de cada tipus d'oferta.

	PUBLIC	PRIVAT	RELIGIOS	ALTRE PR.	TOTAL
1) TOTAL CENTRES	100	100	100	100	100
1.1. Amb EGB	97,4	73,4	94,5	65,8	85,5
1.2. Només Preesc.	2,6	26,6	5,5	34,2	14,5
2) TOTAL UNITATS	100	100	100	100	100
2.1. Preescolar.	19,0	23,2	18,4	25,6	21,0
2.2. EGB	81,0	76,8	81,6	74,4	79,0
3) TOTAL PLACES	100	100	100	100	100
3.1. Preescolar	18,6	22,3	18,3	24,5	20,4
3.2. EGB	81,4	77,7	81,7	75,5	79,6

c) L'Altres Privat.

Ofereix una estructura molt diferent dels altres dos tipus d'escola, perquè la proporció de centres que només tenen ensenyament preescolar és molt elevada (el 34,2%) i a la vegada, l'oferta de places i unitats de preescolar és més alta que en els altres tipus d'escola (25%). L'heterogeneïtat d'aquests tipus d'escola fa difícil avançar conclusions taxatives. Tanmateix, s'aprecia una certa especialització dels centres, que recullen ensenyament no obligatori.

Amb les dades del quadre 1 s'observa aquest caràcter diferencial, ja que la proporció de places de preescolar i unitats és -al contrari de la resta d'escoles- superior a la mitjana global de places i unitats. Es a dir, que el privat no religiós recull una part significativa de l'oferta de l'ensenyament no obligatori.

Val dir també que això configura una estructura en la qual, a diferència dels altres tipus d'escola, és important el pes de l'escola de preescolar que no té continuïtat amb l'etapa d'EGB.

III.2.3. ESTRUCTURA DE LA DEMANDA: HABITAT.

Hem dit que una primera aproximació a l'estructura de la demanda, en termes de les seves característiques socio-econòmiques, podria fer-se a partir de l'hàbitat.

QUADRE 3. Alumnes i tipus d'hàbitat. (Nombre)

HABITAT	PREESCOLAR	E.G.B.	TOTAL
RURAL	9.032	31.512	40.544
INTERMEDI	28.969	102.995	131.964
URBA	183.554	708.450	892.004
TOTAL	221.555	842.957	1.064.512

Font: Vegeu Annex 1.

QUADRE 4. Alumnes per tipus d'hàbitat (%).

HABITAT	PREESCOLAR	E.G.B.	TOTAL
RURAL	4,1	3,7	3,8
INTERMEDI	13,1	12,1	12,4
URBA	82,8	84,1	83,8
TOTAL	100	100	100

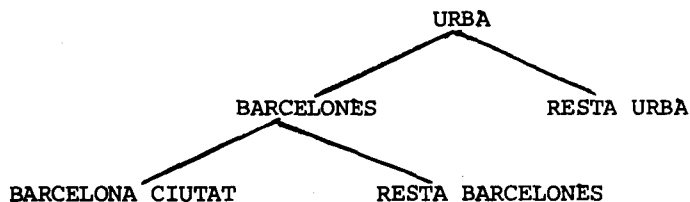
QUADRE 5. Alumnes per nivell d'ensenyament (%).

HABITAT	PREESCOLAR	E.G.B.	TOTAL
RURAL	22,3	77,7	100
INTERMEDI	22,0	78,0	100
URBA	20,6	79,4	100
TOTAL	20,8	79,2	100

De les taules anteriors es dedueix clarament la importància del medi urbà, perquè aquest recull el 83,8% de tots els alumnes i el 84,1% dels alumnes d'E.G.B. mentre que l'hàbitat intermedi es situa entorn el 12% i el rural entorn al 3,5% (quadre 4).

Donada la importància quantitativa i l'heterogeneïtat del medi urbà, hem cregut necessari estudiar cadascun dels seus components, potser amb criteris massa simples, però forçats per la manca de treballs en aquest sentit.

Així, hem considerat com a subhàbitats de l'urbà, els següents:



A partir d'aquesta desagregació tenim la següent distribució de la "demanda" d'E.G.B. (quadre 6).

QUADRE 6. Alumnes d'E.G.B. per tipus d'hàbitat.

HABITAT	ALUMNES	%
1. RURAL	31.512	3,7
2. INTERMEDI	102.995	12,2
3. TOTAL URBA	708.450	84,1
3.1. Barcelonès	345.301	41,0
3.1.1. Barcelona ciutat	228.809	27,1
3.1.2. Resta Barcelonès	116.492	13,9
3.2. Resta Urbà	363.149	43,1
TOTAL CATALUNYA	842.957	100,0

Ja hem dit quan s'ha parlat dels hàbitats que seguim una distinció habitual, però insuficient pels nostres objectius. Els hàbitats rural i intermedi poden considerar-se -sobretot el primer- bastant homogenis. Aquest no és, però, el cas de l'hàbitat urbà.

Per això, hem introduït una subdivisió de l'hàbitat urbà amb criteris massa simples, en funció de les dades disponibles. Així,

la ciutat de Barcelona és com un hàbitat urbà específic, únic a Catalunya, que calia considerar a part. El Barcelonès és una comarca totalment urbana i que aplega el 41% dels alumnes d'E.G.B. El subhàbitat resta del Barcelonès, per la seva importància quantitativa (14% de l'alumnat d'E.G.B.) i qualitativa (hàbitat urbà-industrial de forta immigració), sembla tenir un grau notable d'homogeneïtat i és, si més no, una mostra significativa. En canvi, el resta urbà apareix com una categoria residual en el que hi ha problemes de molts diferents tipus. Tanmateix, representa el 43% de l'alumnat d'E.G.B., i encara que aquest tractament impliqui una reducció de l'heterogeneïtat de l'urbà, aquest darrer subhàbitat és encara molt heterogeni.

Com veurem més endavant, aquest fet no és tan important a l'escola privada, més concentrada a Barcelona i ho és més a la pública.

GRÀFIC 1. ALUMNES E.G.B. (%).

TOTAL CATALUNYA	
TOTAL URBA (84,1%)	
TOTAL BARCELONES (41,0%)	
RURAL (3,7%)	
INTERMEDI (12,2%)	
RESTA URBA (43,1%)	
RESTA BARCELONES (13,9%)	
BARCELONA CIUTAT (27,1%)	

III.3. CAP A UNA TIPOLOGIA SIGNIFICATIVA: HABITAT I PROPIETAT.

Si els diferents tipus de propietat configuren una certa oferta adaptada a la demanda, la qual pot expressar-se en termes de l'hàbitat, podem pensar que es podria deduir una primera tipologia significativa d'escoles a partir d'aquesta doble consideració. Tanmateix, les dades disponibles per hàbitat son escasses en relació a les disponibles per tipus d'escola.

III.3.1. CARACTERISTIQUES DE LA PROPIETAT PER HABITAT.

Distingirem aquí dos tipus de propietat (públic i privat) i veurem llurs característiques respecte als tipus d'hàbitat.

III.3.1.1. Indicadors utilitzats.

Podem distingir dos tipus d'indicadors:

a) Els indicadors que fan referència a la capacitat i que van referits al conjunt d'E.G.B. i Parvulari, tenint en compte que la majoria de centres donen aquests dos tipus d'ensenyament.

1. la relació unitats/centre, indica el nombre d'unitats (aula) per centre, tant d'E.G.B., com de preescolar. És, doncs, una mida de la "grandària" de l'escola, que ens indica l'oferta física d'unitats a comparar amb l'oferta "mínima" de 10 unitats (2 de preescolar i 8 d'E.G.B.).

2. La relació places/centre, ens indica l'oferta total de places es

colars per centre; la mida de la "grandària" també depèn de la capacitat dels centres.

3. La relació places/unitat, ens indica la capacitat teòrica de les aules. Aquest fet és per tant el que té influència en l'oferta de places. La magnitud obtinguda és, en principi, heterogènia i no pot suposarse d'antuvi que les aules de preescolar tinguin les mateixes característiques que les d'E.G.B.

b) Els indicadors que fa referència a l'ocupació dels centres o de les aules.

1. La relació alumnes/centre, ens dóna un altre tipus de mida de la "grandària" dels centres. Aquest indicador permet aproximar-se a les diferents estratègies educatives. Sembla que a partir d'una certa quantitat d'alumnes per centre es poden oferir més serveis que als centres petits o que no tinguin els 8 graus d'E.G.B., donat la relació costos/rendabilitat.
2. La relació alumnes/aula, indica d'una banda, l'ocupació de les aules i, d'altra banda, sense que pugui considerar-se una mesura de qualitat, les condicions materials, per tal que altres factors puguin incidir en la millora de la qualitat.

III.3.1.2. Indicadors: Propietat i Hàbitat.

Els diferents valors dels indicadors proven l'existència de diferències estructurals en una variada tipologia propietat-hàbitat. Tanmateix, l'existència d'aparents regularitats estadístiques fa que s'interpretin aquestes diferències, és a dir, que es proposin hipòtesis sobre el seu significat.

Hem dit que els hàbitats "resumiran" un conjunt de carac

terístiques socio-econòmiques dels alumnes i que l'oferta (els diferents tipus d'escola) s'hi adaptaran, en termes generals. Aquesta observació es vàlida en la mesura que podem definir hàbitats i tipus d'escola d'una forma homogènia.

Pel que fa a la propietat, mentre l'escola pública és -amb limitacions- homogènia quant a tipus d'objectius, l'escola privada no ho és perquè compta, d'una banda, amb l'escola religiosa, homogènia pel seu caràcter confessional i, d'altra banda, amb "l'altre privat" com a categoria residual heterogènia.

QUADRE 6: L'Ensenyament d'E.G.B. a Catalunya (Propietat i Hàbitat).

HABITAT	CENTRES		UNITATS		PLACES ESCOLARS		ALUMNES MATRICULATS					
							PREESCOLAR		E.G.B.		TOTAL	
	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT
RURAL	567	27	1.513	138	55.380	4.880	8.307	995	28.862	2.650	36.899	3.645
INTERMEDI	250	165	3.056	1.311	116.198	51.125	17.001	11.968	71.578	31.417	88.579	43.395
URBA	790	1.393	13.182	14.176	498.688	535.267	77.470	106.084	320.639	387.811	398.109	493.895
TOTAL	1.607	1.585	17.751	15.625	661.266	591.272	102.508	119.047	421.079	421.868	523.587	540.925

Del quadre anterior es dedueixen una sèrie de característiques interessants; en particular, la presència de cada tipus d'escola als diferents hàbitats. Així, tenim per cada tipus d'escola:

QUADRE 7. Centres.

HABITAT	% RESPECTE TIPUS D'HABITAT			% RESPECTE TIPUS D'ESCOLA		
	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
RURAL	95,5	4,5	100	35,3	1,7	18,6
INTERMEDI	60,2	39,8	100	15,5	10,4	13,0
URBA	36,2	63,2	100	49,2	87,9	68,4
TOTAL	50,3	49,7	100	100	100	100

L'escola pública representa el 95,5% dels centres a l'hàbitat rural mentre que a l'hàbitat urbà només representa el 36,2%. L'escola privada representa el 4,5% de l'escola rural i el 63,2% de l'escola urbana. Aquest fenomen s'expressa també, com podem veure, observant que el 49,2% de l'escola pública (centres) és urbana, mentre que el percentatge corresponen a l'escola privada és el 87,9% (els detalls en % dels indicadors unitats, places escolars i alumnes vegeu Annex 2.

Pel que fa a la propietat, les dades anteriors subratllen algunes característiques de les polítiques d'implantació.

1. El sector públic és important, sobretot allà on el sector privat no troba garanties de rendabilitat. El cas de l'hàbitat rural, on la presència del sector privat és molt escassa, exemplifica aquest fet. S'ha de dir també que el sector públic ha procedit a tancar moltes escoles rurals en els darrers anys.

2. Inversament, l'escola privada tendeix a implantar-se allà on la demanda és prou important i variada i les famílies tenen una capacitat econòmica suficient.
3. El sector públic juga un paper subsidiari del sector privat; és a dir, que és mostra poc competitiu en relació amb aquest.
4. Pel que fa en concret a l'hàbitat urbà, agafant la relació alumnes/centre, veiem com el sector públic ha pogut realitzar una política d'inversions important amb la construcció de centres més grans que els que té el sector privat.

Pel que fa a l'hàbitat, el seu tractament es basa en un nombre reduït de dades.

Hem observat que els diferents hàbitats i subhàbitats tenen associats un conjunt d'indicadors quantitatius ("grandària" i "ocupació") de forma diferenciada.

Ara cal fer una primera distinció.

Els tres hàbitats (rural, intermedi i urbà) configuren tres tipus de realitats socio-econòmiques diferenciades, encara que, llur grau d'homogeneïtat pugui ser diferent. Cadascun d'aquests hàbitats, que respon a una distinció tradicional, es troba associat, en termes dels diferents indicadors a uns tipus específics d'escoles.

En particular, es evident l'existència d'una escola rural qualitativament diferent, per les específiques condicions de l'alumnat, pel seu volum i grau d'ocupació, de l'escola intermèdia i urbana. D'altra banda, aquesta escola és fonamentalment pública, donat el poc pes de l'escola privada rural.

Els hàbitats constitueixen clarament realitats qualitatives diferents, en particular el rural i l'urbà, així com llurs escoles.

De tot aquest plantejament podem deduir que no és possible atribuir als indicadors quantitatius una significació semblant en termes de qualitat. En particular, la relació alumnes/aula dels tres hàbitats no pot ser associada al "grau" de qualitat. Així, pel que fa a l'escola rural, fonamentalment pública (encara que a la privada els indicadors siguin molt semblants), la baixa relació alumnes/aula expressa el fet que l'oferta existent sigui superior a la demanda; i no que aquest indicador pugui expressar un grau de qualitat.

Podria fer-se una reflexió semblant pel que fa a l'hàbitat intermedi, malgrat sigui difícil de caracteritzar perquè es menys homogeni. A més, els indicadors quantitatius es situen molt més a prop de l'escola urbana; és a dir, que hi ha un "salt" quantitatiu entre l'escola rural i la intermèdia però no entre aquesta i l'escola urbana.

Hem distingit, dintre de l'hàbitat urbà, tres subhàbitats: Barcelona-ciutat, Resta del Barcelonès i Resta Urbà.

Les dues primeres categories són relativament homogènies en relació a la tercera i, el que és més interessant, aquelles polaritzen segons els indicadors disponibles, dos tipus d'escola urbana (és a dir, que els indicadors es situen en termes de magnituds, com els més alts o baixos respecte a la mitjana de l'urbà, al Barcelonès i la Resta Urbà).

Aquest fenomen es dona tant a l'escola pública com a la privada i en aquesta de manera més acusada que a la pública, en par-

ticular, pel que fa a la relació alumnes/aula. Ja hem indicat en el seu moment com aquest fenomen reflectia la diferència del tipus d'oferta al suburbi industrial (resta del Barcelonès) d'una qualitat inferior (però també diferent) respecte a Barcelona-capital.

III.3.2. LA TIPOLOGIA ESCOLAR.

Podem, doncs, oferir una primera tipologia d'escoles associada a l'existència d'uns paràmetres quantitatius.

Tenim 21 tipus bàsics d'escoles (cal tenir en compte que, el privat és l'agregació del Religiós i l'Altre Privat).

PROPIETAT				
HABITAT	PUBLIC (A)	PRIVAT (B)	RELIGIÓS	ALTRE PRIVAT (D)
1) RURAL	A-1	B-1	C-1	D-1
2) INTERMEDI	A-2	B-2	C-2	D-2
3) BARCELONA CIUTAT	A-3	B-3	C-3	D-3
4) RESTA URBA	A-4	B-4	C-4	D-4
5) RESTA BARCELONES	A-5	B-5	C-5	D-5
6) BARCELONES	A-6	B-6	C-6	D-6
7) URBA	A-7	B-7	C-7	D-7

Tanmateix, les dades disponibles fan que aquesta tipologia només pugui concretar-se en les caselles no barrades.

Pel que fa al Sector Públic i Privat, els tipus 6 i 7 són redundants, ja que expressen hàbitats agregats d'altres ($6=3+5$ i $7=3+4+5$). Aquests dos poden mantenir-se només a efectes comparatius.

pel desglossament dels dos tipus d'escola privada.

QUADRE 8. Identificació de les escoles.

	PARAMETRES			
	UNITATS/ CENTRE	PLACES/ CENTRE	ALUMNES/ CENTRE	ALUMNES/ UNITAT
A-1. Públic Rural	2,6	97,7	65,0	24,3
B-1. Privat Rural	5,1	180,7	135,0	24,5
C-1. Religiós Rural	-	-	232,3	-
D-1. Altre Privat Rural	-	-	101,0	-
A-2. Públic intermèdia	12,2	464,8	354,3	29,0
B-2. Privada intermèdia	7,9	309,8	262,8	30,2
C-2. Religiosa intermèdia	-	-	160,6	-
D-2. "Altre Pr." intermèdia	-	-	338,3	-
A-3. Públic Barcelona ciutat	15,1	548,5	439,4	29,0
B-3. Privada Barcelona ciutat	9,5	349,5	309,0	32,6
A-4. Públic "resta urbà"	16,9	634,7	515,0	30,5
B-4. Privada "resta urbà"	10,5	400,6	377,2	36,0
A-5. Públic resta Barcelonès	18,3	669,9	554,4	30,6
B-5. Privat resta Barcelonès	12,0	465,5	457,0	38,0
A-6. Públic Barcelonès	16,4	596,2	486,2	29,7
B-6. Privat Barcelonès	10,0	373,0	339,0	34,0
C-6. Religiós Barcelonès 1982	-	-	-	- (*)
D-6. "Altre privat" 1982	-	-	-	- (*)
A-7. Públic Urbà	16,7	619,9	503,9	30,2
B-7. Privat Urbà	10,2	384,2	354,5	34,8
C-7. Religiós Urbà	-	-	609,7	-
D-7. Altre privat urbà	-	-	271,5	-

Nota: (*) No disposem d'aquestes dades, però si d'altres; per aixó, apareixen aquestes escoles a la taula.

III.3.3. ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE LA TIPOLOGIA D'ESCOLES.

La tipologia establerta per tipus d'hàbitats, interrelacionats amb l'estructura de la propietat, ens ha permès una millor aproximació a les estratègies educatives de cada sector, així com a la incidència d'un sector respecte a l'altre.

III.3.3.1. El sector públic.

L'escola estatal en l'hàbitat rural és petita perquè el nombre de places és inferior a 100 amb un 61% d'ocupació. La mitjana d'alumnes/aula és de 24,3, la menor del sector públic. L'Estat s'ha vist obligat a mantenir un nombre considerable d'escoles rurals (569 centres) amb un total de 36.894 alumnes.

A més, l'obligatorietat de l'E.G.B. va obligar l'Estat a construir noves escoles a les zones més deficitàries, que corresponen principalment a les poblacions industrials amb fort creixement demogràfic.

La política educativa es va concretar en la construcció de centres grans (16 aules i més) en funció, bàsicament, d'una reducció de costos i d'acord amb els dèficits existents. Així, en el cinturó industrial de Barcelona, on el dèficit escolar va donar lloc a una forta conflictivitat, hi ha, quant a grandària, la mitjana més alta, 18,3 unitats/centre.

Tanmateix, el decreixement demogràfic juntament amb altres factors (entre ells el desprestigi de l'escola pública) influeixen negativament en la demanda d'aquest sector que només opté una taxa d'ocupació del 81,29% per al hàbitat urbà en general i una taxa d'ocupació màxima del 82,76% per a la resta del Barcelonès.

Aquesta disminució de la taxa d'ocupació del sector públic en les zones urbanes, no ha deixat de significar una millora qualitativa potencial. En efecte, la disminució del nombre d'alumnes/aula ha gués pogut ésser un factor positiu per a la millora del rendiment escolar. En canvi, pel fet de no correspondre a una política de millora qualitativa deliberada, aquesta millora no ha tingut massa incidència ja que no ha estat més que un factor aïllat, sense anar acompanyat d'altres mesures.

III.3.3.2. El sector privat.

El criteri d'implantació de l'escola privada ha estat bàsicament el de rendibilitat, i això ve condicionat per l'existència d'una demanda efectiva suficient.

Excepte en l'hàbitat rural, on la presència del sector privat és molt poc significativa, l'escola privada és més petita que la pública. En canvi, la mitjana d'alumnes/aula és superior en el privat que en el públic en tots els hàbitats. El nombre més elevat correspon al "resta Barcelonès" amb 38 alumnes/aula, on l'escola privada opté la màxima taxa d'ocupació, el 98,17%.

Cal distingir tanmateix entre l'escola religiosa i "altre privat". L'escola religiosa, excepte en l'hàbitat intermedi correspon a centres més grans que "l'altre privat". Mentre que la mitjana unitats/centre per al sector religiós a Catalunya és de 12,54 "l'altre privat" no representa més que el 8,77. Aquestes dades ens demostren principalment la importància del nombre d'escoles mancades d'algun dels graus d'E.G.B. Aquest fenomen es manifesta principalment en el cinturó industrial, ja que el dèficit escolar d'aquesta zona ha afavorit la creació de centres privats sense cap exigència qualitativa.

Per a la ciutat de Barcelona la mitjana d'alumnes/centre en l'escola religiosa és de 600,89 alumnes, mentre per a "l'altre privat" és de 231,62 alumnes. La mitjana d'alumnes/centre a nivell de Barcelona detecta l'existència de nombroses escoles infradotades que coneixem amb el nom "d'acadèmies", situades en pisos o locals no específicament construïts per ser destinats a l'ensenyament d'E.G.B.

III.3.3.3. Relacions entre sector públic i sector privat.

D'una banda, veiem que l'hàbitat "afecta" de forma semblant a ambdós tipus d'escola.

Així, observem que, d'acord amb els indicadors de la "grandària de l'escola" (Unitats/centre, Places/centre i Alumnes/centre) i de "l'ocupació de l'aula" (alumnes/unitat) s'estableix el següent ordre:

Rural	Intermedi	Barcelona ciutat	Resta Urbà	Resta Barcelonès
-------	-----------	------------------	------------	------------------

Dins de cada tipus d'escola, encara que l'ordre es mantingui, les magnituds són diferents.

Per ambdós tipus d'escola, Barcelona-ciutat representa la "grandària" més petita (15,1 unitats/centre el públic i 9,5 el privat) en front de la Resta-Barcelonès que, en ambdós casos, té l'escola més gran dins del seu sector respectiu (18,3 i 12,0 respectivament).

Agafant el nombre de places per unitat, es reproduïx el mateix tipus de fenomen, en particular, pel que fa a Barcelona-ciutat i resta del Barcelonès.

D'altra banda, els dos sectors tenen una dinàmica complementària, a partir de la incidència de la iniciativa del sector privat.

Comparant les taxes d'ocupació d'un i altre sector en els diferents tipus d'hàbitat, no sembla que el sector públic entri en competència amb el sector privat sinó més aviat al revés, ja que, si bé les taxes d'ocupació segueixen la mateixa configuració en ambdós sectors, el sector privat manté un nombre d'alumnes/aula més elevat i a la vegada una taxa d'ocupació més important que el sector públic. Es a dir, que l'escola privada segueix, amb diferents matisos segons els subhàbitats, la política d'obtenir una màxima ocupació de les aules cosa que subratlla, d'una banda, la seva preocupació rentabilista i d'una altra, els diferents tipus de demanda als quals s'adreça. Aquest fet prova que l'ocupació de les aules privades és molt gran en el Barcelonès -cinturó industrial de Barcelona- i menor a Barcelona ciutat.

D'aquesta manca de competència del sector públic se'n deriva un fet important com és que aquest sector ha descuidat pràcticament els elements de qualitat; és a dir, ha renunciat a ser el capdavanter de la renovació pedagògica, responsabilitat que ha deixat en mans voluntarioses d'una petita part del sector privat.

III.4. ANALISI DE LA PROPIETAT.

Aquest apartat utilitza uns indicadors, bàsicament professors/alumne i professors/aula i personal no docent/aula, que no estan disponibles a nivell d'hàbitat. Tanmateix, la seva significació qualitativa fa que els analitzem, encara que sigui per grans tipus de propietat.

S'ha de tenir en compte que en aquest nivell, no realitzen un tractament individual de les escoles que integren l'altre privat, donada llur escassa significació quantitativa i, en canvi, utilitzen dades d'algun grup d'escoles (com el CEPEPC) a l'hora de donar un tractament més detallat, a nivell de costos.

Es clar que, pel fet de no disposar d'aquestes dades per hàbitats, ens manca una important informació, com queda suggerit a l'a partat anterior, però donem informacions encara que limitades són significatives.

III.4.1. ESTRUCTURA DE LA PROPIETAT. ALGUNS INDICADORS.

Recordem només que l'escola privada representa entorn del 47% de l'oferta d'E.G.B. (17% el religiós i 30% l'altre privat) i que l'estructura dels tres tipus d'escola presentava una certa analogia entre el sector públic i l'escola religiosa en front de "l'altre privat".

Pel fet que les dades estiguin referides globalment al total de centres (és a dir, que no sabem quantes unitats i places pertanyen als centres amb E.G.B. o sense), els resultats en magnituds absolutes han de ser preses amb precaucions.

Procedirem seguidament a l'anàlisi de les diferents dades disponibles.

III.4.1.1. El Personal.

Una dada fonamental de l'oferta d'escolaritat és el personal de cada tipus d'escola.

En primer lloc, exposem l'estructura del personal per tipus de centre (quadre 9).

QUADRE 9. Estructura del personal (%).

TIPUS DE PERSONAL	PÚBLIC		TOTAL PRIVAT		RELIGIOS		ALTRE PRIVAT	
1. Professorat i dir. amb curs.	92,6	84,9	82,2	65,0	84,7	66,5	81,0	64,2
2. Professorat d'adscripció gral. al centre.	7,4	6,8	17,8	14,1	15,3	12,0	19,0	15,1
3. TOTAL PROFESSORAT.	100	91,7	100	79,1	100	78,5	100	79,3
4. Personal no docent	-	8,3	-	20,9	-	21,5	-	20,7
5. TOTAL PERSONAL	-	100	-	100	-	100	-	100

Font: Vegeu Annex I.

Destaca immediatament el fet que hi ha una estructura, tant del personal total com del professorat, diferent entre el sector públic i el privat (amb algunes diferències entre el religiós i l'altre privat).

Pel que fa a l'estructura del personal, mentre a l'escola pública només el 8,3% és personal no docent, a l'escola privada és el 20%. Si alguna interpretació pot donar-se a aquest fet és el que la centralització administrativa de l'escola pública disminueix les necessitats del personal administratiu, present a les escoles privades. Ens trobem, doncs, amb dos sistemes d'administració derivats de cada tipus d'escola.

Pel que fa al professorat hi ha també diferències entre els dos sectors, ja que a l'escola pública la proporció de professorat d'adscripció general al centre (7,4%) es notablement menor que al privat (17,8%; Religios 15,3 i Altre Privat 19,0).

Pel que fa a l'oferta de professorat per aula, tenim els resultats següents (quadre 10):

QUADRE 10 Professorat per aula (Ràtios).

	PUBLIC	TOTAL PRIVAT	RELIGIOS	ALTRE PRIVAT
<u>TOTAL PROFESSORS</u>	1,11	1,42	1,40	1,43
<u>TOTAL AULES</u>				
<u>PROFESSORS PREESCOLAR</u>				
<u>UNITATS PREESCOLAR</u>	1,00	1,03	1,02	1,03
<u>PROFESSORS E.G.B.</u>				
<u>UNITATS E.G.B.</u>	1,04	1,21	1,22	1,20

Una observació prèvia: El total professors inclou tant el "amb curs" com els "d'adscripció general", mentre que els Professors Preescolar i els Professors EGB són els que tenen "curs".

En termes generals, la relació Professor/aula és més elevada a l'E.G.B. que al Preescolar.

Per tipus d'escola, la baixa relació professor-aula al sector públic (i per preescolar i E.G.B.) contrasta amb el sector privat de forma molt notable.

Si, a més, tenim en compte que el personal d'adscripció general és més nombrós al privat i pot atribuir-se en gran part a l'E.G.B., encara trobarem en aquesta etapa diferències més significatives

tives entre ambdós sectors.

Així, en termes de professorat (nombre de persones i no hores dedicades) per aula, aquest personal estaria més a prop de la mitjana general que no de la mitjana dels professors amb curs, tenint en compte que, al privat, el personal d'adscripció general és més nombrós que al públic..

Pel que fa a aquest professorat d'adscripció general, la seva estructura és la següent (quadre 10):.

QUADRE 10. Estructura del professorat d'adscripció general.

	PUBLIC	TOTAL PRIVAT	RELIGIÓS	ALTRE PRIVAT
1. Directors sense curs	8,2	8,7	9,8	8,3
2. Dir. amb docència	47,0	26,2	22,4	27,7
3. Prof. Ed. Física	7,8	22,9	26,3	21,5
4. Altre professorat	37,0	42,2	41,5	42,5
TOTAL	100	100	100	100

La categoria del "Professorat d'adscripció general" és, com pot veure's, molt heterogènia, perquè compta, d'una banda, els directors (sense curs o amb docència) i, d'una altra, els professors d'educació física i altre professorat, els quals necessiten una certa especialització.

Hem vist com, al sector públic, aquesta categoria de personal és poc important (7,4%) enfront el privat (17,8%) i, com hem pogut veu

re al quadre 11), la composició és diferent en ambdós sectors. Aquestes dades mostren que en el públic és preponderant la subcategoria dels directors (55,2%) mentre que en el privat es només del 34,9%.

A més, els professors d'educació física son molt escassos al públic, mentre al privat representen un percentatge important (sense grans diferències entre religiós i altre privat).

Aquestes categories juntament amb les places escolars donen els següents ràtios (quadre 12).

QUADRE 12. Professorat per places escolars.

	PUBLIC	TOTAL PRIVAT	RELIGIOS	ALTRE PRIVAT
1. Total places escolars	647.942	588.633	206.654	381.979
2. Total professors	18.988	21.943	7.357	14.586
3. Professorat d'adscripció general.	1.403	3.904	1.129	2.775
3.1. Directors	775	1.363	364	999
3.2. Prof. Ed. Física	109	894	297	597
3.3. Altre professorat	519	1.647	468	1.179
RATIOS				
a) Places/Total professors	34,1	26,8	28,1	26,2
b) Places/Total professors d'adscripció general	462	151	183	138
c) Places/Directors	836	432	568	382
d) Places/P.Ed.Física	5.944	658	696	640
e) Places/Altre prof.	1.248	357	442	324
Places per centre	401	371	493	328

Els ràtios anteriors proporcionen una informació significativa a diferents nivells.

D'una banda, l'escola estatal i la privada tenen grans diferències quan a la dotació de personal (no directors) per plaça escolar amb molt poca diferència entre escola religiosa i altre privat. Sembla com si, el sector privat hagués agafat uns certs mòduls (1 professor d'educació física per cada 650 places aproximadament, un altre professor (música, dansa, religió, etc...) per cada 350) mentre que els mòduls de l'escola estatal són molt grans respecte a l'escola privada.

Tanmateix, no hem d'oblidar que l'estructura de l'escola pública és molt diferent a la de l'escola privada; en particular, pel que fa a l'existència de l'escola rural estatal.

Recordem (quadres 6, 7 i 8), que el 35,3% dels centres, amb el 8,5% d'unitats i 7,0% de places al sector públic, són rurals, amb una grandària mitjana de 2,6 unitats/centre i 97,7 places/centre.

En aquests centres és impensable que hi hagi professorat d'adscripció general.

Podem, per tant, substraure aquests centres i les places corresponents, per trobar uns ràtios més realistes (quadre 13).

QUADRE 13. Professorat d'adscripció general per places escolars
Sector Públic: Hàbitat intermedi urbà.

1. TOTAL PLACES ESCOLARS	592.562 (*)
a) PLACES/TOTAL PROFESSORAT	422
b) PLACES/DIRECTORS	765
c) PLACES/PROF.ED.FISICA	5.436
d) PLACES/ALTRE PROFESSORAT	1.142
(Places per centre)	570

(*) Aquesta xifra és una estimació. Del total de places de preescolar i E.G.B. (quadre 12), s'han deduït les places corresponents a l'escola pública rural (55.380) que no inclouen les d'educació especial i educació d'adults, cosa que no succeeix amb les places del quadre 12.

L'aproximació del quadre 13 no modifica gaire les dades del quadre següent i, en aquest sentit, les observacions que fem no canvien substancialment.

Pel que fa a la especialització del professorat actual, no tenim dades a nivell d'escola religiosa i altre privat, sinó, només dels dos grans sectors -públic i privat- que resumim al quadre següent (quadre 14):

QUADRE 14: Especialització del professorat (E.G.B.).

	P U B L I C			P R I V A T		
	NOMBRE	%		NOMBRE	%	
1. TOTAL PROFESSORS EGB AMB CURS	14.329	100	-	14.349	100	-
2. ESPECIALITZATS	9.200	64,2	100	7.339	51,1	100
2.1. Llicenciats	1.218	8,5	13,2	2.291	16,0	31,2
3. IMPARTEIXEN LA SEVA ESPECIALITAT	3.306	-	35,9	4.378	-	60,0
4. ESPECIALITZATS EN CATALÀ	2.582	18,0	100	3.736	26,0	100
5. IMPARTEIXEN	2.024	-	73,4	3.010	-	80,6

La qualificació professional expressa el grau de preparació i especialització del professorat. En aquest sentit podem dir que els llicenciats tenen la qualificació més alta i, per tant, la seva presència suposa, si més no potencialment, una qualitat superior de l'ensenyament.

QUADRE 15: Alumnat. Nombre i % respecte a tipus de propietat.

	PUBLIC		PRIVAT		TOTAL	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
PREESCOLAR	102.508	19,6	119.037	22,0	221.545	20,8
E.G.B.	421.079	80,4	421.878	78,0	842.957	79,2
TOTAL	523.587	100	540.915	100	1.064.502	100

QUADRE 16: Alumnat. % respecte el nivell d'ensenyament.

	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
PREESCOLAR	46,3	53,7	100
E.G.B.	50,0	50,0	100
TOTAL	49,2	50,8	100

D'una banda podem veure l'estructura de la demanda (quadre 17):

QUADRE 17: Esctructura de la demanda per tipus de propietat.

	PUBLIC	PRIVAT
a) Total alumnes/centre	325,8	341,3
b) Alumnes E.G.B/Centres amb E.G.B.	269,1	362,7
c) Total alumnes/Total unitats	30,7	34,9
d) Alumnes E.G.B/Unitats E.G.B.	30,5	35,5
e) Alumnes preescolar/Unitats preescolar	31,6	33,2

El quadre 14 palesa la millor dotació de llicenciats al Sector Privat respecte al Sector Públic (31,2% i 13,2% dels especialitzats o 16% i 8,5% del total del professorat, respectivament), malgrat una superior proporció al Sector Públic de professors especialitzats.

D'altra banda, el Sector Privat té una assignació més eficient del seu professorat especialitzat, doncs el 60% d'aquest imparteix la seva especialitat enfront del 35,9% en el Sector Públic.

Pel que fa l'ensenyament del català, també el Sector Privat apareix significativament més dotat que el Sector Públic.

Tanmateix no podem oblidar l'heterogeneïtat del Sector Privat que fa pensar que algunes escoles, especialment preocupades per la qualitat, tenen proporcions superiors a la mitjana(*), mentre d'altres es situaran per sota d'aquesta.

Quant a l'especialització (legal) en llengua catalana, l'escola privada també en té un percentatge més elevat (26,0%) que l'escola pública (18,0%) fenomen gens estrany, doncs una part significativa de l'escola privada ha tingut com a objectiu una escola catalana i, lògicament, s'ha preocupat de tenir professorat especialitzat en aquesta matèria, com son notoris els exemples d'agrupaments d'escoles privades (GAEC, CEPEPC, i també part de l'escola religiosa).

III.4.1.2. Alumnat.

Tampoc disposem aquí dels desglosament del religiós i de l'altre privat.

La distribució de l'alumnat és la següent (quadre 15 i 16):

(*) Cas per exemple de les escoles del CEPEPC i GAEC.

A diferència de les dades per hàbitat, tenim aquí una informació més real pel que fa als alumnes per unitat, que en el tractament per hàbitats ens venien donats en referència al total de places escolars.

Així, pot observar-se una relació més baixa, tant a E.G.B. com a preescolar, al sector privat. Això expressa una superior demanda o una superior ocupació de la capacitat en aquest darrer sector. Observem a més, una disparitat entre ambdós sectors que crida l'atenció.

Al sector privat, la relació alumnes/aula és més elevada a E.G.B. (35,5) que a Preescolar (33,2), cosa que resulta lògica siensem que els criteris pedagògics atribueixen a Preescolar una relació alumnes/aula més baixa. Tanmateix, aquestes xifres mitjanes són elevades, ja que estan lluny de situar-se en una relació que hom podria considerar òptima (sobretot a preescolar). Tenint en compte l'heterogeneïtat del Sector Privat, podem pensar que hi haurà escoles per sobre i per sota de la mitjana i, aquestes darreres, per tant, amb una sobresaturació de les aules.

La manca de places de Preescolar en el Sector Públic augmenta la demanda en aquest sector. Per això la relació alumnes/aula és més elevada que a l'E.G.B.

D'altra banda, aquestes dades ens permeten matisar la informació disponible per hàbitats, en el sentit que la mitjana alumnes/aula és al Sector Públic, lleugerament superior a l'E.G.B. i lleugerament interior al Sector Privat.

Pel que fa a les relacions alumnes/professors tenim (quadre 18):

QUADRE 18: Relacions alumnes/professor.

	PUBLIC	PRIVAT
1. Total Alumnes	523.587	540.915
2. Alumnes E.G.B.	421.079	421.879
3. Total Professors	18.988	21.943
4. Professors amb curs E.G.B.	14.329	14.349
5. Professorat d'adscripció general	1.403	3.904
5.1. Directors	775	1.363
5.2. Professors Educació Física	109	894
5.3. Altre Professorat	519	1.647
RATIOS		
a) Alumnes/Professors (1/3)	27,6	24,7
b) Alumnes E.G.B./Prof. amb curs (2/4)	29,4	29,4
c) Alumnes/Prof. adscripció gral.(1/5)	373,2	138,6
d) Alumnes E.G.B./ Prof. ads. gral.(2/5)	300,1	108,1
e) Alumnes E.G.B./ Prof. ed. física(2/5.2)	3.863,1	471,9
f) Alumnes E.G.B./ Altre professorat(2/5.3)	811,3	256,1

Per poder comparar aquests ràtios recordem que la grandària dels centres per tipus de propietat és: Al Sector Públic 325,8 alumnes/centre i 269,1 alumnes EGB/centres amb EGB i al Privat, 341,3 i 362,8 respectivament.

Com es lògic, aquestes relacions, donat que el nombre d'alumnes és inferior al de places, són més baixes que les relacions places/professors (quadre 12), i tenen un sentit diferent a aquelles. Les relacions places/professors indiquen una estructura de l'oferta, les relacions alumnes/professors indiquen la forma concreta com és coberta la demanda.

Des d'aquest punt de vista, cal remarcar algunes dades:

a) La relació global alumnes/professor és més elevada al públic que al privat (27,6 en front de 24,7), la diferència existent en les relacions places/professors es redueix a partir de la menor ocupació a l'escola pública.

b) La relació entre alumnes E.G.B. i professors amb curs a E.G.B. és la mateixa (29,4). Se'n deriva una certa similitud tècnica, com si s'imposés un mòdul objectiu.

c) En canvi, com es dedueix dels dos punts anterior, al sector públic hi ha molts més alumnes respecte als professors d'adscripció general (tres cops més), cosa que denota una diferència significativa, particularment notable, pel que fa als professors d'educació física i altre professorat.

Si ara comparem aquestes relacions amb la grandària dels centres (alumnes/centre), podem veure com, en termes mitjans, els centres privats tenen quasi tots un professor d'educació física i un o dos professors amb altres especialitats, cosa que contrasta amb els centres

públics molt menys dotats.

Si comparem amb el nombre de centres públics no rurals (1040), aquesta proporció augmenta, ja que, 1 de cada 10 centres té un professor d'educació física i un de cada dos un "altre professor". Tanmateix subsisteix encara una gran desproporció amb l'escola privada, agafant el mateix índex (1.163 centres privats amb E.G.B., amb 894 professors d'educació física i 1.647 altres professors).

Donat que el sector privat depèn de les quotes -dels alumnes-aquest pot disposar, a més de les subvencions, de més personal en funció de les disponibilitats econòmiques de les famílies i d'altres. En canvi, en el públic l'assignació del personal està en funció de la política de costos mínims.

IV.4.1.3. Serveis complementaris.

Disposem de dades, a nivell dels dos grans serveis; de menjador i transport.

Pel que fa al menjador, tenim les dades següents (quadre 19):

QUADRE 19. Servei de Menjador.

	PÚBLIC	PRIVAT
1. Places	75.829	109.193
2. Usuaris	66.112	80.472
a) Utilització (2/1)	87,2%	73,7%
b) Places menjador/Total Places	11,7%	18,6%
c) Usuaris/Total alumnes	12,6%	14,9%

Constatem a aquest nivell massa general, dos fenòmens. D'una banda, una proporció més gran de servei de menjador a l'escola privada, dins una proporció baixa, tant en termes de places com d'alumnes. D'una altra, però no podem donar-li massa significació, la taxa d'utilització és més elevada al públic que al privat.

Pel que fa al servei de transport, les dades apareixen al quadre 19.

QUADRE 20. Servei de Transport.

	PUBLIC	PRIVAT	
1. Mitjana diària d'alumnes transportats	25.204	31.253	
a) respecte a total d'alumnes	4,8%	3,8%	

En ambdós casos, la proporció és molt baixa, i no podem donar, com en el cas del menjador, massa significat a aquestes sifres, perquè en un cas com a l'altre, és fonamental poder realitzar l'anàlisi a un nivell d'hàbitat molt detallat.

III.4.1.4. Un indicador de resultats: els repetidors.

L'anàlisi per formes de propietat, tant des del punt de vista de l'oferta com de la demanda, subratllen unes diferències que analitzarem més endavant de forma global: són dades a nivell "d'inputs".

Ara tenim un indicador, molt general, "l'output", és a dir, els resultats obtinguts pels alumnes a cada tipus d'escola: el nombre de repetidors.

Que la proporció de repetidors sigui un indicador adient de l'èxit i, encara més, de la qualitat, és d'antuvi discutible. Utilitzem les xifres, però amb precaucions, sobretot a partir de dos tipus d'observacions:

a) D'una banda, la proporció de repetidors no es correspon amb les xifres de "fracàs escolar". L'ur conversió amb xifres que expressin aquest fenomen és possible però laboriosa i arribaríem a unes dades que caldria també analitzar amb precaucions.

b) El significat de les xifres de repetidors no és obvi. Expressa el percentatge de nens que esta repetint un curs o més, però cal demanar-se perquè repeteixen, és a dir, quins són els criteris per a cada tipus d'escola, en el context precís de les especials característiques de l'E.G.B. com etapa escolar obligatòria i selectiva.

El fenomen de la repetició vindria a sancionar l'incompliment insatisfactori d'una certa norma social objectiva i, per tant, estaríem temptats de relacionar directament aquest índex amb un èxit o fracàs.

Si aquest és el reflex de l'existència d'una norma general homogènia, per part del sistema escolar en el seu conjunt, no és menys cert que cada tipus d'escola ofereix, en funció dels seus objectius -explícits o implícits- un èmfasi en el tipus de resultat que s'espera obtenir dels alumnes.

L'èmfasi d'aconseguir una taxa baixa de repetició, pot ser diferent d'un tipus d'escola a una altra. Hem de pensar també que escoles "dolentes" són el complement necessari de les escoles "bones" (en termes de repetidors).

Dit això, passem a analitzar les dades (quadre 21):

QUADRE 21. Alumnes repetidors a E.G.B.

	PUBLIC	PRIVAT	TOTAL
1. Alumnes	421.079	421.878	842.957
2. Repetidors	26.603	12.744	39.347
a) % repetidors (2/1)	6,3%	3,3%	4,7%
1.1. Nens	224.929	206.291	431.220
2.1. Nens repetidors	15.805	7.819	23.624
b) % repetidors (2.1/1.1)	7,0%	3,8%	5,5%
1.2. Nenes	196.150	215.587	411.737
2.2. Nenes repetidores	10.978	5.995	15.723
c) % repetidores (2.2/1.2)	5,5%	2,8%	3,8%

A nivell general, constatem una taxa de repetició de 4,7%, amb notables diferències per sexe, fenomen que es reproduïx tant a l'escola pública com a la privada. L'estudi d'aquest fenomen escapa l'abast d'aquest estudi, però fora útil tractar-lo perquè ens donaria segurament dades sobre el funcionament de l'ensenyament d'E.G.B., si més no, pel que fa a la discriminació sexual en aquesta etapa educativa.

A aquest nivell, caldria veure l'efecte de la coeducació o no sobre aquests resultats (encara que l'existència o no de coeducació és significativa a altres nivells, en particular, de la qualitat; tanmateix, donat que la coeducació és una pràctica habitual, no sembla que pugui ser responsables d'aquesta disparitat).

Es notable el fet que l'escola pública ofereixi un percentatge de repetició molt més elevat que la privada, quasi el doble (6,3%

per 3,3%), proporció que és dona igualment per sexes.

Provisionalment, i amb les matisacions abans esmentades, la imatge que obtenim és d'una escola pública amb "resultats" pitjors que la privada; amb un fracàs escolar molt important (que el percentatge de repetidors no expressa de forma suficient).

Afegim, abans de passar a una reflexió més general, que el fenomen significatiu és el de fracàs escolar a nivell de tot el sistema.

Així, aquestes xifres expressarien només un menor grau de fracàs a l'escola privada però no una diferència qualitativa important.

En altres termes, hem de veure el fracàs escolar com a fenomen global, ja que escapa a les característiques de les escoles que l'han sofert en unes proporcions diferents.

III.4.2. ELS TIPUS D'ESCOLES.

Les dades per l'escola pública i el desglosament del privat entre religions i altre privat, estan referides a centres, unitats, places, alumnes i personal (docent i no docent).

En base a aquestes dades podem fer una certa caracterització dels tres tipus d'escoles, potser insuficient, perquè, la categoria "altre privat" és molt heterogènia comparada amb l'escola religiosa, i les escasses dades disponibles no aporten massa informació significativa.

L'escola Pública.

- a) La major part de centres (97%) tenen E.G.B.
- b) L'oferta de places d'E.G.B. representa el 81% del total.
- c) El 92,6% del professorat ho és amb curs.
- d) El 8,3% del personal és no docent.
- e) El Professorat per aula es 1,11 (Total professor/total aules) i 1,04 (professorat amb curs E.G.B/Aules E.G.B).
- f) Del professorat d'adscripció general, el 7,8% és d'educació física i el 37,0% "altre professorat".

L'escola religiosa.

- a) El 95% dels centres tenen E.G.B.
- b) L'oferta de places E.G.B. és el 81% del total.
- c) El 66,5% del professorat és amb curs.
- d) El 21,5% del personal és no docent.
- e) El Professorat per aula és 1,40 (Total professors/total aules) i 1,22 (professors amb curs E.G.B/Aules E.G.B).
- f) Del professorat d'adscripció general, el 26,3% és d'educació física i el 41,5% "altre professorat".

Altres Escola privada.

- a) El 76% dels centres tenen E.G.B.
- b) L'oferta de places d'E.G.B. representa el 75% del total.
- c) El 64,2% del Professorat és amb curs.
- d) El 20,7% del personal és no docent.
- e) El Professorat per aula és 1,43 (Total professors/total aula) i 1,20 (Professors amb curs E.G.B/Aules E.G.B).
- f) Del professorat d'adscripció general, el 21,5% és d'educació física i el 42,5% "Altres Professorat".

D'aquest resum es dedueix que, excepte en dos punts (a i b) estretament relacionats (centres i places d'E.G.B. sobre el total), l'escola privada ofereix poques diferències entre l'escola religiosa i l'altre privada i, en canvi, el sector privat es diferencia molt de l'escola pública. Com podem veure tot seguit, els restants indicadors -només referits als dos grans sectors- palesen de forma notable aquesta diferència. Abans d'exposar-ho constatem, doncs, que els indicadors quantitativament disponibles no reflecteixen una diferència essencial entre l'oferta "religiosa" i "l'altre privat" i, a més, amaguen l'heterogeneïtat d'aquest sector.

Per tant ens hem de limitar a configurar els dos grans sectors públic i privat (quadre 22), utilitzant les dades de Catalunya pel 1981 i les de la comarca del Barcelonès pel 1982(*).

(*) Les dades bàsiques apareixen a l'annex 1. . El fet de que les dades pel Barcelonès siguin d'un altre any impideix una comparació directa.

QUADRE 22. Principals indicadors.

	CATALUNYA (1981)		BARCELONES (1982)	
	PUBLIC	PRIVAT	PUBLIC	PRIVAT
1) <u>PROFESSOR AULA</u>				
1.1. Total	1,11	1,42	1,20	1,50
1.2. E.G.B.	1,04	1,21	1,03	1,22
2) <u>PROFESSOR ADS. GENERAL</u>				
2.2. % Prof. Ed. Física	7,8	22,9	-	-
2.3. % Altre Professorat	37,0	42,2	-	-
3) <u>PLACES / PROFESSORS</u>				
3.1. Total	34,1	26,8	28,6	23,8
3.2. Prof. Ads. General	462	151	201	110
3.3. Prof. Ed. Física	5.944	658	-	-
3.4. Altre Professorat	1.248	357	-	-
4) <u>PLACES / CENTRE</u>	401	371	-	-
5) <u>ESPECIALITZACIÓ PROFESSORAT</u>				
5.1. % Especialitzats	64,2	51,1	68,9	59,9
5.2. % Llicenciats				
- s/ total	8,5	16,0	-	-
- s/ especialitzats	13,2	31,2	-	-
5.3. % Esp. català	18,0	26,0	-	-
6) <u>ALUMNES / CENTRE (EGB)</u>	325,8	341,3	405,7	261,8
7) <u>ALUMNES / UNITAT</u>				
7.1. Total	30,7	34,9	31,4	33,0
7.2. E.G.B.	30,5	35,5	31,6	34,3
7.3. Preescolar	31,6	33,2	30,0	28,7
8) <u>ALUMNES / PROFESSOR</u>				
8.1. Total	27,6	24,7	26,1	22,1
8.2. E.G.B.	29,4	29,4	30,7	28,0
8.3. Adscripció general	373,2	138,6	181,3	101,5
8.4. Ed. Física	3.863	472	-	-
8.5. Altre Professorat	811	256	-	-
9) <u>REPETIDORS E.G.B.</u>				
9.1. % s/ alumnes E.G.B.	6,3	3,3	5,7	4,0

La taula resumeix les dades elaborades als apartats anterior així com les del Barcelonès com a comarca urbana i no cal tornar a insistir sobre la diferenciació d'aquestes escoles. Tanmateix, cal ara analitzar el significat dels indicadors.

L'observació dels indicadors palesa l'existència d'aparents contradiccions entre alguns indicadors, d'acord amb la significació que habitualment reben.

En particular, el sistema escolar en el seu conjunt sanciona, d'una forma homogènia, els resultats de les diferents escoles en termes dels resultats obtinguts. Aparentment, el percentatge de repetidors palesaria el resultat de cada tipus d'escola.

Per al total de Catalunya (1981), els percentatges de repetidors són, el 6,3% al Públic i el 3,3% al Privat, cosa que denotaria un millor resultat de l'escola privada. Per al Barcelonès (1982), aquests resultats són una mica diferents: 5,7% al Públic i 4,0% al Privat. S'ha de tenir en compte que les dades són d'anys diferents i no resulten comparables. Podem retenir el fet que en ambdós casos, els resultats són "millors" per a l'escola privada que per a la pública.

El que si podem fer es comparar aquest indicador de resultat amb els altres indicadors quantitatius dins de cada tipus d'escola i any (*).

Des d'aquesta perspectiva trobem un fet que cal remarcar i del que ja havíem fet esment. En concret, el significat de la relació alumnes/aula, tradicionalment associat a una millor qualitat de l'ensenyament quan més baix és. Ja hem criticat aquesta interpretació en l'apartat anterior. Ara, a més, podem veure com una baixa relació alumnes/aula està associada a una proporció de repetidors elevada (Escola públi-

(*) Incidentalment, les magnituds absolutes varien d'any en any. Per exemple, al Barcelonès (1981) la relació total alumnes/aula era 29,7 al Públic i 34,0 al Privat, mentre que al Barcelonès (1982), eren, respectivament 31,4 i 33,0.

ca: a Catalunya (1981), 30,5 alumnes/aula i 6,3% repetidors, Barcelonès (1982) 31,6 Alumnes/aula i 5,7% repetidors) i a l'inversa (Escola Privada: Catalunya (1981), 35,5 Alumnes/aula i 3,3% repetidors, Barcelonès (1982), 34,3 Alumnes/aula i 4,0% de repetidors).

Una interpretació linial d'aquests resultats demostra que com més petita és la relació alumnes/aula més gran es la taxa de repetidors. Tanmateix cal refusar aquesta interpretació tan simple i ens remetem a l'anàlisi dels hàbitats: aquesta relació no té una mateixa significació perquè juguen com a mínim, dos tipus de factors, l'hàbitat i el tipus d'escola.

Més clar es el conjunt d'indicadors del professorat, ja que les relacions professor/alumnes més baixes estan associades a percentatges de repetidors més baixos.

Tanmateix, cal precisar que el percentatge de repetidors pot ser interpretat com a resultat, amb totes les ambigüitats que representa des del cantó de la demanda, és a dir, com a resultat obtingut però no com a mesura de la "qualitat oferta".

D'es d'aquest punt de vista, cal utilitzar com indicadors d'oferta les relacions referides a unitats i/o places.

Aquestes reflexions ens permeten de concretar, malgrat totes les limitacions esmentades, el que anomenem "relacions tècniques" a partir d'una tipologia d'escoles.

III.5. CONCLUSIONS.

L'objecte d'aquest capítol consistia bàsicament en oferir

un tractament de les dades de l'estructura de l'E.G.B. a Catalunya que ens permetés fer una primera presentació dels principals tipus d'escoles a partir de dos tipus de variables, propietat i hàbitat.

La manca d'estudis ens ha obligat a elaborar les dades que ens eren necessàries, la majoria de les quals -en el cas de no incidir directament en l'argumentació- apareixen en l'annex.

Malgrat l'escassetat de les dades existents, sembla que podem treure algunes conclusions, que considerem provisionals.

1. L'anàlisi en termes de propietat i hàbitat sembla significativa i els indicadors utilitzats són, en aquest sentit, coherents en línies generals. El camí encetat sembla, doncs, vàlid.

2. La categoria de propietat ha rebut un tractament insuficient, sobretot pel que fa a l'altre privat. Tanmateix, en termes de les categories utilitzades sembla que poden caracteritzar-se algunes de les estratègies posades en pràctica. Sintèticament, la preocupació rendabilista de moltes escoles privades que repercuteixen en l'augment del nombre d'alumnes/aula i això permet a aquestes escoles una dotació de professorat més alta que al sector públic. Aquest, preocupat per cobrir els dèficits allà on el sector privat no s'instal·la, ha descuidat els aspectes qualitatius.

3. L'hàbitat és també una variable que no hem pogut tractar amb l'aprofundiment necessari, en particular, pel que fa a aquesta categoria residual, força heterogènia, de "l'Altres Urbà".

Tanmateix, les dades disponibles i els indicadors elaborats suggereixen una forta influència de l'hàbitat sobre les estratègies dels diferents tipus d'escoles, en particular, pel que fa al Privat. En concret, les diferències entre Barcelona-ciutat i el suburbi indus-

trial (Resta Barcelonès), semblen prou significatives.

4. Els diferents centres ofereixen diferents tipus de qualitat potencial, segons els diversos hàbitats i en funció de llurs objectius.

A partir d'aquesta anàlisi que, insistim, hauria de ser més profunditzada, intentem realitzar, en el proper capítol, una aproximació del que anomenem, relacions tècniques.

Aquestes relacions tècniques expressen les diferents dotacions de recursos que tenen els diferents tipus d'escola, i els entenem com aquell marc material que possibilita una certa qualitat de l'E.G.B. a Catalunya i, per tant, el seu millorament.



IV. DEFICIÈNCIES QUALITATIVES DELS CENTRES D'E.G.B. A CATALUNYA

Els límits d'un diagnòstic de la qualitat de l'E.G.B. a Catalunya són prou clars. El nostre objectiu ha de ser per força més modest: consisteix en una primera aproximació a les deficiències qualitatives de l'E.G.B. a Catalunya a partir de l'anàlisi de dos tipus de variables que considerem molt rellevants des del punt de vista de la qualitat i de la seva incidència.

D'una banda, analitzem la problemàtica del personal i molt en particular el personal docent, doncs el mestre és la peça clau del procés d'ensenyament.

D'altra banda, la relació alumnes/aula és una de les variables fonamentals que condiciona la qualitat de l'ensenyament.

La disponibilitat de dades d'aquestes dues variables ens ha portat a profunditzar la seva anàlisi a través d'entrevistes i de l'estudi de diferents centres d'E.G.B. de Catalunya.

La nostra exposició és doncs parcial però toca alguns dels aspectes més importants que permeten situar les deficiències qualitatives dels centres d'E.G.B. a Catalunya.

IV .1. ELS OBJECTIUS DE L'E.G.B. I LA DOTACIÓ DE PERSONAL.

L'E.G.B., en definir-se com a etapa obligatòria fixa com a objectius una instrucció mínima per a tots els nens de 6 a 13 anys, basada en els aspectes lingüístics (com a mitjà de comunicació i aprenentatge) i els científics(*).

(*) El 75% del temps està destinat a l'ensenyament d'aquestes matèries.

El compliment del dret a la instrucció ha obligat a l'Estat a cobrir els dèficits de places escolars que el sector privat ha via deixat per la manca de recursos de les famílies afectades.

En un primer temps, doncs, l'objectiu d'instrucció per part de l'Estat ha estat essencialment oferir una plaça per a tothom amb la implantació d'escoles estatals principalment en les zones en què, per la composició social de la població, les famílies no podien finançar l'educació de llurs fills.

Per el sector privat, l'objectiu d'instrucció ha estat combinat amb altres més característics d'aquest sector. Per un cantó el criteri de rendabilitat i, per l'altre la funció ideològica. Tanmateix, tant en el sector públic com en el sector privat, l'objectiu d'instrucció ha estat en contínua contradicció amb els seus respectius criteris econòmics.

Per al sector públic es tractava d'oferir una plaça escolar amb un mínim cost. Per al sector privat la funció educativa també ha estat limitada per aquest factor i tant un sector com un altre han donat prioritat a aquells criteris que podien disminuir el cost o bé als que no tenien una incidència directa.

El sector públic en la mesura en què ha estat prioritària la reducció del cost, no ha jugat cap paper motor ni a nivell pedagògic, ni a nivell de la política de personal docent, ni imposant unes mínimes condicions que garantissin una qualitat de l'ensenyament.

El sector públic, que hagués hagut d'ésser l'element competitiu del sector privat oferint un ensenyament de qualitat, s'ha reservat només la funció de cobrir aquella demanda que no oferia cap

rendabilitat al sector privat.

A la vegada, l'absència de criteris de qualitat en el sector públic ha permès que el sector privat pogués actuar sense cap exigència qualitativa per part de l'Estat, només aquelles que poguessin sorgir per part de les famílies o per tal de justificar les quotes.

Els criteris de reducció de costos en el sector públic, de rendabilitat en el privat, s'han orientat ver la reducció de personal, ja que és la part més important del cost quan es prioritza la transmissió de coneixements per la via oral i escrita.

Aquesta reducció de personal es manifesta tant a nivell del personal no docent com del personal docent.

IV.1.1. EL PERSONAL NO DOCENT.

Les escoles del sector públic no disposen de cap dotació per personal administratiu i, encara que bona part de la funció administrativa sigui assumida per l'estat central, això no vol dir que es pugui suprimir tot un treball d'aquest tipus. La manca de personal administratiu obliga doncs al director del centre principalment i als mestres a assumir aquestes funcions en detriment de les tasques més estrictament pedagògiques.

El director de centre ha de responsabilitzar-se de tota l'intendència i manteniment del centre a la vegada que de totes les funcions burocràtiques que li encarrega l'Administració central. Aquestes funcions absorbeixen bona part del seu temps de treball, disminuint la seva dedicació d'animació i coordinació a l'interior del centre.

La manca d'aquest tipus de personal disminueix la dedicació més estrictament pedagògica del personal docent o bé representa una sobrecàrrega de treball. En aquest cas, els mestres, quan es proposen fer un treball o una activitat que exigiria la col.laboració d'aquest tipus de personal, es veuen obligats a disminuir les seves exigències, limitant els mètodes didàctics en funció de les disponibilitats de personal.

En el sector privat la disponibilitat de personal no docent depèn de les finances del centre, però es més alta que als centres públics.

IV.1.2. EL PERSONAL DOCENT.

IV.1.2.1. Les limitacions del paper del mestre i la seva influència a l'ensenyament.

En el sector públic cada mestre es fa càrrec d'un nivell per al cicle inicial i cicle mitjà i del cicle superior s'en responsabilitza un mestre especialitzat per l'àrea de ciències i un altre per l'àrea de socials.

Per al sector privat, aquest és el personal mínim obligatori per poder tenir dret a la subvenció.

L'horari laboral setmanal del mestre és de 30 hores en el sector públic i de 33 hores al sector privat, de les quals 5 són hores no lectives.

Durant les hores no lectives, el mestre s'ha de coordinar

amb els altres mestres, ja sigui de nivell o d'altres matèries, programar activitats d'escola, de cicle o de nivell, organitzar activitats o treballs, preparar material, assumir col·lectivament l'organització del centre i fer reunions i entrevistes amb els pares per posar-los al corrent de la marxa de la classe i de llur fill en particular. A la vegada que hi hauria d'haver una reflexió pedagògica col·lectiva a nivell de centre i disposar d'una formació permanent interdisciplinària per tractar els casos més difícils.

A títol d'exemple, si el mestre dedica 1h30 per nen amb una entrevista amb els pares, ocuparia totes les hores d'un trimestre només per a aquesta tasca. Si a més afegim la urgència de la tasca organitzativa quotidiana que exigeix una bona part de la dedicació del temps, es pot deduir fàcilment que són les tasques més pedagògiques les que queden més abandonades.

El mestre tampoc disposa de temps fora de les hores de classe per dedicar-se més individualment al seguiment d'aquells alumnes amb dificultats.

El concepte d'hores lectives i hores no lectives en l'ensenyament primari és relativament recent. La seva necessitat es va fent sentir a mida que l'educació va perdent com a únic objectiu la instrucció per prendre un sentit més ampli, considerant el nen com una persona amb necessitats afectives, físiques i socials i no solament com un aprenent de l'intel·lecte.

En altres països, la proporció d'hores no lectives/hores lectives és superior, cosa que permet de fer les tasques que hem assenyalat a més de poder treballar amb petits grups. A Suècia la relació és de 20 hores lectives contra 30 hores setmanals de presència a l'escola.

La manca de temps disponible per a la programació d'activitats i per a la coordinació de les diferents matèries entre diferents o iguals nivells dificulta el treball en equip i condueix a un treball més individual en el que cada mestre es únic responsable de la seva classe, i les classes funcionen com a compartiments tancats.

Aquesta situació repercuteix negativament a nivell de la vida relacional i social del nen i de la qualitat de l'ensenyament.

La vida de relació entre els nens, el temps que passen a l'escola i per a l'escola forma part també del concepte de vida escolar.

Les relacions entre els nens juguen un grap paper educatiu -trobar amics és el que motiva en gran part les ganes d'anar a l'escola-. Les activitats entre diferents classes fomenten la relació en un marc més ampli que el de la classe i trenquen amb els grups d'edats.

Aquestes activitats faciliten la disminució de les diferències i divisions entre grans i petits. Els grans se senten responsables dels petits i els petits se senten reconeguts i ajudats pels grans.

Aquestes activitats entre diferents nivells són molt corrents en països com Nova Zelanda, Israel i Filipines.

A Suècia, on la socialització del nen és l'objectiu prioritari, hi ha un sistema complex de grups variats i d'agrupaments d'edats diferents a certs moments de la vida escolar.

A Anglaterra l'ensenyament està organitzat amb agrupaments variables de nens variats en funció de les matèries, dels nivells o de les edats i no en funció d'un agrupament fix per classes d'edat o nivell.

A França s'han fet alguns assajos d'escoles obertes, (semblant a les "open area schools" angleses) que també realitzen experiències d'aquest tipus, adaptant a la vegada els programes i els objectius indicats pel Ministeri.

A tots els països on es prioritza aquests tipus d'obertura de la classe, es constata en els alumnes el desenvolupament d'actituds positives de cooperació i d'autonomia.

Aquesta metodologia de treball amb activitats comunes, que siguin estudis del medi, sortides, temes comuns a treballar entre diferents classes, etc..., imposa l'estructuració d'un equip pedagògic. Es evident que no es poden organitzar activitats conjuntament sense coordinar-se i sense un treball orientat amb els mateixos objectius.

Tant la coordinació de les matèries entre diferents o iguals nivells com les activitats, ja siguin d'escola, de cicle o de nivell, crea la necessitat de l'equip de mestres i reforça l'esperit d'equip.

A la vegada el treball en equip imposa una exigència qualitativa i trenca amb la rutina tant generalitzada del treball individual.

Els equips pedagògics estan gairebé generalitzats a Anglaterra, Nova Zelanda i Filipines. En aquests països és impensable una escola sense equip.

També és important assenyalar l'efecte psicològic i afectiu que té sobre els nens l'existència dels equips pedagògics. Els alumnes no tindran una imatge positiva i constructiva de la vida social i de cooperació si els mestres han tingut al llarg de la vida escolar no treballen en equips i fins i tot no s'entenen.

L'equip pedagògic es consolida si a més d'un treball en equip té suport d'un mateix projecte pedagògic, amb una visió de l'escola presa en la seva globalitat, com a comunitat social.

Aquestes condicions es donen difícilment en les escoles del nostre país, i tant el treball d'equip com la constitució d'equips estables són excepcionals.

En el sector públic, la manca de condicions materials per un cantó, i l'absència total de qualsevol exigència qualitativa, per l'altre, no crea el marc adequat per un treball d'equip. Tanmateix, tot aquell treball de coordinació que pugui realitzar-se parteix més de la bona voluntat dels mestres individualment que de les condicions estructurals. Fins i tot en un mateix centre poden coexistir pedagogies oposades: una part de mestres que realitzen un treball estrictament individual en determinats nivells i d'altres que per afinitat es coordinen i treballen en equip.

A més la excessiva mobilitat del personal docent en el sector públic dificulta la consolidació d'equips pedagògics capaços d'elaborar un projecte comú per a tota l'escola.

En la majoria de les escoles del sector públic i les del sector privat només es realitza la coordinació de matèries a començament de curs, sense que sigui objecte de revisió i confrontació durant l'any ja que la majoria de mestres limiten la didàctica de les seves classes al seguiment d'un llibre de text, podent prescindir fàcilment del treball que es pugui fer en els departaments per àrees.

A la vegada, les activitats entre nivells o cicles són excepcionals i no estan incorporades en el mètode pedagògic i en l'estil de vida de l'escola.

En el sector privat el criteri de rendabilitat imposa el mètode pedagògic i l'estil de vida escolar.

Les activitats, sortides, etc... depenen de les disponibilitats econòmiques que el centre vol dedicar. Aquestes varien en funció de les quotes dels alumnes.

El treball d'equip (si existeix) és fruit de la imposició de la direcció de l'escola i està en relació amb l'exigència de qualitat que aquesta pugui imposar en funció de la participació econòmica de les famílies.

En el sector privat, la direcció que, a la vegada coincideix amb la propietat del centre, pot imposar un treball de coordinació entre els mestres, però difícilment obtindrà la consolidació d'un equip pedagògic, ja que les bases de funcionament i els objectius del centre estan ja fixats per la direcció.

En aquest sector, es significatiu que les úniques escoles que han aconseguit consolidar equips pedagògics són aquelles en què es pot realitzar una veritable descentralització del poder de decisió.

IV .1.2.2. Insuficiència de personal qualificat.

La reducció de personal també afecta la qualitat de l'ensenyament a nivell de les matèries que necessitarien un coneixement més específic sobretot en els cicles mitjà i superior. Per cobrir totes les matèries obligatòries a l'E.G.B. s'exigeix que el mestre sàpiga de tot, fins i tot no havent rebut la formació adequada. Així, el mestre ha de saber de gimnàstica, música, plàstica i totes les altres matèries més directament instructives.

Aquestes matèries que permetrien donar una educació més global si es disposés de personal especialitzat, per la manca de formació de mestres, es converteixen en les matèries no importants i es deixen de cantó desmotivant els nens de cara a altres tipus d'expressió no escrita.

1) La gimnàstica.

L'educació física respon a la necessitat del nen de moure's i de créixer tant físicament com mentalment.

Tanmateix, encara que formi part del programa de matèries de l'E.G.B., a nivell d'aplicació, no entra dins de les matèries fonamentals de l'escola, com tampoc estan prou clars els objectius i les finalitats de l'educació física.

Per portar a terme una adequada educació física s'ha de tenir en compte dues condicions: a) les instal·lacions i b) el professorat.

a) Les instal·lacions.

Les instal·lacions manquen en bon nombre d'escoles, i s'utilitzen els patis sense que tinguin les condicions adequades. Moltes escoles, per manca d'instal·lacions, s'han de traslladar a locals esportius sofrint una disminució d'horari a causa dels trasllats.

b) El professorat.

En el sector públic només disposen d'un mestre de gimnàstica aquells que han aconseguit una dotació per part de l'Ajuntament

de la localitat.

La distribució dels mestres de gimnàstica a les escoles es la següent:

*PUBLIC

<u>Nombre de centres</u>	<u>Mestres de gimnàstica</u>	<u>Mitjana de centres que tenen 1 mestre de gimnàstica.</u>
--------------------------	------------------------------	---

1.607

109

14,74

Alumnes: 421.079

Mitjana d'alumnes per professor de gimnàstica: 3.863,1

PRIVAT

<u>Nombre de centres</u>	<u>Mestres de gimnàstica</u>	<u>Mitjana de centres que tenen 1 mestre de gimnàstica.</u>
--------------------------	------------------------------	---

1.585

894

1,77

Alumnes: 421.879

Mitjana d'alumnes per professor de gimnàstica: 471,9

En la resta de les escoles és el mestre que ensenya l'educació física. El mestre no té la formació adequada per realitzar activitats físiques dosificades segons l'edat i els diferents estadis de desenvolupament del nen. Sovint, els mestres fan jugar, o organitzen sessions d'esports col·lectius, però no tenen la capacitat per ensenyar una educació física completa, estructurada i pensada.

2) Altres matèries complementàries.

Tant les classes de música com les de plàstica no formen part de la globalitat de l'educació, sinó que son matèries marginals no integrades en el conjunt de l'ensenyament encara que figurin en els programes.

En el conjunt de l'educació, la prioritat en la transmissió del coneixement intel·lectual (a través de l'escriptura i de la lectura) no deixa espai per a la integració d'altres modes d'expressió ni d'altres modes d'adquisició de coneixements.

A més, el menyspreu pel treball manual juntament amb la desvalorització socio-econòmica d'aquest relativitza la importància d'aquestes matèries, vistes des d'una perspectiva del desenvolupament màxim de cada nen.

En aquest context, aquestes matèries tenen la finalitat d'omplir forats d'horari o són matèries decoratives (principalment en el sector privat).

a) la música.

Les classes de música, la majoria de les vegades, es limiten a cantar cançons, sense cap iniciació al ritme ni a l'aprenentatge del so. Al mateix temps, com que el mestre no domina la didàctica d'aquesta matèria, no pot introduir elements motivadors i, disminueix tot l'interès que podria desvetllar l'educació musical a l'escola.

Aquesta activitat es pot considerar més formal que real.

En canvi, en aquelles escoles privades que disposen d'un mestre de música, el nombre excessiu d'alumnes a la classe disminueix

la seva efectivitat.

b) Plàstica.

Per la manca de coneixements del mestre en aquest terreny, les classes de plàstica es limiten a deixar lliure l'expressió del nen sense incitar a la creativitat i a la sensibilitat a partir del domini de la tècnica.

Si les escoles disposessin de personal més qualificat per a aquestes àrees més específiques no solament milloraria la qualitat de l'ensenyament en els aspectes d'una formació més global, sinó que a més aquest personal complementari podria lliurar hores lectives dels mestres per un millor treball de coordinació i de reflexió pedagògica ja assenyalat en aquest mateix capítol.

Paral·lelament la presència de més d'un mestre per classe, a la vegada que obliga a treballar menys individualment, permet una de dicació més específica per a determinades tasques i al mateix temps fa cilita la relació del nen amb diferents adults.

En canvi, la insuficiència de personal no es reconeguda per part del Ministeri d'Educació ja que en els "Programes Renovats" es neguen les ventatges que suposa l'intervenció de professors especialitzats per determinades matèries.

I per el cicle superior afeixeigen "En el ciclo superior se mantiene el criterio de profesor de "área"... También aquí conviene evitar la multiplicidad del profesorado".

(No sabem bé si el Ministeri dupla de la validesa del treball d'equip o de la seva capacitat de control de qualitat a nivell de centre).

IV.1.2.3. La repercusió de la reducció del cost de l'ensenyament a nivell del personal docent.

La compresió dels costos ha obligat al mestre a treballar en condicions que comprometen la seva professionalitat, ja sigui per l'excessiu nombre de nens per classe que l'obliga a una determinada pedagogia en detriment de la qualitat de l'ensenyament, o bé a deixar de banda aquells nens que no segueixen ja que no disposa de les condicions adequades per poder-s'hi dedicar individualment.

També el nombre excessiu de nens per classe li demana de mantenir la classe viva tot el temps perquè l'atenció no es perdi. En aquestes condicions s'exigeix un dinamisme i unes qualitats excepcio-nals que no es poden demanar al conjunt del personal docent.

S'ha de dir també que la sobreocupació dels espais ja si-gui de la classe o dels espais comuns produeixen agressivitat i agita-ció. En aquestes condicions, el mestre es veu obligat a gastar bona part de les seves energies a disminuir aquesta sobreexcitació provoca-da per les condicions de vida escolar, en detriment de la seva funció docent.

Aquestes condicions de treball amb soroll i agitació no solament exigeixen una atenció més gran sinó que causen un agotament nerviós en el mestre que repercuteix en la marxa de la classe (no es parla mai de l'estress del mestre).

Quan el mestre treballa en tensió repercuteix també en un augment de tensió de la classe. Aquest cansament s'agreuja amb l'edat del mestre.

Sovint el mestre, sense posar en qüestió les condicions de treball, culpabilitza als nens de la manca d'atenció i de les dificultats de concentració intel·lectual. Aquests factors deterioren la relació mestre/alumne incidint negativament en el rendiment escolar.

IV.1.2.4. La formació del personal docent.

Aquest mateix criteri de rendabilitat ha condicionat la seva formació de base. Són molts els mestres que han manifestat no haver rebut la formació adequada per cobrir totes les matèries d'E.G.B.

Independentment dels coneixements que es donen, sovint la mateixa didàctica que s'utilitza per a la formació dels mestres és caduca i no ofereix elements innovadors per al futur treball dels mestres.

Al mateix temps es valora únicament la formació inicial com a únic mitjà de formació de base, quan fins i tot en aquells casos que aquesta fos perfecta, al cap d'uns anys esdevindria obsoleta.

A més, volem assenyalar que la formació contínua no és cap exigència per al mestre. Ni el sector públic ni el privat donen els mitjans ni obliguen al mestre a una formació contínua.

Tanmateix, la manca de formació contínua porta a la rutina i a la monotonia, ja que ni els coneixements ni les didàctiques es renoven i es continua ensenyant amb mètodes totalment caducs fins i tot en el cas de prioritzar la instrucció més que la formació global. Aquesta rutina i monotonia es manifesta a nivell de les resistències al moment de la redistribució dels nivells al començament de curs per part

d'aquells mestres que ja porten temps amb un mateix curs.

També és difícil d'acceptar la introducció de noves didàctiques o de nous programes per part dels mestres a causa de llur manca de formació. Efectivament, per manca de formació, els mestres dubtent d'implantar tècniques que donin més iniciatives als alumnes, o bé a proposar una organització del treball que afavoreixi l'autonomia i la cooperació entre els nens.

Tots sabem que aquestes tècniques exigeixen mestres ben formats, moltes vegades encara que aquestes tècniques s'utilitzin no són prou dominades pels mestres. En algunes escoles on el treball de grups ha esdevingut una regla, hem observat la manca de domini d'aquesta metodologia per part del mestre(*).

Es evident, doncs, que l'extensió de noves tècniques pedagògiques es veu disminuïda per la manca de formació dels mestres.

El mestre que no s'ha procurat pel seu interès personal una formació, es troba enclaustrat en la rutina i el burocratisme de l'ensenyament.

No es tracta, doncs, solament d'organitzar cursets perquè els mestres hi puguin anar voluntàriament, sinó que la formació continua ha d'ésser una exigència que vagi acompanyada d'uns mitjans i que els mestres puguin disposar-ne.

IV.1.2.5. Política de personal.

La manca d'exigència en termes qualitatius es manifesta també en la selecció del personal docent. L'únic requisit per ésser seleccionat és la garantia d'un títol i la capacitat de coneixements en determinades matèries.

(*) En alguns casos el mestre continua dirigint la classe des de l'espai determinat pels nens asseguts en fileres encara que els nens estiguin asseguts per grups, obligant-los a girar el cap contínuament.

En canvi, és prou evident que per ser un bon mestre cal més que la capacitat per assimilar coneixements.

Sabem que les relacions afectives entre el mestre i els nens compten molt de cara a l'èxit escolar i el desenvolupament intel·lectual. En aquesta etapa res no pot suplantat la relació entre el mestre i l'alumne; per això, són molt importants les qualitats del mestre per saber motivar, tranquil·litzar i no etiquetar, etc... de manera que cada nen hi tingui una relació personal.

En canvi sota la il·lusió que saber implica saber ensenyar, s'han menyspreat altres qualitats més importants per a la funció docent que el coneixement, com són el coneixement i capacitat de relació amb els nens.

Una millora del rendiment escolar no s'obtindrà només per un augment del personal si a la vegada no es modifiquen les polítiques de formació i selecció dels mestres.

En el sector públic la vacant d'una plaça en una escola dona lloc a una redistribució voluntària dels mestres que ja treballen en la dita escola.

Aquesta redistribució normalment hauria de permetre una millor distribució dels nivells en funció de la capacitat del personal existent. En canvi, la realitat és que, lluny de respondre a una millora d'afectació de recursos, la redistribució dels llocs de treball no respon a cap criteri pedagògic. Les prioritats individuals de cada mestre són els únics criteris utilitzats. Els mestres en funcions escolleixen el seu nivell en funció dels seus criteris individuals.

El resultat d'aquesta redistribució és que els cursos més difícils conflictius queden per als mestres nous del centre. Aquests

mestres en molts casos són mestres que inicien la seva carrera docent. D'aquesta manera un mestre que no té cap experiència haurà de fer front a aquells nivells que més competència professional exigeixen, o bé es trobarà amb les matèries que menys acceptació tenen entre els mestres p. ex. l'educació física.

L'afectació del lloc de treball no té en compte la formació inicial. Així existeix una utilització poc racional de l'especialització del professorat.

Conjuntament a aquests aspectes ja assenyalats de la política de personal voldríem subratllar l'efecte nefast de les oposicions i l'assimilació en la categoria de funcionaris del personal docent.

La manca de control de qualitat i de rendiment del personal docent junt amb la seguretat laboral que implica el "funcionariat" són els factors principals de la rutina i el burocratisme del sistema d'ensenyament especialment en el sector públic.

IV.2. LA RELACIÓ ALUMNES/AULA.

La relació alumnes/aula apareix com un condicionant de la qualitat de l'ensenyament. Tanmateix, no pot agafar-se aquesta variable com un indicador directe de la qualitat de l'ensenyament, ja que la qualitat no es pot mesurar per indicadors quantitatius.

A nivell de la classe, el nombre de nens per aula no ens explica qualitativament què es fa en aquella classe; si es donen situacions dinàmiques i creatives o al contrari es fa un treball rutinari.

Així, haurem de distingir entre aquelles escoles en què la

disminució del nombre d'alumnes per aula és degut a una voluntat decidida de poder utilitzar una determinada pedagogia o bé és per manca de demanda.

En el sector públic el nombre mínim d'alumnes/aula es considera 35 nens per classe. Tanmateix, la mitjana és més feble sense que correspongui a una voluntat manifestada de disminució del mòdul alumnes/aula.

A l'escola rural la manca de població escolar limita el nombre d'alumnes/aula. A la ciutat l'existència de l'escola privada, conjuntament amb l'estancament del creixement demogràfic i la creació de noves escoles estatals han disminuït la demanda del sector públic.

Tanmateix en alguns centres urbans la taxa d'ocupació es superior fins i tot a 35 alumnes/aula.

Aquestes mateixes circumstàncies es donen en el sector privat que s'adreça a la mateixa categoria social que el sector públic. La presència d'una escola estatal a les rodalies limita la demanda de l'escola privada.

En canvi per a l'escola privada que no entra en competència amb el sector públic la demanda és forta i la mitjana d'alumnes/aula moltes vegades supera els 35 alumnes.

Aquesta variable de per si no explica el nivell de qualitat en canvi sí que en les nostres observacions hem considerat que és un factor material que condiciona el mètode pedagògic que s'utilitza. Així, en les diferents escoles que hem visitat hem observat que una determinada pedagogia s'imposa quan el nombre d'alumnes és superior als 30 alumnes.

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

En aquests casos l'esquema més difós 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:

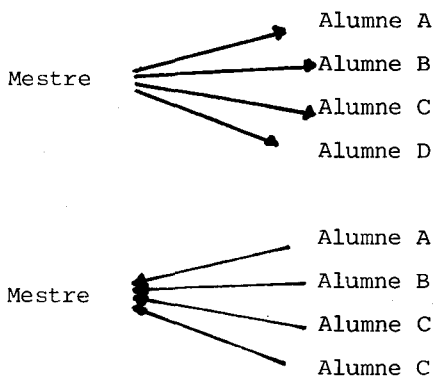
- Recitar un text utilitzat ja sigui individualment o col·lectivament
- Preguntar per escrit o oralment sobre la informació donada
- Exercicis amb blanc que l'alumne ha d'omplir amb la resposta exacta
- Exercicis que necessiten les nocions apreses per veure el grau d'adquisició de coneixements.

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 treuen 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 ti pus 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 trames 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 recompeses 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 lectura

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.

V. 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 quantitatius 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 qualitatius 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 quantitatius 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.

V.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.

V.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 quantitatius que ens han semblat més rel·levants 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.

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.

V .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 està 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 plantejem 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 aparèixer 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.

V .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.

V .2.1. ELS MÈTODES DE CÀLCUL 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 o pel 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 si el més adient des del nostre punt de vista.

V .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.

V .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, òbviamment, 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 quantitatius 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 qualitatiu importants com són les activitats escolars, el material, la biblioteca o la formació del professorat, encara que en algun cas, en el 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.

V.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 diferencia 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 òbviament 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 venen 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. És 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 qualitatius, 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 desconnexió 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.

V .3. L'AVAUACIO 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.

V.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 cos d'Inspecció angles.

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

V.3.2. MILLORAMENT DE LA QUALITAT.

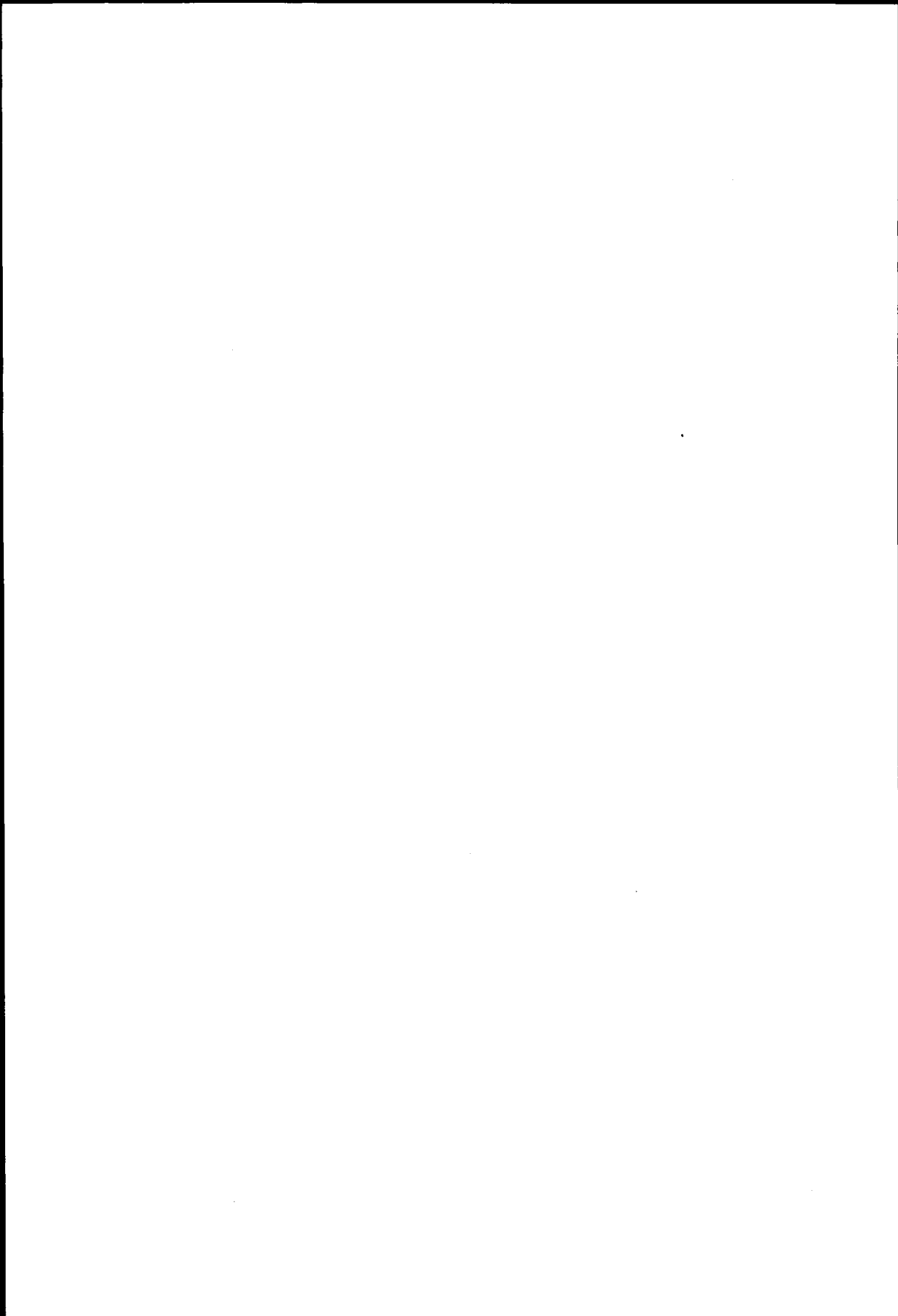
El seguiment de la qualitat, sense esperar la sanció acadèmica, fóra, d'altra banda, un mitjà directe del millorament de la qualitat.

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.

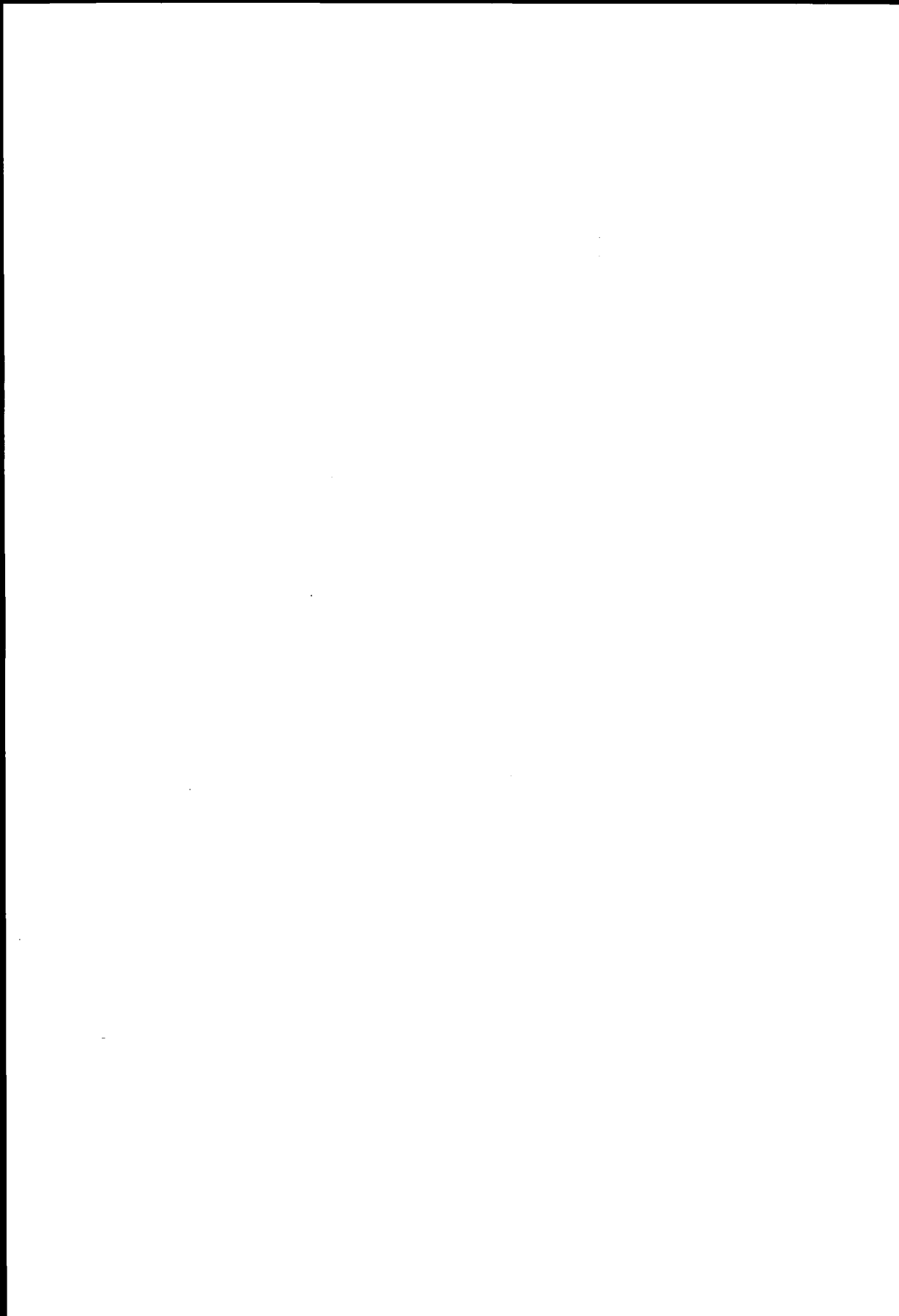
Pel que fa a l'escola pública, la Inspecció no aconsegueix aquesta tasca, que queda limitada al control administratiu i que es desenvolupa de forma no integrada al funcionament de les escoles.

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.



VI. 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.

VI.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-

tractura 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.

VI.2. CANVI DE POLÍTICA 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 es tà 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 coexisteixen l'escola estatal i la privada, la competitivitat de la primera és segurament l'eina més

eficaç 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.

VI.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- pogui 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 -encara per definir-. En segon lloc, perquè significa escollir un cert model d'escola actualment en funcionament, cosa que implica una presa de posició ideològica.

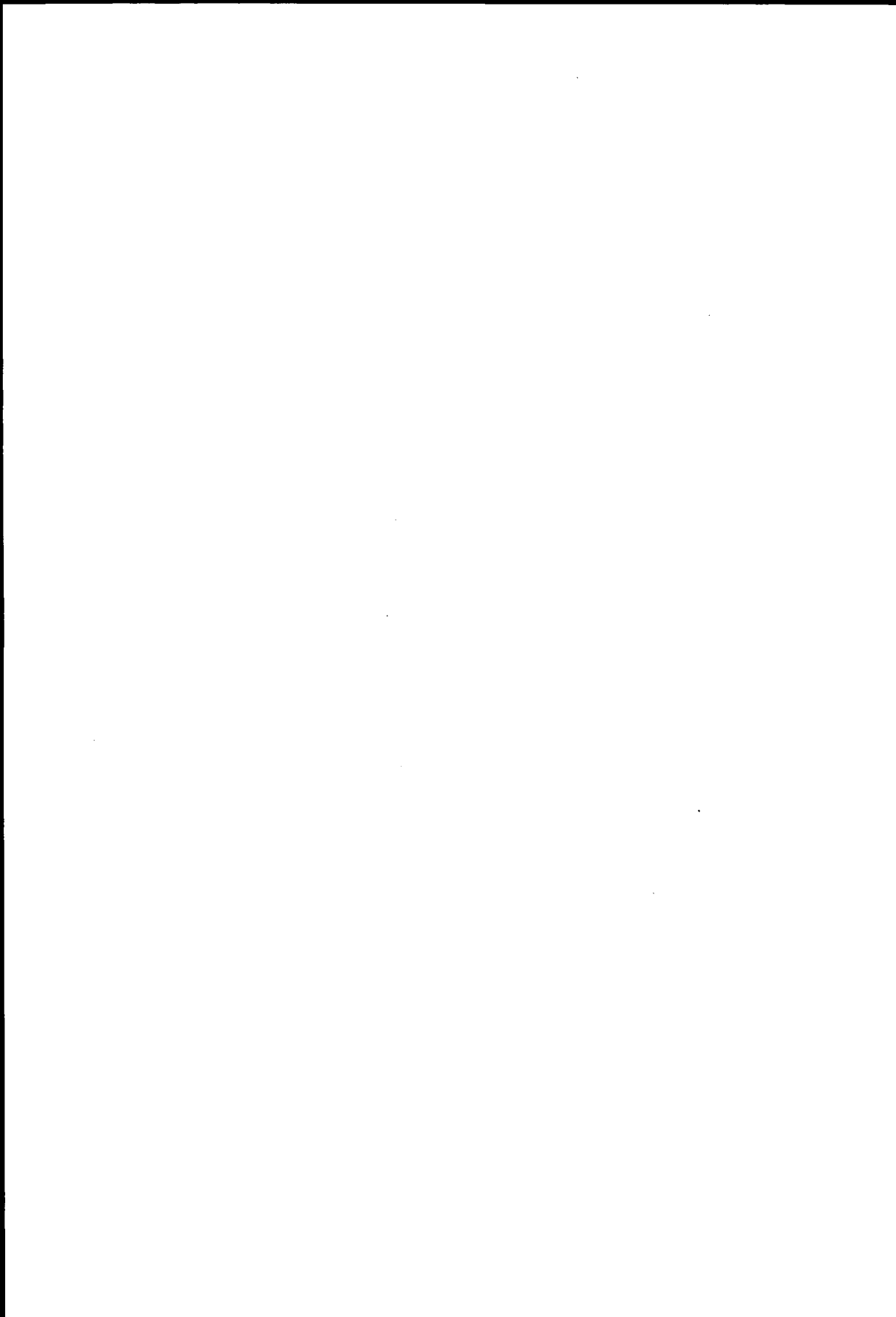
Admeten com a inevitable el primer factor, la segona dificultat pot ser resolta a través de concedir una certa autonomia als centres públics perquè puguin escollir entre els diferents models vi-gents que s'ajustin als principis generals que informen el sector pú-blic en relació al privat.

Sense una clarificació prèvia en aquest sentit sembla pre-matur 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,

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

ANNEXOS



ANNEX 1

ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT

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

QUADRE 1 : CATALUNYA ALUMNES

1.1. ALUMNES

	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
PREESCOLAR	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

P Ú B L I C			P R I V A T			T O T A L		
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

P Ú B L I C	P R I V A T	T O T A L
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.	NO SUBV	TOTAL	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
URBÀ	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

HABITAT	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

HABITAT	
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

HABITAT	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

9.1 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

9.2 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

9.3 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		
				PREESCOLAR	EGB	TOTAL
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

11.1 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

11.2 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

11.3 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. UNITATS13.1 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
Barcelonès	181.864	308.519	490.383
Barna ciutat	101.474	230.322	331.796
Resta Barcelonès	80.390	78.197	158.587
Resta Urbà	307.824	226.748	534.572

14.2 % RESPECTE HÀBITAT

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

14.3 % RESPECTE TIPUS D'ESCOLA

HÀBITAT	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL
Rural	8,3	0,8	4,8
Intermig	17,5	8,6	13,3
Urbà	74,1	90,6	81,9
Barcelonès	27,5	52,2	39,2
Barna ciutat	15,3	39,0	26,5
Resta Barcelonès	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)

HABITAT	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

HABITAT	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

HABITAT	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 2

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 1.

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 caracteritza 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 expremem 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.

SUBHABITAT	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 3

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

Font de dades: Elaboració pròpia a partir de les dades de
l'Annex 1.

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 interrelacions 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.

HABITAT	% RESPECTE TIPUS D'HABITAT			% 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.

HABITAT	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.

HÀBITAT	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 PÚBLIC: 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 BARCELONES	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 BARCELONES	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	PÚBLIC	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. Es 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.

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. MENDUÏÑA, 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'élève. 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. IIEP. 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.

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. Education 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. BATTISTINI I PONS. "Cronobiologia i infància". IIª 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. "Royaume-Uni: sans murs et sans grilles". Science avenir. nº 19 spécial: 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.

DIVISIO D'INFERMERIA DEL CENTRE DE MEDECINA PREVENTIVA I SOCIAL. "Vi-da sana a l'escola fora de l'escola". IIª 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 differents 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 MARINÁN. 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. "Desinfantiliser 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.

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

MINISTÈRE 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.

FE D'ERRATES

Pàgina 80. Al tercer paràgraf, manca un punt i seguit després de "molt escasses" que ha de dir:

"Les dades per municipis no permeten distingir les places d'educació especial i educació d'adults, el que fa que les dades globals obtingudes a partir d'aquesta font no coincideixin amb les que el mateix ministeri dona de forma agregada per províncies.

Pàgina 83. Quadre 1. Diu: 11.989 Ha de dir: 11.898

Pàgina 111. Quadre 15.

PREESCOLAR / PRIVAT / NOMBRE, <u>Diu:</u>	119.037	<u>Ha de dir:</u>	119.047
PREESCOLAR / TOTAL / NOMBRE, "	221.545	" "	221.555
TOTAL / PRIVAT / NOMBRE, "	540.915	" "	540.925
TOTAL / TOTAL / NOMBRE, "	1.064.502	" "	1.064.512

Pàgina 189. Quadre 1. Ha d'ésser:

1.1. ALUMNES

	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>	<u>Total</u>
Preescolar	102.508	119.047	221.555
EGB	421.079	421.878	842.957
Total	523.587	540.925	1.064.512
Repetidors EGB	26.603	12.744	39.347

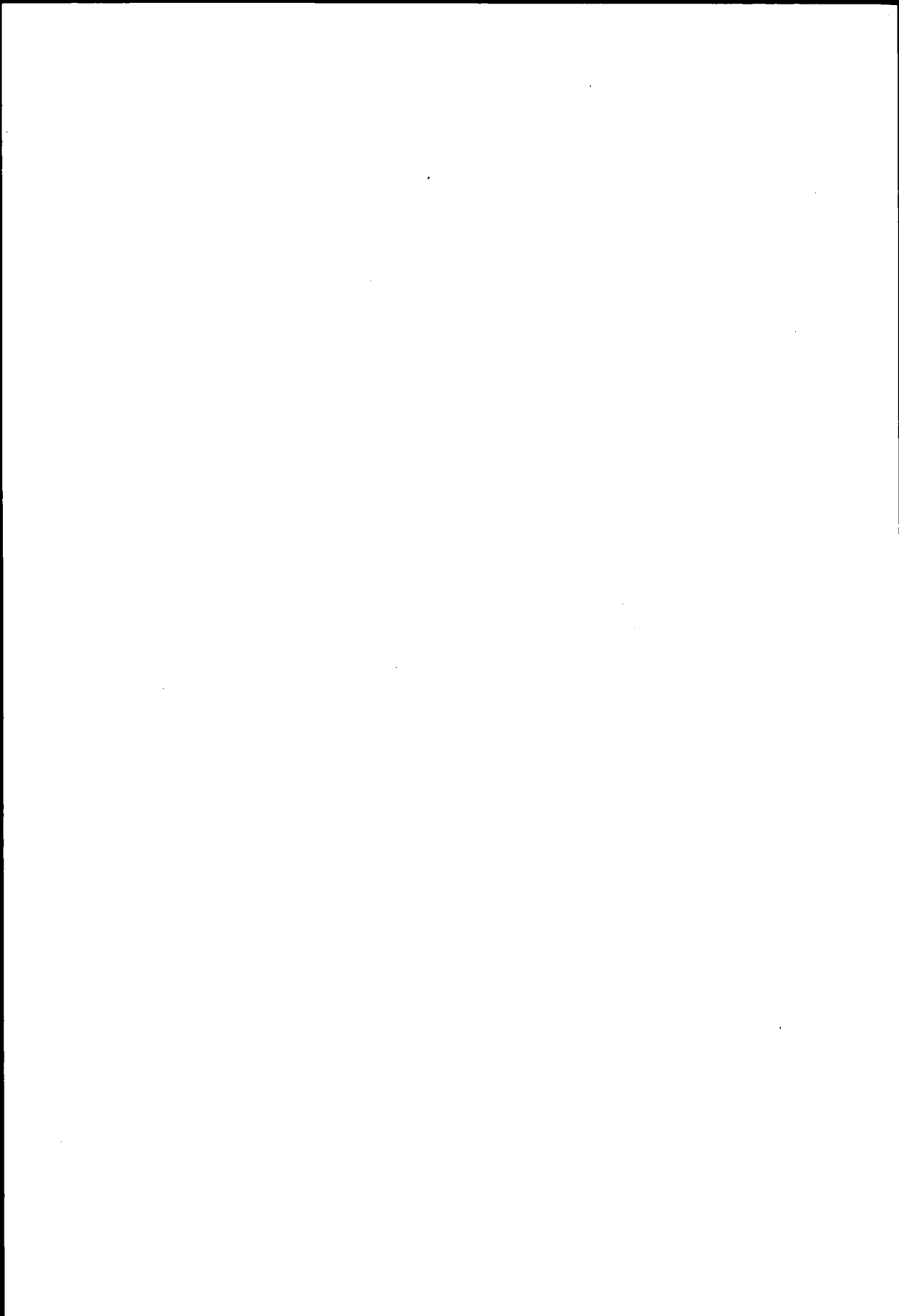
Pàgina 193. Quadre 6

Rural / Preescolar, <u>Diu:</u>	8.307	<u>Ha de dir:</u>	8.037
Resta urbà / Preescolar, "	48.522	" "	51.552

Pàgina 194. Quadre 7

7.3. ALUMNES

Barcelonès/Per centre, <u>Diu:</u>	586,2	<u>Ha de dir:</u>	486,2
Resta Barcelonès/Per centre, "	554,4	" "	558,4



Publicacions de la FundacióJaumeBofill