



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Qualitat i costos de l'E.G.B. a Catalunya

Carme Alemany

Dolors Casares

Robert Tomàs

ABRIL 1983

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

INDEX GLOBALPlanaVOLUM I

PRESENTACIÓ	1
I. EL SISTEMA D'EDUCACIÓ EN EL SEU CONTEX GLOBAL.	7
II. EL CONCEPTE DE QUALITAT I LA SEVA APLICACIÓ A L'ENSENYAMENT.	23
III. EL MARC DE L'E.G.B. I ELS SEUS OBJECTIUS GLOBALS.	49
IV. APROXIMACIÓ A L'ESTRUCTURA DE L'E.G.B. A CATALUNYA.	74
V. LA DOTACIÓ DE RECURSOS ALS CENTRES D'E.G.B. A CATALUNYA.	128
VI. DEFICIENCIES QUALITATIVES DELS CENTRES D'E.G.B. A CATALUNYA.	148
VII. QUALITAT I COSTOS DE L'E.G.B. A CATALUNYA.	173
VIII. CONCLUSIONS. CAP A UNA MILLORA DE LA QUALITAT D'E.G.B. A CATALUNYA.	193

VOLUM II

ANNEXOS I BIBLIOGRAFIA.

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 IV.

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.

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

PRESENTACIÓ	1
AGRAIMENTS	5
I. EL SISTEMA D'EDUCACIÓ EN EL SEU CONTEXT GLOBAL	7
I.1. Antecedents històrics de l'actual sistema educatiu.	7
I.1.1. L'ensenyament franquista en els anys 50.	8
I.1.2. La pressió del creixement econòmic a partir dels anys 60.	9
I.2. Els condicionants de la situació actual.	11
I.2.1. La crisi i la transformació del marc socio-econòmic.	11
I.2.1.1. El mercat de treball.	12
I.2.1.2. Demografia	14
I.2.2. Conseqüències sobre el sistema educatiu.	15
I.2.2.1. Transformacions internes.	15
I.2.2.2. La crisi del títol.	16
I.2.2.3. La inadaptació al mercat de treball.	17
I.2.3. Qüestionament de l'actual sistema educatiu.	18
II. EL CONCEPTE DE QUALITAT I LA SEVA APLICACIÓ A L'ENSENYAMENT.	23
II.1. L'ambigüitat del concepte "qualitat de l'ensenyament.	23
II.2. La producció d'ensenyament.	24
II.2.1. Qualitat final.	26
II.2.2. Qualitat del procés.	28
II.3. Qualitat i objectius.	30

II.4. La qualitat de la vida escolar.	32
II.4.1. Condicions de vida escolar.	34
II.4.2. Les necessitats de joc i moviment.	41
II.4.3. Els locals.	42
II.5. La mesura de la qualitat.	45
III. EL MARC DE L'E.G.B. I ELS SEUS OBJECTIUS GLOBALS.	49
III.1. Els objectius globals de l'E.G.B.	49
III.2. Els condicionaments de la qualitat del sistema escolar.	52
III.2.1. L'E.G.B. etapa homogènia.	53
III.2.1.1. Importància de les diferències in- dividuals.	53
III.2.1.2. Rigidesa de l'estructura del curs.	60
III.2.1.3. Rigidesa de programes i continguts.	61
III.2.2. L'E.G.B. etapa artificial.	62
III.2.3. L'E.G.B. etapa selectiva.	64
III.2.4. Qualitat de procés i qualitat final.	65
III.3. El fracàs escolar.	67
III.4. El paper del mestre.	70
IV. APROXIMACIÓ A L'ESTRUCTURA DE L'E.G.B. A CATALUNYA.	74
IV.1. Introducció.	74
IV.1.1. Propietat.	76
IV.1.2. Hàbitat.	77
IV.1.3. Els indicadors.	79
IV.2. L'ensenyament de l'E.G.B. a Catalunya.	81
IV.2.1. Oferta i demanda globals.	81
IV.2.2. Estructura de l'oferta: tipus d'esco- la.	82

Plana

IV.2.2.1. Importància relativa. 82

IV.2.2.2. Característiques de l'oferta per tipus d'escola. 83

IV.2.3. Estructura de la demanda: Hàbitat. 85

IV.3. Cap a una tipologia significativa: Hàbitat i Propietat. 90

IV.3.1. Característiques de la propietat per hàbitat. 90

IV.3.1.1. Indicadors utilitzats. 90

IV.3.1.2. Indicadors: Propietat i hàbitat. 91

IV.3.2. La tipologia escolar. 97

IV.3.3. Algunes consideracions sobre la tipologia d'escoles. 99

IV.3.3.1. El sector públic. 99

IV.3.3.2. El sector privat. 100

IV.3.3.3. Relacions entre sector públic i sector privat. 101

IV.4. Anàlisi de la propietat. 102

IV.4.1. Estructura de la propietat. Alguns indicadors. 103

IV.4.1.1. El personal. 103

IV.4.1.2. Alumnat. 111

IV.4.1.4. Un indicador de resultats: els repetidors. 116

IV.4.2. Els tipus d'escoles. 119

IV.5. Conclusions. 124

V. LA DOTACIÓ DE RECURSOS ALS CENTRES D'E.G.B. A CATALUNYA. 128

V.1. Relacions tècniques. 128

V.1.1. Relacions tècniques empíriques (I)
Sector Públic i Privat (Religiós i
Altres) a Catalunya (1981). 130

V.1.2. Relacions tècniques empíriques (II).
Sector Públic i Privat (Religiós i
Altres) a Catalunya (1982). 133

V.1.3. Les escoles del C.E.P.E.P.C. 134'

V.2. La grandària i la dotació de recursos. 138

V.2.1. L'equipament dels centres públics. 138

V.2.2. L'equipament dels centres privats. 142

V.3. Algunes consideracions sobre l'estudi
de relacions tècniques. 144

VI. DEFICIÈNCIES QUALITATIVES DELS CENTRES
D'E.G.B. A CATALUNYA. 148

VI.1. Els objectius de l'E.G.B. i la dota-
ció de personal. 148

VI.1.1. El personal no docent. 150

VI.1.2. El personal docent. 151

VI.1.2.1. Les limitacions del paper del mes
tre i la seva influència a l'ense
nyament. 151

VI.1.2.2. Insuficiència de personal qualifi-
cat. 156

VI.1.2.3. La repercussió de la reducció del
cost de l'ensenyament a nivell
del personal docent. 161

VI.1.2.4. La formació de personal docent. 162

VI.1.2.5. Política de personal. 163

VI.2. La relació alumnes/aula. 165

VI.2.1. Limitacions pedagògiques que imposa
el excessiu nombre d'alumnes. 167

VII. QUALITAT I COSTOS DE L'E.G.B. A CATALUNYA.	173
VII.1. El problema de la traducció en costos dels factors de qualitat.	173
VII.1.1. Recursos, qualitat i costos a nivell de centre.	174
VII.1.2. Factors de qualitat i el seu cost.	175
VII.2. Els costos d'E.G.B. a Catalunya i llur rellevància per a l'estudi de la qualitat.	180
VII.2.1. Els mètodes de calcul de costos.	180
VII.2.2. El cost de l'E.G.B. a Catalunya.	184
VII.2.2.1. Utilitat dels estudis de costos.	184
VII.2.2.2. Els components dels costos.	186
VII.3. L'avaluació de la qualitat.	189
VII.3.1. Producció d'informació.	190
VII.3.2. Millorament de la qualitat.	191
VIII. CONCLUSIONS. CAP A UNA MILLORA DE LA QUALITAT DE L'E.G.B. A CATALUNYA.	193
VIII.1. Augment de la informació.	193
VIII.2. Canvi de política educativa.	194
VIII.3. Necessitat de recursos i el seu finançament.	196

I. EL SISTEMA D'EDUCACIÓ EN EL SEU CONTEXT GLOBAL.

Es indispensable abans d'emprendre un estudi de la qualitat i del cost de l'ensenyança bàsica a Catalunya de descriure a grans trets l'evolució del sistema d'ensenyament en relació al marc econòmic i social en el qual es desenvolupa.

En efecte, el sistema d'educació en el seu conjunt compleix unes funcions molt importants per a la dinamització del model de creixement econòmic i la consolidació de l'equilibri social del país.

Els objectius concrets assignats al sistema d'educació pel poder polític varien, en conseqüència, en funció de les necessitats econòmiques, polítiques i ideològiques de les diverses èpoques considerades.

Per tant, és important de fer, en primer lloc, un breu repàs dels períodes més recents que han orientat i determinat l'estat actual del sector educatiu, i, en segon lloc, examinar les perspectives generals de caràcter socio-econòmic que poden influir sobre el sistema d'educació en un futur immediat, i, de manera molt especial, l'impacte que tindrà la crisi econòmica sobre els objectius de l'educació i els recursos que se li dedicaran.

I.1. ANTECEDENTS HISTORICS DE L'ACTUAL SISTEMA EDUCATIU.

Per explicar l'orientació actual del sistema educatiu convé assenyalar breument els principals aspectes que han determinat els objectius i les estructures en matèria d'educació, des dels anys 50 fins l'actualitat. No es tracta, evidentment, d'una anàlisi històrica deta-

llada, sinó més aviat d'unes notes introductòries que permeten de situar globalment el marc en el qual s'ha constituït el sistema actual d'ensenyament.

I.1.1. L'ENSENYAMENT FRANQUISTA EN ELS ANYS 50.

En una economia autàrquica i pràcticament estancada, amb un aparell productiu que no precisa tècnics qualificats, car la tecnologia emprada és obsoleta, la tasca que tindrà l'educació no estarà al servei de les necessitats d'un mercat de treball dinàmic, sinó que tindrà com a finalitat, en darrera instància, reproduir les jerarquies socials existents, així com ésser transmissora d'un sistema de valors -on la religió té un paper important- amb el qual s'intenta donar cohesió social a una societat desintegrada.

En aquesta època, les preocupacions ideològiques i de selecció social dominen clarament respecte a unes necessitats de formació massiva de la mà d'obra per a l'aparell productiu.

D'altra banda, el sistema d'ensenyament és poc exigent quant a continguts escolars ja que l'accés al lloc de treball no es fa tant a partir del diploma com a través de relacions personals i mitjançant una formació pràctica proporcionada per la mateixa empresa.

L'acceleració del creixement econòmic a partir dels anys 60 alterarà considerablement aquest panorama i modificarà explícitament els objectius fixats al sistema d'educació.

I.1.2. LA PRESSIÓ DEL CREIXEMENT ECONÓMIC A PARTIR DELS ANYS 60.

El fenomen que s'anomena "estratègia d'expansió de l'educació"(*), que tenia com a objectiu escolaritzar una població més nombrosa de joves, en termes absoluts i relatius, i això per a cada nivell d'educació, s'ha produït a Europa en un moment de creixement econòmic, quan han coincidit l'augment de nivell de vida de la població amb unes necessitats de mà d'obra més qualificada, de tal manera, que la demanda d'educació per part de la població s'ha pogut cobrir sense massa tensions, afavorint també una relativa democratització de l'ensenyament.

Aquest fenomen també s'ha donat en el nostre país, encara que més tard, (finals dels anys 60) i ha suposat un increment de les despeses tant en termes absoluts com en termes relatius. Despeses que s'han destinat a la creació de nous centres educatius de tots nivells i a l'increment del personal docent.

Així, s'ha passat en un període relativament curt, d'una educació d'élite a una educació més massificada, tot i conservant l'antiga imatge. La resposta a l'augment de la demanda s'ha fet en un context d'inadaptació dels mètodes, estructures, programes i condicions materials a la nova situació, mantenint-se, a més, les actituds socials i les qüestions de prestigi que jugaven el seu paper quan l'orientació del sistema educatiu era més elitista.

D'altra banda, l'emfasi en la quantitat va fer negligir els aspectes qualitius com la formació i el reciclatge dels mestres, la revisió dels programes i mètodes pedagògics, etc..., de tal manera que els desequilibris inicials es varen agreujar cada vegada més (**).

(*) P.H. Coombs: Il faut modifier la stratégie. IIPE-1970.

(**) Com un fet particular a Catalunya, cal assenyalar que durant aquests anys, sorgeix un moviment minoritari de Renovació Pedagògica inspirat en les escoles de Renovació Pedagògica de la República (1931). Aquest moviment (organitzat al voltant de la Institució Rosa Sensat) va anar guanyant pes, fins crear una sèrie d'escoles privades (cooperatives de pares i/o mestres), que creen una nova tendència pedagògica dintre l'escola privada.

El canvi de model de creixement observat en els anys 60 es tradueix a principi dels anys 70 en un intent global d'adequar l'ensenyament a les necessitats del creixement econòmic del país. A través de la nova Llei d'Educació, es pretén d'eixamplar la formació bàsica de la població i d'obtenir una força de treball més qualificada.

El sistema d'ensenyament més arcaic orientat cap al manteniment dels privilegis culturals i a la consolidació ideològica del règim, es seguit d'un sistema més orientat cap a la millora del "capital humà" per al desenvolupament del capitalisme espanyol(*).

Però aquest intent ambiciós s'enfronta ràpidament amb dificultats de dos ordres. D'una banda, la debilitat financera del sector públic impedeix que l'Estat pugui portar a terme aquesta política en tota la seva amplitud. D'altra banda, les expectatives socials obertes per aquesta nova orientació entren en contradicció tant amb l'oferta d'ensenyament com amb l'oferta de llocs de treball qualificat.

Així, per exemple, la mateixa llei preveia l'obligatorietat i la gratuïtat d'aquest nivell, i l'Estat es va veure obligat a incrementar el nombre de places escolars de l'escola estatal. Però ràpidament aquesta política va arribar al seu sostre i va derivar en una política de subvencions a l'escola privada.

Amb tot, l'E.G.B. encara no és gratuïta per a tothom i el fet que la gratuïtat sigui prevista per la Llei, fa que contínuament s'hagi de replantejar el problema de les subvencions a l'escola privada i la finançació general d'aquesta etapa.

De la mateixa manera, ben aviat va ésser evident que el creixement econòmic, encara que significatiu, no podia absorbir els resultats de la relativa democratització de l'ensenyament ni el cost de la nova demanda, i, progressivament es van anar implantant mides selec

(*) A nivell primari va suposar la implantació d'un tron comú per a tots els nens de 6-14 anys, convertint-se de fet, en la primera barrera selectiva -ja que a partir d'aquest nivell es fa la divisió estudis/treball- (uns continuaran per la via secundària i universitària, uns altres per la Formació Professional).

tives: numerus clausus, examen de selectivitat, C.O.U., un any més de B.O.P. fins arribar a la Formació Professional i a l'E.G.B.

I.2. ELS CONDICIONANTS DE LA SITUACIÓ ACTUAL.

L'actual situació del sistema educatiu és fruit, bàsicament de dos conjunts de fenòmens. D'una banda, de les modificacions de les condicions socials i econòmiques arran de la crisi econòmica i d'altra banda de la mateixa història del sistema d'ensenyament que ha posat en relleu la inadequació de l'estructura educativa de respondre a les exigències socials canviants.

Examinarem, ara, alguns dels aspectes de la crisi econòmica més rellevants pel que fa a l'ensenyament i les conseqüències que se n'han derivat fins a posar-lo globalment en qüestió.

I.2.1. LA CRISI I LA TRANSFORMACIÓ DEL MARC SOCIO-ECONÒMIC.

La crisi econòmica, que incideix fortament a Espanya a partir de 1974, està provocant un conjunt de canvis que incideixen de forma notable en el sistema educatiu i que configuren la seva evolució al llarg dels propers anys.

En termes generals, podem dir que la incidència de la crisi s'ha manifestat per una interrupció del creixement econòmic i, per tant, es tradueix en un canvi fonamental d'expectatives i de disponibilitat de recursos que suposen un fre als esforços d'anys anteriors.

De forma més concreta, la crisi econòmica afectarà el sistem

ma educatiu a partir de dos tipus de fenòmens.

D'una banda, els que afecten a la demanda social dels productes del sistema educatiu, és a dir, el mercat de treball, i, d'altra, els que afecten a la demanda d'educació, lligada bàsicament a l'evolució de les variables demogràfiques.

I.2.1.1. El mercat de treball.

La crisi econòmica ha suposat que el creixement econòmic fos molt moderat, situació que pot ser la predominant en els propers anys. El feble creixement econòmic ha anat acompanyat de taxes d'atur cada cop més altes i d'un índex d'inflació elevat, que acompanyaran els processos de reestructuració industrial que s'estan iniciant i que suposaran una transformació notable de l'estructura productiva de tots els països. Alhora cal preveure canvis importants en els circuits econòmics així com en la propia actuació de l'Estat. Efectivament, el paper de l'Estat com a assegurador d'un nivell de benestar social es posa cada cop més en qüestió, per la insuficiència de recursos que podrà destinar a despeses socials.

D'altra banda, cal remarcar l'aparició de l'anomenada economia "negra" o "submergida" -aquella que escapa al coneixement i control de l'administració- que pot arribar a tenir una importància notable en l'economia dels països desenvolupats.

Pel que fa al nostre país, les tendències apuntades s'hi manifestaran amb efectes possiblement més intensos, a causa de l'existència de condicions desfavorables per afrontar les conseqüències de la crisi. Principalment, considerant la feblesa relativa de l'estructura industrial (manteniment de sectors no competitius, quasi nul·la producció de tecnologia pròpia, domini dels sectors claus per part del capital estranger), i, a més, a causa de la manca de consolidació del

sector públic.

En aquestes condicions, es pot pensar que el mercat de treball es caracteritzarà pel següents fenòmens:

a) En l'aspecte quantitatiu, un creixement de la taxa d'atur -situada avui a l'entorn del 17%- per la manca de creació de noves ocupacions, per la feblesa de la inversió privada (tant nacional com estrangera) i la incapacitat del sector públic per contrarestar-ho. Cal tenir en compte que aquesta és la xifra oficial i que no resulta arriscat pensar que la taxa d'atur real sigui més alta. D'altra banda, l'atur no afecta de la mateixa manera a tota la població activa; en particular, l'anomenat "atur juvenil" sembla constituir el component més important, fet especialment destacable, car afecta, justament, els qui acaben els estudis -en el seus diferents nivells i branques- i no troben ocupació.

D'altra banda la consolidació del "treball negre", encara que pugui suposar una font d'absorció de l'atur, és important pel que suposa en termes de degradació de la situació dels treballadors.

b) En l'aspecte qualitatiu, s'ha de tenir en compte diferents fenòmens.

En primer lloc, l'empitjorament general de les condicions de treball: augment de la inestabilitat, minva del salari real i, pel que fa al "treball negre", a més a més, la manca de garanties legals -per absència de contractes- i un nivell de salaris monetaris inferiors al mínim.

Pel que fa a la composició de l'ocupació es pot assenyalar:

- Importància relativa creixent de l'atur juvenil.
- Transformació de les demandes d'ocupació a partir dels canvis en l'estructura productiva, induïts, en part, per transformacions tecnològiques, i en part, per polítiques de racionalització, d'importància desigual segons els sectors (l'entrada al Mercat Comú pot accelerar aquests processos).
- Existència d'una població amb ocupació parcial, en particular, mà d'obra no qualificada que depèn de les despeses estatals destinades a mantenir l'ocupació en àrees amb taxa d'atur alta.
- Existència d'una mà d'obra desocupada important, -aturats amb assegurança d'atur i jubilats (aquests darrers augmentats per la política de jubilació anticipada)-.
- Reducció -en el mercat de treball controlat- de la jornada de treball, oferint més temps lliure.
- Tendència, per la baixada del nivell de vida, al retorn de les activitats d'autoconsum (agricultura a temps parcial, etc...).

I.2.1.2. Demografia.

Amb cert retard respecte als països europeus, al nostre país, s'ha donat una notable baixa de la natalitat, que caldria analitzar més detingudament- encara que amb diferències entre grups socials i zones, de tal manera que es dona un progressiu envelliment de la població que s'accentuarà en els propers anys.

Això, comportarà una menor demanda d'educació, i una disminució de l'alumnat per edats, cosa que es traduirà, progressivament, en una menor oferta de població activa.

A més, aquest fenomen general serà modificat, encara que no substancialment, pel descens -si no l'anul·lació- de l'emigració, i el retorn dels emigrants que, segons les comarques pot afectar els diferents grups d'edat.

I.2.2.. CONSEQUÈNCIES SOBRE EL SISTEMA EDUCATIU.

Suposant que les hipòtesis que s'acaben de formular s'acomplissin, cal plantejar-se fins a quin punt afectaran el sistema educatiu, i en particular, en quina mesura exigiran transformacions importants en l'estructura mateixa d'aquest sistema.

I.2.2.1. Transformacions internes.

A conseqüència, sobretot, dels factors demogràfics, es pot preveure com ja passa a d'altres països, com Anglaterra i Itàlia- una disminució de la demanda d'escolarització, que pot portar a una disminució de la població escolar a nivell global, i que pot tenir diferents conseqüències segons els grups d'edat, les etapes educatives, els tipus de centres, etc...

Un altre fenomen important serà, possiblement, l'allargament del període d'escolarització, que pot produir-se a través de diferents mecanismes.

D'una banda, poden prendre's mesures per allargar el període d'escolarització afegint uns cursos a algunes etapes educatives (tal com ha passat darrerament amb l'allargament del B.U.P) i allargant el tronc comú fins als 16.

D'altra banda, pot augmentar la demanda d'estudis secundaris i superiors -allargant, doncs, el temps de permanència dels nois en el sistema educatiu- ja que, a causa de la crisi, les famílies poden valorar els estudis com un mitjà per trobar feina; això pot provocar que la reivindicació d'igualtat d'oportunitat es desplaci cap a nivells superiors.

També es probable que la perspectiva de l'atur influeixi en una disminució de l'abandó dels estudis i en una menor pressió de cara a ~~no~~ repetir curs (*).

Aquest allargament pot contribuir a contrarestar, parcialment, la tendència a la reducció de la població escolar.

Pel que fa als mestres, pot pensar-se en un envelliment progressiu del personal docent i a la reducció de la seva movilitat social i geogràfica (contrarestat per un avançament de l'edat de jubilació més important que el que s'ha produït darrerament).

El manteniment d'un mateix nombre d'ensenyants per a una població escolar menor contribuiria a disminuir la relació alumnes/professor. Aquest efecte, en principi positiu, sobre la qualitat de l'ensenyament, ho seria a condició d'assegurar una tasca de formació permanent dels mestres i l'aprofundiment de la recerca de nous mètodes i programes, que, en un cos ensenyant envellit podria ser més difícils.

I.2.2.2. La crisi del títol.

L'oferta de titulats de diferents nivells es trobarà amb una demanda cada cop més inadequada, tant en termes quantitativs com qualitativs.

Un primer efecte -avui fàcilment detectable- és la progressiva frustració de cara als estudis, ja que cada cop més, el títol no garanteix una feina, ni tan sols per sota del nivell que teòricament assegurava.

(*) En una de les entrevistes, un professor de formació professional ens explicava el canvi d'actitud dels pares en front de l'escola i l'atur, i com exemple ens citava un pare que en comunicar-li que el seu fill havia de repetir curs va dir: "millor, perquè així, estarà ocupat" mentre que en una altra època l'hauria posat a treballar.

En front a aquest fenomen poden pensar-se dues respostes simultànies. D'una banda la pressió cap a una reforma dels continguts, emfasitzant els coneixements de tipus més científic i tècnic. D'altra banda, un augment de la selectivitat per "graduar l'oferta".

I.2.2.3. La inadaptació al mercat de treball.

La inadequació de l'oferta i la demanda tant en quantitat com en qualitat, en el mercat de treball, és cada vegada més gran i pot resumir-se en els següents punts:

- El progrés tecnològic i la mecanització han acompanyat un procés de desqualificació de treball a tots els sectors però principalment a la indústria de transformació i en el sector terciari.

- L'increment del nivell educatiu no ha estat acompanyat de la creació de nous llocs de treball adequats a la formació de mà d'obra -i ha provocat un fenomen de supraqualificació, que és causa de nombroses frustracions, sobretot, entre la joventut.

- Després d'haver supervalorat els diplomes, el pas d'una educació d'élite a una educació de masses, ha provocat la desvalorització dels diplomes i cada vegada més la selecció de personal es realitza més a base de test d'intel·ligència, d'aptitud i de personalitat que en relació als diplomes obtinguts.

- El desenvolupament de la ciència i de la tecnologia es fa a un ritme tan ràpid que el sistema educatiu no es pot centrar en la transferència d'una sèrie de coneixements i pràctiques específiques ja que esdevenen ràpidament obsolets.

La resolució d'aquests problemes cal que sigui plantejada en el termes de l'evolució de les principals variables que incideixen en el funcionament del sistema educatiu i aquest sistema ha de estar

preparat per respondre-hi.

I.2.3. QUESTIONAMENT DE L'ACTUAL SISTEMA EDUCATIU.

En front a les transformacions que s'estan produint, i que suposen un canvi de model de creixement, el sistema educatiu ha continuat amb la mateixa inèrcia del període de creixement econòmic, sense adequar les seves estructures a la nova situació, de forma que s'ha fet cada cop més ineficient respecte a les exigències del sistema.

D'altra banda, aquesta ineficiència s'ha traduït, a nivell intern, en una manca d'atenció pels aspectes qualitius de l'ensenyament (ja sigui en l'adequació dels nivells en relació amb el desenvolupament general de l'individu, la idoneïtat dels programes i mètodes de formació dels mestres i les exigències a nivell de mitjans materials) cosa que ha produït desequilibris cada cop més grans en el si del sistema educatiu. Una conseqüència particularment visible de tot això ha estat el fracàs escolar, que és un dels més alts dels països desenvolupats, i que arriba, pel que fa a l'E.G.B., a uns percentatges de l'ordre del 60%(*), que indica la incapacitat del sistema per complir els seus objectius en termes dels coneixements que es consideren necessaris; encara que també es pot veure aquest fenomen com un mecanisme de selecció.

En tot cas, s'està posant en qüestió l'actual sistema educatiu, que es pot sintetitzar a partir d'aquests tres grans eixos:

1. L'etapa de creixement econòmic ha coincidit amb l'extensió de l'educació en fer-se obligatòria i -teòricament- gratuïta, per a la població escolar entre els 6 i els 14 anys. Aquest fet ha estat interpretat com una democratització de l'ensenyament que constituïa un

(*) Percentatge de nens que han repetit com a mínim un curs o que no obté el Graduat Escolar. D'acord amb Marta Mata (entrevista).

un mecanisme de reducció de les desigualtats socials. Tanmateix, ja en els anys 70 aquest optimisme ha estat criticat des de diferents punts de mira(*) que han posat en relleu com l'escola contribueix a mantenir i reforçar les diferències socials.

2. D'altra banda, l'atur creixent posa en qüestió el paper de l'escola com a formadora de mà d'obra, tant pel que fa a la qualitat com a la quantitat.

D'una banda, el sistema escolar produeix cada cop més titulats que no troben feina, és a dir, que cada cop l'oferta de titulats -a tots els nivells- es troba amb una demanda més reduïda, sense que aquestes perspectives puguin canviar a curt termini, cosa que significa un creixement cada cop més fort de l'atur juvenil.

D'altra banda, el tipus de coneixements i la formació rebuts a l'escola semblen cada cop més inadaptats al tipus de qualificació que demana el mercat de treball i que, fruit dels canvis tecnològics, demanarà cada cop més.

Es a dir, que el sistema educatiu continua operant com si encara es donés el tipus de creixement econòmic previ a la crisi, i, a la vegada, la demanda d'educació continua sent forta i pot encara augmentar, però per conduir cap a una més gran frustració d'alumnes pares i educadors.

3. A nivell dels alumnes, la seva actitud de cara a l'escola és de desinterés, ja que la perspectiva de l'atur els porta a posar en qüestió la utilitat dels coneixements que reben. Pel que fa als pares, l'actitud davant un ensenyament que només donarà feina a unes poques persones, no pot ser gaire encoratjadora.

(*) Podem citar els estudis de Bourdieu i Passeron, Bowles i Gintis, H. Levin i M. Carnoy.

Els educadors, element fonamental de l'ensenyament, es troben en un estat de desorientació a causa de la manca de resposta del sistema d'ensenyament a les noves exigències social. La desorientació, no saber massa què, ni com ensenyar, porta els educadors a buscar una estabilitat professional i econòmica que es manifesta en la tendència d'anar al sector públic, que ofereix més estabilitat en cara que no doni estímuls per a un treball de renovació pedagògica que s'ha donat en algunes escoles privades.

Cada cop es presenta com a tasca més urgent el replantejament global del sistema educatiu en funció de les perspectives esmentades de creixement econòmic lent i progressiu augment de l'atur.

En particular, la crisi ha fet entrar en contradicció els objectius d'ordre més quantitatiu que fins ara presidien el sistema educatiu amb les noves exigències socials.

El context socio-econòmic actual trenca les finalitats i atribucions que s'havien destinat a l'educació.

Per un cantó, es planteja quins coneixements s'han de donar en el nou context. La resposta es comença a formular a partir de la nova regulació dels programes d'E.G.B. (Programes Renovats).

Independentment de les crítiques que es puguin fer a la nova regulació, aquesta, quan encara no s'ha aplicat en la seva totalitat, ja s'està parlant d'allargament del cicle obligatori. Es evident, doncs, que si aquest canvi es porta a terme, s'imposa una nova formulació dels programes i els objectius del cicle. Aquest fet ens demostra la incapacitat actual per trobar respostes adequades.

Tenint en compte aquesta perspectiva general, la nostra aproximació al problema de la qualitat de l'E.G.B. a Catalunya ha es

tat la de considerar la qualitat de vida a l'escola com a marc per a un desenvolupament físic, social i afectiu del nen, en lloc de limitar-nos a una anàlisi en termes de transmissió de coneixements, que és l'enfocament predominant.

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

II.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 precedents 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.

II.2. LA PRODUCCIÓ 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.

91

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.

II.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.

II.2.2. QUALITAT DEL PROCÉS.

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 del 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.

II.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, qualitius i quantitius, 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 retingut 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.

II.4. LA QUALITAT DE VIDA ESCOLAR.

Podem començar una aproximació a la qualitat de vida escola

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. És 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.

II.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 prioritats a l'escola). queden fortament disminuïdes pel temps que dedica a la vida escolar.

Les mitjanes de treball escolar (inclòs 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 sí 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 enfocad 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 conviure 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.

II.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.

II.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 als nens.

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 en 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 arquitectónica 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 poca cura (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.

II.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.

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

III.1. ELS OBJECTIUS GLÒBALS 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 recular 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	1 ^a etapa
3r. 4t. i 5é. curs	-	Cicle mitjà	
6é. 7é. i 8é. curs	-	Cicle Superior	2 ^a 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 fitxats?.

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.

III.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.

III.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.

III.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 te 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. Doin Paris 1980.

(**) Com a tots els països desenvolupats (vegeu annex Internacional).

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 diferenciat. 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'estímuls 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 homogeneïtzadora, 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 immensescut, i en el qual les condicions poden ser fins i tot pitjors que a l'escola pública.

III.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.

III.2.1.3. Rigidesa de programes i continguts.

El 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.

III.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, ja 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 obligatòri.

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.

(*) Entrevista.

III.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 dóna 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.

III.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).

III.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, dóna 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.

III.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 que 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 es 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.

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

IV.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.

IV.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 quantitativs, 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.

IV.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 diferenciat, malgrat la seva heterogeneïtat. La resta del Barcelonès comprèn les poblacions del suburbi industrial de Barcelona caracteritzades per un fort pes 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.

IV.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.

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

IV.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).

IV: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.

IV.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.

	PUBLIC		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 2.

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 Religios 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 cobreixem 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.

IV.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	RELIGIÓS	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'Altre 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.

IV.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 2.

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

HABITAT	PREESCOLAR	E.G.B.	TOTAL
RURAL	4,1	33,7	3,8
INTERMEDI	13,1	12,1	12,4
URBA	82,8	84,1	83,8
TOTAL	100	100	100

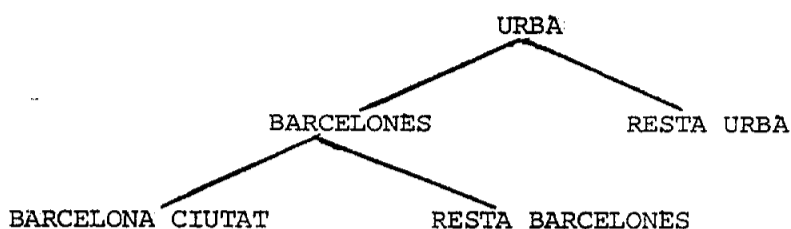
QUADRE 5. Alumnes per nivell d'ensenyament (%).

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.

HÀBITAT	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

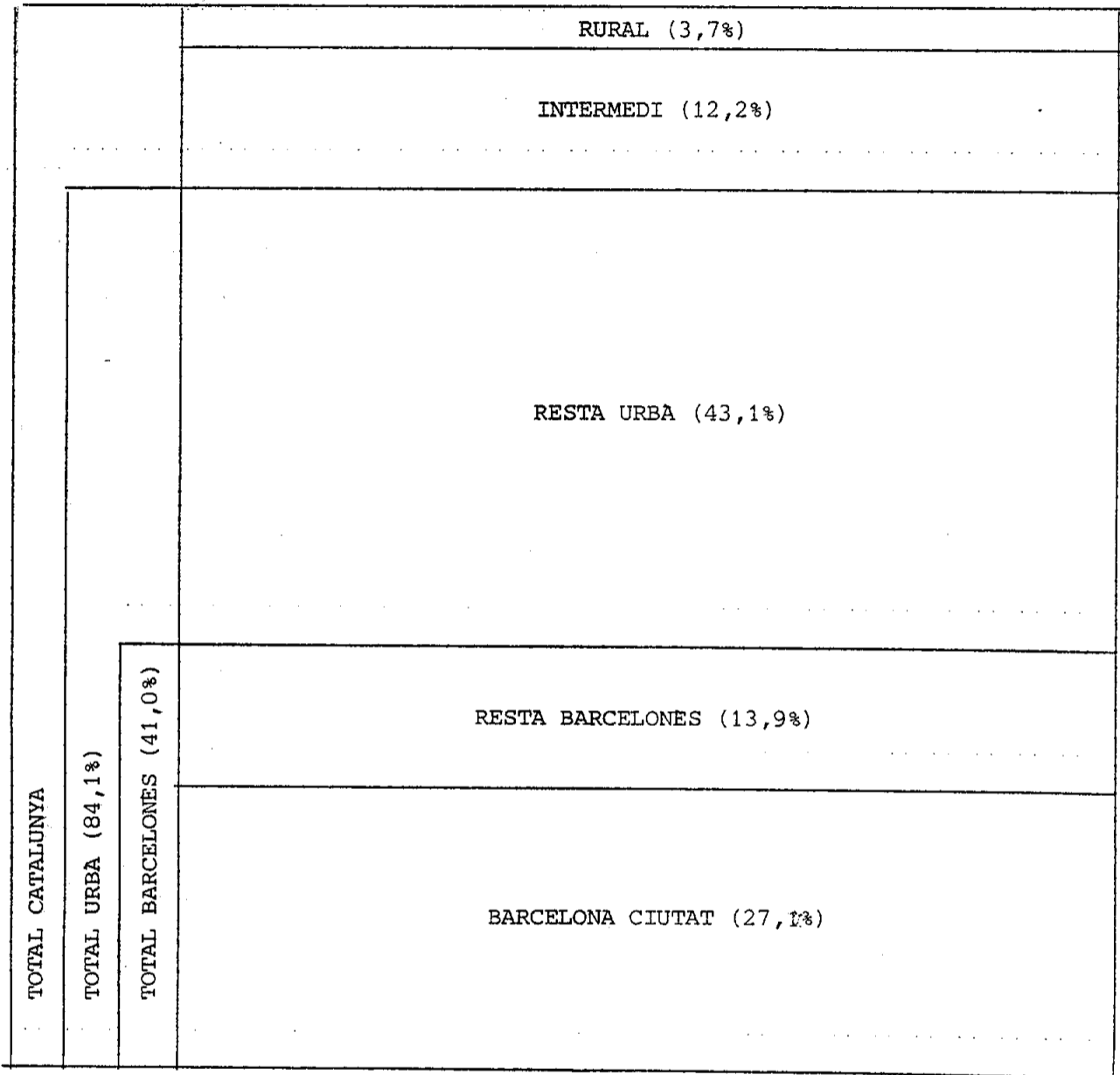
Ja hem dit quan s'ha parlat dels hàbitats que seguim una distinció habitual, però insuficient pels nostres objectius. Els hàbitats rural i intermedi poden considerar-se -sobretot el primer- bastant homogenis. Aquest no és, però, el cas de l'hàbitat urbà.

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.

GRAFIC 1. ALUMNES E.G.B. (%).



IV.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.

IV.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.

IV.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. Es, 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.

IV.3.1.2. Indicadors: Propietat i Hàbitat.

Els diferents valors dels indicadors provenen de 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 caracte

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		A L U M N E S M A T R I C U L A T S						
							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.

HÀBITAT	% RESPECTE TIPUS D'HÀBITAT			% 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 quantitius ("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 quantitativs una significació semblant en termes de qualitat. En particular, la relació alumnès/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 quantitativs es situen molt més a prop de l'escola urbana; és a dir, que hi ha un "salt" quantitativ 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.

IV.3.2. LA TIPOLOGIA ESCOLAR.

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

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

PROPIETAT				
HABITAT	PUBLIC (A)	PRIVAT (B)	RELIGIOS	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 desglosament 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. Religios 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. Religios 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. Religios 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.

IV.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.

IV.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 hagués 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.

IV.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.

IV.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 entrï 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. És 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'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.

IV.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 realitzem un tractament individual de les escoles que integren l'altre privat, donada llur escassa significació quantitativa i, en canvi, utilitzem 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'apartat anterior, però donem informacions encara que limitades són significatives.

IV.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.

IV.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		RELIGIÓS		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> TOTAL AULES	1,11	1,42	1,40	1,43
<u>PROFESSORS PREESCOLAR</u> UNITATS PREESCOLAR	1,00	1,03	1,02	1,03
<u>PROFESSORS E.G.B.</u> UNITATS E.G.B.	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 11. 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	RELIGIÓS	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.FÍSICA	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 fèiem 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 Ú 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 CATALA	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: Estructura 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).

IV.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 si pensem 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 sobreturació 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 inferior 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 fisica 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.

	PUBLIC	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.

IV.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". Llur 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.

IV.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 2 . El fet de que les dades pel Barcelonès siguin d'un altre any impideix una comparació directa.

QUADRE 2.2. 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, el resultat 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 quantitius 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.

IV.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'Altre 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.

V. LA DOTACIÓ DE RECURSOS ALS CENTRES D'E.G.B. A CATALUNYA.

Els diferents tipus d'escoles existents a Catalunya realitzen unes ofertes específiques en funció de llurs objectius. Aquestes ofertes es concreten en les diferents dotacions de recursos d'aquestes escoles que anomenem "relacions tècniques". Així, pel tipus d'escola -i en funció de les poques dades disponibles- podem establir unes relacions tècniques diferents en termes de recursos per aula. Aquests recursos són aquells que tenen un cert significat qualitatiu, en el sentit que suposa les condicions materials que permeten oferir una qualitat de l'ensenyament determinada.

V.1. RELACIONS TECNQUES.

Quan considerem el tipus d'escola (en termes de propietat/ideologia) com "l'origen" d'una certa oferta, es útil tractar globalment, en un primer moment, les relacions tècniques d'aquests tipus d'escola a nivell de Catalunya. Un segon pas ~~provaria~~ com cada tipus d'oferta s'adapta a les diferents demandes, que vindrien configurades per l'hàbitat. Com hem vist, aquest segon pas és, hores d'ara, molt limitat.

L'oferta d'educació es concreta en les diferents quantitats de recursos necessaris per a "produir" un aula escolar.

Utilitzem l'aula i no la plaça escolar, ja que de fet és l'aula el punt de referència per a la destinació dels recursos. A més és la dimensió del centre en termes de nombre d'aules el que planteja les diferències de dotació a partir de certs sostres. Efectivament aquesta és la unitat que els diferents estudis de costos agafen com a referència.

La dotació de recursos per aula es deriva, per cada tipus d'escola, de diferents consideracions. L'aspecte econòmic és un punt dels que cal remarcar. En el sector privat, la disponibilitat de recursos per aula ve donat pel nombre d'alumnes aula i les quotes que aquests paguen; De la combinació d'ambdós factors es deduirà la possibilitat de dotar cada aula (i a cada alumne.) d'uns certs recursos materials.

Quins són, doncs, els recursos associats a cada aula?.

Podem establir una primera classificació dels recursos quantificables:

a) L'aula com a espai físic: Comprèn l'estructura de l'aula (m^2 , m^3 , ventilació, llum, aïllament tèrmic i acústic), la dotació material (taules, seients, altres elements auxiliars).

b) L'espai físic associat a l'aula: Instal·lacions generals (pati, laboratoris, biblioteca, gimnàs, en llurs instal·lacions i en termes de m^2 per aula de classe, etc...).

c) Personal associat a l'aula: Professors amb curs. Professors d'adscripció general (nombre i especialització de tots ells). Personal no docent.

Els recursos associats a l'aula (b i c) estan normalment en funció de la grandària dels centres, grandària mínima que pot estar determinada per consideracions de cada tipus d'escola entre certs límits més o menys objectivables. Així, els criteris d'atorgament de subvencions als centres privats es basen en unes dotacions mínimes, per exemple de m^2 , cosa que tradueix la imposició d'uns criteris públics a les escoles privades, que aquestes adopten per a rebre subvencions, però que no implica per part seva el reconeixement d'uns mínims de qualitat.

V.1.1. RELACIONS TECNQUES EMPIRIQUES(I). SECTOR PUBLIC I PRIVAT (RELIGIÓS I ALTRE) A CATALUNYA (1981).

Les dades disponibles fan referència al apartat professorat. Indirectament, a partir del nombre de places per aula, podríem obtenir una aproximació a (a), però sembla que aquesta dada la "grandària" de l'aula, espai físic disponible, no es significativa i, per tant, no la tractarem.

Escola Pública.

1,04 Professor amb curs E.G.B. + 0,10 Professor Adscripció
General + 0,12 Personal no docent 1 aula E.G.B.

Escola Religiosa.

1,22 Professor amb curs E.G.B. + 0,26 Professor Adscripció
General + 0,47 Personal no docent 1 aula E.G.B.

Escola Altre Privat.

1,20 Professor amb curs E.G.B. + 0,36 Professor Adscripció
General + 0,52 Personal no docent 1 aula E.G.B.

Com hem assenyalat, la "dotació" de personal no docent respon a diferents característiques de l'escola pública i privada. La primera, en estar centralitzada, no necessita un nombre de personal no docent tan alt a cada centre. Això es diferent a l'escola privada. Aquest factor s'ha de tenir en compte en el si de l'escola privada, però no té el mateix significat per l'escola pública i privada.

Podem en canvi, desglossar el professorat d'adscripció general.

Escola Pública.

1,04 Professor amb curs E.G.B. + 0,056 Directors + 0,008 Professor Ed. Física + 0,038 Altres Professors 1 aula E.G.B.

Escola Religiosa.

1,22 Professor amb curs E.G.B. + 0,085 Directors + 0,069 Professor Ed. Física + 0,109 Altres Professors 1 aula E.G.B.

Altre Privat.

1,20 Professor amb curs E.G.B. + 0,131 Directors + 0,078 Professor Ed. Física + 0,155 Altres Professors 1 aula E.G.B.

Amb aquests resultats podem fer una primera reflexió.

Es pot dir de forma no ambigua, que l'escola pública, té una dotació de recursos inferior a l'escola privada, tant la religiosa com la de l'altre privat.

Tanmateix, entre escola religiosa i "l'altre privat" hi ha diferències en els dos sentits, ja que mentre l'escola religiosa té una dotació de professors amb curs superior, la resta de professorat d'adscripció general per aula és inferior, cosa que impossibilita una comparació a menys d'introduir "des de fora" un criteri de ponderació qualitativa.

Malhauradament, no disposem de dades referides a l'escola privada, ni la religiosa ni l'altre privat. S'haurà de treballar, doncs,

a partir dels dos grans sectors, en particular, pel punt que afecta l'especialització del professorat.

Escola Pública.

0,372 Professors amb curs E.G.B. No especialitzat + 0,085
Professors amb curs E.G.B. Llicenciats + 0,578 Professors
amb curs E.G.B. Altres Especialitats + 0,056 Directors +
0,008 Professors Educació Física + 0,038 Altres Profes-
sors 1 aula E.G.B.

Escola Privada.

0,589 Professors amb curs E.G.B. No especialitzat + 0,193
Professors amb curs E.G.B. Llicenciats + 0,424 Professors
amb curs E.G.B. Altres Especialitats + 0,115 Directors +
0,075 Professors Educació Física + 0,138 Altres Profes-
sors 1 aula E.G.B.

Aquest desglosament entre escola pública i privada intro-
dueix el mateix tipus de problemes que acabem de veure entre religiosa
i altre privat; és a dir, la no comparabilitat de les dotacions de recur-
sos quan es produeixen diferències en el mateix sentit, a menys que do-
nin un criteri que fes possible l'homogeneïtzació.

A més, la gran agregació de les dades (el pes de l'escola ru-
ral a la pública es elevat) i la variació dels paràmetres entre diferents
anys, fa que no es puguin agafar aquestes com a constants invariables i
sí com a indicadors "grosso modo" d'unes relacions tècniques.

V.1.2. RELACIONS TÈCNIQUES EMPIRÍQUES(II). SECTOR PÚBLIC I PRIVAT (RELIGIÓS I ALTRE) AL BARCELONÈS (1982).

Si recordem les observacions precedents, procedirem a establir les diferents relacions tècniques (amb menys dades) del Barcelonès (1982).

Escola Pública.

1,03 Professor d'E.G.B. + 0,21 Professor d'adscripció general + 0,28 Personal no docent 1 aula E.G.B.

Escola Religiosa.

1,30 Professor d'E.G.B. + 0,37 Professor d'adscripció general + 0,55 Personal no docent 1 aula E.G.B.

Escola "Altres Privats".

1,19 Professor d'E.G.B. + 0,44 Professor d'adscripció general + 0,51 Personal no docent 1 aula E.G.B.

Tenim per als dos tipus d'escoles el professorat total especialitzat:

Escola Pública.

0,32 Professorat no especialitzat + 0,71 Professorat especialitzat + 0,21 Professorat d'adscripció general + 0,28 Personal no docent 1 aula E.G.B.

Escola Privada.

0,49 Professorat no especialitzat + 0,73 Professorat especialitzat + 0,42 Professorat d'adscripció general + 0,52 Personal no docent 1 aula E.G.B.

L'efecte de l'urbanització (i fins a cert punt, el fet de tractarse de dos anys diferents) palesa diferències quant a superior dotació a l'escola pública, així com a la Religiosa, però no l'Altre Privat.

V.1.3. LES ESCOLES DEL C.E.P.E.P.C.

Donada la reduïda importància quantitativa d'aquestes escoles en el conjunt del sector privat, no les hem incloses fins ara en el tractament dels indicadors.

Disposem també d'una informació escola per escola, en alguns casos, més completa i no comparable amb les dades dels grans tipus d'escoles. Això ens permet un tractament més aprofundit a l'estudi d'algun indicador però no es tracta d'una mostra representativa del Sector Privat.

Hem agafat dades de 75 escoles del C.E.P.E.C., amb preescolar i E.G.B., que representen 925 unitats amb 28.407 places i 25.843 alumnes, per al 1981, la gran majoria d'elles situades al medi urbà i moltes a Barcelona-ciutat.

Els paràmetres més rellevants apareixen al quadre següent:

met d'analitzar millor el significat dels diferents indicadors, en la mesura que partim d'un col·lectiu d'escoles amb una mateixa orientació pedagògica i, en definitiva, amb una exigència de qualitat relativament homogènia.

a) La dotació de professors per unitat.

Tenim l'avantatge de disposar de dades escola per escola dels professors per unitat en termes de l'equivalent a professors a jornada sencera, cosa que significa una expressió més real de la dotació de professorat.

Com havíem observat, el nombre de professors temps complert /aula està en funció de diferents factors, d'una banda, de l'exigència qualitativa i de l'altra de la grandària.

Hem agafat les escoles d'una grandària de 11 unitats (que representa el 51% del total).

Obtenim, per a aquestes 38 escoles, una mitjana de 1,3 professors equivalents a jornada sencera per unitat, amb una desviació estàndard de $= 0,16$. Això vol dir que aquesta variable es reparteix d'acord amb una distribució normal, per una probabilitat $= 0,05(*)$.

Observem, doncs, aquest indicador com a representatiu de la traducció material d'unes exigències de qualitat.

b) Altres factors a tenir en compte.

Hem observat, encara que no podem generalitzar, una certa influència del grau d'ocupació (% d'alumnes sobre capacitat de l'aula) sobre la relació professor/aula.

(*) Vegeu càlculs amb annex 6.

Efectivament, dins de la grandària d'11 unitats, les escoles amb una ocupació inferior al 75% tenen una relació professor/aula (jornada sencera) inferior a 1,25.

<u>Escola nº</u>	<u>Grau d'ocupació</u>	<u>Professor/aula</u> (jornada sencera)	<u>Alumnes/aula</u>
1	72,0	1,03	20,6
65	72,5	1,13	21,4
60	73,5	1,00	24,7
63	74,2	1,17	24,2
16	74,5	1,25	21,3

Inversament, les escoles amb una relació professor/aula elevada (més de 1,45) tenen una taxa d'ocupació gran, així, com una relació alumnes/aula forta.

<u>Escola nº</u>	<u>Grau d'ocupació</u>	<u>Professor/aula</u> (jornada sencera)	<u>Alumnes/aula</u>
64	93,9	1,74	27,7
74	95,9	1,66	33,1
44	100,0	1,56	31,4
31	100,0	1,56	30,4
19	93,6	1,51	26,4
66	95,2	1,48	27,7
10	97,6	1,48	28,8
57	92,1	1,46	31,4

Aquestes observacions palesen una connexió entre la relació professors/aula (jornada sencera) i el nombre d'alumnes/aula, d'acord amb el grau d'ocupació; és a dir, que la dotació de professorat, encara que sembla referir-se lògicament a l'aula, es veu d'alguna manera matisada pels alumnes, quant a la capacitat utilitzada.

Tanmateix, és obvi que les limitacions que hem assenyalat al llarg d'aquest estudi tornen a aparèixer ara. Encara que s'observi la utilitat dels indicadors professors/aula, molts altres elements de qualitat, especialment important a les escoles CEPEPC (equip de mestres, treball conjunt, actituds, etc...) no troben un reflex quantitatiu adequat.

V.2. LA GRANDÀRIA I LA DOTACIÓ DE RECURSOS.

Hem dit que la dotació de recursos ve donada per cada tipus d'escola i les disponibilitats financeres apareixen com a factor limitatiu d'aquesta dotació.

Tanmateix hi ha un altre factor que cal introduir, que no hem analitzat a causa de les complicacions que comporta, però que cal mínimament esmentar. Es tracta del problema de la grandària.

Si observem l'apartat anterior, podem veure con els diferents volums , mitjans dels diversos tipus d'escola han pogut condicionar la dotació concreta de recursos. Una anàlisi d'aquest fet comportaria poder separar i avaluar la importància dels factors que contribueixen a una determinada assignació per aula i trobariem, possiblement que la grandària dels centres, per tipus d'escoles té una influència.

Per il·lustrar aquest fet, donem tot seguit dos exemples de la diferent dotació de recursos segons el volum.

V.2.1. L'EQUIPAMENT DELS CENTRES PÚBLICS(*).

La Generalitat de Catalunya proporciona les següents dades de l'equipament material dels centres d'E.G.B.

(*) A partir de "L'Educació General Bàsica a Catalunya". Generalitat de Catalunya.

Equipament d'un centre d'E.G.B.

	8 UNITATS	16 UNITATS
TOTAL AULES:	320 taules	640 taules
	8 taules	16 taules
	8 pissarres	16 pissarres
	8 armaris	16 armaris
	64 penja-robos	128 penja-robos
SALA USOS MULTIPLES:	15 taules	25 taules
	50 cadires	50 cadires
SALA PROFESSORS:	2 mòduls	3 mòduls
SECRETARIA:	2 taules	2 taules
	1 armari	1 armari
	2 prestatges	3 prestatges
	2 cadires	4 cadires
DESPATX DIRECTOR	1 taula	1 taula
	1 armari	1 armari
	2 cadires	2 cadires
BIBLIOTECA:	8 taules	12 taules
	1 taula	1 taula
	12 prestatges	12 prestatges
LABORATORI:	8 taules	10 taules
	1 taula	1 taula
	2 armaris	2 armaris
PRETECNOLOGIA:	2 taules	3 taules
	1 pissarra	1 pissarra
TUTORIA:	1 taula	1 taula
	2 cadires	2 cadires
	1 prestatge	1 prestatge

	8 UNITATS	16 UNITATS
DIVERSOS	1 taula	1 taula
	2 bancs	4 bancs
	4 taules	6 taules
	2 farmacioles	5 farmacioles
	1 bandera	1 bandera

Si tot això es redueix a l'equipament per aula, tenim:

Equipament d'una aula d'E.G.B.

	8 AULES	16 AULES
AULA:	40 taules	40 taules
	1 taula	1 taula
	1 pissarra	1 pissarra
	8 penja-robres	8 penja-robres
SALA USOS MÚLTIPLES:	1,9 taules	1,6 taules
	6,3 cadires	3,1 cadires
SALA PROFESSORS:	0,25 mòduls	0,188 mòduls
SECRETARIA:	0,25 taules	0,125 taules
	0,125 armari	0,063 armari
	0,25 prestatge	0,188 prestatge
	0,25 cadira	0,25 cadira
DESPATX DIRECTOR:	0,125 taula	0,063 taula
	0,125 armari	0,063 armari
	0,25 cadira	0,125 cadira
BIBLIOTECA:	1 taula	0,75 taula
	0,125 taula	0,063 taula
	1,5 prestatge	0,75 prestatge

	8 AULES	16 AULES
LABORATORI:	1 taula	0,625 taula
	0,125 taula	0,063 taula
	0,25 armari	0,125 armari
PRETECNOLOGIA:	0,25 taula	0,188 taula
	0,125 pissarra	0,063 pissarra
TUTORIA:	0,125 taula	0,063 taula
	0,25 cadira	0,125 cadira
	0,125 prestatge	0,063 prestatge
DIVERSOS:	0,125 taula	0,063 taula
	0,25 banc	0,25 banc
	0,5 taula	0,375 taula
	0,25 farmaciola	0,313 farmaciola
	0,125 bandera	0,063 bandera

L'exhaustivitat d'aquest equipament no és evidentment operativa, perquè el seu desgloss bàsicament és, en aquest cas, excessiu. Ens permeti però, introduir, des del punt de vista de l'equipament per aula la importància de la grandària.

Pel fet que es tracti de models ideals, hem de partir de la hipòtesi següent: que la variació no proporcional dels equipaments correspon al mateix nivell d'equipament, a la mateixa qualitat, en definitiva. Es a dir, que els equipaments per aula diferents poden tenir una mateixa qualitat quan fan referència a volums del centre diferents.

En aquest cas, i tenint en compte els elements més significatius des del punt de vista de la qualitat, tenim un conjunt de mòduls d'equipament per aula que poden considerar-se equivalents.

1. Aula:	la Dotació de l'aula és la mateixa.			
2. Sala d'usos múltiples:	8 <u>aules</u> :	1,9 taules 6,3 cadires	16 <u>aules</u> :	1,6 taules 3,1 cadires
3. Biblioteca:	8 <u>aules</u> :	1 taula 0,125 taula 1,5 prestatge	16 <u>aules</u> :	0,75 taula 0,063 taula 0,75 prestatge
4. Laboratori:	8 <u>aules</u> :	1 taula 0,125 taula 0,25 armari	16 <u>aules</u> :	0,75 taula 0,063 taula 0,125 armari
5. Pretecnologia:	8 <u>aules</u> :	0,25 taula 0,125 pissarra	16 <u>aules</u> :	0,188 taula 0,063 pissarra

Podrien afegir-se aquests mòduls a la relació tècnica general per a dos grandàries(*) .

Tanmateix ens manquen dades comparatives en altres sectors i, a aquest nivell, fora una feia poc útil donat que no posseïm dades equivalents sobre el professorat. En canvi, disposem d'un desglossament molt acurat del personal no docent, en base a dades empíriques. Aquesta, però, no és una dada de significat qualitatiu rellevant i, com hem indicat, no és un punt de referència comparatiu amb el sector privat(**).

V.2.2. L'EQUIPAMENT DELS CENTRES PRIVATS.

Aquest estudi fa referència a l'ensenyament privat i agafa la grandària, de 8 i 24 unitats d'E.G.B.

L'avantatge suposa un desglossament del personal.

(*) Es tracta d'escoles tipus, i per tant, no pot assegurar-se que es donin a la realitat. Hi ha indicis per pensar que l'equipament real pot ser inferior a aquests mòduls (Vegeu, pel que fa a Instituts de BUP. "El País". Educació, 11 de Gener 1983).

(**) En referim sempre a les dades de la Generalitat de l'esmentada publicació.

(***) Estudi de CECE (Confederación Española de Centros de Enseñanza).

Personal en un centre d'E.G.B.

	8 UNITATS	24 UNITATS
A) EN PLANTILLA:		
1) Professors	1 Director 8 professors <hr/> 9 professors	1 Director 1 Cap d'estudis <hr/> 26 professors <hr/> 28 professors
2) Personal No docent	1 Aux. adminis. 1 porter 1 neteja	1 Of. adminis. 1 Aux. adminis. 2 porters 3 neteja
B) FORA PLANTILLA	1 psicòleg 1 metge 1 Dir. espiritual <u>1 ent. esportiva</u> 4 Altre profess.	1 psicòleg 1 metge 2 Dir. espiritual <u>2 ent. esportives</u> 6 Altre profess.
TOTAL PROFESSORAT	13 professors	34 professors

Agafant el personal per aula, tenim:

	8 UNITATS	24 UNITATS
A) EN PLANTILLA		
1) Professors	0,125 Director <u>1 professor</u> 1,125 professor	0,042 Cap d'estudis <u>1,08 Professor</u> 1,167 professor

	8 UNITATS	24 UNITATS
2) Personal No Docent	0,125 aux. adminis.	0,042 ofi. adminis.
		0,042 aux. adminis.
	0,125 administració	0,084 administració
	0,125 porter	0,084 porter
	0,125 neteja	0,125 neteja
	0,25 altre no doc.	0,209 altre no doc.
B) FORA PLANTILLA	0,125 psicòleg	0,042 psicòleg
	0,125 metge	0,042 netge
	0,125 Dir. espir.	0,084 Dir. espir.
	0,125 ent. esport.	0,084 ent. esport.
	0,5 altre professo.	0,209 altre profes.
TOTAL PROFESSORAT	1,625 professors	1,416 professors.

Tal com deiem abans, en tractar-se també de mòduls teòrics, cal pensar que els mòduls de professorat per aula haurien de reflectir una equivalència qualitativa; és a dir, que la grandària de l'escola, per a una mateixa qualitat, ha de tenir (o pot tenir a la pràctica) diferents mòduls.

V.3. ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE L'ESTUDI DE RELACIONS TECNiques.

Recolliem, en el plantejament general els anteriors recursos qualitatis quantificables i dels que hauríem de tenir informació per construir les relacions tècniques dels diferents tipus d'escoles.

Hem vist però, que la informació disponible és, excepte algun cas, molt incompleta, cosa que limita l'abast empíric del nostre estudi, encara que permet un posterior plantejament més rigorós.

1) Un dels problemes que plantejàvem era la no comparabilitat de "qualitat" entre diferents tipus d'escoles, no només les especificitats pròpies de cadascuna d'elles sinó, pel fet que els indicadors (tipus de professors per aula, per exemple), tenien magnituds de diferents sentits, la qual cosa obligaria a realitzar una ponderació exterior que assignés un cert "valor" a cadascun dels indicadors o bé, es pogués assignar com a òptima, si més no, com a referència, una determinada estructura de recursos per aula.

En tot cas, i mancats d'una feina d'aquest tipus, que, de fet, implicaria la imposició de certs criteris més o menys objectivables, les relacions tècniques palesen l'existència d'uns certs models d'escola amb característiques qualitatives diferents quant a dotació de recursos (en particular, humans). Una informació més completa ens permetria concretar més aquests models.

2) També havíem assenyalat com la grandària, sembla ser una variable important a l'hora de determinar la dotació material i humana de les escoles. Les dades disponibles no ens permeten generalitzar, però recordem els casos analitzats.

a) Escola pública

L'equipament material per aula era més gran en una escola de 8 unitats d'E.G.B. que el d'una de 16 unitats, excepte pel punt que fa referència a l'equipament de l'aula.

b) Escola privada.

La dotació de professorat en plantilla per aula era superior a l'escola més gran (24 unitats), però el professorat fora de plantilla i no docent era més elevat a l'escola més petita (8 unitats).

Només un estudi acurat de les grandàries de les diferents escoles ens permetria precisar la influència d'aquesta variable. Això però, no ha estat possible.

Tanmateix, l'existència de la influència de la grandària sobre la dotació de recursos per aula, encara que imprecisa, sembla prou clara per relativitzar les dades aconseguides a partir de les dades empíriques.

Des d'un punt de vista, la mateixa grandària és, per ella mateixa, una variable qualitativa que també s'hauria de tenir present.

3) Nogensmenys, la "qualitat" de l'ensenyament no pot reflectir-se adequadament a través dels indicadors disponibles, no només perquè aquests són escassos, i, forçosament, molts elements de qualitat no són quantificables, sinó perquè l'existència d'uns recursos no garanteix la seva utilització òptima, i han d'aparèixer com a condicions necessàries, però no suficients, d'una certa qualitat mínima de l'ensenyament.

VI. 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.

VI.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.

VI.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.

VI.1.2. EL PERSONAL DOCENT.

VI.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 gran 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(*).

(*) Annex Internacional.

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. És 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.

VI.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.

150

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 són 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 dedicació més específica per a determinades tasques i al mateix temps facilita 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 s'oposa 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 dupta de la validesa del treball d'equip o de la seva capacitat de control de qualitat a nivell de centre).

VI.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 excepcionals que no es poden demanar al conjunt del personal docent.

S'ha de dir també que la sobreocupació dels espais ja sigui de la classe o dels espais comuns produeixen agressivitat i agitació. En aquestes condicions, el mestre es veu obligat a gastar bona part de les seves energies a disminuir aquesta sobreexcitació provocada 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.

VI.1.2.4. La formació del personal docent.

Aquest mateix criteri de rendibilitat 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, i 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 curssets perquè els mestres hi puguin anar voluntàriament, sinó que la formació contínua ha d'ésser una exigència que vagi acompanyada d'uns mitjans i que els mestres puguin disposar-ne.

VI.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 suplantar 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 i 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 voldriem 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.

VI.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 quantitius.

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

179

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 notes 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.