

- . Avaluació del treball en equip.
- . Relacions dels professors amb l'associació de pares.
- . Consideració dels recursos humans dins de l'escola.

4. Relatives als alumnes.

- . Ús col·lectiu del material.
- . Avaluació dels alumnes en funció del progrés personal en la vida de l'escola.
- . Anàlisi del treball dels alumnes.
- . Disciplina i ordre.

5. Aspectes referits a la programació.

- . Dedicar atenció a la recuperació i a l'educació especial.
- . Incloure sexualitat, música, expressió corporal.

6. Alteracions en l'ordre de presentació.

- . Posar l'ítem 1.8 i següents al començament, abans de l'1.1.
- . Posar 1.1.1. i 1.1.2. al final de tot.

. Pregunta 3.

Seguint el que es demanava, es fan les següents propostes de supressió:

- . l'ítem de l'opció de l'escola sobre el fet català.
- . Refondre els ítems per tal de simplificar el qüestionari.

- . Ajuntar 3.1. i 4.1.
 - . Suprimir tots els números 1 de les diferents escales.
 - . Reduir l'extensió i importància atorgada al grup-classe.
 - . Reduir els dos factors a un de sol.
- . Pregunta 4.

Es demanaven dues informacions:

- . Si el mestre que respon considerava que tot seria comprensible per als seus companys i aplicable al seu centre.
- . Assenyalar els ítems que poguessin presentar especial dificultat.

En general, tothom considera que els seus companys entendrien els ítems i serien capaços d'aplicar-los al centre. S'apunten les següents dificultats: redacció massa llarga i tècnica, poc clares les indicacions sobre la forma de resposta.

Els ítems que es considera que poden presentar especial dificultat són: 1.8., 1.9., 1.10., 2.4., 2.5., 3.1., 3.2. i 3.3.

Valoració i incidència dels resultats de l'enquesta.

Una vegada constatades les aportacions fetes pels mestres consultats, vàrem procedir a considerar-les, introduint modificacions importants en el qüestionari, que quedà estructurat en 26 ítems.

A continuació ressenyem els aspectes que s'han modificat a partir dels resultats de l'enquesta.

Respecte de les observacions generals.

Hem recollit una bona quantitat d'observacions que feien referència a la dificultat en la gradació de les escales.

Això ha donat lloc a dos tipus de mesura:

. Fixació del model teòric de l'escala.

L'hem establerta de la següent forma:

Situació A. Es tracta d'aquella en la qual els diferents membres del centre actuen sense coordinació en la tasca a la qual fa referència l'ítem.

Situació B. Hi ha grups de professors que es coordinen per tirar endavant tasques i iniciatives que tenen un abast sectorial.

Situació C. Defineix un primer nivell de consciència de centre, poc concretat i amb un grau insuficient de control i de realització.

Situació D. Hi ha una planificació i estructuració del centre com a conjunt, que és objecte de control periòdic, per tal que la realització sigui coherent amb els propòsits.

Situació E. La revisió periòdica del que s'ha planificat i rea

litzat, donen lloc a la introducció de canvis que tenen com a punt de referència la pràctica, l'experriència i els avenços i aportacions de la ciència pedagògica.

- . El segon tipus de mesura ha estat la revisió, graó per graó, de cada ítem, comprovant si complia el model teòric, i tenint cura que els indicadors més rellevants del graó anterior s'incloguessin en el posterior.

Hem procurat de distingir les expressions "els professors" i "el centre", per tal d'evitar confusions.

S'apuntava també que calia aclarir més algunes definicions, i que el conjunt del qüestionari resultava massa tècnic i extens.

Considerem que és molt important deixar clares les definicions, donat que cal establir molt bé els continguts i límits d'allò que es pretén avaluar en cada ítem.

Totes les definicions han estat revisades amb molta cura, així com les paraules clau de cada definició, tant en la seva accepció científica com pel ressó real que pugui tenir per al mestre. S'ha tingut cura del llenguatge utilitzat, procurant en la nova redacció introduir exemples clarificadors.

Tal com hem avançat, s'han reduït també el nombre d'ítems, procurant no desestimar cap informació considerada com a fonamental.

Altres observacions incidien sobre la necessitat d'explicitar i fer sortir més els valors.

Hem recollit l'aportació fent algunes anotacions més clarificadores a l'ítem 1.2. (Valors que orienten el projecte) i a l'ítem 1 (Actituds, coneixements, pautes de conducta, creativitat) de la redacció definitiva.

S'han introduït també algunes explicitacions en la línia dels valors necessaris per aconseguir una educació integral.

Respecte de les qüestions per afegir.

Algunes de les qüestions aparegudes en aquest apartat (enumeració dels òrgans de gestió, opcions més definides o més obertes, formació cristiana, ideari, pluralisme polític, ús col·lectiu del material...) han estat desestimades per considerar o bé que es tracta d'aspectes parcials, o bé perquè no estan en la línia de la nostra presa de posició en relació al qüestionari per tal que sigui vàlid per a tot tipus d'escola.

La resta de qüestions proposades, tant de caire general, com pròpies d'ítems concrets, han estat considerades, tot mirant de no ampliar el nombre d'ítems i procurant d'incloure-les en aquells amb els quals estaven més relacionades.

Diguem, finalment, que s'han desestimat els suggeriments referits a reduir a un sol factor tot el qüestionari, i a eliminar les situacions A de tots els escalats. Hem considerat que projecte i estructura són realitats diverses -ben discriminades a la pràctica i a la teoria de les organitzacions- i que la realitat dels nostres centres demana que es consideri el nivell en

el qual no hi ha coordinació entre els mestres.

La consulta ens ha permès d'establir un primer contacte amb la realitat educativa. Considerem valuoses les aportacions que hem rebut, les quals han contribuït -juntament amb les opinions de tècnics experts en el tema- a arribar a la redacció definitiva del nostre qüestionari.

IV. REDACCIÓ DEFINITIVA I FIABILITAT I VALIDESA DEL QUESTIONARI

IV.1. REDACCIÓ DEFINITIVA. QUAFE 80.

En l'apartat anterior hem exposat el sentit en el qual hem anat introduint modificacions en la primera redacció del qüestionari.

Aquestes modificacions tenien com a punt de referència les aportacions de la consulta feta a experts (escalat, definicions, lenguatge, revisió de cada ítem...).

A partir d'elles, i de la nostra reflexió, hem procedit a la redacció definitiva.

Exposarem els canvis globals existents entre la primera redacció i la definitiva i inclourem el qüestionari QUAFE.80 en la seva versió catalana.

La redacció definitiva té les següents característiques:

1. Manté la divisió en els dos grans factors: Projecte Educatiu i Estructura i Funcionament, malgrat els ítems s'enumerin correlativament sense el tall que es feia entre un factor i altre.
2. Del Projecte Educatiu desapareixen els epígrafs: Objectius, Metodologia, Grup-Classe i Avaluació.

Després de la refosa i supressió d'alguns ítems, el paral·lisme entre els de la redacció definitiva i els de la primera

és el següent: 1 (1.3.); 2 (1.2.); 3 (1.5.); 4 (2.1./2.3.);
5 (2.4.); 6 (2.2.); 7 (3.1./3.2.); 8 (3.3.); 9 (4.1.) ;
10 (1.8/1.10/1.11.); 11(1.9.); 12 (1.1.).

3. El títol d'aquest factor queda fixat definitivament en Estruc
tura i Funcionament del Centre.

Els ítems referits a Relacions amb famílies i amb la societat
passen a formar part d'aquest factor.

Es suprimeixen els epígrafs: Marc Estructural, Conjunt de per
sones de l'escola, Funcions i Òrgans de gestió, Clima, i els
ítems 1.1. i 1.2.

El paral·lelisme entre els ítems de la redacció definitiva i
els de la primera és:

13 (5.4.); 14 (5.1.); 15 (5.2.); 16 (5.3.); 17 (8.); 18 (4.1.)
19 (4.2.); 20 (1.6. PE); 21 (1.7PE); 22 (2); 23 (3); 24 (9);
25 (10.1.); 26 (10.2.).

4. Per tal de facilitar l'ús del QUAPE 80, en aquesta redacció
definitiva s'inclou un full de resposta, ja dissenyat per fa-
cilitar el processament de les dades.

En el full consta el títol dels dos factors que agrupen els
26 ítems.

**QÜESTIONARI D'ANÀLISI
DEL FUNCIONAMENT
DEL CENTRE EDUCATIU D'EGB
QUAFE·80**

INSTRUCCIONS

El centre educatiu és una realitat complexa, en la qual actuen moltes variables. Això influeix de manera decisiva en el seu funcionament. Per introduir millores, cal tenir un coneixement de la situació concreta dels diversos aspectes del funcionament del centre.

Amb aquest qüestionari es preten recollir la situació del teu centre en cada una de les variables seleccionades, per considerar-les fonamentals.

El qüestionari consta de diferents aspectes —variables— que s'han de contestar independentment. Cada aspecte es concreta en una definició, que delimita el contingut. A continuació es descriuen cinc situacions possibles del centre en relació a l'aspecte considerat.

Es tracta que, en el full de respostes, posis una creu al quadre que correspon a la lletra que indica la situació del teu centre. De les cinc possibilitats descrites has de triar aquella que reflexi millor la realitat actual del centre. (Els quadres del marge de la dreta del full de respostes no s'han d'omplir).

Molt agraïts per la teva col·laboració.

Barcelona, abril del 1981

1 – ACTITUDS, CONEIXEMENTS, PAUTES DE CONDUCTA, CREATIVITAT

El projecte educatiu del centre ha d'incloure totes les dimensions que defineixen una educació integral (afectivitat, raonament, sensibilitat artística...). Interessa veure en quin grau es preveu treballar, d'acord amb l'edat dels nois, les actituds, les pautes de comportament i la creativitat, juntament amb els continguts corresponents.

- A. Els mestres programen i treballen, sense que hi hagi un acord d'actuació conjunta. Fonamentalment s'insisteix sobre els continguts, encara que hi ha una certa preocupació pels altres aspectes educatius, que no reben una atenció continuada.
- B. Hi ha mestres que pensen i es preocupen conjuntament de tots els aspectes educatius i els treballen amb continuïtat. No hi ha encara al centre una línia majoritària d'actuació.
- C. Els mestres tenen cura dels aspectes que porten a una educació integral, a partir de les línies generals existents a nivell de centre. No hi ha prou seguretat que a la pràctica s'assoleixi un tractament equilibrat entre els continguts i les actituds, pautes de conducta i creativitat.
- D. El plantejament comú fet al centre sintetitza la necessitat d'aprendre uns continguts i d'incidir alhora sobre les actituds, conductes i creativitat dels alumnes. Això es realitza als diferents grups-classe. Se'n controla periòdicament la realització, tenint en compte el progrés dels alumnes a cada dimensió, i la forma concreta com s'ha treballat a cada nivell.
- E. Els aspectes educatius (per exemple: actituds, pautes de conducta...), els continguts i els procediments que s'utilitzen per aconseguir el seu aprenentatge, són objecte de revisió periòdica en funció de les necessitats dels alumnes i de l'entorn. A partir d'aquesta revisió, se cerquen noves informacions que permetin d'enriquir el plantejament comú.

2 – HABILITATS INSTRUMENTALS BÀSIQUES

A l'EGB hi ha aspectes bàsics i comuns a tots els nivells que s'han de treballar de forma específica a totes les edats. Es tracta de la lectura, l'escriptura, el càlcul i l'expressió, entesos com a fonament de qualsevol aprenentatge posterior. El tractament intens que reben aquests aspectes als primers nivells ha de mantenir-se adequant-lo a la resta de nivells, durant tota l'EGB.

- A. Cada mestre resol el tractament de les habilitats instrumentals bàsiques segons el seu propi criteri. En general, després del primer curs d'EGB, es dedica més atenció a l'adquisició de coneixements, que no pas al tractament específic d'aquestes habilitats.
- B. Algun grup o grups de mestres intercanvien informació sobre els procediments i formes de treballar les habilitats bàsiques, que els permeten de realitzar una acció conjunta.
- C. Al centre hi ha una planificació del tractament de les habilitats bàsiques, fruit del convenciment majoritari de la importància d'aquesta qüestió. Això es concreta en activitats específiques que cadascú ha de portar a terme, si bé la planificació és encara poc rigorosa.
- D. Es treballen específicament i sistemàticament les habilitats instrumentals bàsiques d'acord amb els objectius del centre. Aquest treball està concretat de forma suficient a l'horari dels diferents cursos. Es controlen periòdicament els resultats.
- E. Es considera fonamental el domini, per part dels nois, de les habilitats instrumentals bàsiques. Se'ls hi dedica un temps específic a l'horari dels diversos cursos, es controla estadísticament el progrés dels alumnes, i es revisen periòdicament els procediments, modificant-los d'acord amb les aportacions de la psicologia genètica i de les noves investigacions i materials existents.

3 – ORIENTACIÓ ESCOLAR I PERSONAL DELS ALUMNES

A l'escola cal ajudar els nois a resoldre els problemes d'estudi i de relació i a fer-los avançar en un coneixement realista d'ells mateixos, referit a les possibilitats i limitacions pròpies. Es tracta d'un ajut per arribar a un estat de maduresa personal.

- A. Els mestres aprofiten la relació normal de classe i donen algunes indicacions sobre el contingut dels treballs, el comportament... No és una pràctica generalitzada la recollida d'informació sobre els nois; no es preveuen ni un temps, ni uns recursos per a fer-ho.
- B. Malgrat que l'escola no té un projecte definit sobre l'orientació dels alumnes, hi ha professors que, d'acord entre ells, recullen sistemàticament informació sobre els nois, l'analitzen i troben la forma de dedicar una atenció i un temps a l'orientació dels alumnes.
- C. Al centre es creu que la situació de cada noi s'ha de considerar com un problema important del procés educatiu i sovint es planteja a les reunions la necessitat d'una coordinació més completa a partir de les línies generals existents. La recollida i l'anàlisi de la informació no són prou sistemàtiques ni s'utilitzen suficientment.
- D. L'escola preveu un temps i uns recursos materials i humans per dedicar a l'orientació dels alumnes. Els mestres analitzen, des de punts de vista diferents, la informació recollida i amb aquesta base es fa l'orientació d'acord amb la família. Es revisen els resultats.
- E. Es revisen periòdicament les tècniques de recollida i tractament de la informació sobre els nois. Davant dels resultats, i tenint en compte el progrés de la psicopedagogia en aquest camp, s'actualitzen els recursos humans i els materials utilitzats.

L'opció metodològica del centre es troba implícita en la feina quotidiana que els mestres realitzen i fan que realitzin els nens. El pes que es dóna als diversos aspectes de l'aprenentatge (actituds, habilitats, continguts...) la forma com s'adequa el treball a les necessitats i possibilitats dels nois, com es valora la seva actuació, el grau d'exigència, les respostes diferents davant de l'èxit o del fracàs... són formes concretes de la metodologia pròpia de l'escola.

- A. Cada grup-classe treballa a la seva manera, sense un acord previ sobre la feina dels nois i del mestre. Predomina un treball molt acadèmic, poc lligat a la realitat dels nois, basat exclusivament en el llibre de text. Les feines són desiguals segons els diversos graus d'exigència.
- B. Alguns mestres s'han posat d'acord sobre l'orientació, procediments i grau d'exigència del treball a classe. Això comporta un aprenentatge més homogeni, actiu i reflexiu als grups-classe d'aquests professors, però hi ha diferències notables al conjunt.
- C. Al centre s'orienta l'aprenentatge per aconseguir que, d'una forma activa i reflexiva, els alumnes adquireixin els continguts i vegin la seva utilitat i aplicació pràctica. Hi ha acords concrets que serveixen d'indicadors sobre la quantitat i el ritme de la feina. S'aprofundeix poc en com es porta a terme això, per manca o dificultat d'un control adequat.
- D. Al centre hi ha clarament definida la forma més adequada de treball (equilibri entre comprensió, memòria i activitat; feina acabada, rigorosa...) per tal d'aconseguir un millor rendiment, satisfacció, participació i progrés dels nois. Hi ha suficient homogeneïtat en el procedir de professors i d'alumnes quant a la feina quotidiana. A través de reunions i controls es comprova l'eficàcia d'aquest plantejament.
- E. Està institucionalitzat que periòdicament es revisin els procediments i la qualitat del treball dels nois i dels professors. A partir dels resultats, del coneixement d'altres experiències i de les noves exigències socials, s'introdueixen canvis en l'orientació de l'aprenentatge i en els procediments utilitzats.

5 – TÈCNIQUES DIDÀCTIQUES

Les tècniques didàctiques, enteses com a operacions adreçades a aconseguir uns resultats, orienten i faciliten l'aprenentatge dels alumnes. Les tècniques que el mestre utilitza són un indicador de la qualitat de la seva feina. Segons la matèria o l'aspecte que es treballi pot resultar més útil una tècnica que no pas una altra. L'ús variat de tècniques (per exemple: explicació, observació dirigida, text lliure, debat, resums, conferències, comentari de textos...) afavoreix la motivació i l'activitat eficaç dels alumnes.

- A. Els mestres del centre trien les tècniques segons el seu criteri personal. La tècnica de l'explicació per part del mestre i el treball individual per part dels alumnes, predominen al centre.
- B. Alguns mestres intercanvien informació sobre les tècniques que cadascú utilitza. Aquest intercanvi afavoreix l'enriquiment del conjunt de tècniques que aquests mestres entren.
- C. Al centre es fa un intent d'identificar i de classificar les tècniques més utilitzades amb la intenció d'analitzar-les i d'adoptar les més convenientes a nivell col·lectiu. Aquest procés, però, no es fa amb tot el rigor i els resultats no són encara prou satisfactoris.
- D. Les tècniques que s'utilitzen al centre, seleccionades d'acord amb l'orientació d'aquest, han estat discutides valorant els seus avantatges i inconvenients. La majoria de professors coneixen les que s'empren amb més freqüència. Sovint es comprova el seu efecte global sobre els alumnes.
- E. Les diverses tècniques que fan servir els mestres es revisen en funció dels resultats i de l'adequació als nivells i matèries on s'utilitzen. D'acord amb aquestes revisions, i incorporant d'altres realitzacions pedagògiques, s'introdueixen tècniques noves i es reorienta la utilització de les existents.

6 – APRENTATGE I SITUACIÓ CONCRETA DELS ALUMNES

El ritme, la qualitat i l'eficàcia dels aprenentatges realitzats pels nois depenen de la seva situació concreta. L'interès i el grau de motivació dels nois, així com les dificultats específiques que puguin tenir per causes individuals, socials o d'escolarització deficient, són aspectes que condicionen la realització del projecte actual que el mestre es proposa.

- A. L'atenció a situacions concretes dels alumnes la fa cada mestre en la mesura de les seves possibilitats i sense criteris generals del centre que l'orientin. Hi ha una preocupació per acabar el programa que correspon segons l'edat, sense massa comprovacions de les possibilitats i de la preparació dels alumnes.
- B. Alguns mestres fan intents comuns d'acomodar l'aprenentatge al nivell real, interessos i motivacions dels seus alumnes. Com que la metodologia que utilitzen s'acomoda a les possibilitats dels alumnes, aquests tenen un entusiasme que repercuteix en el seu rendiment.
- C. Al centre hi ha uns criteris generals respecte a l'acomodació necessària entre programació i situació concreta dels alumnes (interessos, necessitats...) i també sobre el tractament de les dificultats concretes dels nois (forma de recuperació, converses amb els pares, criteris de repetició...). A la pràctica, l'actuació dels mestres no és prou homogènia respecte a l'aplicació d'aquests criteris.
- D. En el plantejament del centre hi ha un equilibri entre l'atenció a situacions concretes dels nois i la necessitat que arribin a assolir uns nivells determinats. Aquest equilibri s'aconsegueix amb un coneixement continuat de l'alumne i del grup-classe i una adequada metodologia. Hi ha uns procediments concrets per fer recuperacions dels nens amb dificultats específiques. Es fan controls del funcionament.
- E. Al centre es considera fonamental la revisió periòdica de la gradació que s'estableix a cada matèria per acomodar-la a les situacions concretes dels nois i dels diferents grups-classe durant l'escolaritat. A partir d'aquestes revisions s'analiza amb detall el grau d'exigència i de rigor que poden assolir els nois, se seleccionen els mètodes de treball més adequats a les seves possibilitats, i les formes concretes de recuperació.

La circulació d'informació de tota mena (relació professor-grup-alumne, alumne-alumne, alumne-grup), és un estímul que afavoreix el coneixement dels diferents membres del grup-classe i l'enriquiment mutu, tant de cara al desenvolupament intel·lectual, com a la bona relació afectiva.

- A. Cada mestre decideix el tema, el contingut i la conveniència de les comunicacions. La comunicació queda reduïda al mínim indispensable per a subministrar coneixements. Es valora molt poc l'intercanvi entre els nois.
- B. Alguns mestres, de comú acord, afavoreixen que els nois expressin les seves reaccions, els seus dubtes, i acullen el seu desig de comunicació, i algunes de les seves propostes, tant individuals com de grup.
- C. Al centre es dóna importància a la comunicació entre els membres del grup-classe. Hi ha unes indicacions generals, que no concreten prou l'actuació pràctica. No és freqüent que es comprovin els resultats.
- D. Hi ha uns criteris comuns orientats a afavorir la comunicació en el grup-classe. Es concreta en una estructura de treball i de relació de classe (revisió conjunta de la feina feta, diàleg inicial, intercanvi de punts de vista, d'estats d'ànim...) que facilita la relació entre tots els membres del grup-classe i també entre diferents grups-classe. Es controla regularment l'eficàcia de la planificació a partir dels resultats.
- E. Al centre hi ha, a més a més d'uns criteris clars, la consciència que periòdicament cal revisar les coordenades en les que es mou la comunicació en el grup-classe. A partir de la revisió, de l'aprofundiment en la relació humana i en les tècniques de comunicació, se cerquen noves formes de trobar l'equilibri entre les relacions d'autoritat i el diàleg alliberador que afavoreix l'autonomia de l'alumne i del grup.

8 – ORGANITZACIÓ DEL GRUP-CLASSE

El grup-classe, format per un conjunt d'individus, i amb uns objectius per aconseguir, comporta una gran quantitat de relacions i tasques que cal canalitzar. L'organització ha de facilitar l'acoblament i la regulació dels diferents elements de cara al progrés del grup i dels seus membres (tant dels nois com del/s mestre/s).

- A. Els mestres no s'han plantejat la problemàtica sobre la forma d'organitzar el grup-classe. Hi ha diversitat entre els diferents grups-classe, amb predomini d'un tipus d'organització, rígida o uniforme, orientada a evitar la indisciplina.
- B. Hi ha intents aïllats, a partir d'acords entre alguns mestres, per donar al grup-classe una organització que ajudi a canalitzar les relacions de treball i la realització de projectes i tasques col·lectives.
- C. Al centre es concedeix importància a la forma com s'ha d'organitzar el grup-classe. S'intenta arribar a distribuir les diferents activitats de la classe (per exemple: explicació, treball, posta en comú, intercomunicació, repartiment de responsabilitats...) i organitzar els alumnes de cara a les tasques col·lectives del grup classe i del centre. No hi ha criteris massa definits quant al que es vol aconseguir i com s'ha de fer.
- D. El centre considera que organitzar la vida del grup-classe és fonamental. El temps dedicat a cada activitat, els canals de comunicació, l'assignació de responsabilitats als alumnes i la participació dels nois i mestres en l'organització del propi grup-classe (distribució de material, neteja, informació, gestió) i del centre són aspectes ben clarificats i objecte d'atenció i revisió habitual. La fórmula a la que s'ha arribat permet que tots els membres del grup-classe trobin el seu lloc.
- E. Es revisen periòdicament els esquemes d'organització dels grups-classe per aconseguir que els nois es capacitin en el coneixement i vivència de les institucions com a preparació per a la vida adulta. A partir d'aquesta revisió i de l'aprofundiment en els corrents pedagògics actuals, s'introdueixen modificacions per aconseguir que cada grup-classe es responsabilitzi del seu funcionament i participi en el centre impulsant les formes organitzatives apropiades al seu nivell i maduresa.

9 – AVALUACIÓ DEL PROGRÉS DELS ALUMNES

251

El projecte educatiu comporta la realització d'uns objectius. Ha de preveure, per tant, les formes per controlar si s'assoleixen o no. En aquest ítem es pretén veure com s'assegura l'adquisició dels aprenentatges (actituds, valors, coneixements, habilitats, pautes de conducta...) per part de cada noi segons les seves possibilitats.

- A. Cada mestre realitza el control del progrés dels alumnes, segons els seus propis criteris. No hi ha acord establert entre els diferents mestres sobre quins són els aspectes que s'han d'avaluar i les tècniques més adients per a fer-ho.
- B. Alguns mestres parlen sovint dels seus criteris sobre l'avaluació. Arriben a acords sobre els aspectes que s'han d'avaluar i utilitzen tècniques semblants.
- C. Al centre es considera important el control del progrés dels nois. Es preveuen activitats periòdiques d'avaluació, l'ús diversificat de tècniques (observació sistemàtica, treballs, proves objectives, d'habilitat...) i s'estimula la participació dels alumnes en el procés. La realització i el control d'aquest plantejament són encara poc rigorosos; hi manca coherència global.
- D. Al centre hi ha una pràctica sistemàtica de l'avaluació amb clara definició dels aspectes que s'han d'avaluar (comprensió i aplicació dels continguts assimilats, adquisició de tècniques intel·lectuals...). S'utilitzen realment d'una forma generalitzada tècniques diverses. Hi ha criteris sobre la participació dels alumnes en l'avaluació (coneixement de les pautes d'avaluació i dels resultats per part dels alumnes, consideració de l'autoavaluació dels alumnes per part dels professors...).
- E. Es revisen periòdicament tant els aspectes que s'han d'avaluar, com les tècniques emprades. S'utilitzen els resultats i altres experiències i estudis sobre l'avaluació per introduir, d'una forma sistemàtica, millores a les tècniques (exactitud, periodicitat, participació...) i a la reorientació de la metodologia de l'aprenentatge.

10 – DEFINICIÓ, ADEQUACIÓ I ACCEPTACIÓ DELS OBJECTIUS

Es tracta de considerar si els objectius del centre:

- *estan prou definits i concretats –fins i tot per escrit.*
- *són adequats, és a dir, congruents amb la realitat de l'escola i la de l'entorn.*
- *són acceptats, totalment o parcialment, i per quin nombre de mestres del centre.*

La coherència de l'acció educativa del centre sobre els nois és, en gran part, funció d'aquests tres aspectes.

- A. L'acció educativa es porta a terme segons els objectius que cadascú accepta com a vàlids. No s'ha fet l'intent de posar en comú els objectius propis de cada mestre. Existeixen divergències importants entre la pràctica de cada un d'ells.
- B. Algun grup o grups de professors han arribat a definir uns objectius comuns, adequats a la tasca que han de realitzar. Això ofereix als alumnes un marc coherent. En altres nivells els mateixos alumnes experimenten situacions que desequilibren el seu desenvolupament global.
- C. Els objectius elaborats i definits al centre, majoritàriament assumits pels mestres, es veuen, d'una manera intuïtiva, força adequats. Això permet una certa continuïtat en la formació dels alumnes. Es pensa que un control rigorós, que encara no es fa, permetria que el treball de professors i alumnes fos més eficaç.
- D. Els objectius comuns estan redactats d'una forma explícita i entenedora. Hi ha un clima d'esforç general i conjunt per a la realització dels objectius, fruit de l'acceptació majoritària dels professors. Periòdicament es controla l'adequació dels objectius.
- E. Se cerquen noves formes de definició i d'adequació dels objectius comuns del centre, mitjançant la revisió periòdica. A partir dels resultats obtinguts, de la realitat de l'escola –actuació i desenvolupament personal, condicions generals... –i de l'entorn– característiques socio-econòmiques i progrés científic-pedagògic– s'introdueixen modificacions que obren noves perspectives d'actuació.

11 – PARTICIPACIÓ EN L'ELABORACIÓ I REVISIÓ DEL PROJECTE

L'escola té una funció prioritària: la formació integral dels alumnes. Per a la realització d'aquesta tasca complexa cal que hi contribueixin els diferents estaments implicats, cadascú segons el seu paper al centre, considerat com a comunitat educativa. Cal, doncs, articular la forma de participació dels alumnes, professors, famílies i personal no docent, si n'hi ha, en l'elaboració i revisió del projecte educatiu.

- A. L'actuació educativa dels mestres es realitza d'acord amb l'orientació personal que cadascú li dóna. La participació dels altres estaments no està formalment estructurada.
- B. Alguns mestres arriben a establir acords entre ells, els nois i les famílies respecte a l'orientació i concreció del seu projecte educatiu. Això comporta una coherència d'actuació entre els grups-classe on es realitza.
- C. A l'escola hi ha la pràctica, més o menys formalitzada, d'intercanviar informacions i acordar criteris d'actuació entre els diversos estaments, d'acord amb l'orientació general. Encara no s'han definit els canals formals ni les competències específiques de tots els estaments, ni es controla la pràctica existent.
- D. L'escola considera important la contribució dels diferents estaments en l'elaboració i revisió del projecte, i té establerts canals formals i definides les competències de cada estament. Es controla que, a la pràctica, tots els estaments facin la seva aportació i que totes les aportacions siguin considerades.
- E. Es revisen periòdicament els canals de participació i els àmbits específics de cada estament, per arribar a noves maneres d'articular les diferents contribucions. Això porta a aprofundir en el paper de cada estament i en la recerca de noves estructures de participació.

12 – VALORS QUE ORIENTEN EL PROJECTE

Qualsevol projecte educatiu, més o menys formulat, es fonamenta en uns valors que hom creu convenients pels nois als que s'ofereix aquest projecte. Són les raons últimes, anteriors a l'acció educativa, que el mestre o el centre es formulen. Es proposa en aquest ítem determinar en quin grau són coneguts i explícits els valors subjacents al projecte i fins a quin punt es reflecteixen a la pràctica quotidiana. També es pretén de veure si abasten totes les dimensions importants per a una educació integral (actitud crítica, respecte a la persona de l'altre i a les seves conviccions, arrelament al país, contacte amb la societat i esforç per millorar-la...).

- A. Els diferents mestres tenen el seu camp de valors. Al centre no hi ha hagut fins ara cap intent reeixit per arribar a una primera definició i delimitació d'un camp d'acceptació comuna.
- B. Hi ha algun grup o grups de mestres que han trobat formes de debat i d'acord respecte als valors. Això defineix unes línies d'acció comunes que influeixen favorablement en els nois dels nivells afectats.
- C. Al centre hi ha una certa orientació comuna en la valoració de la persona i de la societat. No és prou concreta ni aporta criteris suficients sobre els aspectes que es poden considerar com a més fonamentals. La pràctica quotidiana resulta dispersa.
- D. Els valors que orienten el projecte –visió de l'home i de la societat– al centre, es troben explicitats tant a nivell teòric com a la pràctica. Aquesta és coherent i compatible amb les diferents opcions individuals. Es vetlla l'adquisició de valors per part dels nois.
- E. A partir de la constatació del progrés dels alumnes en el camp dels valors, i de la dinàmica de canvi social que es viu, se cerca de millorar l'orientació del centre. Es pretén d'afavorir la capacitat dels nois per valorar adequadament la realitat i ser capaços de treballar i col·laborar en un context d'opcions diverses.

13 – FUNCIONS I ÒRGANS DE GESTIÓ

Per a la realització del projecte educatiu cal que es portin a terme funcions de decisió, coordinació i control-regulació, quant als aspectes pedagògics, econòmics, administratius i institucionals. Aquestes funcions les poden realitzar persones individualment (òrgans unipersonals: director, coordinador, cap d'estudis, responsable de secció, de biblioteca...) o equips (òrgans col·legiats: consell directiu, claustre, junta econòmica, departaments...). Cal que, en qualsevol cas, hi hagi una definició clara de les competències, durada, mecanismes de nomenament, elecció i renovació i composició en el cas dels òrgans col·legiats. Interessa saber si els òrgans existents —els que hi hagi— estan prou concretats, compleixen les seves funcions de gestió i són operatius a la pràctica.

- A. Els òrgans de gestió, a la pràctica, no acaben d'assumir les tasques que els pertocuen. La seva incidència al conjunt és tan feble que cadascú ha de resoldre a la seva manera les situacions que es van produint.
- B. Hi ha sectors del professorat que senten la necessitat de concretar com s'ha de fer efectiu el funcionament dels òrgans de gestió que existeixen al centre, i si el seu nombre és adequat. Aconsegueixen de clarificar alguns aspectes, i es veu una major eficàcia en aquests sectors.
- C. Al centre els òrgans de gestió estan definitis, quant al nombre i funcions. La seva articulació, a la pràctica, és desigual i sovint hi ha interferències entre ells. En situacions límit es revisen i s'ajusta el seu funcionament al moment present.
- D. Els òrgans de gestió i funcionament estan prou definitis i articulats entre ells per aconseguir una actuació àgil i eficaç, que cobreixi totes les funcions. Els mestres recolzen majoritàriament la forma de funcionament establerta. Es revisen els desajustaments concrets que hi pugui haver.
- E. La importància que concedeix el centre a les funcions de decisió, coordinació i control fa que regularment siguin objecte de revisió, a partir del projecte del centre, l'estructura i la satisfacció de les persones. S'introdueixen canvis considerant en profunditat les opinions dels implicats i les informacions obtingudes d'altres centres, escolars o d'investigació, que han treballat i experimentat sobre el tema.

El funcionament de l'escola exigeix que es preguin decisions. Per tal de realitzar el projecte cal anar orientant l'actuació dia per dia. Això obliga a veure què és més convenient a cada cas i a decidir quin és el camí a prendre. Qui pren les decisions (un nucli o diversos convenientment articulats), com es prenen, l'oportunitat i l'agilitat de les decisions, el seu valor resolutiu i pràctic, el grau d'acceptació i participació dels qui han de dur a terme les decisions, són aspectes que tenen fortes repercussions sobre la marxa de l'escola. Aquí no interessa tant veure quins són els òrgans que prenen decisions, com constatar si la funció es fa d'una forma convenient.

- A. Entre els mestres del centre hi ha un cert malestar, inèrcia o indiferència respecte a les decisions que es prenen o s'han de prendre. Es considera que tot està decidit, que mana qui crida més o que les decisions són formals o ineficaces. Sempre que es pot, cadascú pren les seves decisions.
- B. Hi ha intents de clarificar la presa de decisions. En algun camp o activitat –entre grups de mestres– es donen passos positius que contribueixen a treballar més bé i a evitar tensions. No acostumen a tenir continuïtat perquè vénen de plantejaments personals o de petit grup.
- C. Al centre està definit el nucli o nuclis que han de prendre les decisions. A la pràctica la seva gestió no és prou àgil, ni dóna lloc a una participació habitual, que d'altra banda es considera convenient. En moments de conflicte el sistema és sotmès a revisió.
- D. Al centre està clar per a tothom qui o quines persones o nuclis prenen les decisions i com es prenen. L'eficàcia i l'agilitat en la gestió de les diverses activitats redueixen tensions i faciliten l'acceptació i la participació. Hi ha controls periòdics.
- E. A l'escola es considera que el bon funcionament demana prendre decisions adequades segons el moment. Es fan revisions periòdiques de l'eficàcia dels òrgans de decisió. D'acord amb l'experiència viscuda, l'anàlisi de les situacions i dels àmbits concrets de l'escola, i l'aprofundiment en les tècniques de presa de decisió, s'introdueixen innovacions que reorienten la forma d'actuar.

Quan un conjunt de persones o una institució volen realitzar un projecte comú, esdevé necessari coordinar orientacions, procediments de treball i activitats concretes. L'absència de la funció de coordinació posaria en qüestió la possibilitat de fer una tasca comuna, i fins i tot, faria dubtar de la intenció de realitzar-la. Coordinar vol dir vetllar perquè, a la pràctica, es treballi realment en comú, en funció d'un projecte.

- A. Per diferents raons no s'arriba a una orientació ni a un treball coordinat entre els mestres del centre. Hi ha un cert grau de coherència personal en l'acció de cadascú, però la coordinació entre les feines dels diversos mestres no és una preocupació que porti a realitzacions concretes.
- B. Els esforços d'alguns mestres o dels òrgans de gestió aconsegueixen que sectors o grups de l'escola actuïn coordinadament en fets puntuals, camps concrets o durant un temps determinat. Aquest fet no té continuïtat (canvis de persones, disponibilitat de temps, poca institucionalització...).
- C. Al centre hi ha una preocupació generalitzada i un esforç real per aconseguir una acció coordinada a partir d'uns acords que concreten el projecte de l'escola. Malgrat això, hom detecta zones importants de dispersió en l'actuació que fan pensar en la necessitat de reestructurar les formes de coordinació.
- D. Al centre estan definits els canals formals que permeten de realitzar coordinadament els diferents aspectes del projecte. Això fa que, a la pràctica, els esforços i les aportacions individuals tinguin una repercussió positiva en el funcionament general del centre. Es controla la coordinació existent i l'eficàcia dels canals de coordinació.
- E. La necessitat de trobar un equilibri entre l'existència d'una orientació comuna al centre i el reconeixement d'uns marges d'actuació personal, orienta la revisió dels àmbits i dels mecanismes de coordinació. S'introdueixen innovacions a partir dels resultats de la revisió i de l'aprofundiment en l'anàlisi de la institució.

16 – CONTROL-REGULACIÓ DEL FUNCIONAMENT DEL CENTRE

Al centre educatiu hi convergeixen actuacions procedents de camps molt diversos (pedagògic, econòmic, administratiu), realitzades per subjectes diferents (professors, famílies, alumnes, inspectors) i també per instàncies internes (equip de curs, departaments, etapa...). Aquestes actuacions generen interferències –fins i tot conflictes– que per una altra banda poden ser l'inici de canvis positius en el funcionament. L'objectiu del control és detectar aquests desajustaments i trobar vies positives de superació i solució. Es tracta d'un control adreçat a la regulació del funcionament per tal d'aconseguir un equilibri en l'actuació a cada camp i a cada moment concret.

- A. Al centre no es practica sistemàticament la revisió global i conjunta del seu funcionament. Cadascú, en tot cas, fa revisions de la seva actuació i té opinions personals del conjunt, que normalment no es posen en comú.
- B. De tant en tant, es revisa algun aspecte del funcionament del centre de forma conjunta. Això és fa quan hi ha un incident o fet puntual (molts nens per repetir, demanda o proposta d'algun pare, conflictes interns...) que reclama l'atenció de l'escola sobre l'aspecte concret.
- C. Els mestres consideren important la revisió del funcionament global de l'escola. S'intenta de fer-la periòdicament encara que, a la pràctica, no resulta prou aprofundida, per manca d'instruments adients i de rigor. Els resultats només s'aprofiten parcialment.
- D. A l'escola es fan revisions sistemàtiques del funcionament. Per fer-les s'utilitzen procediments que ajuden a objectivar i a ser rigorosos. Els resultats de les revisions són la base de noves decisions, que reorienten alguns aspectes del centre.
- E. A l'escola està molt consolidada la pràctica de fer l'anàlisi sistemàtica del funcionament. Això permet d'aprofundir l'orientació del projecte i de l'estructura i ajuda a explicitar els canvis necessaris tant en el funcionament com en l'actuació de les persones. Aquesta anàlisi ve orientada per les aportacions de la investigació educativa en aquest camp.

La possibilitat de portar a terme una tasca comuna a nivell d'escola, passa per l'existència d'una comunicació eficaç entre els membres i d'una informació ràpida, clara i operativa. La comunicació i la recepció adequada de les informacions permet l'acció àgil i coordinada, i evita un bon nombre de vacil·lacions, desajustaments i tensions que entrebanquen la marxa de la institució escolar.

- A. Hom es comunica amb les persones que estan més properes a causa de la feina pròpia. Els canals generals d'informació no existeixen o no funcionen adequadament. Cadascú cerca individualment la informació que necessita.
- B. Algun grup o grups de mestres han aconseguit d'establir entre ells uns canals que faciliten la comunicació i la circulació de la informació. Això simplifica la seva feina i els dóna coherència.
- C. Al centre es valora la comunicació i la circulació d'informacions. S'han arribat a delimitar uns canals generals que, a la pràctica, no garanteixen plenament la comunicació i l'agilitat informativa, perquè no estan prou concretats.
- D. Al centre es considera fonamental que hi hagi comunicació i circulació d'informació entre els membres. Els canals estan definits i concretats (reunions, postes en comú, escrits, assemblees...). Es fan les comprovacions necessàries per tal que, a la pràctica, la distorsió dels continguts comunicats sigui mínima i tothom estigui ben informat.
- E. S'avalua la incidència de la comunicació i de la circulació de la informació sobre l'eficàcia de l'acció educativa, el coneixement de la situació del centre i la convivència entre les persones de l'escola. A partir de les necessitats que manifesten els implicats i de les aportacions de la psicologia social, s'analitza la situació per fer-la més àgil i evitar els conflictes que es poden generar.

18 – CONDICIONS PERSONALS I RELACIÓ AMB ELS ALUMNES

Les qualitats personals condicionen la pràctica educativa que es realitza professionalment. Qüestions com l'equilibri, la flexibilitat, la comprensió, l'exigència i la responsabilitat dels professors, poden ser factors decisius en la qualitat de l'educació que dona el centre.

- A. En general, els professors tenen una actitud distant envers els alumnes, per considerar que això és el que cal fer per mantenir l'ordre i treure profit del seu ensenyament.
- B. Alguns professors consideren que el seu paper d'adults amb autoritat i obligació d'orientar els nens no és incompatible amb una actitud oberta de comunicació en la que el mestre posi en joc les seves qualitats personals.
- C. En general, els professors del centre tenen el convenciment que es pot combinar el rigor i l'exigència en el treball propi i dels nois amb una actitud de comprensió i de flexibilitat. A causa de les dificultats personals, la pràctica d'aquest equilibri no és del tot reeixida.
- D. L'exigència personal en les relacions i en el treball ben fet és pràctica generalitzada a l'escola, entre els alumnes i els professors. Aquesta exigència es fa compatible amb la comprensió per les circumstàncies personals de cada moment. Sovint es revisen les actituds i els comportaments.
- E. El centre considera important el fet d'aconseguir un equilibri entre l'exigència de cara al treball i l'intercanvi personal entre professors i alumnes. Se cerquen, a partir de la revisió, les millors formes de trobar aquest equilibri, facilitant a les persones de l'escola la possibilitat d'analitzar en profunditat la seva actitud i de treure el màxim partit dels seus recursos personals.

19 – ADEQUACIÓ DE LES CONDICIONS PROFESSIONALS A LES NECESSITATS DE L'ESCOLA

L'escola té unes necessitats quant a les matèries, responsabilitats i càrrecs que s'han de distribuir. Cal que aquestes responsabilitats siguin ateses per persones amb condicions per a satisfer-les. Per altra banda, els professors tenen aptituds i preparació diferenciades, i l'escola passa per moments situacionals que demanen més atenció per uns aspectes que no pas per uns altres. Es tracta de veure com, a cada cas, es tenen en compte aquestes variables a l'hora d'assignar responsabilitats.

- A. Els cursos i les responsabilitats de l'escola s'assignen en funció de criteris d'antiguitat o d'altres poc explícits, no elaborats en comú, i que, en general, no es revisen.
- B. Alguns professors plantegen la necessitat d'adequar l'adjudicació de cursos i de responsabilitats a les necessitats del centre. Ells intenten actuar d'acord amb els criteris comuns que han elaborat.
- C. En general, els professors són majoritàriament favorables a que els cursos i les responsabilitats s'assignin d'acord amb les aptituds i les condicions específiques de les persones, així com de les necessitats derivades del moment situacional. Malgrat aquest convenciment, els resultats no són prou satisfactoris.
- D. Les necessitats de l'escola són el punt de referència per triar les persones que assumiran càrrecs i responsabilitats. En general, tothom considera que amb la tasca que fa a l'escola pot projectar i desenvolupar les seves qualitats personals i professionals. Sovint es revisa la distribució de responsabilitats segons aquest criteri d'adequació.
- E. A l'escola se cerca la millor manera de potenciar les aptituds i les qualitats personals i professionals dels professors. Es fa revisió sistemàtica dels criteris i de la realització i s'introdueixen modificacions a partir de l'anàlisi de les responsabilitats, de la consideració de les aspiracions personals i professionals i de la recerca d'una estructura més adient.

El contacte amb les famílies és un element fonamental per realitzar una tasca educativa adequada. El diàleg sobre l'educació i el procés concret que segueix el noi, el contacte regular, l'intercanvi i la participació dels pares fent aportacions a la línia de l'escola, són aspectes que han de contribuir a l'enriquiment de l'acció educativa del centre.

- A. Els professors i els pares mantenen molt poca relació. Solament hi ha contactes esporàdics a iniciativa individual dels mestres o provocats per fets puntuals sobre la marxa dels alumnes (notes, problemes de conducta, dificultats escolars...).
- B. Per part de grups de professors o de l'Associació de pares hi ha intents d'estructurar les relacions pares-escola, sense que s'hagi arribat a un pla establert a nivell general. El fet que no hi hagi un temps específic a la jornada laboral del mestre, crea dificultats a la pràctica.
- C. Entre l'escola i els pares (associació, famílies concretes) hi ha un conjunt de relacions establertes (informació regular sobre els nois, entrevistes, reunions...). El pla és, malgrat tot, bàsicament formal i es realitza amb una certa inèrcia. Hi ha una tendència a delimitar els camps de cadascú que fa que les col·laboracions a nivell d'escola, com a conjunt, siguin esporàdiques, puntuals i molt controlades.
- D. Al centre les relacions pares-escola han estat assumides pels dos sectors i han arribat a estructurar-se. D'acord amb aquest planteig es preveu un temps per a les reunions, informes, entrevistes... Es vetlla periòdicament pel bon funcionament dels canals de relació.
- E. L'interès en avançar en la pràctica, ja consolidada, de relació amb les famílies, porta a revisar periòdicament la situació present per aprofundir en noves formes de relació. S'analitzen experiències que s'han fet i es veu en quin sentit poden introduir-se i generalitzar-se.

L'educació té una clara vessant social. El coneixement de la realitat social més àmplia i la vinculació a la més propera (contacte amb entitats, participació en accions a nivell de poble o barri...) fa que l'escola i el tipus d'educació que es proposa no quedin desvinculats d'aquests contextos.

- A. Cada mestre, segons la seva programació individual o els seus interessos, fa intents de posar en contacte els alumnes amb el barri o poble. En general, l'escola viu allunyada de la seva realitat propera.
- B. Grups de mestres s'esforcen per establir una vinculació amb l'entorn immediat com a resultat de la necessitat de fer una pedagogia lligada a la realitat. Amb motiu d'això s'intenta conèixer el barri o poble i es mantenen relacions esporàdiques amb entitats. No hi ha continuïtat.
- C. El centre considera important la vinculació pedagògica a l'indret on es troba situat. Es pensa que s'haurà de conèixer l'entorn de l'escola, i tenir una projecció social i una relació permanent amb les entitats del barri o del poble. S'ha arribat a tenir una planificació que, a la pràctica, no acaba de satisfer per manca de concreció en la programació i en l'assignació de responsabilitats concretes.
- D. Al centre s'ha establert el tipus i periodicitat de contactes que cal tenir amb l'entorn immediat que es concreta, en bona part, en les programacions. Hi ha una distribució de responsabilitats, un calendari de reunions, una participació habitual en les activitats que porta a terme el barri o poble. Sovint es controla el seu funcionament.
- E. La relació amb el barri o amb el poble es té molt present cada cop que s'analitza el projecte educatiu i el funcionament del centre. Per tal de trobar noves formes d'enriquiment mutu es participa en òrgans locals d'educació i en la tasca de col·lectius que dediquen els seus esforços a aprofundir aquesta dimensió.

L'escola necessita uns recursos materials i didàctics per funcionar. Els criteris que s'utilitzen en la tria d'aquests recursos i l'ús que se'n fa, són qüestions que tenen molta importància per la seva repercussió formativa, tant en els alumnes com en els professors.

- A. Cada professor fa ús del material i dels recursos segons el propi criteri. En general, el material didàctic s'utilitza poc per considerar que és una pèrdua de temps preparar-lo i endreçar-lo. El marc físic de la classe és el lloc on es realitzen la majoria d'activitats; els altres espais comuns s'utilitzen poc.
- B. Al centre hi ha mestres que, d'acord entre ells, utilitzen el material i els recursos disponibles i tenen iniciatives per tal d'adquirir i fer nou material. Aquestes iniciatives no tenen una incidència general al centre.
- C. Al centre es considera que els recursos didàctics i la bona utilització dels espais físics contribueix a la qualitat educativa de l'escola. Els professors estan informats dels recursos disponibles i fan aportacions per a l'adquisició de nou material. A la pràctica, no s'aprofiten totes les possibilitats per manca de programació horària, perquè el material no està ordenat i conservat adequadament...
- D. Els professors del centre utilitzen els recursos materials i didàctics d'acord amb uns criteris generals d'eficàcia pedagògica i rendiment econòmic. Hi ha un horari i una normativa mínima per facilitar a tothom l'ús de la biblioteca i del laboratori i altres recursos comuns. S'aprofiten les possibilitats del pati i d'altres espais diferents de la classe. Hi ha un control periòdic de l'eficàcia.
- E. La pràctica, molt consolidada al centre, respecte a l'ús dels recursos, fa que s'intenti eixamplar aquest camp de possibilitats. Sovint s'elabora i es crea nou material, s'incorporen experiències diverses i se cerca la col·laboració de pares o de persones properes que dominin diversos aspectes.

L'economia facilita o dificulta la realització d'activitats imprescindibles o conuenients per a l'acompliment del projecte i per a la satisfacció de l'exercici docent. La distribució dels recursos segons la prioritat de les necessitats contribueix a la qualitat de l'ensenyament.

- A. Hi ha un coneixement poc precís dels recursos dels quals es disposa i una manca de previsió a nivell global. Les urgències immediates, no considerades dins del conjunt, provoquen despeses que podrien tenir un cost més reduït.
- B. Hi ha sectors del centre que han previst un ritme de despeses ajustat i en funció d'unes necessitats ponderades. A causa de la imprevisió global, tenen dificultats per portar-ho a terme.
- C. Al centre hi ha una planificació econòmica. Per diverses raons (estar poc especificada a la pràctica, no haver-hi un responsable definit, manca d'un control ajustat...) la planificació no es porta a terme d'una forma satisfactòria.
- D. La planificació i distribució de recursos s'ha realitzat després d'un estudi de les necessitats, fet amb participació dels implicats (professors, pares, personal no docent) i sota l'òptica de la qualitat pedagògica. Es controla l'acompliment del pla establert.
- E. Es revisa estrictament el resultat de la planificació econòmica. Se cerquen noves formes d'anàlisi de necessitats, estructura de costos, distribució i rendiment dels recursos. El coneixement i l'explicitació dels resultats permet i estimula la contribució dels implicats i la consciència de la correlació òptima entre la qualitat i els recursos.

El grau de coincidència entre les motivacions personals i els objectius del centre afavoreix la implicació de cadascú. Aquesta implicació es posa de manifest mitjançant la participació activa de cada professor a les tasques del centre, les quals arriben a considerar-se com a responsabilitats personals.

- A. Les tasques de gestió les realitzen aquelles persones que tenen la responsabilitat institucional i la resta de professors, en general, col·labora i participa poc.
- B. Hi ha professors que malgrat no tenir responsabilitat específica de gestió contribueixen a les tasques generals del centre i tenen iniciatives respecte al funcionament, alhora que fan col·laboracions puntuals.
- C. En general, al centre hi ha consciència que el bon funcionament és el resultat d'assumir conjuntament una tasca. Tothom sap que la seva puntualitat, el seu compliment quotidià i la seva aportació a les tasques de gestió són factors bàsics per al bon funcionament del centre. Es procura actuar d'acord amb aquest convenciment malgrat que la pràctica no sigui encara prou satisfactòria.
- D. Majoritàriament, els professors se senten personalment identificats amb les motivacions i objectius del centre. Són solidaris de la forma de gestió i participen i es comprometen en les decisions i tasques concretes. Hi ha esperit de treball en equip. La cooperació entre els professors és un fet generalitzat al centre.
- E. Hi ha un grau elevat de coincidència i identificació de les motivacions personals amb els objectius del centre, que és compatible amb un marge de llibertat de cadascú per actuar a classe. S'analitzen regularment els canals de participació per tal de millorar-los i arribar a una adequada implicació personal al conjunt.

Entre les persones que treballen a l'escola hi ha unes relacions que poden tenir o no el seu origen en el lloc de treball. Les relacions personals, en la mesura que afecten a cadascú i incideixen en la seva satisfacció i rendiment, repercuteixen sobre el centre. Ens preguntem aquí com són aquestes relacions, no pas com està previst que siguin des de l'estructura.

- A. No es veu la conveniència d'establir relacions amb les persones amb qui es treballa. Hi ha reserva en les expansions personals; hom es limita al tracte que demana la feina. Hi ha un cert recel o superficialitat en els moments en els que el contacte va més enllà d'allò que és estrictament professional.
- B. Dins de grups de mestres constituïts per afinitat de treball, amistat o convergència de punts de vista, la relació arriba a ser prou cordial. Malgrat tot, no aconsegueixen de superar un cert clima de distanciament, i en certs casos de recel, quan es relacionen amb altres grups o professors.
- C. En general, hi ha cordialitat en el tracte personal. Les relacions es mouen preferentment en el camp professional, però hi ha moments en que el contacte és més ampli i contribueix a la distensió general. Ocasionalment es parla de diferents temes, i grups concrets van junts a actes de tipus cultural o organitzen trobades. Hom sap que hi ha temes que són massa conflictius i no s'acaben de tractar en profunditat encara que, en general, hi ha tolerància i una certa disposició a ajudar-se quan cal.
- D. El clima relacional és cordial i obert. Hom té la convicció que la discussió i el respecte no s'exclouen. La majoria pensa que l'ajut i la col·laboració són característiques pròpies del grup i es troba prou de gust en el clima de convivència com per a fer aportacions personals amb la convicció que seran ben acollides. Hi ha sentit de l'humor i sensibilitat per a fer agradable la vida en comú. Els conflictes plantejats per les diferències entre punts de vista o per dificultats de relació, es viuen com a situacions que demanen una solució i poden fer avançar el grup. Aquest es planteja periòdicament l'eficàcia i el millorament de les relacions.
- E. La vivència habitual de relacions constructives fa que regularment es parli de com contribueixen a l'enriquiment mutu i a l'eixamplament del camp d'interessos i preocupacions de les persones que treballen a l'escola. Quan se'n parla es té en compte la necessitat d'equilibri entre relacions personals i intimitat i de cercar camins de solució dels conflictes per incrementar les aportacions personals i l'eficàcia del conjunt. Es pensa que això té repercussions de cara a la tasca educativa que es fa i a la satisfacció pròpia i al progrés personal.

Les persones que integren el centre educatiu tenen una actitud envers la feina que es fa. Aquestes actituds, considerades en conjunt i en els seus contrastos, ens donen l'ambient en el qual es treballa a l'escola.

És una qüestió de to, de l'estat d'ànim amb que es tira endavant la tasca que s'ha proposat de fer.

- A.** Cadascú intenta respondre de les feines que té encomanades. Es tendeix a considerar que els condicionants del treball ofereixen dificultats i són poc estimulants. Es creu que l'esforç és poc rendible.
- B.** Hi ha grups o individus que viuen el seu treball amb prou intensitat i que, en moments concrets, aconsegueixen de contagiar els altres mestres. Es considera, però, que el centre no afavoreix —per sobre càrrega de feines o per una organització que no ho facilita— que les persones de l'escola puguin disfrutar de la feina que fan.
- C.** Al centre hi ha un ambient de treball compartit majoritàriament pels seus membres. Es pensa, malgrat tot, que la manca de concreció de les tasques i la gran quantitat d'imprevistos fa que, de tant en tant, hi hagi un clima d'ansietat i nerviosisme.
- D.** A l'escola hi ha un clima d'entusiasme que fa que feines feixugues es trobin compensades per la possibilitat de projecció personal i de creativitat. Els membres del grup estan satisfets de com es treballa i se senten implicats en tota mena de tasques. Es té cura del manteniment d'aquest ambient de treball en tasques concretes i a nivell global.
- E.** Al centre es considera que l'existència d'un bon ambient de treball influeix en l'eficàcia de l'acció educativa. S'aprofundeix en les causes que afavoreixen aquest ambient positiu (satisfacció de les persones, marge de creativitat personal i de grup, participació en les decisions, condicions de treball...) i les descobertes que es fan s'apliquen a modificar els diversos aspectes del funcionament del centre.

IV.2. TRACTAMENT PER ESTABLIR LA FIABILITAT I VALIDESA DEL
QUESTIONARI

IV.2.1. Descripció de la mostra per establir la fiabilitat i la
validesa. Càlculs estadístics.

S'ha treballat amb una mostra de nou escoles, de més de vuit uni
tats, recollint respostes de 179 mestres.

Aquestes escoles són privades i estatals, de diferent nombre d'u
nitats i ubicació geogràfica.

ESCOLES

N.	TIP.	UBIC.	UNIT.	N.SUBJECTES
1	EST.	BARC. PROV.	+ 22	22
2	EST.	BARC. CIUT.	+ 16	16
3	PRIV. RELI.	BARC. CIUT.	+ 16	18
4	PRIV. SEGL.	BARC. CIUT.	+ 8	12
5	PRIV. COOP.	BARC. CIUT.	+ 16	20
6	EST.	BARC. PROV.	+ 22	16
7	EST.	BARC. PROV.	+ 22	41
8	EST.	BARC. PROV.	+ 8	7
9	EST.	BARC. PROV.	+ 22	18

Aquesta mostra, tot i que recull escoles de diverses tipologies i nombre d'unitats, no correspon a uns criteris de territorialitat ni proporcionalitat al nombre d'escoles de la mateixa tipologia a Catalunya.

Més aviat podríem dir que és una mostra de tipus incidental (SAR RAMONA, 1980, 122), triada en funció de la facilitat d'accés i la possibilitat de disposar d'un jutge extern qualificat amb prou coneixement del centre per a poder fer l'aplicació del QUAFE 80.

Tot i que el nombre d'escoles (9 en el cas de la fiabilitat i 6 en el de la validesa) correspon al que es considera mostra petita, el nombre d'individus de la mostra és 170, quantitat de suficient entitat per fer el tipus d'anàlisi estadística que segueix en les diferents tècniques emprades en la comprovació de la fiabilitat i de la validesa.

El treball estadístic s'ha fet mitjançant l'ús d'ordinador. El programa aplicat és el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), release 8.

IV.2.2. Fiabilitat

Per tal de treballar la fiabilitat, hem establert correlacions de les respostes, fent ús dels 179 subjectes.

Detallem a continuació els diferents procediments emprats i els resultats obtinguts.

. Consistència interna

S'han establert les correlacions aplicant el coeficient de Spearman i el coeficient de Pearson. Hem estudiat la correlació de cada ítem amb tots els altres del mateix factor (Projecte educatiu, Estructura i Funcionament) (Vid. Annex 6)

Les correlacions dels ítems entre ells van des de 0.21 a 0.75 en el coeficient de Spearman, i de 0.20 a 0.70 en el cas del coeficient de Pearson.

No són, en general, molt altes, la qual cosa posa de manifest que cada ítem té un pes específic dins del factor del qual forma part.

En canvi, les correlacions de cada ítem amb el total del factor corresponent (sub-total) són altes; es mouen entre 0.65 i 0.84 en el coeficient de Spearman, i entre 0.67 i 0.83 en el cas de Pearson.

Només els ítems 23 i 25 correlacionen per sota de 0.65. Malgrat tot, les seves correlacions respectives es mouen al voltant de 0.60, tant en un coeficient com en l'altre. Una possible explicació.

cació d'aquestes correlacions lleugerament més baixes, podria trobar-se en la mateixa natura dels ítems. El 23, "Utilització dels recursos econòmics" presenta especials dificultats a l'escola estatal -de les nou de la mostra, sis ho són-, donat que, a causa de les deficiències de l'Administració, un centre públic mai no sap els recursos de què disposa i el moment en el qual li arriben. En el cas de l'ítem 25, "Relacions personals" la resposta pot venir més condicionada per les vivències personals immediates de cada mestre de l'escola.

Les correlacions de cada ítem amb el total de l'escala són també altes. Es situen entre 0.60 i 0.79, tant en un coeficient com en l'altre. Només estan per sota els ítems 14, 23 i 25, que tenen unes correlacions de 0.58, 0.49 i 0.56 en Spearman, i 0.58, 0.48 i 0.57 en Pearson. Observem que es repeteixen els ítems 23 i 25 com a menys correlacionats, i que les correlacions de cada ítem amb el total tendeixen a ser més baixes que les de cada ítem amb el total del factor corresponent o sub-total.

Pel que fa als ítems 23 i 25, considerem vàlida l'explicació donada anteriorment.

Respecte a l'ítem 14, cal tenir en compte que:

- . La seva formulació no és l'habitual en els medis educatius. Parlem de presa de decisions quan normalment, tant la reglamentació administrativa com la pràctica més generalitzada, assimila o redueix la temàtica complexa de la presa de decisions a la funció directiva.

- . El contingut al·ludeix a la possibilitat que, tot i que estiguí perfectament identificat el nucli que pren les decisions, aquest pot concretar-se, a la pràctica, de formes diferents.
- . Finalment, la conflictivitat del tema als centres docents de Catalunya, pot haver motivat una diferent valoració de la realitat viscuda.

D'altra banda, considerem lògica la correlació lleugerament més baixa de cada ítem amb el total del qüestionari (entre 0,60 i 0.79), respecte de cada ítem amb el subtotal corresponent (0.65, 0.84 en Spearman). Això justifica la distribució dels ítems en dos grans factors (Projecte Educatiu, Estructura i Funcionament) com a conjunt d'elements adreçats a analitzar dues parts diferenciades d'una mateixa realitat, el Centre Educatiu.

El fet que els resultats de les correlacions siguin tan pròxims utilitzant els dos tipus de coeficient, fa pensar que l'apreciació qualitativa que demana el qüestionari per cada ítem reflecteix una certa valoració de tipus quantitatiu. Aquest fet fa pensar també que el QUAPE 80 a l'escala d'interval.

- . Test/Re-test.

Aquesta tècnica de comprovació de la fiabilitat implica que després d'un temps prudencial d'haver contestat el qüestionari, els mateixos individus tornin a donar una resposta per tal de comprovar si fonamentalment es mantenen en les seves valoracions.

En el nostre cas, cinc de les nou escoles citades van realitzar el re-test, després de quatre mesos de la primera aplicació. (Vid Annex 7).

Les correlacions de les respostes dels mateixos individus entre la primera i la segona aplicació es mouen entre 0,40 i 0.77 en Spearman, i en 0.45 i 0.75 en Pearson. Només estan per sota els ítems 15, 21 i 24, que correlacionen respectivament 0.33, 0.31, 0.39 en Spearman, i 0.28, 0.31 i 0.39 en Pearson.

Aquests resultats evidencien una estabilitat suficient entre les puntuacions donades. Considerem que el desajustament en els tres ítems mencionats és mínim si es valora que el Centre Educatiu és un ens dinàmic, que han passat quatre mesos, i que les valoracions de cada individu poden quedar molt matisades per les vivències immediates. D'altra banda, cal no oblidar que els ítems mencionats són: Coordinació, Relacions amb la societat, i Implicació, qüestions totes que incideixen dia a dia i que poden incloure en l'apreciació subjectiva dels mestres d'acord amb experiències puntuals.

. Parells-imparells

Les correlacions s'han establert dins de cada factor del qüestionari: Projecte educatiu, Estructura i Funcionament. S'ha comprovat que en ambdós casos resulten molt altes. En el Projecte Educatiu és de 0.83 en Spearman i de 0.90 en Pearson, i en Estructura i Funcionament de 0.70 en Spearman i de 0.85 en Pearson.

. Coeficient de fiabilitat

El càlcul d'aquest coeficient s'ha realitzat amb el subprograma RELIABILITY (del SPSS.). El coeficient de Cronbach és molt útil per constatar l'existència d'una estabilitat en la mesura de l'instrument emprat.

l'índex en el Projecte Educatiu és de 0.93, i en Estructura i Funcionament és de 0.92. En ambdós casos es constata un índex molt alt i es manté la diferència entre els dos factors considerats, Projecte i Estructura, observada en les altres tècniques de fiabilitat aplicades.

Aquests valors obtinguts indiquen que el 93% i el 92%, respectivament, de variabilitat de les puntuacions totals observades, s'explica pels valors reals de les mesures realitzades, i la resta, 7% i 8%, és atribuïble als errors de mesura. (Recordem que qualsevol puntuació observada pot expressar-se, segons la teoria dels tests, $y_o = x_v + e$, on x_v = puntuació verdadera i e = error de mesura).

En aquest subprograma també s'ha comprovat que separant del conjunt qualsevol ítem, baixa el coeficient de fiabilitat. Això indica que cada ítem fa una funció específica en el conjunt. (Vid. Annex 8).

Donats els resultats obtinguts en les diferents tècniques, creiem que la fiabilitat de l'instrument compta amb els suficients elements que la justifiquen.

IV.2.3. Validesa

Per tal d'arribar a garantir que el qüestionari és útil per a les finalitats que pretén assolir, s'han tingut en compte dos tipus de procediments.

. Validesa de contingut.

A la pràctica, per tal d'argumentar-la i assegurar-la, s'analitzen els materials bibliogràfics relatius al tema i es recullen opinions i punts de vista de professionals implicats en la qüestió. (LANDSHEERE, 1979, 291.).

Donat que el procés seguit s'exposa amb detall en apartats anteriors, ens limitarem ací a fer una breu síntesi dels diferents passos.

. Recerca bibliogràfica

A partir de la recollida del material existent en el país, s'ha ampliat la recerca sistemàtica a materials elaborats en altres països.

Aquesta recerca s'ha realitzat mitjançant consultes a centres de documentació (Consorti; ISOC del CSIC; Inst. Pedagòg. de la Recerca, de París; Universitat de Liege, Departament dirigit pel Prof. Landsheere; Consell d'Europa; The National Institute of Education, de New York).

Una altra font de documentació específica important ha estat el contacte amb investigadors del tema (Ibar, ICE de la Univer

sitat de Deusto; Isaacs, ICE de la Universitat de Navarra, Escudero, ICE de la Universitat de Saragossa).

L'anàlisi realitzada ens ha permès de seleccionar els llibres i documents (enquestes, qüestionaris, escales, llistats...) més específicament adreçats a l'avaluació de centres.

. Aportacions recollides

La recollida genèrica d'informació ens ha ajudat a definir el marc en el qual cal considerar el centre educatiu, destacant els aspectes fonamentals en el conjunt (teoria de l'organització, presa de decisions, definició de tasques...). Això és un punt de vista fonamental per qualsevol plantejament sobre l'avaluació.

L'estudi dels documents ens ha anat posant de manifest quins són els trets considerats bàsics pels diferents autors. A partir de la freqüència d'aparició ha estat possible de realitzar una primera selecció d'aspectes a considerar. El treball d'elaboració personal ha consistit a contrastar aquests aspectes amb la realitat de l'escola, intentant de sintetitzar aquelles dimensions parcials susceptibles de formar part d'un conjunt més comprensiu. D'aquesta forma s'evitaven repeticions, i s'aconseguia d'anar reduint el ventall d'aspectes a avaluar.

. Primera redacció del qüestionari. Consulta a mestres.

Aquesta redacció estava estructurada internament i material en dos grans factors: Projecte Educatiu, que onclofa 21 ítems, i

Estructura, Organització i Funcionament, amb 14 ítems.

Aprofitant el marc de les Escoles d'Estiu de Catalunya, es va fer una consulta a una mostra de mestres que reunia les següents característiques:

- . Tenir més de tres anys d'experiència docent.
- . Haver tingut alguna responsabilitat de gestió en centres d'EGB.

Es van distribuir 150 enquestes, de les quals se'n van recollir 60, l'anàlisi de les quals es detalla en l'apartat corresponent.

Paral·lelament a aquesta actuació, es féu la consulta a un dels experts mencionats anteriorment (ESCUADERO), la major part de les aportacions del qual coincidiren amb les tendències de la consulta als professionals.

. Redacció definitiva

De l'anàlisi de les respostes de la consulta, s'arriba a la redacció definitiva. Es manté la divisió en dos grans factors, i es redueix considerablement el nombre d'ítems. Dels 35 inicials es passa a 26, 12 dels quals corresponen a Projecte Educatiu, i 14 a Estructura i Funcionament.

. Validesa concurrent

Es tracta de veure si hi ha una correlació significativa entre la valoració conjunta dels mestres del centre i la que pot eme

tre un jutge qualificat, i amb un coneixement suficient del centre en qüestió.

Dels nou centres utilitzats com a mostra per comprovar la fiabilitat i la validesa, només en sis vam poder comptar amb el jutge qualificat i que alhora tingués el coneixement suficient del centre.

Hem considerat com a jutge qualificat, el professional de l'ensenyament que, amb titulació universitària, ha exercit o exerceix funcions docents, directives i/o inspectores. En la majoria dels casos, compten amb publicacions en el camp educatiu.

Considerem indispensable que, ultra aquestes característiques, disposi d'un coneixement aprofundit i proper del centre que es pretén analitzar. Per aquesta raó, vam recórrer fonamentalment als inspectors de la zona on està ubicada l'escola.

En l'època en què es va fer l'aplicació del qüestionari a les escoles (novembre del 1980), s'havia produït recentment un canvi de titulars de les zones d'inspecció. El poc temps de contacte amb les escoles per part del nou inspector, va fer que, de les nou escoles escollides, en desestiméssim tres, tot i que l'inspector reunia les condicions de jutge qualificat.

Creiem que per obtenir una valoració adequada a través del QUAFE 80, cal fer una anàlisi detallada dels diferents aspectes, que no és possible, des del nostre punt de vista, sense un coneixement aprofundit del centre que es pretén analitzar.

Les correlacions s'han establert ítem per ítem entre la mitja

na de les respostes dels mestres i la valoració del jutge qualificat.

Els resultats obtinguts en les sis escoles on el jutge reunia les condicions, són els següents.

ESCOLES

N.	TIP.	UBIC.	UNIT.	RESP.	CORREL.
1	EST.	BARC.PROV.	+ 22	22	0.57
2	EST.	BARC.CIUT.	+ 16	16	0.83
3	PRIV.RELIG.	BARC.CIUT.	+ 16	18	0.67
4	PRIV.SEGL.	BARC.CIUT.	+ 8	12	0.64
5	PRIV.COOP.	BARC.CIUT.	+ 16	20	0.74
9	EST.	BARC.PROV.	+ 22	16	0.79

Les correlacions són totes suficientment altes i significatives.

De tot l'afirmat anteriorment en relació a la validesa, es dedueix que, tant pel que fa al procés seguit per arribar a establir el seu contingut, com pel que fa a les correlacions obtingudes entre les valoracions dels mestres i dels jutges qualificats, el QUAFE 80 és vàlid als efectes de l'anàlisi del funcionament del centre educatiu d'EGB.

V. DESCRIPCIÓ DEL QUESTIONARI D'ANALISI DEL FUNCIONAMENT
DEL CENTRE EDUCATIU. (QUAFE.80).

En aquest apartat es pretén descriure el QUAFE.80, en la seva forma definitiva.

En fer aquesta descripció, tenim en compte els resultats de les anàlisis fetes en relació a les teories de les organitzacions, la consideració del centre com a sistema, la problemàtica de l'avaluació de centres, i les aportacions dels diferents qüestionaris analitzats.

Distribuïrem la descripció en els següents apartats:

. Condicions punt de partida.

S'exposa el marc més ampli on es situa el QUAFE.80 i l'àmbit del seu abast.

. Línies de força.

En aquest apartat s'intenta explicitar l'orientació que ha presidit la redacció del QUAFE.80.

. Contingut del QUAFE.80.

Ací es concreten les diferents parts que estructuraven el qüestionari, començant per la divisió en dos grans factors, i acabant per l'esquema de cada ítem.

V.1. CONDICIONS PUNT DE PARTIDA

Es tracta del conjunt d'aspectes que emmarquen el QUAFE entre les diferents línies o orientacions que pot tenir un qüestionari sobre el centre docent.

1. Avaluació formativa interna

Es pretén de subministrar els elements bàsics perquè els professors de cada centre disposin d'uns paràmetres per fer l'anàlisi del funcionament, el diagnòstic i el plantejament general d'una estratègia de canvi.

Això ens ha portat a procurar que el qüestionari tingui tres característiques:

- . Detectar punts dèbils i punts forts -aspectes que es considera que funcionen malament i d'altres que funcionen satisfactòriament-. Es proposa arribar a una valoració del funcionament global del centre a partir dels elements destacats, per tal de possibilitar el diagnòstic i l'elaboració de l'estratègia de canvi.
- . Estar a l'abast dels mestres.

En tractar-se d'una avaluació interna, aquest aspecte és fonamental. Ha determinat l'estructura -de la que ja en parlarem- i de forma molt especial l'elecció del vocabulari. Hem defugit l'ús de mots massa tècnics o propis d'un cert tipus

de corrent pedagògic, alhora que ens hem esforçat per evitar imprecisions o possibles interpretacions errònies.

. Ser un element sensibilitzador.

La quantitat d'informacions acumulades a cada ítem, la gradació de diferents situacions possibles, ha de contribuir a suggerir possibilitats d'actuació que enriqueixin les espectatives dels mestres. Pensem que és important de tenir en compte que les aportacions que fem pretenen obrir camins de tota mena, donada la diversitat de situacions en què es troben les escoles.

2. Aplicable a tot tipus de centres.

En l'elaboració del qüestionari hem tingut present en tot moment que hi ha uns elements comuns i indispensables, que representen els mínims del funcionament de qualsevol centre com a ens educatiu, sigui quina sigui la seva orientació.

La tria dels ítems ha estat presidida per aquesta idea, que no vol dir de cap manera que fem tabula rasa de les diferències. Acceptant el pluralisme d'una societat democràtica, pensem que el que cal és garantir -o orientar-se a fer-ho-, una qualitat educativa per a qualsevol tipus de centre, i afavorir una optimització, o simplement un funcionament satisfactori, dels elements bàsics d'un centre educatiu.

Hem tingut especial interès a aconseguir que el qüestionari sigui aplicable tant a l'escola estatal com a la privada. Aquesta és la causa que no es faci especial referència al con

tingut dels objectius, i es deixi ben establert, d'altra banda, que els objectius han de tenir un contingut ben definit i conegut per part de tots els implicats en el centre.

3. Incidència sobre els aspectes qualitatius.

D'intenció hem centrat el qüestionari sobre els aspectes considerats fonamentals per a una educació de qualitat.

Som conscients que els aspectes més quantitativs són una base important per al bon funcionament dels centres educatius.

Molt sovint la raó d'una manca de qualitat, la trobem en una situació quantitativa deficitària (nombre d'alumnes, instal·lacions...)

Hem volgut, però, posar de relleu les dimensions qualitatives tant de les orientacions educatives, com de l'estructura dels diferents elements que s'entrecreuen en l'organització educativa a nivell de centre. Saber de l'existència d'aquestes condicions és el que ens hem proposat. Possiblement l'anàlisi posterior de resultats que pugui fer cada centre arribi a la conclusió que una part, o en part, els punts febles estan influïts per realitats més quantitatives o materials. En tot cas, haurem cridat l'atenció sobre el que no expliquen els aspectes quantitativs, i que d'altra banda són, sense cap mena de dubte, els qui influeixen en el desenvolupament humà i en la maduresa personal dels alumnes, els que en definitiva justifiquen l'existència d'un centre educatiu.

4. Acceptació de la singularitat de cada centre.

No es pot parlar del millor centre, ni del centre ideal. Podem basar aquesta afirmació en:

- . La necessitat d'adaptació del centre a la realitat de lloc, temps i grau de progrés de la comunitat que el forma.
- . La manca de conclusions vàlides per part de la pedagogia experimental sobre quins són els elements troncal, el seu pes i la forma com s'interrelacionen.
- . El pes que en tot el procés juguen les llibertats dels diferents individus -professors i alumnes, representants de la comunitat...- i/o el seu grau de creativitat relacional i intel.lectual.

En confeccionar el qüestionari, hem deixat oberts els conceptes fonamentals que són objecte d'anàlisi. No hi ha una única manera de prendre decisions, ni de fer l'avaluació dels alumnes. La singularitat de cada centre i el seu progrés en cada moment determinat, aconsellen uns camins o altres. La forma de ser i actuar dels implicats en el procés fan que aquest passi per uns o altres procediments. També hem tingut especial interès en que la valoració feta ítem per ítem quedi reflectida per separat en els resultats finals. L'anàlisi posterior dels diferents puntatges per part dels mestres del centre en qüestió, admet així una ponderació en concret sobre el valor que un ítem assumeix en la dinàmica global del centre. No cerquem una uniformització dels diferents centres, sinó

una millora de cada un a partir del marc que li és propi. L'a profundiment i valoració de la pròpia manera de ser, i el desig de donar una resposta educativa vàlida és el que pensem ha de portar, d'acord amb les pròpies possibilitats, a descobrir noves formes de fer.

V.2. LÍNIES DE FORÇA DEL MODEL PROPOSAT

Hi ha unes nocions definidores del model que informa el qüestionari. Es tracta dels aspectes que considerem a la base de la formulació i acció de tot centre educatiu. D'una forma o altra són presents en l'anàlisi que es fa de qualsevol ítem comprès en el qüestionari. La nostra opció ens porta a pensar que en un grau o altre, totes aquestes nocions han de jugar el seu paper, si es vol que l'acció i la realitat del centre siguin assumides pels implicats, i que es realitzi una influència qualitativament més madura sobre els alumnes.

Som conscients que d'una forma externa al centre és impossible de determinar en quina mesura cada una d'elles ha d'estar present en el procés. Cal recordar ací la singularitat de cada centre, i el caràcter obert dels conceptes fonamentals, de que hem fet esment abans. Afegim, però, que això no vol dir per part nostra caure en la inconcreció de les nocions bàsiques. Tan sols pretenem donar peu al posterior procés de regulació que cada centre ha de fer d'acord amb la seva situació i grau de desenvolupament.

No tenim dubte que la possibilitat d'una millora en profunditat passa pel coneixement de la pròpia situació i per l'adquisició d'un grau de consciència mínim de les possibilitats que s'ofereixen. I això no es fa de cop, sinó que és fruit d'un procés.

Podem exposar en quatre apartats aquestes línies de força.

1. Delimitació dels elements fonamentals.

En tota organització, la realització d'uns objectius comporta que es portin a terme un conjunt d'accions. Cal saber amb el màxim de precisió quins són els elements necessaris que les garanteixen.

La clarificació d'aquests aspecte és una dimensió bàsica a l'hora de cercar una anàlisi de la qualitat d'un centre educatiu.

Hi ha els elements suficients per a realitzar les accions que comporta un centre educatiu? Ens ofereix el centre uns elements suficientment delimitats en ordre a garantir que tots els aspectes considerats fonamentals poden ser coberts?

La resposta a aquestes dues preguntes és el que hem volgut obtenir en elegir els diferents ítems del qüestionari. I això en un triple nivell:

- . Identificar aquests elements, donant a cada un d'ells una consideració per separat. La complexitat d'un centre ha de ser abastada a partir de la consideració dels elements que constitueixen l'engalament global.
- . Identificació de la funció que realitzen. Quins són els aspectes que cobreix cada element, quina és la funció que realitza de cara al conjunt, és el que permet de valorar si les actuacions bàsiques queden ateses.
- . Interrelació entre elements. Les accions que es realitzen

són fruit tant del bon funcionament d'un element, com de la bona coordinació existent entre aquest i d'altres.

En valorar el model, cal donar importància excepcional a aquestes nocions. No pensem en un centre on tot està difuminat, sinó en una organització bàsicament clara i definida pel que fa als terrenys d'acció i a les responsabilitats. Això no impedeix que la contribució al conjunt per part dels diferents membres del centre pugui arribar a desbordar aquest marc, però, en tot cas, pensem que és necessària una definició punt de partida. Ho considerem una condició d'eficàcia.

Potser hauríem d'afegir que, en tot cas, considerem que el bon funcionament d'un centre suposa -implícitament o explícita- aquesta clarificació, que d'altra banda pot tenir en moltes qüestions un ampli ventall de realitzacions concretes.

2. Existència d'un plantejament de centre.

Tot i valorant el paper fonamental del grup-classe, considerem que la unitat educativa bàsica és el centre, i aquest es constitueix com a tal en el moment en què es considera com una unitat d'acció estructurada en funció d'uns fins als que es contribueix d'una forma conjunta.

L'existència d'un plantejament de centre, més o menys definit, és la condició mínima per a poder afrontar la valoració de l'acció educativa que realitza. Tant des del punt de

vista de la necessitat de continuïtat d'orientació pedagògica per a una adequada formació dels alumnes, com de les exigències que suposa la consideració del centre com organització educativa, aquesta condició sembla exigible sense cap mena de dubte.

De totes formes, no hem oblidat la dificultat inherent a arribar a obtenir els mínims de cohesió a nivell de centre en les circumstàncies actuals. Tenint-les en compte, pensem que posar-se en camí d'unificar accions i esforços, és ja un pas important.

Quant al plantejament, hem contemplat dues dimensions:

- . L'existència d'uns acords comuns -de cara a uns objectius a aconseguir, i de cara a una estructuració dels diferents elements-, com a substracte que supera l'aglomerat d'accions educatives portades a terme pels components del centre, per constituir una unitat d'acció i, per tant, una organització.

El coneixement de l'existència d'aquests acords, i una interpretació coincident, per part dels professors del centre, donarà la mida en cada cas.

- . La contribució dels membres implicats a diferents nivells del procés del centre. La definició de la nostra posició en aquest punt mereix una atenció especial.

Es tracta de la conveniència de participació. Nosaltres la

fonamentem, com ja s'ha dit, en el fet que el procés educatiu que realitza el centre es porta a terme a partir de l'acció realitzada pels diferents membres que el constitueixen. Considerem que hom transmet d'una forma més plena allò que d'alguna manera l'expressa o té alguna connexió amb el que ell pensa o creu adequat. El centre necessita quelcom més que professors que repeteixin consignes; la qualitat del professor passa per la seva preparació professional i personal i pel grau d'identificació conscient amb allò que ensenya. Participar en la definició del centre, dels seus procediments, projectes i aspiracions, és un signe de maduresa de l'ensenyant.

Voldríem sortir al pas d'una valoració inadequada de la nostra posició. Pensem que en ajuntar a aquestes reflexions les consideracions de l'apartat anterior, el marc on situem la participació queda molt clarificat.

Hem volgut, també, tenir present que la participació no és una forma d'actuació que s'obté de cop i volta. Segons el procés seguit per cada centre, el nivell serà més o menys aconseguit. En qualsevol cas, com en d'altres nocions de signe positiu, és també possible d'ultrapassar el límit del que resulta convenient. No cal dir que si això té lloc que darà compromès el primer dels apartats -l'anterior- de les nocions força del nostre model.

En el qüestionari s'ha tingut cura, en moltes qüestions, de fer una formulació que abastés tot el ventall possible en

un concepte de tanta transcendència i actualitat, fins i tot a la normativa vigent.

No cal dir que també hem intentat de reflectir la problemàtica que representa l'articulació de les aportacions dels diferents estaments, causa de tantes polèmiques i de situacions no sempre positives. Per a nosaltres, l'actitud de recerca en aquest camp és un bon indicador d'un camí que es va fent, i d'un desig de maduresa a nivell de centre.

3. Necessitat d'un cert tipus de control, entès com avaluació dels resultats de l'acció que el centre realitza.

Tant des del camp pedagògic, com des de les investigacions en organització d'empreses i administració escolar, s'ha insistit i demostrat la necessitat de realitzar un control per a comprovar fins a quin punt s'acompleixen els objectius prèviament proposats.

Si bé és molt important d'arribar a uns acords bàsics que donin idea de centre, no ho és menys que, al mateix nivell, es tingui cura de saber si aquests es porten a terme.

Malauradament, a nivell pràctic no es realitza aquesta funció d'una manera habitual. Els mestres i els centres exerceixen una certa mena de control sobre la seva acció. Preferentment aquella que és més objectivable (els coneixements dels alumnes), passant per alt massa sovint els diferents aspectes de la seva acció global. Sens dubte hi ha raons que justifiquen aquesta actitud. Però pensem que cada cop més un plante-

jament de qualitat ho exigeix i els avenços pedagògics ho possibiliten.

Un primer nivell vindria assenyalat per l'existència d'una preocupació pel tema que porta a un control, encara que sigui poc afinat. En un segon estadi, hi hem de trobar l'esforç per arribar a un control més rigorós, com a reflex de l'increment de preocupació per l'eficàcia de la pròpia acció i funcionament a nivell de centre.

4. Existència de revisions periòdiques de l'ajustament real entre objectius comuns i expectatives, sota una perspectiva de regulació i canvi. A l'apartat anterior, mitjançant el que anomenàvem control, el centre feia la comprovació de com i fins a quin punt els objectius es portaven a la pràctica.

Ara, amb un cert aire de continuïtat amb l'anterior, però amb matisos significativament diferents, el centre ha d'analitzar la validesa del seu projecte d'influència educativa. Comprovar si l'acció educativa que es porta a terme és la que respon a les necessitats presents i previsibles, individuals i socials, és l'operació que es postula.

De tots tipus i tendències són les veus que subratllen la necessitat d'adequar l'escola i l'ensenyament al nou context canviant de la nostra societat. Un nou context que està fet de crisi de valors i pautes de conducta, però també de noves possibilitats, mètodes i tècniques.

Considerem-ne les dues dimensions.

. Revisions periòdiques a nivell de centre. Habitualment, i a nivell individual, és freqüent que es produeixin acomodacions de la pròpia acció al que es veu com a nova necessitat educativa. Això es pot portar a terme amb més o menys espontaneïsmes o reflexió. Molt sovint té un abast individual, i/o, a molt estirar, arriba a influir en un grup de professors que tenen punts de partida més comuns dins del centre. Pensem que això és important, però les seves repercussions sobre el conjunt no sempre tenen uns efectes continuats i persistents.

En demanar una revisió periòdica postulem una presa de consciència, col·lectiva, sobre la necessitat d'ajustament entre propòsits i realitat, i periòdica, donat que el context canvia amb una certa subjecció al pas del temps.

Això suposa, al seu torn, consciència de dos aspectes fonamentals:

- . Consciència operativa dels principis sota els que es fa l'acció.
- . Consciència de l'evolució del context individual i del social.

El fet que sigui col·lectiva i periòdica, pensem que apunta a garantir una dimensió de centre i una altra de serietat en la revisió que es vol portar a terme.

Amb la revisió voldríem garantir que hom disposa de dades prou vàlides per a passar a la fase següent.

. Perspectiva de regulació i canvi.

L'objecte de la revisió, la concretarem en la perspectiva sota la qual es produeix. En la nostra òptica, no és altra que la intenció de desenvolupar un procés de regulació, de Feed-back, que introdueixi els canvis, petits o grans, que l'evolució pedagògica, científica o social facin indispensables en cada cas.

Amb tot això, volem deixar ben clar que, si bé considerem convenient d'introduir canvis -ja que l'educació i la societat experimenten modificacions substancials- aquests han de ser fruit del convenciment que aporta una revisió seriosa, i de l'actitud d'anar regulant el procés educatiu. En la majoria dels casos, les indicacions sobre la informació convenient completen la nostra orientació.

Intentant de sintetitzar, pel que fa a l'apartat, podem recollir:

- . Cal que els diferents elements que contribueixen a l'acció que el centre porta a terme estiguin ben distingits i concretats. Dit d'una altra manera: cal que estigui clar sobre qui recau cadascuna de les funcions que fan possible una acció pedagògica coherent.
- . Cal que la coherència del centre arribi fins a disposar d'un disseny de projecte d'influència. Cal ultrapassar l'estadi de l'aglomerat d'intencions per disposar d'un projecte col·lectiu.
- . Cal la constatació del resultat de l'acció que es vol realit-

zar, de la forma més acurada possible i, també, a nivell de centre. El col·lectiu pren consciència de fins a quin punt hi ha coincidència entre intenció i realitat.

- . Cal que es visqui la necessitat de regular el procés de forma que hi hagi ajustament entre el que es vol fer i el que és necessari que es faci, d'acord amb les necessitats i aspiracions socials i individuals. Això ens parla d'una actitud de base consistent en l'anàlisi aprofundida, i periòdica, del que es fa, i en la disposició al canvi sempre que les constatacions fetes ho demanin.

Sintetitzant, pensem que a la base hi ha un esforç per canalitzar l'evolució necessària de l'educació sota una forma de procedir el més científica possible.

Els apartats següents -sens dubte complementaris, però importants a l'hora de precisar- perfilaran el model, a partir de la realització pràctica a través del qüestionari.

V.3. CONTINGUT DEL QUESTIONARI (QUAFE 80)

La tria dels elements que han de ser considerats en intentar fer una valoració de l'eficàcia i funcionament d'un centre educatiu és una qüestió fonamental. Són moltes les variables que interve_unen en el procés educatiu, i molta la complexitat de cada una d'elles en el moment que intervenen en l'acció educativa d'un centre.

Dins d'aquesta complexitat cal afegir la concurrència dels diferents apunts de vista en què hom es pot situar a l'hora d'avaluar una orientació pedagògica en el marc d'una societat en canvi. En aquest sentit, l'apartat anterior ha intentat de precisar el nostre punt de mira.

El camí que hem seguit, a partir de l'anàlisi de les aportacions teòrico-pràctiques sobre el centre educatiu, s'ha completat amb l'intent d'arribar a incloure tot allò que les diferents posicions d'anàlisi d'un centre educatiu consideren com a indispensable.

No cal dir que, tant la nostra experiència immediata i llunyana, com la garbellada fruit de la consulta a experts, han tingut una força decisiva.

Escurçar la dimensió de l'instrument, reunint aspectes complementaris o relacionant qüestions paral·leles ens ha portat a la forma actual del qüestionari.

V.3.1. Estructuració del qüestionari

Un cop justificada la tria dels elements fonamentals, cal donar una ullada a l'agrupament de què són objecte.

En front de la possibilitat d'atomitzar molt els agrupaments, hem preferit -per orientar més els qui l'han d'utilitzat-, la distribució de tots els ítems en dos grans factors, al nostre entendre, molt més clara a l'hora de comunicar una visió coherent d'un centre educatiu. Dins d'ells, cada ítem quedarà emmarcat.

. Distribució en dos grans factors

Hem considerat que un centre es pot definir, -i/o intentar d'avaluar-lo, per tant- a partir de dos grans dimensions o factors: què és el que el centre pretén fer (intenció educativa formulada o implícita) i com la distribució dels diferents elements porta a terme l'execució del que s'ha proposat (disposició dels efectius i funcionament real).

Cada factor està fet d'una munió de decisions i accions dels elements que el constitueixen, la contribució dels quals al conjunt permet de decantar la valoració sobre l'un o l'altre dels factors.

Pensem, però, que ultra la valoració de cada ítem, a la pràctica és important d'assenyalar on es situen la majoria dels punts dèbils; si en una formulació feble o inadequada dels objectius pedagògics, o en una imprecisió de la distribució dels dife-

rents recursos o en un mal funcionament.

Passem a especificar els dos factors escollits.

. Projecte educatiu.

Una organització educativa es caracteritza per la realització d'una tasca conduent a educar -influir educativament- en un de terminat sentit.

En el projecte educatiu es concreta el sentit en què es vol portar a terme l'acció educativa sobre els alumnes.

Els valors que es consideren vàlids, els objectius que es volen aconseguir i la forma com s'ha dissenyat l'estratègia que es seguirà configuren el projecte educatiu d'un centre.

El projecte educatiu és la presa de posició del centre sobre el fet educatiu, i l'enquadrament de l'acció i procediments se leccionats en ordre a la realització pràctica.

Considerem que l'acció d'un centre és sempre la plasmació d'un cert projecte educatiu, per molt poc definit i inconcret que es presenti als ulls de l'observador. Això ens porta a afirmar que la valoració del funcionament d'un centre ha de passar necessàriament per la consideració del seu projecte educatiu.

Cal saber quines són les raons de l'acció que es realitza per poder fer una anàlisi que ens permeti de pronunciar-nos sobre el bon o el mal funcionament del centre com a organització.

El projecte educatiu és un primer grau de diversificació del

centre educatiu. En funció dels diferents elements que han configurats el projecte (persones, entorn...) el centre adquireix les dimensions bàsiques de la pròpia identitat.

Es en funció del projecte educatiu que podem parlar de l'orientació del centre, que podem identificar-lo pedagògicament i, per tant, també des d'un punt de vista ideològic.

Es com si parléssim -fent una translació al llenguatge filosòfic- de l'aspecte formal. Per a la total identificació, ens cal recórrer a la realització concreta estructural i de funcionament, com a aspecte material.

. Estructura i funcionament del centre.

Hem donat aquest títol al factor per subratllar que la consideració gira a l'entorn de l'existència d'una xarxa estructural, en situació de procés que es va desenvolupant. Hauríem de fer referència a l'instituent de l'instituït.

El projecte educatiu es porta a terme amb el concurs d'una sèrie d'accions i elements entrelligats que constitueixen una estrutura. És en el funcionament, dia a dia, que el projecte arriba als alumnes i produeix uns efectes determinats.

L'estructura ens parla del sentit, delimitació i divisió de tasques, dels recursos que s'han posat en joc i, també, de l'orientació i interacció existent entre els diferents elements.

La consideració estàtica de la dimensió estructural no ens apropiaria encara al que és realment el centre quant a la consena

cució dels objectius del projecte. Cal considerar el procés d'acció i realització que representa l'aplicació a la pràctica, tant del projecte com de la disposició dels elements.

Des del nostre punt de vista, interessa considerar la doble di mensió: l'existència d'una estructura suficientment definida, i l'eficàcia del seu funcionament en ordre a l'obtenció dels resultats previstos.

No pensem que s'estigui en disposició d'emetre judicis de valor globals i absolutament vàlids a la pràctica, sobre la conveniència d'una determinada estructura. Les indicacions que en tot cas és possible de fer, no disposen per a tothom encara de fonamentacions prou convincentes. El que sí pensem és que a nivell de procés, en un centre concret, la constatació dels resultats no satisfactoris és una raó de pes per a provocar la revisió de l'estructura. L'eficàcia de cada element, la correlació entre les diferents accions que es volen engalzar, l'adequació entre objectius i estructura, l'equivalència esforç-tre ball-resultats, són qüestions que es fan presents quan hom vol millorar el rendiment del centre educatiu.

Considerem que sota aquests dos factors és possible d'agrupar els elements que permeten d'identificar qualitativament un cen tre i, per tant, procedir a una valoració del seu funcionament real.

Passem a explicitar el contingut de cada factor.

V.3.2. Contingut de cada factor

L'exposició posarà de manifest les interrelacions existents entre els ítems que constitueixen cada factor. Aquest és un punt important a l'hora de fer la interpretació del qüestionari, i també de cara a una major concreció en la valoració dels resultats que se'n poden obtenir.

. Contingut del Projecte Educatiu.

El factor consta de 12 ítems, que podem agrupar en dos conceptes: disseny del projecte i grau d'implantació en el centre.

Per disseny entenem la forma com s'ha especificat el projecte en punts que considerem fonamentals per definir una línia pedagògica.

Fem esment, en primer lloc, de la decisió presa quant a assegurar una educació integral, mantenint l'equilibri necessari entre els aspectes més instructius i els específicament formatius.

(Ítems 1 i 2).

A continuació es considera l'estratègia definida en relació als alumnes i a l'aprenentatge. Els ítems 4 i 5 pregunten per l'orientació i els mitjans del procés d'aprenentatge; l'ítem 6 relacionaria aquest procés amb les possibilitats dels alumnes per accedir-hi.

L'acció directa sobre el progrés dels alumnes apareixeria en l'ítem 3, mentre que els 7 i 8 incideixen sobre la vida del grup-classe. El fet de dedicar dos ítems al grup-classe respon,

dins de la nostra òptica, a la intenció de subratllar que el projecte del centre passa institucionalment per la realitat de l'aula. De fet, d'una manera natural, el grup-classe és el lloc institucional -privilegiat, però no únic- de trobada del projecte i dels nois.

El disseny es clou, dins del factor, amb un ítem, el 9, sobre l'avaluació, obligat en tot procés de programació d'uns objectius, i especialment necessari per al nostre treball.

El grau d'implantació, entès com la presència clara i viva del projecte en el centre, es sotmes a consideració en els tres darrers ítems, 10, 11 i 12. El coneixement que es té del projecte i dels valors que l'orienten, així com la valoració que se'n fa és una primera dimensió; el fet de participar en la seva elaboració o revisió, segons la situació de cadascú, és l'altra dimensió escollida per a l'anàlisi del grau d'implantació.

No n'hi ha prou amb un bon disseny, el que cal és que ultra aquest fet, el disseny en qüestió sigui vigent en l'acció dels qui l'han de portar a terme.

Per completar l'explicitació del projecte, hem de fer referència a dos ítems, inclosos en el segon factor. Es tracta dels 20 i 21, relació amb famílies i societat, que tenen a veure tant amb el concepte de disseny com amb el d'implantació.

Pensem que un bon disseny del Projecte Educatiu passa per definir la relació amb les famílies i amb la societat, les primeres com a agent fortament implicat en el procés, i la segona

com a marc de referència obligat per a qualsevol educació de qualitat.

De la mateixa manera, les dimensions analitzades pel que fa a la implantació tenen molt a veure amb els dos ítems que estem considerant. Una lectura del seu contingut confirma l'existència del que diem en el nostre redactat. Els hem inclosos en el segon factor per considerar que l'existència d'una xarxa estructural que garantis l'exercici d'aquestes relacions era un indicador inequívoc d'una presa de posició positiva.

. Contingut de l'estructura i funcionament del centre.

Els ítems d'aquest factor, els podem agrupar a l'entorn de quatre conceptes: gestió, situació personal, recursos, relacions.

Quant a la gestió, es fa una insistència especial en la consideració de les funcions que s'han de desenvolupar en ordre a un funcionament coherent. Es delimiten les funcions, sense arribar a concretar la forma que poden adoptar.

Aquesta precisió és important, donat que el fonamental és que es portin a terme totes les accions que fan funcionar un centre, en el marc de l'orientació marcada per la participació. La forma concreta que aquesta pot revestir està ja en relació amb molts altres factors que són els propis de cada centre.

En aquest sentit, a l'ítem 13 es pregunta per la delimitació dels òrgans que han de portar a terme les funcions i per l'articulació existent entre ells.

Els tres ítems següents, 14, 15 i 16, demanen considerar l'eficiència i operativitat en la realització de la presa de decisions, coordinació i control-regulació del procés.

Per la seva importància operativa, considerem dins d'aquest grup d'ítems el 17, comunicació-informació a nivell de centre.

En l'apartat sobre actuació personal es considera el tipus de gestió dels professors cara a l'alumne, com a equilibri entre exigència i tracte personal, en l'ítem 18.

La vinculació personal al centre, sota l'òptica d'implicació i treball real, es contempla a l'ítem 24.

A partir de la consideració del clima existent en el treball i en les relacions personals, ítems 25 i 26, es clou l'apartat.

Pel que fa als recursos, es consideren sota l'òptica de la utilització que se'n fa.

A l'ítem 19 es pretén veure l'adequació entre les persones del centre i les tasques que fan.

En els ítems 22 i 23, pel damunt de la consideració quantitativa dels recursos, es pretén aprofundir en el rendiment que se'n treu.

Quant a relacions (ítems 20 i 21), es consideren dues de les dimensions possibles: la relació amb la família sota l'òptica del diàleg per afavorir una actuació coordinada, i la relació amb l'entorn.

V.3.3. Esquema de l'estructura dels ítems

Cada ítem té una definició comprensiva de l'aspecte a considerar, per tal de deixar clar l'abast del concepte que es vol avaluar.

Els termes de la definició es mouen sota un criteri de renovació pedagògica, i són sempre referits a la pràctica escolar.

A continuació es descriuen cinc situacions possibles referides a l'ítem considerat, per tal de facilitar la identificació del centre analitzat amb alguna d'elles.

En la descripció de cada situació es tenen en compte dues dimensions:

- . El nivell d'acord del centre respecte al fet considerat.
- . El grau de concreció i bona realització de l'aspecte en qüestió

Les dues situacions primeres (A, B) es refereixen a actuacions o iniciatives individuals o de grup reduït, sense que hi hagi, per tant, un mínim plantejament comú a nivell de centre.

La situació C preveu que el centre té ja un cert nivell d'acord, encara que amb una realització poc aconseguida. Defineix un primer estadi on ja s'explicita un cert projecte de centre.

Les situacions D i E suposen l'existència d'un projecte definit del que se'n controla la realització, amb revisions periòdiques que permeten d'introduir millores.

En la situació E es dóna informació per orientar possibles canvis.

En la redacció de les situacions s'ha procurat aportar elements que sensibilitzin cap a situacions de millora.

Cada ítem reflecteix la intencionalitat global del qüestionari.

VOLUM II : SEGONA PART.

1. INTRODUCCIÓ

En aquesta segona part del treball es pretén de fer la descripció i valoració del funcionament dels centres estatals d'EGB a Catalunya. Aquesta anàlisi del centre es basa en els resultats de l'aplicació del QUAFE 80 a una mostra representativa d'escoles estatals a Catalunya.

La motivació d'aquest treball rau en el convenciment de que la qualitat educativa i el progrés de la renovació pedagògica depenen bàsicament de les condicions personals i professionals dels mestres i de la forma com els mestres s'articulen i treballen conjuntament. L'escola basada en el treball individual del mestre és una realitat ja superada a la pràctica pel fet de que l'educació i l'ensenyament es fan, no de forma aïllada per part d'un sol mestre sinó conjuntament amb la intervenció de mestres diferents al llarg del procés escolar i en un context complex d'estructures, de recursos i de relacions. Aquest context és el centre educatiu entès com una globalitat on persones i recursos interaccionen amb una realitat social específica. En aquest sentit considerem urgent la vitalització del centre com a unitat educativa bàsica que superi la unitat educativa grup-classe i tingui incidència en els elements individualment considerats.

La realitat centre educatiu quan és viva potencia i desplega les possibilitats dels elements valuosos, ajuda a superar i supleix de vegades les actuacions deficientes i pel contrari, quan aquesta realitat no és present els recursos humans i materials, tot i ésser qualificats poden ofegar-se i no trobar ocasió d'incidir

en forma positiva en el conjunt.

La manera de que la realitat centre sigui present és potenciant el treball d'equip, en un context de competències i funcions definides i en un clima de relacions personals constructives.

La manca d'aquest sentit coordinat de la tasca educativa té efectes en l'educació que es dona. I així és freqüent trobar en els centres programacions parcials o carregades d'elements no necessaris, discontinuïtat en la utilització de tècniques i mètodes, rigor desigual en l'exigència a l'avaluació, orientacions de vegades contradictòries quan als valors i pautes de conducta... Només amb la preocupació per part de tots els integrants del centre de concretar una línia d'actuació comuna que realment es realitzi i es controli, poden superar-se les deficiències assenyalades anteriorment.

Aquestes són les raons que es mouen a intentar aprofundir en el funcionament real dels centres de Catalunya, ja que considerem que qualsevol pla de renovació ha de fonamentar-se en el coneixement aprofundit de la realitat. Fer previsions sense un diagnòstic previ és arriscat. Molt sovint s'ha plantejat a fons un pla de transformació d'aspectes educatius i pràcticament totes les vegades s'ha trobat la dificultat de que els plantejaments teòrics arribessin realment a implantar-se. Aquesta dificultat la veiem relacionada amb la manca d'una anàlisi rigorosa de la situació de partida i amb deficiències de recursos materials i humans per fer possible el progrés partint del nivell de la realitat concreta.

Amb aquest treball es pretén de contribuir al diagnòstic de la situació del funcionament de les escoles estatals per tenir una base de realitat que doni suport a les mesures de política educativa de millorament, renovació i canvi del sistema educatiu. Renovació i canvi que ha de fer-se prenent com a unitat bàsica la realitat institucional del centre educatiu.

L'anàlisi es fa partint de les valoracions que els propis mestres fan, ajudats pel Quafe 80, de la seva pròpia institució. Es fa així per considerar que els mestres, tots els d'una mateixa escola, són els agents més qualificats per fer el tipus de valoració que es demana en el Quafe 80.

L'anàlisi dels resultats del Quafe 80 permet de fer un estudi global del funcionament del centre i alhora parcial d'alguns dels seus aspectes. Especialment es consideren, separadament les dades referides a Projecte Educatiu i a Estructura i Funcionament, factors ja comentats en els que s'integren els diferents elements del Quafe 80. La consideració dels resultats de cada aspecte en relació amb els altres ens permetrà de detectar quins són els punts més febles del funcionament de l'escola estatal a Catalunya.

2. DADES DE LA MOSTRA REFERIDES ALS CENTRES D'EGB DE CATALUNYA.

Tenint en compte la quantitat i distribució de centres a Catalunya, a partir de la consulta d'estadístiques de diferents organismes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, va semblar adequat de determinar una mostra inicial de 250 centres, que ens permetria de treballar amb una precisió del 6 per cent, calculada amb la fórmula: $n = N / [e^2(N-1)+1]$ (DOMENECH, 1977).

Característiques de la mostra

L'estudi va adreçat als centres d'EGB de vuit o més unitats. La forma com es considera el centre educatiu en el QUAFE 80, implica que aquest tingui una certa estructura formal, difícil d'establir en un centre petit. Aquesta és la raó per la qual només s'inclouen centres de 8 unitats i més grans.

La realitat de l'escola a Catalunya és variada segons les tipologies i els àmbits territorials. Donat que la mostra ha de ser un reflex fidel d'aquesta realitat hem considerat que sigui estratificada, per conglomerat segons tipologia d'escola - estatal i privada -, i segons àmbits territorials (Barcelona - ciutat, Barcelona - província, Tarragona, Lleida i Girona).

En cada cas les proporcions corresponen a la realitat existent.

Determinació de la mostra.

La distribució dels 250 centres de la mostra s'ajusta al percentatge de cada àmbit territorial i a la seva proporció entre estatal i privada, segons es detalla a continuació:

	Total. %	Estatatal. %	Privada. %
Barcelona (Ciutat)	27,2	16,1	83,9
Barcelona (Província)	43,2	47,9	52,1
Tarragona	9,6	67,2	32,8
Lleida	10,8	78,2	21,8
Girona	9,2	71,6	21,4

Aquests percentatges s'han elaborat a partir de les següents fonts : Inspecció Tècnica d'Educació de Barcelona, curs 1980-81
 Servei de Centres de la Direcció General d'Ensenyament Primari, curs 1980-81.

D'acord amb aquests percentatges els 250 centres es distribueixen de la següent forma:

	Total.	Estatatal.	Privada.
Barcelona (Ciutat)	68	11	57
Barcelona (Província)	108	51	57
Tarragona	24	17	7
Lleida	27	22	5
Girona	23	16	7

La determinació de les escoles concretes s'ha fet a l'atzar sobre la llista nominal de centres del Servei de Centres de la Direcció General d'Ensenyament Primari. S'ha procedit sistemàticament a seleccionar una de cada x segons la llista de l'àmbit corresponent. Si una escola tenia un nombre d'unitats inferior a vuit es rebutjava i s'escullia la següent de la llista.

Distribució i recollida dels qüestionaris.

A cada una de les escoles de la mostra se li va adreçar una carta de la Directora General d'Ensenyament Primari, de la Generalitat, on s'explicava l'abast de la investigació i es pregava la col.laboració dels mestres del centre.

Donat l'elevat nombre de centres i la gran quantitat previsible de respostes es va considerar necessari de fer personalment la distribució i recollida dels qüestionaris a cada una de les escoles.

Amb aquest fi es constituí i es preparà un grup de 18 enquestadors, escollits entre mestres i estudiants dels darrers cursos de magisteri.

La seva missió consistia a informar personalment a les escoles de la finalitat de la investigació, del contingut del qüestionari i de la forma de resposta. En aquest primer contacte personal es feia tramesa de tants exemplars del qüestionari com professors tenia el centre, i es concretava la data de recollida, normalment al cap d'una setmana després de l'entrevista.

A part d'explicar el contingut del qüestionari, s'explicitava als enquestadors els aspectes inclosos en les instruccions, i especialment, que cada ítem s'ha de contestar independentment, que cada mestre ha de donar la seva resposta individualment i anònima, i que de les cinc possibilitats descrites el mestre ha de triar aquella que reflexi millor la realitat actual de la seva escola.

La recollida es feu també de forma personal amb una nova visita de l'enquestador.

Es demanà que cada enquestador fes un petit informe amb les observacions constatades en la seva visita. Es tractava de recollir les impressions sobre el grau d'acolliment i la qualitat del mateix, i també els comentaris i reaccions que suscitava el QUAFE 80.

El resultat d'aquestes observacions es pot resumir de la següent manera:

1. Majoritàriament hi havia una acollida favorable per part dels directors i professors del centre.

Les actituds negatives es basaven en recel respecte de la utilització que se'n podia fer dels resultats, o del motiu pel qual ells havien estat escollits - dubtaven que la mostra s'hagués fet a l'atzar -, i també per haver contestat altres enquestes sense saber-ne els resultats i veure'n la utilitat.

En conseqüència la immensa majoria va manifestar el desig de saber quins eren els resultats del seu centre.

2. Hi ha un bon nivell de respostes dels centres i dels professors, tot i que alguns manifesten que contestar el qüestionari suposa molt de temps, que té un llenguatge poc proper que fa difícil de destriar les qüestions.

Alguns mestres manifestaven expressament la seva negativa.

Dels 250 centres 20 es negaren, en conjunt, expressament a donar les seves respostes.

El procés de distribució i recollida ha estat complex donat que es pretenia abastar l'àmbit territorial de tot Catalunya. Es van confeccionar 29 itineraris tenint en compte la proximitat de les escoles i la facilitat de desplaçament dels enquestadors. Això ha estat possible gràcies al suport tècnic i econòmic del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Respostes recollides.

De les 250 escoles es va obtenir resposta de 221.

No es van obtenir, per tant, respostes de 29 escoles, 20 de les quals, per diferents motius, no van voler col.laborar. Les 9 restants van anar ajornant el termini sense que al final es pogués disposar de les respostes.

A efectes del nostre treball només vam considerar vàlides les escoles que tenien més del 20 % de respostes dels seus mestres; això ha suposat l'eliminació de 9 escoles més.

La mostra ha quedat fixada, per tant, en 212 escoles, xifra que garanteix una precisió del 6,66 per cent.

La distribució de les escoles és la següent:

	Total.	Estatal.	Privada.
Barcelona (Ciutat)	60	11	49
Barcelona (Província)	85	43	42

Tarragona	20	15	5
Lleida	27	23	4
Girona	20	13	7
	(212)	(105)	(107)

Prenen com a base la distinció entre estatal i privada veiem que la mostra recollida representa

Estatat	49,5 % (1)
Privada	50,5 %

Aquests percentatges són pràcticament idèntics a les proporcions reals de centres a Catalunya, existents al curs 81/82, segons les fonts esmentades anteriorment.

Estatat	50,5 %
Privada	49,5 %

El paral·lelisme entre les proporcions de la mostra i la realitat de Catalunya ens permeten d'afirmar que tant en el cas de l'escola estatal com en el de la privada la mostra resulta representativa, i, per tant, adequada per aconseguir una descripció i valoració del funcionament dels centres educatius d'EGB, de Catalunya.

(1) Aquesta diferència no és estadísticament significativa.

3. L'ESCOLA ESTATAL A CATALUNYA

L'estreta dependència que té l'escola estatal respecte de l'estructura administrativa ens motiva a fer en aquest apartat una exposició detallada de l'organització administrativa de l'educació a Espanya.

La llarga tradició centralista del sistema ha fet que les diferències de Catalunya respecte la resta de l'Estat siguin formalment nul·les fins ara. La nova estructura administrativa en el marc de l'autonomia pot fer que els resultats siguin diferents en el futur. Avui, malgrat haver-se produït els traspassos de competències en matèria d'educació de l'Estat a la Generalitat, les estructures legals que orienten l'escola estatal a Catalunya són bàsicament les mateixes que a la resta de l'Estat.

Hem cregut oportú destacar els aspectes administratius més relacionats amb la problemàtica dels mestres -sistema de proveïment de places- per considerar-lo un aspecte clau, juntament amb el referit a la formació inicial i permanent, en el funcionament de l'escola.

Mantenim la hipòtesi que les dificultats de funcionament que pateix avui l'escola estatal s'originen en la manca d'autonomia funcional per part dels centres en aspectes claus de la gestió dels recursos humans i materials de l'escola i aquesta manca d'autonomia funcional juntament amb la poca eficàcia de la formació inicial i el mínim abast de la formació permanent fan difícil un funcionament coordinat i coherent de les escoles estatals.

Juntament amb les dificultats produïdes per la manca d'autonomia funcional i les derivades de les deficiències de formació inicial i permanent dels mestres, cal considerar les condicions estructurals d'ordre quantitatiu que també condicionen l'escola estatal.

El nombre de centres existents, el d'alumnes, les unitats escolars, el nombre de professors i les relacions o "ratios" professors / aula, alumnes / aula i unitats / centre, suposen segons siguin, millors o pitjors condicions de funcionament.

Si bé les condicions administratives generals de l'escola estatal a Espanya són les mateixes que s'apliquen encara a l'escola estatal a Catalunya, hi ha alguns matisos diferents que s'expliciten. Les diferències més importants entre l'escola estatal a Catalunya i la resta de l'Estat són d'ordre quantitatiu. En general, les dades quantitatives de l'escola estatal a Catalunya, tenen respecte de la privada proporcions inferiors que a la resta de l'Estat.

A l'apartat corresponent a l'escola a Catalunya en xifres (3.3.), s'inclouen les taules de dades quantitatives referides a Catalunya, distingint entre escola pública i privada. Com element de contrast, a peu de pàgina es cita la dada corresponent a l'escola estatal al conjunt de l'Estat.

3.1. L'ESCOLA ESTATAL EN EL MARC DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

3.1.1. Breu ressenya històrica.

A Espanya no ha existit un òrgan central especialitzat en l'administració educativa fins l'any 1900 en que la Llei de Pressupostos de 31 de març crea el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, que ja estava establert per Decret de 7 de maig de 1866 i que no havia arribat a funcionar abans per manca de pressupost. Anteriorment hi havien hagut intents de tractar el problema educatiu des d'un òrgan específic, i així la Constitució de 1812 crea la Direcció General d'Estudis, ideada per Quintana i concebuda com un òrgan independent de l'administració en el qual la societat hi fos representada i, des del qual ella pogués dirigir directament l'educació del país. El Reglament d'Instrucció Pública de 29 de juny de 1821 va donar cos legal a aqueixa possibilitat de la Direcció General d'Estudis que fins aleshores no havia tingut cap operativitat. (MEDINA RUBIO, 1977).

Des de la crisi d'Estat oberta arrel de la successió de Ferran VII, fins a la restauració de la dinastia borbònica en la persona d'Alfons XII, l'administració educativa travessa diferents vicissituds. Va passar del Ministeri de Gràcia i Justícia al de Foment. Més tard es crea una secció administrativa d'Instrucció Pública en el Ministeri de Governació. Aquesta secció adquireix categoria de Direcció General en 1846, essent el seu primer responsable Gil de Azcárate. Aquesta Direcció General se separa del Ministeri de la Governació per adquirir la categoria de Ministeri compartint-lo amb altres tas-

ques de govern importants: el comerç i les obres públiques, integrant-s'hi en el nou Ministeri de Comerç, Instrucció i Obres Públiques.

Havent canviat novament de dependència els assumptes referents a la Instrucció Pública, passant a formar part ara del Ministeri de Foment, i essent-ne titular Claudio Moyano, s'aprova la famosa Llei General d'Instrucció Pública, més coneguda per la Llei Moyano, que crea les estructures bàsiques de l'administració educativa els principis bàsics de la qual han perdurat fins avui.

Es amb aquesta llei (1857) que la necessitat d'un ministeri específic per als assumptes educatius queda demostrada, encara que per les circumstàncies socials i polítiques del moment no és fins a 1885, amb la restauració dels borbons, quan es crea el Ministeri d'Instrucció Pública, Ciències, Lletres i Belles Arts. La iniciativa va ser de Montero Rios, fundador de la Institución Libre de Enseñanza, bé que, com ja hem dit no va funcionar realment fins a l'any 1900 en què la Llei de Presupostos el va autoritzar junt amb un altre Ministeri, el d'Agricultura, Comerç, Indústria i Obres Públiques. Un decret d'abril del mateix any estableix l'estructura del flamant Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, que comptaria amb una Subsecretaria i quatre seccions: Universitats i Instituts, Primer Ensenyament i Escoles Normals, Belles Arts i Construccions Civils i Escoles Especials.

La concepció d'aquest Ministeri, igual que la de l'estructura de l'administració espanyola de principis de segle, res-

ponia al model francès, caracteritzat per un ferotge centralisme que encara avui perdura.

Amb la instauració de la república en 1931 es publica un decret (de 9 de juny de 1931) que, d'acord amb l'esperit de renovació i progrés que va suposar el règim republicà, pretén donar una major agilitat i funcionalitat a l'administració educativa, procura potenciar els òrgans perifèrics de l'administració amb el propòsit de neutralitzar el centralisme, alhora que fomenta la professionalització de les places administratives, fent-les més independents del poder polític del moment.

La Guerra Civil de 1936 va representar un fre per a l'impuls renovador de l'administració educativa que havia intentat el govern de la República. Una llei de 8 d'agost de 1939 encomana la gestió de la política educativa del nou Estat al Ministeri d'Educació Nacional. La preocupació dels vencedors de la guerra civil es va centrar en la depuració dels funcionaris amb la finalitat d'assegurar —per la repressió, és clar— la lleialtat al nou règim i a la persona del general Franco, per damunt de qualsevol altre valor o preocupació. Com és lògic, aquesta actitud va suposar un augment del centralisme i de la rigidesa administrativa.

Fins a 1968 se succeeix una tònica semblant d'administració rígida i centralista amb la preocupació prioritària d'assegurar el control ideològic dels funcionaris. Es creen òrgans que sovint no arriben a exercir realment cap funció. Es dona el cas de funcions o competències que difícilment encaixen

en un organisme o altre ja que l'ocultament i la manca de classificació de funcions és una constant en la pràctica administrativa. Se succeeixen ordres ministerials creant i reorganitzant serveis sense que s'intenti una reestructuració a fons.

En els anys 60, època de desenvolupament econòmic, es donaven unes circumstàncies socials i econòmiques, (augment de pressupostos, ampliació de camps d'acció educativa, etc.) que feien necessària una estructura administrativa diferent. Estructura que no arriba a elaborar-se, quedant les formes clàssiques de gestió rígida i formalistes que tant mal han fet i continuen fent a la necessària renovació de l'escola pública.

3.1.2. Situació actual de l'Administració educativa central.

Fins a 1970 l'estructura de l'Administració educativa espanyola funcionava d'acord al criteri de la divisió en departaments segons nivells. Aquest criteri va originar la Direcció General d'Ensenyament Primari, Direcció General d'Universitats, etc. La Llei General d'Educació va incorporar innovacions en aquest sentit. En un altre lloc d'aquest treball —en parlar dels plans d'estudi i del sistema d'oposicions— es fa referència a la Llei d'Educació i s'arriba a afirmar que, ara, després que ja han passat 13 anys (la mateixa Llei en preveu deu per a la seva aplicació total), constatem l'evidència de què la majoria de les previsions que s'hi feien han resultat paper mullat, i això segurament degut al seu

origen. Va ser un projecte d'un equip concret que en alguns punts coincidia amb les necessitats polítiques del moment, àdhuc de política exterior (no oblidem el paper de la U.N. E.S.C.O. en la gestació de la Llei), però que mai no va ser sincerament assumit pel conjunt de l'aparell franquista, que li va negar els mitjans en els moments puntuals de la seva aplicació. Una renovació a fons com la L.G.E. pretenia re-quereix el compromís de la societat a la qual aquesta re-forma va destinada (suposició impossible en l'Espanya de la dictadura de 1969). Compromís especialment necessari en alguns dels estaments d'aquesta societat, en aquest cas el sector del professorat, peça clau en qualsevol renovació pedagògica. Pensem per exemple, en el cas dels mestres d'en-senyament primari, que fins al dos de setembre de 1970, havien tingut a càrrec seu l'ensenyament primari amb tot el seu aparell d'enciclopèdies, unitats didàctiques i proves de promoció (poc assimilats encara aquests dos últims aspectes), que sobtadament reben l'encàrrec per mitjà d'una ordre mini-sterial, de realitzar els quatre primers nivells de l'E.G.B. amb una orientació pedagògica totalment diferent. A partir d'aleshores haurien de desenvolupar les diferents àrees d'en-senyament —havien desaparegut les assignatures— en forma globalitzada amb mètodes actius, i en comptes d'exàmens caldria practicar l'avaluació contínua. Doncs va ser sorprenent per a alguns de nosaltres veure que el B.O.E. de l'Estat recomanava principis pedagògics basats en les doctrines de Ros-seau, uns principis i una figura que el franquisme sempre ens havia qualificat de funesta. Més sorprenent va ser veure com es recomanaven tècniques i mètodes que afavorien la par-

ticipació dels mestres en la gestió del centre, la dels nens i les relacions de l'escola amb els pares. Tècniques i mètodes clarament contraris als interessos i a la ideologia del grup en el poder. Potser per això mai no han arribat a realitzar-se seriosament...

Aquests aspectes positius varen servir perquè algunes escoles i alguns mestres, es consideressin protegits legalment en els seus intents de renovació pel que fa a aconseguir una escola més creativa, menys rutinària, que verdaderament preparés per a la vida. Intents que fins aleshores havien estat poc menys que clandestins. El llibre Blanc va desconcertar molts inspectors i altres celadors de la normativa vigent. El projecte de Llei, la Llei aprovada i algunes de les seves disposicions complementàries, com aquesta ordre del 2 de desembre de 1970 que aprova les noves orientacions pedagògiques, varen ser arguments que el Butlletí Oficial de l'Estat donava als mestres amb inquietud renovadora per a defensar, aquest cop amb la Llei a la mà, la seva pràctica de renovació pedagògica.

Potser aquest hagi estat l'aspecte més aconseguit de la Llei General d'Educació, el de facilitar la "subversió" pedagògica dins del propi sistema, ajudar a què unes experiències de renovació que ja funcionaven es consolidessin i a què en sorgissin altres de noves. Però la veritable renovació del sistema educatiu encara no s'ha fet i esperem que els qui ho intentin no es refiïn solament de les lleis i del Butlletí Oficial, ni del Diari Oficial de la Generalitat. Definitivament cal vincular la societat sencera, si es vol realment reformar

a fons el sistema educatiu.

Tornant a l'estructura administrativa, podem dir que la Ll.G.E. va canviar el criteri organitzatiu. La nova estructura no es faria en funció de la divisió departamental per nivells, sinó d'acord amb blocs de funcions afins als diferents nivells i així sorgeix una Direcció General d'Ordenació Educativa que tindria competència tant damunt l'ensenyament primari com damunt el mitjà, i les Direccions Generals de Personal, Programació i Inversions i de Formació Professional i Extensió Educativa, totes elles amb criteris semblants a la d'ordenació Educativa referent a què totes exercien funcions i tenien competències sobre nivells educatius diferents.

L'estructura actual del Ministeri és bàsicament la prevista amb posterioritat de la Llei General d'Educació. Hi ha un ministre com a responsable màxim, assistit per un Consell de Direcció integrat pels alts càrrecs del Departament i per un Gabinet Tècnic. Els elements més importants de l'actual estructura orgànica del Ministeri són:

- Secretaria d'Estat per Universitats, amb dues direccions generals amb competències sobre les Universitats i la política científica.
- Direcció General de Personal.
- Direcció General de Programació.
- Direcció General d'Educació Bàsica.
- Direcció General de l'Alta Inspecció.
- Direcció General d'Ensenyaments Mitjans.
- Direcció General de Promoció Educativa.

- Delegacions provincials (Administració perifèrica).

La novetat introduïda per l'actual equip socialista ha estat la Direcció General de Promoció Educativa.

En el moment actual, el Ministeri s'enfronta amb la tasca administrativa complicada del procés autonòmic, que ben resolt suposa un buidat important de l'estructura actual del Ministeri per potenciar les anomenades fins ara, administracions perifèriques (Delegacions Provincials), que portaran el pes de la gestió educativa segons la nova estructura prevista a cada Comunitat Autonòmica d'acord amb la Constitució i els respectius Estatuts. Per considerar que és un tema cabdal a continuació tractarem de l'administració perifèrica del sistema educatiu i de les competències i estructures educatives específiques creades a Catalunya arrel dels traspassos d'ensenyament fets l'1 de desembre de 1981.

3.1.3. L'Administració educativa perifèrica: Delegacions i Inspeccions Provincials d'Educació.

La gestió dels afers quotidians pel que fa al tracte directe amb els administrats està encomanada a les Delegacions Provincials (ara Direccions Provincials), que en tenien la responsabilitat en un àmbit provincial concret.

En tractar en el punt anterior l'administració educativa central, ja vàrem qualificar indirectament l'administració perifèrica. Considerem insuficients les funcions que tenen delegades pel poder central i això malgrat els decrets de

desconcentració de funcions de l'Administració Central a favor de les Delegacions Provincials. Així i tot donarem una breu informació sobre l'estructura de les Delegacions i ens aturarem amb més detall en el tema de la inspecció per ser aquest l'únic òrgan de l'Administració Educativa que té un contacte directe amb l'escola i els mestres.

Delegacions Provincials d'Educació.

Les Delegacions Provincials tenen el seu antecedent històric en les Comissions Provincials que en 1910 depenen del Governador Civil, la Secretaria del qual anava a càrrec de l'inspector provincial. Aquestes Comissions s'organitzen en 1913 com a Seccions de la Direcció General i en 1954 es constitueixen en Delegacions Administratives del Ministeri (MAILLO, 1967). Els decrets de 25 de setembre de 1968, de 31 de desembre de 1970 i de 30 de juliol de 1976 fan referència a l'estructura de les Delegacions Provincials. Les Delegacions estan classificades en quatre categories: Especial, categoria que correspon a les províncies capçalera de districte universitari i les restants són de categoria B i C, segons la població escolar, el nombre de centres, les característiques socio-econòmiques i els problemes educatius i culturals de la província respectiva.

Cada Delegació té un Delegat i un Secretari, que coordina els serveis juntament amb el Delegat, i substitueix a aquest quan es troba absent. Aquesta substitució ha estat expressament regulada per una Resolució de 13 d'abril de 1971, resolució que limita i condiciona els termes en que el Se-

cretari podrà actuar i decidir. Aquestes cauteles s'argumenten en la pròpia resolució, pel caràcter de confiança que suposa el nomenament del Delegat.

La Delegació s'estructura d'acord amb l'article 72 del Decret de 30 de juliol de 1976 en les següents dependències:

a) L'Administració de Serveis, que gestiona totes les actuacions referents a la creació, transformació i supressió de centres, qüestions de personal, operacions relatives a la tramitació de despeses i pagaments, informació al públic i qüestions de règim intern de la Delegació. L'Administració de serveis s'estructura en Unitats amb un àmbit específic cadascuna d'elles: Unitat de Personal, Unitat de Promoció Estudiantil, Unitat de Pressupostos, crèdits i materials, Unitat de Centres i Unitat d'Informació i Règim Interior.

b) Divisió de Promoció Cultural.- Les seves funcions són portar l'inventari provincial dels béns del Patrimoni Artístic Nacional, vetllar per la conservació dels monuments, impulsar i promoure les creació i funcionament de centres culturals.

Aquesta Divisió pot organitzar-se en la Unitat d'Extensió Educativa, Unitat del Patrimoni Històric Artístic i Difusió Cultural. (Aquestes funcions passaren a la Delegació de Cultura en crear-se el Ministeri corresponent).

c) Divisió de Planificació.- La seva funció és reunir i analitzar les dades estadístiques relatives a la població total escolar i escolaritzada de l'àmbit provincial, estudiar la

demanda educativa, elaborar l'avantprojecte del pla anual provincial, el pla de desenvolupament educatiu provincial; li correspon elaborar les plantilles orgàniques de les dependències de la Delegació i dels centres educatius i culturals de l'àmbit provincial, elaborar l'avantprojecte del pressupost. Aquesta divisió pot organitzar-se en dues unitats: Plans i Programes i la d'Estadística.

d) Oficina tècnica de construccions, que ha de dirigir, inspeccionar i vigilar les obres, estudi de terrenys i conservació i reparació d'edificis a càrrec del Ministeri.

La dotació material i de personal de les Delegacions sol ser totalment insuficient i la seva economia molt escassa. La pràctica centralista motiva que la resposta més freqüent d'un Delegat Provincial en el moment de resoldre qualsevol problema sigui: "Això excedeix de les meves atribucions. Tot el que puc fer és traslladar-ho a Madrid". I així els problemes s'agraven, les solucions s'allunyen i la ineficàcia augment provocada per unes estructures que paradoxalment tenen com a funció precisament la resolució immediata dels problemes...

No queda cap dubte que cal transformar radicalment l'estructura.

El Delegat Provincial, contràriament al que es pogués pensar, no és la màxima autoritat educativa de la província ja que al damunt seu té el Governador Civil, que fins i tot pot suspendre acords del Delegat mentre el Ministeri es pronuncia sobre la idoneïtat de l'acord. També el Rector de la Universitat és una autoritat educativa superior a la que representa el Delegat, ja que tradicionalment i des de la

promulgació del Reglament General per a l'Administració i Règim de la Instrucció Pública aprovat per Reial Decret de 20 de juliol de 1859, correspon al Rector la supervisió i administració general sobre tots els centres educatius del districte per delegació expressa del Ministre. En la pràctica aquesta competència no s'exerceix més que d'un mode formal, quedant reduïda a presència protocolària i honorífica en alguns actes.

Inspecció d'Educació bàsica de l'Estat

La Inspecció ha estat l'únic òrgan de l'administració educativa que ha tingut una relació directe amb l'escola, que ha estat més o menys eficaç segons les circumstàncies i el criteri personal de l'inspector. En l'informe del Grup de Treball nomenat en 1970 per la Presidència del Govern per a l'estudi i Organització del Ministeri d'Educació i Ciència es diu: "El protagonismo de la Inspección de Enseñanza Primaria ha hecho posible, sin duda, un funcionamiento del sistema que sin ella no hubieran podido asegurar por su debilidad las estructuras administrativas de la Dirección General". (MEDINA RUBIO, 1977).

Aquesta dada dóna suport al nostre criteri sobre la necessitat d'acostar les estructures als problemes reals. La Inspecció, malgrat els seus grans problemes el primer dels quals rau en formar part d'una estructura inadequada, ha permès a l'Administració de tenir informació de primera mà sobre la realitat encara que després aquesta informació no hagi estat utilitzada. Aquest contacte ha permès als ins-

pectors conscients d'actuar d'acord amb la realitat i donar suport a experiències i actituds no previstes en la reglamentació. També ha permès de neutralitzar en la pràctica els efectes clarament nocius o inútils per a l'escola d'algunes normes administratives. Això s'ha esdevingut, repetim, en alguns casos cada cop més nombrosos per sort, d'inspectors conscients de la realitat inadequada de gran part de les estructures administratives. No ha estat ni és la norma general, entre altres coses perquè la pròpia funció inspectora no es troba actualment concebuda per a exercir aquesta funció, sió molt al contrari per a vetllar per l'estricta compliment de la norma administrativa i per a actuar amb la més estricta dependència d'aquesta administració pel canvi de la qual maldem. La forma de selecció dels inspectors en la qual el coneixement de l'escola és relativament valorat, i la prioritat que es doni a les tasques burocràtiques en detriment de les de suport tècnic-pedagògic, fa que la funció inspectora, malgrat els esforços individuals no sigui tal com es necessita en l'escola. Però fixem-nos en algun detall en la trajectòria del Cos d'Inspectors i la seva situació actual.

L'origen de la Inspecció és remot. Adolfo Maillo considera que la Història de la Inspecció presenta tres períodes clars: L'atècnic amb dues etapes, una de control governamental (1370-1642) i una altra de control gremial (1642-1780). (MAILLO, 1967).

Hi ha dos documents, un d'Enric II (1370) i un altre de Felip II (1573), en els quals es parla d'uns "veedores de cien-

cia y conciencia" la missió dels quals era d'acompanyar els Justicias (delegats del poder central), quan "examinen y den cartas" als encarregats d'ensenyar. En la cèdula de Felip II s'arriba a especificar les seves funcions: visitar les escoles per tal de veure si els mestres fan bé el seu ofici, ensenyen la doctrina cristiana i quins llibres llegeixen...

En 1642 sorgeix la Hermandad de San Casiano, com a gremi en funcions que avui anomenaríem sindicals. La seva missió era corporativa de defensa dels interessos dels mestres, amb gran preocupació pel control de les noves escoles. Mantenien, per interessos corporatius el "numeros clausus". Això els dugué a tenir conflictes amb els Germans de la Doctrina Cristiana a qui negaven el dret a obrir noves escoles a Madrid al·legant que estaven mancats de les condicions adequades. Pensem que la Hermandad havia aconseguit la competència d'examinar i concedir o no la facultat per a l'exercici de l'ensenyament.

Aquest esperit corporativista tancat va portar com a conseqüència, a més de conflictes com el suara explicat amb els Germans de la Doctrina Cristiana, una acumulació d'escoles a Madrid i en altres capitals en detriment del mitjà rural.

Els anys entre 1780 i 1849 són un període de transició, en el qual la Hermandad va ser substituïda, donades les seves deficiències, per un Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, que va accentuar el poder central d'amunt

les escoles. En 1791 Carles IV va substituir el Colegio per l'Academia de Primera Educaci3n. Durant aquest segle XVIII es produeix una iniciativa generalitzada per l'extensi3n de l'ensenyament primari i de la cultura.

En 1849 es pot situar el començament del periode tècnic de la Inspecci3n. El Director General d'Instrucci3n P3blica, Gil de Z3rate va ser el promotor del Decret del 30 de març que crea la Inspecci3n i organitza les Escoles Normals. El nomenament d'inspectors, malgrat les contfnues iniciatives en sentit contrari, va ser discrecional per part de l'administraci3n fins l'any 1907 en que s'estableix en el Cos per oposici3n, s'augmenta en 10 el nombre d'inspectors i s'obligava a cada inspector a visitar un mfnim de 140 escoles anuals.

En 1913, mitjançant el Decret de 5 de maig, es consolida la Inspecci3n com a òrgan Tècnic, amb una estructura que bàsicament no ha canviat substancialment des d'aleshores.

Durant el règim republicà la Inspecci3n va ser objecta d'atenci3n com ho va ser el sistema educatiu, en general. Un Decret de 2 de desembre de 1932 tractava de la funci3n inspectora atribuint-li les tasques d'orientar, impulsar i dirigir el funcionament de les escoles nacionals i de les seves institucions educatives auxiliars.

Va ser aquest Decret republicà sobre la Inspecci3n el que va establir l'estructura que encara continua d'Inspecci3n Central i Inspecci3n Provincial. També va preveure les vi-

sites d'inspecció, els centres de col.laboració, els museus pedagògics, les escoles d'assaig i la redacció d'un Butlletí Provincial d'Educació; tot plegat, instruments al servei de l'inspector per a facilitar-li la seva tasca.

Després de la Guerra Civil l'estructura de la Inspecció s'ha mantingut bàsicament igual. Les ordres ministerials que s'han donat referents a la Inspecció, insisteixen en que és funció important dels inspectors complir i fer complir la Llei i tenir cura del manteniment de l'esperit religiós i patriòtic. La Llei de 1945 i altres disposicions posteriors accentuen el caràcter tècnic de la funció inspectora.

Situació actual de la Inspecció.

La Inspecció d'Ensenyament Primari, de fet, encara es regeix pel Reglament específic del Cos, aprovat en 1967. Com ja veurem a continuació cap de les previsions que la Llei d'Educació feia sobre la Inspecció no s'han complert.

En els articles 142 i 143 de la Llei es tipificava el servei d'Inspecció Tècnica i en la disposició transitòria 6^a, 4rt, la Llei preveu la integració dels inspectors actuals en el nou cos especial. Per la seva importància transcrivim els esmentats articles.

Art. 142

Uno. "En el Ministerio de Educación y Ciencia existirá un Servicio de Inspección Técnica de Educación cuyas funciones constituirán un Cuerpo especial de la Administra-

ción Civil del Estado y cuyas funciones serán las siguientes:

- a) Velar por el cumplimiento de las Leyes, Reglamentos y demás disposiciones en todos los centros docentes estatales y no estatales, en el ámbito de la función educativa.
- b) Colaborar en los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas.
- c) Asesorar a los profesores de Centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que imparten
- d) Evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes y profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los institutos de Ciencias de la Educación.
A tal efecto tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso, puedan establecer para sus Centros las Entidades promotoras.
- e) Colaborar con los institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente.

Dos. Reglamentariamente se establecerán normas complementen

tarias para la Inspección de los Centros de Educación Unversitaria, de acuerdo con sus características peculiares. Esta inspección será ejercida en todo caso por quienes procedan de los Cuerpos de catedráticos de Educación Univer-sitaria.

Art. 143.-

Uno. El Servicio de Inspección Técnica de Educación estará constituido por especialistas de los distintos niveles de enseñanza establecidos en el artículo doce. Los inspectores de las distintas especialidades serán seleccionados mediante concurso, entre los funcionarios pertenecientes a los cuerpos docentes del Departamento, según el nivel de la especialidad correspondiente. Habrán de tener como mínimo tres años de práctica docente en centros de nivel a que concursan, poseer el título de Licenciado universitario, Ingeniero o Arquitecto y haber seguido los cursos especiales correspondientes en los Institutos de Ciencias de la Educación.

Dos. Excepcionalmente, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá nombrar inspectores extraordinarios a Profesores de relevantes méritos docentes.

Tres. Los inspectores deberán participar obligatoriamente en los cursos especiales de perfeccionamiento profesional de los Institutos de Ciencias de la Educación cada tres años como mínimo.

Cuatro. El Jefe de Servicio será de libre designación del

Ministerio de Educación y Ciencia.

Cinco. Mediante Decreto, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, se regulará lo conveniente a la nueva estructura y funciones del Servicio de Inspección Técnica, así como el sistema de pruebas a que habrá de ajustarse la selección de los funcionarios de dicho Servicio.

-Disposición Transitoria, 6ª.4t

Los actuales funcionarios de los Cuerpos de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia pasarán a formar parte del cuerpo especial de Inspección Técnica que se establece en el artículo ciento cuarenta y dos..."

Com podem veure la Llei General d'Educació preveu:

- Un Servei d'Inspecció Tècnica exercit per un sol Cos de funcionaris (ara hi ha el Cos dels de Primària, els de la Mitjana i els Coordinadors de Formació Professional).
- Que les funcions d'aquest Cos serien eminentment tècniques.
- Que la selecció d'inspectors es farien entre funcionaris del nivell corresponent amb tres anys de pràctica com a mí nim, un títol universitari i que haguin seguit els cursos (en plural) corresponents en els ICES. Evidentment aquestes previsions introdueixen millores a la forma de selecció actual. Valora més la pràctica docent i preveu una for mació específica en els ICES. En canvi elimina les possi-

bilitats d'accés al Cos d'Inspectors per els professionals de l'ensenyament privat.

- Institucionalitza la necessitat del reciclatge per als inspectors, considerant-lo obligatori cada tres anys com a mínim.

- Deixa oberta la possibilitat de que puguin nomenar-se inspectors professionals de l'ensenyament de competència remarcable, encara que estiguin mancats dels requisits exigits.

- La disposició transitòria 6^a, 4t. preconitza la integració dels actuals funcionaris inspectors en el Cos especial únic que la Lley preveu. Després de 12 anys aquesta precisió continua sense realitzar-se essent una de les reivindicacions bàsiques dels Inspectors d'Ensenyament Primari, anomenats encara legalment així a causa precisament de no haver-se produït la integració prevista en aquesta disposició transitòria.

L'única disposició legal que ha desenvolupat mínimament algun aspecte de la LGE en allò que pertoca a la funció inspectora és el Decret de 22 de març de 1973 (BOE del 10 d'abril), en el qual s'especifica les funcions del Servei d'Inspecció Tècnica. Funcions que s'encomanen en les disposicions transitòries a la Inspecció d'Ensenyament Primari a Preescolar i E.G.B. i a la Inspecció d'Ensenyament Mitjà a Batxillerat, ja que l'anomenat Servei d'Inspecció Tècnica està mancat de funcions específiques que l'atenguin.

Es pot afirmar amb propietat que el Cos d'Inspecció esdevé avui un element bàsic en el redreçament de l'escola al que cal donar-li competències definides i mitjans per a exercir-les. Ni l'Administració central, ni l'Administració autonòmica han pres cap tipus de mesura tendent a reorientar la funció inspectora en els centres educatius i treuen profit del gran potencial que suposa el nombre important d'inspectors (més de 70 actualment) amb destinació a Catalunya, molts d'ells amb àmplia experiència i indubtable competència tècnica per ésser elements dinamitzadors de l'escola en funció d'una política que cal definir.

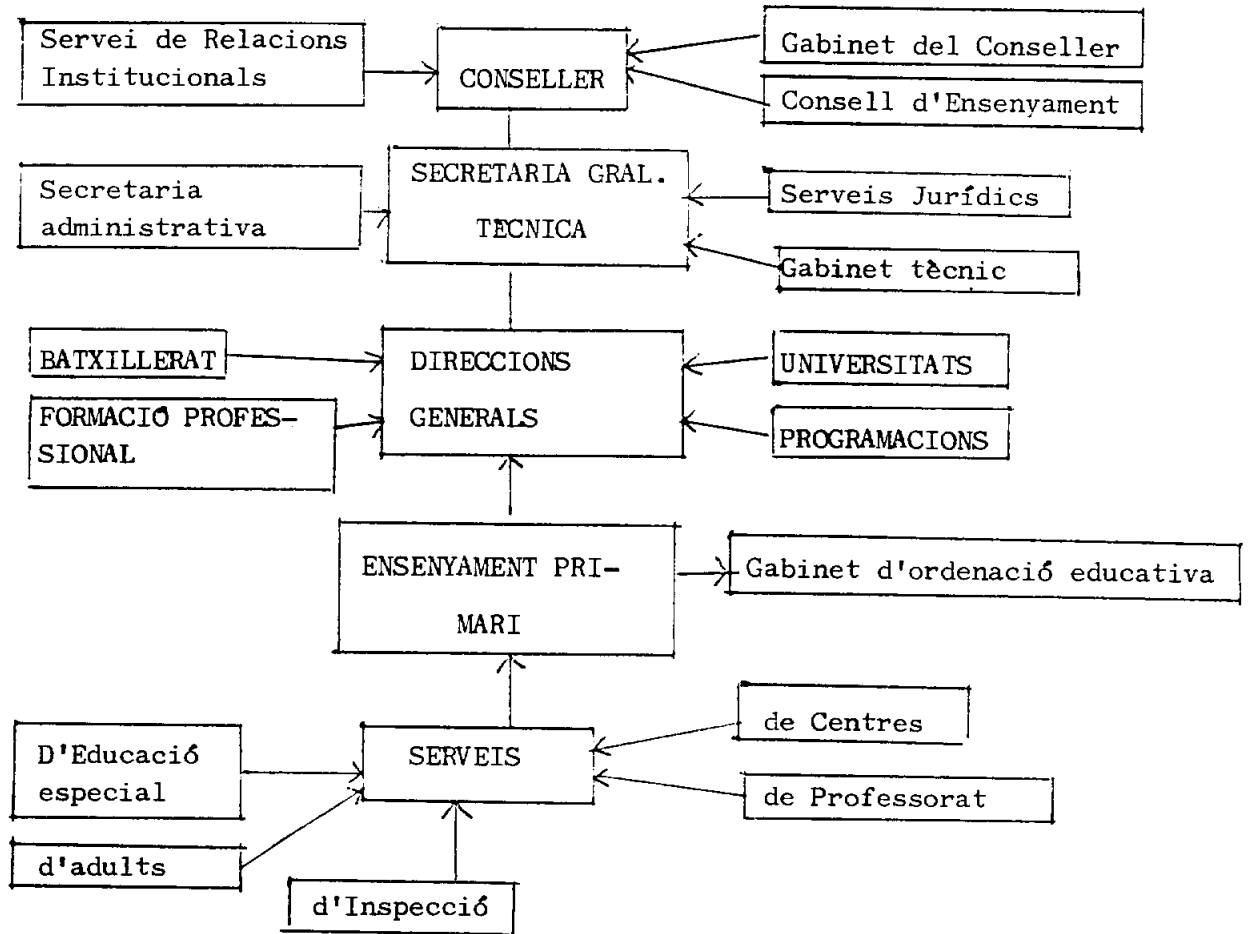
3.1.4. L'Administració educativa de la Generalitat

El dia 31 de desembre de 1980 el B.O.E. i el D.O.G. publicaven el decret de traspasos de competències i serveis de l'Estat a la Generalitat en matèria d'ensenyament. Es tractava del Reial Decret 2.809/1980 de 3 d'octubre on es detallen les competències i serveis traspassats.

La xarxa administrativa que es traspassa és la corresponent a les Delegacions provincials de Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona amb les respectives inspeccions de tots els nivells educatius.

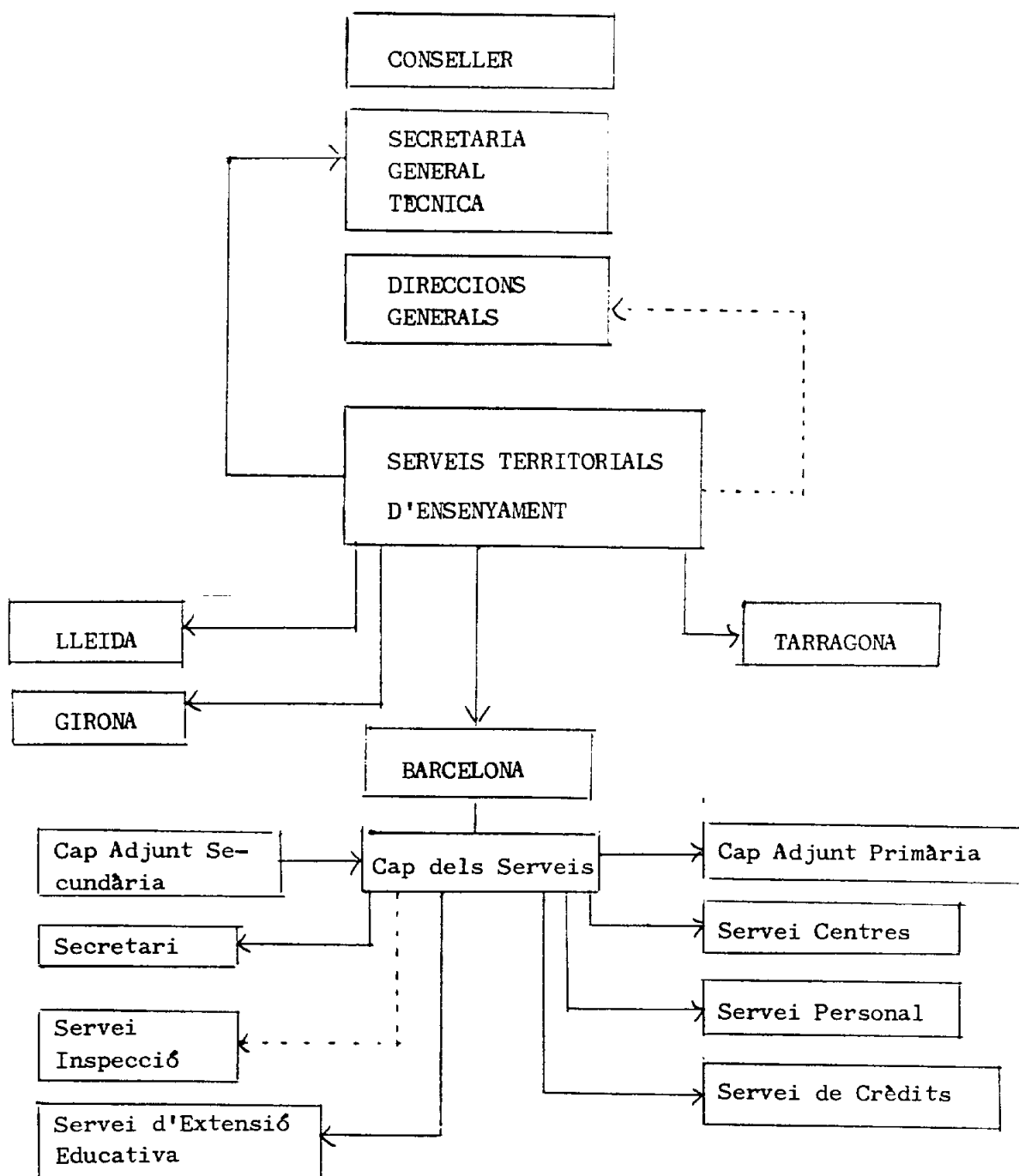
A partir de la publicació d'aquest Decret la Generalitat és competent en matèria de personal, centres i administració dels recursos educatius en l'àmbit territorial de Catalunya. També assumeix competències en l'àmbit de l'orientació pe-

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

ORGANIGRAMA DELS SERVEIS CENTRALS

Nota : S'expliciten els Serveis de la Direcció General d'Ensenyament Primari per ésser la més relacionada amb aquest treball. La resta de Direccions Generals s'estructuren així mateix en Serveis, Seccions i negociats.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

ORGANIGRAMA DELS SERVEIS TERRITORIALS

———— Dependència orgànica

- - - - - Dependència funcional

Nota : Els Serveis Territorials de Lleida, Girona i Tarragona tenen una estructura semblant amb categoria administrativa d'unitats i no de serveis.

dagògica del sistema educatiu.

Aquestes competències signifiquen a la pràctica capacitat per fer el nomenament, trasllat, promoció i perfeccionament del professorat i de la resta del personal adscrit als serveis traspassats.

De la mateixa manera amb aquestes competències la Generalitat pot decidir la quantia i localització de la construcció de nous centres educatius, així com per decidir l'obertura, tancament i/o modificació dels centres educatius de Catalunya.

La Generalitat pot desenvolupar els programes generals fets per l'Estat, tot procurant la seva adequació a la realitat específica de Catalunya, així com aprovar els llibres de text que s'hagin d'utilitzar a les escoles.

També és competent la Generalitat per adjudicar les subvencions als centres privats i fer el seu control i seguiment a través de l'inspecció traspassada.

La Generalitat pot, també, organitzar l'administració educativa de la forma que resulti més adient a les necessitats de Catalunya.

L'exercici d'aquestes competències en aquests tres anys de pràctica educativa autonòmica ha estat un fet. En un primer moment es va decidir, amb molt bon sentit, mantenir l'estructura de les delegacions provincials del Ministeri, canviant simplement el nom i nomenant un responsable amb capa-

ciat política i administrativa que exerciria les competències dels antics delegats provincials en nom, no del Ministeri d'Educació, sinó del Departament Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El dia 2 de gener del 1981 prenen possessió aquests quatre Caps de Serveis Territorials i comencava la gestió educativa autonòmica en les comarques de Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona.

Els primers mesos d'exercici de les competències educatives es van centrar en conèixer, dominar i fer funcionar l'aparell traspassat. Cal fer esment que els últims anys del franquisme havien suposat un munt de situacions anòmales a l'inici de curs, especialment en l'àmbit geogràfic de la província de Barcelona. Aquesta anomalia constant dels inicis dels cursos escolars es trenca el primer any que la Generalitat assumeix les competències educatives i, per primera vegada en molts anys, el curs escolar comença amb plena normalitat el dia 1 de setembre.

Una vegada assolit aquest primer objectiu, d'assumir els traspassos, dominant l'aparell i fent-lo funcionar més racionalment calia pensar en una estructura administrativa descentralitzada que apropés realment la gestió educativa als administrats i anés creant una nova dinàmica del sistema educatiu tan reclamada pels diferents sectors de la societat catalana. Aquesta segona fase d'exercici de les competències educatives ha trobat dificultats importants i encara està per iniciar. Per plantejar-se una nova organització que superi l'actual sistema educatiu, poc satisfactori malgrat els traspassos a la Generalitat cal consi-

derar altres aspectes de l'estructura política i social que el condicionen. Al nostre entendre hi ha tres condicionants importants aliens a l'estructura educativa que han dificultat l'inici d'un procés realment innovador i adequat a Catalunya, de nova organització educativa. En primer lloc considerem que les competències sobre els funcionaris resten encara poc clares i es requereix una Llei de Bases de la Funció Pública que situï la pràctica funcional a nivells més propers a les exigències actuals de la societat. L'element que representa el funcionariat és d'un pes considerable en l'estructura educativa. Estan molt a prop dels 60.000 els funcionaris dels diferents cossos traspassats en relació amb l'ensenyament. Urgeix clarificar les possibilitats reals del control del reclutament i règim disciplinari dels funcionaris, així com les possibilitats de la Generalitat per reglamentar les seves funcions. Això només serà plenament possible amb la creació dels cossos autonòmics o amb una formulació legal que realment vinculi al funcionari traspassat de forma orgànica i funcional amb la Generalitat.

Un altre condicionament no resolt i aliè a l'estructura educativa és la divisió territorial de Catalunya en àmbits geogràfics més abastables, racionals i lligats a la realitat de Catalunya, que les actuals províncies. Recordem que la divisió provincial té i ha tingut sempre poca acceptació social i política a Catalunya, país de llarga tradició comarcalista. A demés, en el cas de l'administració educativa, la divisió provincial crea una situació grotes

ca d'una província, Barcelona, amb el 80 per cent dels efectius d'ensenyament i la resta, Tarragona, Lleida i Girona que es reparteixen el 20 per cent restant. Aquesta situació només pel volum i sense comptar amb les especials condicions socials i polítiques de Barcelona, fan inviable qualsevol planteig racional d'administració educativa propera.

El cert és que a hores d'ara el Parlament encara no ha legislat sobre la nova divisió territorial de Catalunya i aquesta necessitat és prèvia a la creació de qualsevol nova estructura administrativa que ha de tenir com a base un àmbit territorial concret.

El tercer entrebanc important per arribar a fer aquesta nova organització educativa tan necessària a Catalunya és la manca d'autonomia financera. Els recursos de la Generalitat depenen encara de la part corresponent del pressupost General de l'Estat que cada any s'ha de transferir segons les partides corresponents. No és previst per l'Estatut de tenir autonomia financera fins que s'hagin completat sis anys de vigència de l'Estatut o fins que es completi el procés de transferències previst en les diferents àrees d'administració i govern. Cap de les dues condicions s'ha produït encara i continuem sense autonomia econòmica.

Les tres dificultats assenyalades tenen prou entitat per fer difícil a l'actual equip de govern, i a qualsevol altre en les mateixes circumstàncies, elaborar i portar a la pràctica una nova estructura educativa orientada per criteris de major qualitat pedagògica i eficàcia adminis-

trativa que l'actual. El que les dificultats anteriors no impedeixen és tenir previstos els criteris i orientació que haurà de tenir la nova estructura administrativa de l'educació a Catalunya i procurar que totes les actuacions de govern vagin orientades per aquests criteris, que arribat el dia —haurà d'ésser un procés necessàriament llarg— no siguin entrebanc sinó peça coherent del nou sistema.

El Departament d'Ensenyament ha dedicat en aquests tres anys massa esforços i recursos als anomenats Serveis Centrals i pocs als serveis perifèrics traspassats, ara Serveis Territorials d'Ensenyament. En aquest esforç per crear i potenciar uns serveis centrals paral·lels als de Madrid s'ha arribat a l'extrem de trencar fins i tot aquell avenç de la Llei d'Educació, de superar la divisió segons nivells i s'han creat dues direccions generals diferents per cadascun dels dos tipus de centre del nivell secundari d'ensenyament (batxillerat i formació professional). Recordem que a l'estructura del Ministeri a Madrid es manté una sola Direcció General d'Ensenyaments Secundaris.

Aquest interès per crear uns serveis centrals dubtosament necessaris en molts casos, segons la nostra opinió ha suposat un continu conflicte de competències amb els Serveis Territorials corresponents i un desplaçament de recursos i energies que haurien d'haver-se centrat en els Serveis Territorials i s'han esmerçat en els centrals, aconseguint que el centralisme i abandonament que patia l'escola respecte de l'Administració central de Madrid, s'hagi traslladat a un centralisme i abandonament ara situat a Barcelona.

Els diferents serveis del Departament han aconseguit, però, en aquests tres anys de govern autonòmic, introduir importants innovacions en el sistema. Es poc conegut el nou procés seguit per arribar a fer una escola. Com a criteri general s'han suprimit els projectes tipus del Ministeri, segons els quals totes les escoles eren iguals arreu de l'Estat i s'han substituït per l'encàrrec de projectes singulars a arquitectes de reconeguda solvència del país, que redacten el projecte amb coneixement i informació dels mestres, pares i ajuntaments dels pobles o barris on es fa una escola nova. Ja són molt nombrosos els centres construïts o amb procés de construcció per aquest sistema.

En diferents indrets de Catalunya s'han creat oficines gestores d'ensenyament mitjançant conveni amb l'Ajuntament de la ciutat capçalera de comarca respectiva. Aquests centres gestors atenen les necessitats dels mestres de la comarca, respecte de les gestions administratives que fins ara havien de fer a la capital. També s'han creat els centres de recursos pedagògics en diferents comarques i ciutats de Catalunya, així com els Equips d'Assessorament Psicopedagògic. També són importants les innovacions en el camp de la formació de mestres. S'han posat en marxa noves vies de formació permanent i s'ha donat impuls i reconeixement a les escoles d'estiu i moviments de mestres.

Totes aquestes iniciatives són molt útils a la pràctica en els sectors concrets on arriben i segurament ben coordinades i estructurades en un projecte de sistema educatiu coherent i realment definit, a curt, mig i llarg termini dona-

rien més fruit del que ara produeixen i crearien menys con
flictes de competències dels que actualment es donen.

Aquesta necessària coordinació dels diferents serveis cen-
trals en funció d'un projecte comú ben definit al Departam-
ent d'Ensenyament juntament amb major atenció als Serveis
Territorials, especialment als nivells d'Inspecció respec-
tiu (avui infrautilitzats i mal orientats en la nostra opi-
nió), són les condicions internes del Departament d'Ense-
nyament que haguessin pogut tenir millor orientació i pro-
duir altres resultats de l'administració autonòmica sobre
les escoles, diferent i millor del que s'està produint. De
totes formes cal pensar que tres anys és un període curt i
que la novetat del fet autonòmic per les persones responsa-
bles i per a la societat en general no fan possible, dona-
da la gran complexitat de variables que intervenen, millors
resultats en un període de temps tan curt.

Resta doncs per resoldre segons la nostra opinió el proble-
ma de l'adequació de l'Administració Educativa a les neces-
sitats de l'escola concreta a la que ha de servir.

Després d'aquest repàs històric a l'evolució de l'estructu-
ra administrativa de l'educació en el nostre país, no és
aventurat d'afirmar que el centralisme i la rigidesa dels
origens, agravat amb les noves circumstàncies a les quals
no se'ls ha donat resposta administrativa adequada, són la
constant que caracteritza la gestió aducativa al nostre
país. S'ha mantingut el principi timorat i conservador de

no renovar en profunditat les estructures preferint aplicar solucions d'abans als problemes d'avui. I és que no s'ha tingut valentia d'apuntar de cara a la veritable causa de tanta ineficàcia: el centralisme i la manca de participació ciutadana en la resolució dels problemes. S'ha oblidat que l'Administració ha d'estar al servei dels administrats, ja que sense ells aquesta no té cap sentit. Els problemes només es poden conèixer i per tant resoldre's adequadament en el seu context. Procedir altrament només porta a la rigidesa burocràtica, al malbaratament inútil de mitjans tant per sonals com econòmics i a la ineficàcia finalment.

És una situació difícilment sostenible que ha estat fortament contestada per amplis sectors socials, que no se soluciona solament amb una nova reorganització administrativa. Cal aplicar-hi criteris polítics i socials radialment distints. És necessari que els responsables de la solució tinguin una clara consciència social que els permeti de diagnosticar adequadament l'arrel del problema i considerin que la solució rau en acostar-se als problemes, tractar-los damunt el terreny i amb la participació dels afectats. Cal també que aquests responsables tinguin sensibilitat pedagògica i tinguin una consciència tècnica que els permeti de trobar les solucions més adequades a cada moment, ja que ca dascú té la seva (per exemple, concurs general de trasllats o el sistema d'oposicions fa temps que s'han demostrat ineficaços per a les funcions que han de realitzar; cal cercar-los una solució tècnicament viable) i finalment els responsables de la gestió educativa necessiten tenir una consciència

administrativa adequada. No hi ha dubte que és impossible de governar sense un mínim de normes i d'estructura, però que aquestes estructures siguin realment les necessàries, que estiguin al servei de la funció i que siguin controlades pels afectats.

Es necessari d'aconseguir ser eficaços, sense eludir la participació i protagonisme de la societat. És un error de considerar que n'hi ha prou en crear unes estructures perquè les coses funcionin. Aquestes estructures necessiten el suport dels qui les fan possibles; la seva vida i el seu sentit estan en funció de les necessitats que satisfan. Cal recuperar el noble sentit de l'expressió funció pública i funcionari que no és altra que el de servei al poble, per bé que una pràctica errònia i desgraciada les hagi anat carregant d'un sentit peioratiu per al ciutadà que davant de qualsevol gestió administrativa li sorgeixen sentiments de temença, inseguretat davant de la cursa d'obstacles, de dies perduts (recordem el "vuelva usted mañana" del gran escriptor Larra) i d'incertesa en l'èxit, que se li presenta quan ha d'adreçar-se a l'administració, aquella que ell manté amb els seus tributs i hi és precisament per a servir-lo i facilitar-li la resolució dels seus problemes...

La democràcia ha d'acabar amb tanta ineficàcia en la gestió educativa del nostre país. Un sistema de govern si és veritablement democràtic, ha de tenir l'educació del poble com un dels primers valors de jerarquia i no és possible d'educar el poble sense comptar-hi. Encara no hem perdut

l'esperança.

Estem convençuts que únicament en un procés democràtic i autòmic aprofundit, és possible de trobar una estructura educativa àgil, eficaç i verdaderament educativa en el sentit de que suposa l'enriquiment de les persones implicades i es basa més en el convenciment i l'actitud favorable dels implicats, que amb la norma i la imposició...

En aquest sentit cal que els nivells de autonomia vagin fins el centre i dins d'ell fins a cadascuna de les seves institucions i persones responsables.

3.1.5. La projecció de l'Administració educativa en el centre escolar.

Encara que al llarg de tota la història de l'Administració educativa espanyola hi ha hagut unes Juntes Provincials i locals d'educació, la seva incidència en els centres educatius ha estat mínima. Es pot afirmar que l'Administració una vegada construït el centre i dotat amb el material i professorat corresponent, no fa cap més intervenció eficaç per assegurar correctament el seu funcionament. Aquest abandó per part de l'Administració, lligat a la manca d'autonomia específica de cada centre per gestionar-se, ha suposat que el gran potencial de la unitat educativa centre, enfront de la unitat educativa aula, no s'hagi rendabilitzat de forma convenient en ordre a una major qualitat educativa.

El llibre Blanc sobre educació, elaborat pel Ministeri d'Educació l'any 1969, ja constatava aquesta manca de funcionalitat i orientació dels centres, que donava com a resultat una manca de progrés en l'evolució organitzativa i pedagògica del centre. Aquesta situació diagnosticada al Llibre Blanc, encara és vigent avui catorze anys després. Podriem dir que és vigent i agreujada, donat el gran nombre de nous centres estatals que s'han creat a Catalunya en aquest període de catorze anys. Per considerar-lo especialment significatiu centrarem les nostres consideracions següents en el període posterior a la Llei General d'Educació.

Ja hem vist com el Llibre Blanc fa un diagnòstic pesimista del funcionament dels nostres centres educatius assenyalant-ne les causes. D'acord amb aquest diagnòstic la Llei General d'Educació de 1970 fa previsions diverses envers el centre educatiu. Analitzem-les amb algun detall.

La Llei d'Educació reforça el principi ja establert el 1918 de la graduació escolar com a forma organitzativa que afavoreix la qualitat educativa. Aquest principi, juntament amb l'estructura d'EGB en vuit graus aboca a una política de concentracions escolar i creacions de centres grans, en detriment de les escoles unitàries i graduades, moltes de les quals tanquen. A la mesura de l'augment quantitatiu dels centres escolars grans s'afegeix la necessitat de construir aquests centres segons uns models aptes per fer una pedagogia avançada i renovadora. I, així veiem com a partir de l'any 1971 comencen a aparèixer centres es-

colars amb un gran pati dotat de pistes i instal·lacions esportives i uns serveis complementaris de laboratoris, tallers, sala d'usos múltiples, espais oberts, etc, que indiscutiblement obligaven a canviar radicalment la forma de gestió i l'organització pedagògica dels centres. Les mesures previstes a la Llei d'Educació per fer possible aquest canvi organitzatiu no s'han portat a la pràctica. Encara, després de catorze anys està pendent, el problema de l'actualització massiva del professorat, el problema de la funció directiva o el de la constitució de les Juntes Comarcals i locals d'Educació i que en cara no s'han arribat a establir. Ens queda doncs, d'aquest intent els edificis escolars i la possibilitat encara per fer d'una transformació real del seu funcionament, d'acord amb uns principis pedagògics i organitzatius aportats per la Llei d'Educació que encara avui són vàlids segons la nostra opinió.

Donada l'especial incidència que aquest període últim ha suposat a Catalunya ens extendrem en algunes consideracions específiques, que malgrat ésser d'aplicació general, a Catalunya tenen connotacions especials.

Condicions socials.

El període de la dècada dels anys 70, molt especialment els primers cinc anys varen suposar a Catalunya un especial moment d'activitat social i política, que en no tenir canals normals d'expressió es va manifestar a través

de les demandes i reivindicacions socials en els llocs de treball i, molt sovint amb manifestacions al carrer en demanda de millores socials i llibertats democràtiques i autonòmiques. Aquesta activitat social va tenir una repercusió important en el món de l'ensenyament i no només encara que especialment de l'ensenyament universitari.

La Llei d'educació va obrir noves expectatives en ordre a una millor educació de qualitat. La forta insidència de la immigració en les ciutats del cinturó industrial barceloní feia créixer la demanda de més i millors escoles. Varen ésser nombrosos els moviments de pares i mestres, que junts es plantejaven una lluita per la millora de la qualitat educativa centrada en la gratuïtat --en aquest període varen suprimir-se les permanències-- en la demanda de tenir menys nens per classe i una escola gestionada democràticament amb participació dels implicats que fes un ensenyament de qualitat i arrelat a l'entorn proper. Aquestes demandes socials donaven lloc a grans conflictes que feien difícil l'inici del curs, any darrera any, fins ben avançat el mes d'octubre. Era freqüent el boicot als nomenaments de mestres i la contestació al sistema de provisió de places. En aquesta època sorgeixen les escoles "en lluite" i altres situacions de contestació al sistema que aquest no estava en condicions socials i polítiques de controlar. Aquest gran moviment social va fer una funció positiva envers de la conquesta de les llibertats democràtiques i, en desvetllar la consciència de molts pares, de molts mestres i de la societat en general, envers de la

necessitat d'una escola de qualitat gratuïta per tothom i arrelada al país. Juntament amb aquest balanç positiu cal fer constar els perjudicis innegables que suposava per molts nens no començar els cursos a l'hora i viure una situació de conflictes freqüents als centres, fins al punt d'ésser molt sovintejades les vagues llargues any darrera any. La manca de canals democràtics i l'especial situació del país en la transició, potser justifiquen i feien necessària aquesta lluita a l'escola, però el que és cert, també és que, un clima d'aquest tipus no afavoreix la consolidació pedagògica dels centres ni el seu progrés organitzatiu, que requereix una dedicació absoluta per part dels implicats i un entorn serè que en faciliti els esforços interns de les persones del centre.

Demés d'aquestes condicions socials, hi ha d'altres més de caire tècnic-pedagògic que ha dificultat el desenvolupament de centres organitzativament coherents i en progrés de desenvolupament constant. Veiem-les.

Actuació de l'Administració en aquest període.

Després de la Llei d'Educació i donada la gran demanda social, els esforços de l'Administració podriem dir que varen quedar centrats en la construcció física dels centres i en atendre les seves necessitats primeres de recursos materials i humans.

Recordem que és l'Administració central qui gestiona directament la construcció dels centres d'ensenyament. L'admi-

nistració local només oferta el terreny per a la construció. També és l'Administració central qui, fins ara, dotava al centre dels equipaments necessaris. Un i altre tipus de gestió es feien des de Madrid en forma centralitzada i amb els mateixos criteris per a tot l'Estat. Eren molt freqüents —els centres— amb la dotació de material incomplerta i/o amb dotacions duplicades o innecessàries. L'especial sistema de dotació fa pràcticament impossible la reposició de materials i la manca d'autonomia i recursos econòmics i administratius, dificulta la reposició i manteniment del material existent. Aquests fets han afavorit actituds d'inhibició i no implicació del professorat i responsables de la gestió.

Un altre camp d'actuacions administratives ha estat el sistema de provisió de places inadequat a les necessitats de l'escola —pensem en l'especialitats de 2^a Etapa— i mal resolten temps i forma, de tal manera que difícilment un centre pot començar el curs amb la seva plantilla de professors complerta al principi de curs. La qual cosa afavoria el clima social de protesta i dificultava el funcionament de les escoles.

Aquestes deficiències respecte dels recursos necessaris, juntament amb la situació de la gestió, especialment de la funció directiva als centres, feia que els serveis de l'Administració Educativa més propers —les Delegacions Provincials— es veiessin impotents per resoldre la situació per manca de competències i recursos necessaris.

La seva actuació era contradictòria, de vegades tolerava, de vegades reprimia, sovint dialogava i en freqüència, més ben dit en general era impotent per donar sortida als problemes reals de tipus tècnico-pedagògic i, molt menys a les reivindicacions lligades a la gestió democràtica i al canvi d'estructures en el sistema de provisió de places i dotacions de recursos.

Les inspeccions eren el braç executor de l'Administració, amb presència física a l'escola. Aquesta presència tenia els efectes que es podien deduir de les condicions personals de l'inspector respectiu, ja que el paper institucional, poc definit d'altre banda, no era possible d'exercir-lo de manera eficaç per manca de competències, de recursos i, fins i tot d'acceptació per part dels diferents estaments del centre, pares, mestres i entitats socials. La inspecció s'identificava amb l'Administració franquista i se'ls considerava els executors immediats de la seva política dictatorial i poc eficient per resoldre les necessitats concretes de l'escola.

Davant d'aquestes consideracions no és exagerat qualificar de caòtic el funcionament de l'escola. El balanç positiu que es pot fer, és que de resultes d'aquests moviments reivindicatius, en queden molts elements —pares, mestres— en les nostres escoles disposats a fer possible un funcionament coherent dels centres educatius, basat en la participació i la competència tècnico-pedagògica. L'actual context de situació democràtica era una condició necessària per poder aconseguir-ho.

Una vegada analitzada l'actuació de l'Administració envers els centres educatius i la seva manca d'eficàcia per aconseguir uns centres que siguin realment la unitat educativa bàsica del nostre sistema educatiu, intentarem d'explicitar quines són, en la nostra opinió, les causes d'aquesta actuació inadequada.

La qualitat dels centres si bé requereix uns mínims de condicions materials (edificis adequats, equipaments, recursos econòmics, etc...) està més en funció de les possibilitats de treball interna que tenen els mestres. És a dir, del funcionament coherent i coordinat de l'equip de mestres. I aquesta condició d'equip coherent en evolució constant, depèn molt de dues coses: la preparació de cadascun dels mestres i la forma de gestió del centre.

Considerem que els esforços fets amb posterioritat a la Llei d'Educació no varen ésser suficients ni qualitativa ni quantitativament, respecte de les exigències pedagògiques que la mateixa Llei feia. Considerem molt vàlides les orientacions pedagògiques donades per aplicar la Llei d'Educació, especialment les referides a la necessitat d'avaluació i control no només del nen sinó dels professors i dels centres. Aquestes propostes pedagògiques suposaven noves formes organitzatives i l'utilització de tècniques i criteris pedagògics que no tots els mestres havien assolit, donada la seva formació inicial.

L'altre especte lligat no als recursos, sinó a la qualificació dels responsables del centre educatiu és el problema de la gestió. El funcionament d'una escola es basa en la participa-

ció dels implicats —condició reconeguda en el Llibre Blanc — i en la competència tècnica dels responsables directes de la gestió. En aquest sentit la Llei d'Educació feia previsions respecte de la forma de selecció i actualització dels inspectors i dels directors, que encara avui no s'han complert després de tretze anys d'haver estat establertes.

Per la seva especial incidència en el funcionament del centre farem referència a la funció directiva.

En disposar-se la graduació de les escoles com a millor forma de rendabilitzar els esforços educatius es crea la figura del director responsable del funcionament pedagògic i administratiu dels centres. Això es situa entre els anys 1910 i 1911. El 1913 es parla de la necessitat de que el director no sigui directament responsable d'una classe com a mestre i es dediqui a la coordinació general de la graduació. La reglamentació de principis de segle, basada en la Llei Moyano, va ésser vigent fins l'any 1967 que es constitueix l'anomenat Cos de Directors Escolars amb un reglament específic. Amb aquesta mesura es professionalitza la figura del director i s'estableix un sistema d'accés per oposició. Tota la gestió de l'escola es fa caure sobre aquesta figura i l'actuació irresponsable d'alguns d'aquests professionals, juntament amb la necessitat constatada i afavorida per la Llei d'Educació d'afavorir la participació en la gestió del centre, va suposar la supressió del Cos de Directors i la previsió d'un nou sistema que encara no s'ha posat a la pràctica a Catalunya.

Els centres estatals han viscut en els últims anys --viuen encara-- una situació precària respecte de la funció directiva. El càrrec es ve exercint d'ençà la Llei d'Educació d'una manera provisional i precària per part d'un dels mestres del centre, en bona voluntat, però sovint sense preparació específica ni condicions personals per a la direcció. El fet de les dificultats que suposa el càrrec, la manca de suport de l'Administració i les nules repercussions professionals i econòmiques que comporta, fa que no sigui fàcil trobar un professor disposat i sovint es produeixen canvis en la direcció dels centres.

Considerem que l'actual context democràtic amb el problema de la participació canalitzat a través dels òrgans competents, considerem prioritària la preparació tècnico-pedagògica específica dels responsables de la gestió --no només dels directors-- si realment es vol aconseguir una rendibilitat del recursos econòmics i humans de les nostres escoles.

Considerem que abans de dotar als centres de més recursos o almenys alhora que es fa, cal treure'n més profit dels actualment disponibles. Aquesta major rendibilitat la veiem lligada a la gestió; tant interna del centre com de l'Administració Educativa. En el cas de l'actuació de l'Administració cal apropar al màxim les decisions al lloc d'aplicació, és a dir cal aprofundir l'autonomia no només de l'Estat cap a la Generalitat, sinó de la Generalitat cap a les comarques, les localitats i els centres concrets.

La millora de la gestió interna dels centres, variable clau en la qualitat educativa, suposa atendre la preparació tècnicopedagògica dels responsables directes de la gestió --directors, coordinadors, caps d'estudis, etc.-- i dels mestres en general.

Si es vol que aquesta actualització tingui repercussions a la pràctica i no esdevingui una pura activitat teòrica, cal fer-la lligada a la realitat propera i canalitzada institucionalment a través de cada escola i localitat o zona geogràfica concreta. Evidentment a d'estar a l'abast de tots els mestres.

3.2. EL SISTEMA DE PROVEIMENT DE PLACES A L'ESCOLA ESTATAL.

Actualment ens trobem amb dos canals d'accés a l'escalafó de mes tres estatals (avui Cos de Professors d'E.G.B.) que són:

- les oposicions.
- i l'accés directe des de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'E.G.B.

També hi ha la possibilitat d'exercir l'ensenyament en escoles estatals en qualitat d'interí o contractat, la qual cosa no es pot considerar com un canal d'accés a l'escola estatal, tenint present les condicions precàries en que es contracte aquest personal docent.

Ara centrarem la nostra atenció en els dos canals vigents actualment per ingressar al Cos de Professors d'E.G.B. amb la finalitat d'analitzar-ne cadascun, procurant d'aclarir-ne les característiques i detalls de major interès.

3.2.1. Les oposicions.

El sistema d'oposicions es troba generalitzat en l'administració espanyola com la forma teòricament més vàlida i útil de reclutar els funcionaris del diferents ministeris i així, des dels jutges, notaris, registradors de la propietat, advocats de l'Estat i catedràtics, fins als administradors i bidells dels ministeris són reclutats pel clàssic sistema de l'oposició. El tema de l'oposició, doncs, és un tema de gran transcendència social, ja que

es tracta de l'instrument que mesura la capacitat professional dels encarregats d'administrar la justícia, de gran part dels metges que tenen cura de la nostra salut i dels mestres que ensenyen els nostres fills en les escoles de l'Estat.

En línies generals el sistema d'oposició consisteix en fer una convocatòria oberta i pública a tots aquells espanyols que reunin els requisits exigits, desitgin participar. Els requisits solen ser similars en totes les oposicions: ser espanyol, tenir una edat mínima determinada i poder acreditar uns estudis que guarden relació amb la funció que es vagi a exercir un cop superada l'oposició (això no succeeix sempre ja que per citar algun exemple concret, actualment poden oposar al Cos de Professors d'E.G.B. els llicenciats en qualsevol Facultat Universitària, per exemple, un veterinari, un químic o arquitecte poden oposar lliurement places del Cos de Professors d'E.G.B.). Entre els requisits solia exigir-se tenir complert també el Servei Social a les dones, i a tothom poder acreditar una conducta íntegra en tots els aspectes, i a més manifestar una adhesió incondicional als Principios Fundamentals del Movimiento. Fetes aquestes consideracions generals sobre el sistema d'oposicions passem a analitzar-lo amb algun detall en allò que pertoca a la seva utilització com a forma bàsica de reclutament de professorat a l'escola estatal.

Sembla que el sistema d'oposicions va ser usat en l'antiga Xina a fi de seleccionar els poderosos i influents fun-

cionaris d'aquell règim feudal. Europa els va utilitzar per primera vegada en la França de Bonaparte, essent introduïdes a Espanya a causa de la reforma liberal de 1834. No hi ha cap dubte que varen ser els governants liberals els qui varen introduir el sistema d'oposició, d'inspiració napoleònica tal com hem dit més amunt, amb la finalitat de tenir un instruments objectiu per a reclutar els funcionaris de l'Administració que fins aleshores havien estat reclutats per procediments més o menys arbitraris.

Segurament en aquella època les oposicions varen complir un paper de justícia i objectivitat que es va anar desvirtuant progressivament en sorgir els diferents cossos amb els seus interessos concrets que sovint pesan, i continuen pesant encara més que els interessos generals pel que fa al bon funcionament de l'administració. Les arbitrietats en la creació de les places, en la composició i nomenament dels membres dels tribunals i la utilització del sistema per part de l'Administració com a modalitat de control ideològic, han anat desvirtuant un sistema el plantejament inicial del qual va poder ser objectiu i correcte. El cas és que les oposicions foren introduïdes a l'ensenyament a nivell mitjà i superior en 1845 (Reglament de Pidal de 22-X-1845) i a nivell primari una mica després en 1847 (Reglament de Pastor Díaz de 23-IX-1847). I així el sistema ha perdurat a través de la famosa Llei Moyano de 9 de setembre de 1857, de la Llei d'Ensenyament Primari de 1945 (en alguns aspectes encara més retrògrada que la pròpia Llei Moyano) continua el sistema en el text refós de la Llei d'Ensenyament Primari de 1967 i es troba

vigent com a sistema bàsic de reclutament del professorat estatal, en la qual Llei General d'Educació de 2 d'agost de 1970.

El sistema d'oposicions a penes va ser contestat durant tot el segle XIX. Només en el període revolucionari (1868-1874) es varen introduir algunes novetats progressistes en les oposicions a càtedra, que consistien bàsicament en que l'opositor expliqués al tribunal la visió personal que ell tenia sobre la matèria que pensava ensenyar. Va ser la Institució Lliure d'Ensenyament en 1876, la que va plantejar a fons, la problemàtica educativa i, dins d'ella, com un dels problemes bàsics, el de la formació i selecció del professorat, problema que encara avui continua sense solució adequada.

Els intents renovadors del sistema d'oposició que varen atènyer resultats pràctics més notables, varen ser els plantejats durant l'època de la II República. En el cas de l'ensenyament primari es va aconseguir l'accés directe des de les Escoles Normals, com a sistema bàsic d'ingrés en el Cos de Mestres estatals; en el cas de l'ensenyament mitjà es varen fer cursos de formació de professors a Madrid (1932) i a Barcelona (1936). Les innovacions varen ser més difícils en el nivell universitari on el prestigiós cos de catedràtics es resistia a cedir en qualsevol intent de reforma que pogués qüestionar el seu tancadíssim "esperit de cos" i els molts privilegis que havien aconseguit fins aleshores. Solament en les universitats de Madrid i de Barcelona, mitjançant els respectius Estatuts d'Autonomia es va aconse-

guir introduir en la vida acadèmica destacades figures de la ciència, marginades fins aleshores, sense que fos necessari que haguessin de passar pel control de les oposicions. Aquest fet va tenir especial rellevància a la Universitat Autònoma de Barcelona. Amb la guerra civil de 1936-1939 es frustren tots els processos renovadors i durant el règim franquiste es revitalitza el sistema d'oposicions com a única forma d'accés a la docència estatal en tots els seus nivells. En el cas de la primària i va haver una excepció. Va ser a l'any 1940, tot just acabada la guerra civil, en que es va fer un curs de formació a fi de cobrir quatre mil places en el Cos de Mestres Estatals. La convocatòria anava adreçada a ex-combatents, oficials de complement i honorífics de l'exercit que tinguessin acreditats 6 mesos d'activitat al front i tinguessin alguns estudis de batxillerat, magisteri, certificats d'estudis primaris, etc. Aquest fet és un exemple més de com el règim franquiste controlava la ideologia dels seus funcionaris; en aquest curs i en les oposicions de la postguerra la cosa important era ser addicte al nou règim, i en canvi no tenia importància la preparació que es tingués per a la docència. Aquests criteris de control, junt amb una depuració ferotge entre els mestres que exercien durant el temps de la República, ha estat una de les causes determinants de la precària situació que encara avui, estem patint els mestres de l'Escola Estatal.

Si durant el segle XIX el sistema d'oposicions a penes va ser contestat i posteriorment, només en el temps de la

República es va escatir el problema amb certs resultats pràctics, avui podem dir, que el clam contra les oposicions és unànime no sols entre els professionals afectats, sinó en la societat en general, que després de 40 anys de lètgria obligada comença a pensar que les formes i sistemes que l'Administració decideixi per a la formació i reclutament del personal docent, són qüestions que afecten de manera molt directe.

Oposicions generals d'ingrés.

Com ja hem dit, durant l'època franquiste el sistema d'oposicions ha estat la via bàsica d'accés a la docència en l'escola estatal. En aquests 40 anys s'han practicat dos tipus d'oposicions dins del nivell primari: les generals d'ingrés i les restringides i especials. Fixem-nos en què consisteixen les unes i les altres. Comencem per les que tot mestre estatal (llevat dels d'accés directe) hem hagut de superar: les oposicions generals d'ingrés a l'escalafó. Aquestes oposicions s'ham anat convocant pràcticament cada any (amb algunes excepcions) i s'hi anunciava un determinat nombre de places (mai totes les existents ni molt menys totes les necessàries) vacants de l'escalafó per motius de defunció, jubilacions, i, en alguns casos per augment de la plantilla. L'oposició ha tingut en la postguerra dues estructures bàsiques diferents. La forma d'oposició que més temps ha regulat l'accés a la docència estatal primària ha estat la inaugurada en 1958, en la qual només podien ser candidats els Mestres d'Ensenyament Prima-

ri amb títol oficial expedit per la carrera de qualsevol dels plans d'estudi ja comentats.

Els exercicis de l'oposició eren bàsicament culturals. Tots eliminatoris. El primer exercici tenia com a plat fort la resolució de dos problemes (l'un de Matemàtiques i l'altre de Física) i l'anàlisi d'un text ampli i de certa complexitat sintàctica. A més, calia desenrotllar un tema de Religió, un altre de FEN i un del qüestionari de Lletres. El segon exercici era oral. Consistia en desenrotllar en una hora com a màxim tres temes (un de Geografia i Història, un altre de Literatura i un tercer de Pedagogia) tretts a sort d'una bossa que tenia tantes boletes numerades com temes tenia el qüestionari —el "bolillero"—, des dels coets especials fins la història de l'educació de l'Índia, passant pels Manaments de la Llei de Déu. El temari era molt ampli i els temes de matèries de "contingut" i de Religió prevalien damunt els pedagògics i professionals. Hi havia un últim exercici pràctic durant el qual calia explicar una lliçó a uns nens davant del tribunal durant vint minuts i desenrotllar amb ells una sessió gimnàstica durant deu minuts. Aquest exercici era molt poc valorat i les condicions en que es feia eren totalment artificioses.

El mestre que aprovava aquesta oposició, ja pertanyia al Cos de Mestres Nacionals en forma vitalícia. Era permès de prendre possessió i continuar exercint o bé demanar l'excedència que era fàcil d'aconseguir en el terme de 15 dies. Durant el període d'excedència es conservaven els drets de

pertinença al Cos, fins que tornés a intentar sol·licitar el reingrés.

Aquestes normes d'oposició convocada en 1958 es mantenen vigents, any rera any, fins a 1970 en que s'introdueixen unes lleus modificacions en el contingut de les proves; aquestes són igualment tres, dues de les quals versaran sobre temes pedagògics i una serà de valoració cultural (prova objectiva a nivell d'Ensenyament Mitjà sobre les diferents matèries cursades a la Normal). Aquesta nova reglamentació introdueix la novetat d'un curset teòrico-pràctico de 4 setmanes de durada i la consideració de l'expedient acadèmic i els serveis prestats com a interins, bé que el pes decisiu de l'oposició continuava recaient en els exercicis eliminatoris, el primer dels quals era una prova cultural.

Es en 1974 quan es convoquen les oposicions amb les característiques que tenen actualment. Bàsicament són les mateixes de la convocatòria de 1970 que acabem de ressenyar, afegint-s'hi una novetat important: l'especialitat. És a dir, a partir de 1974 la convocatòria d'oposicions es fa per especialitat de Ciències, Ciències Socials o Filològiques. Això obeeix a la nova estructura del sistema educatiu previst a la Llei General d'Educació de 2 d'agost de 1970, l'abast de la qual potser convé de comentar breument ja que per la seva vigència afecta tota la problemàtica educativa.

En la dècada dels 60, la classe política dominant a Espa-

nya (anomenada dels tecnòcrates), va creure que era necessari, en la nova situació de desenrotllament econòmic, fer evolucionar les estructures arcaiques del nostre primitiu sistema cap a formes econòmiques més avançat a l'estil dels països d'Europa occidental. El nou desenvolupament econòmic requeria un nivell més gran de preparació cultural en la societat, i així sorgeix la necessitat política d'una renovació en pregonesa del nostre sistema educatiu, ancorat en la Llei Moyano de 1857 i empitjorada en molts aspectes del nivell primari, per la Llei d'Ensenyament de 1945. Era evident que la nova estructura vers la qual es pretenia evolucionar, necessitava un nou sistema educatiu que elevés mínimament el nivell cultural ~~infim~~-tercer mundista quasi-que imperava en el nostre país i facilités el desenvolupament tècnic que es pretenia. No hi ha dubte que la Llei General d'Educació era renovadora i, en molts aspectes, revolucionària pel que fa a la situació educativa arcaica que la precedia; tots sabem però, que la LL. G. d'E. després de 12 anys de la seva promulgació és un text molt bonic, en alguns aspectes amb pocs resultats reals, i això malgrat que la seva realització convenia a la classe política que la va promulgar; millor dit, a part de la classe política, ja que els elements més immobilistes del sistema que convenia evolucionar, varen bloquejar la realització pràctica de les reformes educatives previstes en la Ll. G. d'E., a base de negar-li els necessaris recursos econòmics.

Es en aquest context que s'emmarca el Pla d'Estudis del 1971 que eleva a la categoria universitària el estudis de Magis-

teri i a les mateixes necessitats respon la convocatòria d'oposicions de 1974. Malauradament varen ser motivacions polítiques les que varen originar una i altra mesura i no pas veritables desigs de millorar la qualitat professional en la formació i selecció del personal docent del nivell primari.

La Ll.G. d'E. suprimia l'antic batxillerat elemental i implantava un cicle únic d'ensenyament des dels 6 als 14 anys, l'E.G.B., 1ª i 2ª etapa de la equivalia, pràcticament, a l'antic batxillerat elemental que se suprimia. El batxillerat elemental suprimit s'impartia en els instituts i els professors encarregats tenien nivell universitari de llicenciatura. En passar a nivell primari allò que abans era competència del nivell mitjà, representava per al M.E.C. un problema polític greu que es concretava sobretot en el canvi de nivell del professorat. Es va intentar resoldre amb les següents mesures:

- a) Promulgant el Pla d'Estudia de Formació de Mestres 1971 a nivell de Diplomats Universitari amb la novetat de les especialitats.
- b) Fer la convocatòria d'oposicions per especialitats permetent que hi acudeixin com a candidats els llicenciats i diplomats en qualsevol Facultat universitària a més dels mestres.
- c) Convocant uns cursos d'especialització en 2ª Etapa adreçats als mestres del Pla de 1950 els quals el mateix

M.E.C. no reconeix la preparació adequada per a impartir la 2ª Etapa d'E.G.B.

De les tres mesures polítiques preses per l'Administració per a intentar justificar un cert nivell acadèmic en el professorat encarregat de la 2ª Etapa d'E.G.B., cap d'elles va encaminada a aconseguir una més gran formació pedagògica i professional dels mestres. Totes elles són mesures d'urgència improvisades, sense base ni experiència prèvia, producte de la necessitat política d'implantar la Llei General d'Educació. Qualsevol reforma seriosa que es pretengui de dur a terme en el terreny educatiu cal que tingui molt present que el professorat és un element bàsic i per tant cal atendre amb primer lloc la seva formació amb criteris adequats, ja que, sense bons professors, cap reforma educativa és possible i la formació de bons professionals de l'educació requereix anys de pràctica i estudi. És més lent i difícil formar un bon professor que no pas construir un pont, un gratacels o un avió. Però no ho varen entendre així els nostres tecnòcrates i varen intentar solucionar el problema considerant només els aspectes quantitius, prescindint dels de la qualitat. Posen en marxa un Pla d'Estudis, el de 1971 que en tres anys havia de formar especialistes en les diferents àrees de la 2ª Etapa. Actualment tots els mestres que surten de les Escoles Universitàries tenen una de les especialitats de 2ª Etapa cursada a "nivell universitari" entre cometes i diem entre cometes, ja que en aquest nivell el garanteixen les mateixes Escoles Normals de sempre, amb el mateix professorat de sempre, amb les mateixes estruc

tures arcaiques que han caracteritzat aquest tipus de cen tres... Realment, les cometes en el nivell universitari estan justificades, ja que les condicions actuals en les Escoles Universitàries no són cap garantia perquè s'hi pu gui realment aconseguir el nivell universitari.

Les oposicions convocades des de 1974 obliguen a l'aspi- rant a optar per una especialitat podent ser aquesta la mateixa o una altra de les que s'han seguit a l'Escola Universitària. Els mestres del Pla 1950 (aquells a qui el M.E.C. no reconeixia nivell per a impartir la 2^a Etapa) poden accedir a les oposicions actuals i en el cas d'apro- var-les —miracle de l'oposició!— surten tan especialis- tes en 2^a Etapa com el Diplomant o el Llicenciat universi- tari que els supera perquè ja hem dit que la forma actual d'oposicions és oberta als graduats de qualsevol Facultat universitària. És a dir, que els llicenciats en Exactes, els enginyers, advocats i veterinaris poden opositar a places del Cos de Professors d'E.G.B.. Teòricament han de realitzar un cursset previ de ciències de l'educació que han d'organitzar els Instituts de Ciències de l'Educació. El cert, però, és que aquests cursos previs encara no s'han organitzat en cap ocasió i ja són vàries les convo- catòries d'oposició en les quals els economistes, químics o altre tipus de llicenciats han pogut obtenir una plaça en el Cos de Professors d'E.G.B.. De fet, són molts els qui l'han obtingut en aquests anys últims. Potser les per- sones concretes llicenciats que acudeixen a l'oposició te- nen una preparació pedagògica adquirida pels seus propis

mitjans o unes especials aptituds personals per a dedicar-se a l'educació. La veritat però, és que com a criteri per part de l'Administració, no es garanteix gens aquesta preparació pedagògica. És més, es procura menys valorar totalment i, consti que no tenim res en contra d'allò que es refereix a que personal amb títol de llicenciatura universitària es dediqui a l'educació de nivell primari; ben al contrari, maldem perquè la formació del mestre sigui autènticament universitària, i no pas pseudouniversitària tal com és en el vigent pla d'estudis, però no renunciem a que la formació pedagògica i la pràctica escolar tinguin el lloc prioritari que els correspon en qualsevol sistema de formació o de selecció de professorat.

A més dels arguments generals que, d'acord al nostre parer invaliden el sistema d'oposicions, considerem que l'actual és inadmissible també perquè menysvalora de forma oberta i descarada els criteris de formació pedagògica teòrica i pràctica que han de ser prioritaris en la selecció de professorat. Esperem que les raons polítiques de la seva implantació —necessitat quantitativa de professors per a 2^a Etapa amb cert nivell acadèmic— siguin revisats urgentment per responsables de la política educativa més conscients de la problemàtica real de la pràctica educativa.

Anem a comentar ara un altre tipus d'oposicions diferents a les generals d'ingrés al Cos per a les quals era i continua essent necessari generalment haver superat les oposicions generals d'ingrés l'anàlisi de les quals acaben de fer.

Oposicions restringides de 10.000 habitants i especials (pàrvuls, direcció annexes i presons).

Les oposicions restringides a les localitats de més de 10.000 habitants, les especials escoles de pàrvuls, annexes, presons o direccions de graduades, ha estat el procediment emprat pels mestres estatals per tal d'aconseguir una plaça més important que la que havien obtingut en l'oposició general d'ingrés al Cos. Altres han acudit a aquestes oposicions restringides especials com a mitjà de promoció professional (junt amb el millorament de la plaça, algunes d'aquestes oposicions incloïen una gratificació econòmica) i hi ha hagut casos de mestres motivats per haver-se sentit atrets per l'exercici d'una especialitat i per a això era necessari opositar.

Aquest és el cas de moltes mestres parvulistes.

Oposicions restringides a localitats de més de 10.000 habitants.

Eren convocades entre mestres nacionals en actiu que desitgessin atènyer una plaça en localitats de més de 10.000 habitants per un procediment més ràpid que el del concurs general de trasllat. La superació d'aquestes oposicions no suposava cap sou millor, sinó simplement un destí millor. Ja fa bastants anys que no es convoquen però els mestres que les varen superar anomenats "diezmilistas" conserven el seu dret i cada any tenen l'oportunitat de participar en el concurs de trasllats restringit.

Oposicions especials de pàrvuls:

Obertes únicament a les mestres amb un o dos anys de serveis actius. La superació d'aquestes oposicions, dóna entrada al Cos Especial de mestres maternals i pàrvuls, que serveixen les classes d'aquest nivell en les escoles estatals, cobren una gratificació especial i tenen el seu concurs especial de trasllat que els permet exercir en una localitat gran amb més facilitat del que permetria el procediment ordinari del Concurs General de Trasllats. Aquestes oposicions continuen convocant-se actualment encara que darrerament els cursos d'especialització en Pàrvuls de la Universitat a Distància fan les seves funcions.

Oposicions especials d'escoles annexes:

Les annexes són les escoles construïdes junt a les Normals (actualment Escoles Universitàries) destinades a que els estudiants de Magisteri realitzin les seves pràctiques. Tant el seu director que rep el pompos nom de Regent i al mateix temps és el professor de pràctiques de la Normal amb categoria d'adjunt, com els seus mestres són reclutats mitjançant una oposició especial entre mestres nacionals. Superar les oposicions d'annexa és la manera més directa de exercir en una capital de província. Els mestres d'annexes tenen l'obligació de rebre els estudiants de Magisteri en el període de pràctiques, per la qual cosa cobren una gratificació econòmica a més del sou. Cada any tenen el seu concurs especial de trasllat. Ara fa temps que no es convoquen

aquestes oposicions especials d'annexes, però que sapiguem no han estat abolides.

Oposicions a escoles de presons:

Són unes oposicions poc conegudes entre el Magisteri. Encara continuen convocant-se de tant en tant. Per a participar-hi sol ser necessari, com en totes les oposicions especials, pertànyer ja a l'escalafó de mestres estatals. Un cop superades les proves corresponents s'obté destí en alguna de les presons espanyoles amb la finalitat d'atendre l'alfabetització o promoció cultural de reclusos. No ens resistim a transcriure alguns paràgrafs de la convocatòria d'oposicions a places de presos convocades per ordre circular de 19 de febrer de 1944. Aquesta convocatòria és una prova més del gran control ideològic que han exercit les oposicions en el Magisteri. Vista amb ulls de 1983, aquesta convocatòria resulta pintoresca. Després d'exigir als participants els requisits de nacionalitat espanyola, tenir 23 anys i no arribar als 40, etc. La convocatòria exigeix:

3ª.- "Ser ferviente adicto al glorioso Movimiento Nacional"

4ª.- "Carecer de antecedentes MASÓNICOS y no haber pertenecido a la Institución Libre de Enseñanza como profesor o miembros de Asociaciones similares, ni haber estado afiliado con anterioridad al 18 de Julio de 1936 a la extinguida Federación Española de la Enseñanza".

Es tràgic de veure com es proscriu els qui haguessin tingut relació amb la Institució Lliure d'Ensenyament, un moviment

educatiu espanyol de gran volada intel·lectual i de gran qualitat pedagògica. I això es fa per tal d'assegurar el control de la puresa d'unes idees, les del glorioso Movimiento Nacional al qual el càrrec menys greu que es pot fer és que ha estat enemic de la cultura i del progrés. Veritablement els mestres que hem nascut en la postguerra i ens ha tocat viure de ple la influència d'aquest fort control ideològic, som víctimes en el doble aspecte personal i professional.

Oposicions a direcció:

La direcció d'escoles graduades de més de 6 seccions o classes se solia cobrir per oposició entre mestres nacionals amb determinats anys de servei. En 1965 es va crear el Cos de Directors Escolar amb status superior al Cos de Mestres Nacionals (els directors no tenien classe a càrrec seu i fruïen d'un coeficient superior al dels mestres i per tant tenien un sou més alt). L'ingrés a aquest Cos era, com sempre, per oposició entre mestres nacionals amb 5 anys de servei o títol de llicenciat. En 1970 el Cos va ser declarat a extingir-se, i va donar-se als seus components l'opció d'integrar-se al nou Cos de Professors d'EGB creat per la Ll. G. d'E. o continuar en el de directors com a cos a "extingir". La majoria d'ells varen optar per continuar en la situació de "a extingir" i s'ha donat el cas curiós de que aquests últims anys han tingut un coeficient y per tant un sou inferior al dels mestres. Això va ser subsanat no fa gaire i els directors escolar tenen avui el ma-

teix coeficient que els professors d'EGB (el 3,6) i conserven els seus drets de Cos (no tenen classe a càrrec seu i poden participar en els concursos de trasllats de direcció que cada any solen convocar-se). Tot això molt reduït ja que no han tornat a convocar-se oposicions i les escoles de nova creació es proveeixen, pel que fa a direcció, pel procediment actualment vigent que consisteix en el nomenament per part de les autoritats del MEC d'un dels mestres del centre per a ocupar la direcció. Aquest nomenament es fa a base d'una terna de noms que el claustre de professors proposa a la Inspecció. És el primer antecedent que coneixem d'unes funcions que solien cobrir-se per oposicions i que passa a ser cobert per procediment diferent,

Valoració del sistema d'oposicions.

Actualment, el sistema d'oposicions, tal com s'ha anat practicant fins ara, està àmpliament contestat a tots els nivells. Els arguments per a rebatre'l podríem agrupar-los en diferents blocs, encara que la seva arrel sigui comuna, tal com veurem després.

Hi ha un tipus d'arguments que qüestionen la validesa de les proves que solen aplicar-se per a valorar la capacitat de l'opositor. Aquestes proves són en general de tipus memòric i verbalista, de contingut teòric i balmat, allunyat de la realitat i que, en el cas de la docència, de cap manera mesuren la capacitat professional de l'aspirant. Es menys valora l'experiència i en cap moment es controla i garanteix la capacitat pràctica del futur docent. Els exercicis que es

fan tenen un marcat pes en els aspectes de contingut, molt poc en els aspectes professionals i nul en el cas dels aspectes pràctics. Això ha estat quantificat per RODRÍGUEZ DIEGUEZ (1973) prenent com a base els qüestionaris i exercicis i sistema de valoració utilitzat en les oposicions que durant més anys han regulat l'accés a la docència a Espanya (les convocades per primer cop en 1958).

La Física suposa el 10,30 per cent del valor total de l'oposició al costat del 2,20 per cent en que es valora la Pedagogia; la Formació del Espiritu Nacional al 9,54 per cent al costat del 2,20 per cent d'Història-Pedagogia; la Religió al 9,54 per cent al costat del 6,80 per cent assignat a la Metodologia i les Matemàtiques suposen l'11 per cent al costat del 2,20 per cent de l'Organització Escolar. Globalment el valor de les matèries professionals en el conjunt de l'oposició és del 13,4 per cent al costat del 87,6 per cent restant, que es repartia entre les anomenades matèries del contingut 9,5 per cent i les ideològiques (Religió, E.F., F.E.N.) que sumaven en conjunt el 28,08 per cent de la valoració total que es feis de l'oposició. Les dades aportades parlen per elles mateixes i creiem que sobren comentaris.

Un altre tipus d'arguments en contra de les oposicions es refereix a la composició dels tribunals. En les d'ensenyament primari fins ara, el pes de la composició dels tribunals queia damunt inspectors, catedràtics de Normal i d'Universitat, tots plegats amb un dubtós contacte i coneixement.

ment directe de la realitat de l'escola, ja que les realitats només les pot conèixer a fons aquells que les viuen i palpen cada dia, com és el cas dels mestres. Aquests també estaven representats en el tribunal però el seu nomenament s'anava fent per criteris extraprofessionals. El nomenament dels mestres que formarien part del tribunal d'oposicions es feia a proposta dels òrgans del Movimiento (Sección Femenina i Frente de Juventudes) del S.E.M. i de l'Església. Fins ara també hi havia en els tribunals d'oposició un representant de l'Església lliurament designat per l'autoritat diocesana, nomenament que requeria en un sacerdot. Aquestes formes de nomenament dels components del tribunal anava més encaminada a la funció de control ideològic que a la del control professional. I aquest és el tercer tipus d'argument (que les oposicions han esdevingut un òrgan de control ideològic, cosa no admissible) al qual ens referíem al començament d'aquesta exposició. Renunciem a utilitzar els arguments de la pràctica del nepotisme i les influències, per ser això més difícil d'objectivitzar. De totes maneres considerem que els arguments exposats són suficients per a demostrar l'absurda situació de mantenir un sistema que no compleix la missió que teòricament li correspon: seleccionar bons professionals de l'educació. És evident que les oposicions no formen el docent, és a dir, que el qui oposita a una plaça de professor d'E.G.B. si està mancat de la formació adequada en el moment de presentar-se, aquesta no li serà proporcionada, i, més greu encara, tampoc detectarà en la majoria dels casos que està mancat d'aquesta formació motiu pel qual és absurd de mantenir el sis

tema d'oposicions en aquestes condicions en que és evident que no compleix les funcions que calien.

Nosaltres creiem que el que necessita l'escola són mestres amb una formació professional teòrica i pràctica sòlides, i que aquesta formació no s'adquireix mitjançant curssets i oposicions sinó amb anys d'estudi, de pràctica i de reflexió. Aquí és on veiem la solució al problema. Cal potenciar els centres de Formació del Professorat, transformar-los, dotar-los dels mitjans perquè compleixin la seva missió i assegurar-nos així, que el títol expedit és la garantia professional adequada i aleshores, quin sentit tenen les oposicions? Intentar controlar en unes hores allò que ja s'ha controlat durant hores d'estudi i pràctiques?. És evident que en aquestes condicions ens decantem per l'accés directe, com a forma bàsica de l'ingrés al Cos de Professors d'E.G.B., complementat amb la pràctica controlada d'un any com a mínim a l'escola.

A continuació fem una anàlisi d'aquesta forma d'accés directa, vigent actualment, però que suposa quantitativament molt poc al costat de la via de les oposicions.

3.2.2. L'accés directa des de les Escoles Normals

Aquesta via d'accés consisteix en facilitar l'ingrés directa en el Cos de Professors d'Educació General Bàsica, als alumnes d'expedient acadèmic més brillant, que cada any acaben els estudis en les Escoles Universitàries de For-

mació del Professorat (abans Escoles Normals). Aquesta forma d'accés ha tingut característiques diferents en cadascun dels plans d'estudi que l'han considerat. Fixem-nos-hi amb algun detall:

Segons el Pla Professional de 1931

La forma d'accés directa al Cos de Professors d'E.G.B., actualment en vigor, té un antecedent històric en el Pla Professional vigent durant la II República. En aquest pla d'estudis es preveia que tots els alumnes que acabaven la seva carrera tenien assegurada una plaça a l'escola estatal. L'accés era doncs, la via prioritària per a obtenir una plaça de mestre en les escoles públiques.

Aquesta forma de garantir l'accés directa a tots els alumnes que acabaven la seva carrera, anava regulada per una certa planificació de necessitats que es tenien en compte a l'hora d'admetre els estudiants en les Escoles Normals. Hi havia una prova d'ingrés molt rigorosa de manera que el nombre d'alumnes que superava l'ingrés guardava relació amb els mestres que es consideraven necessaris segons les previsions dels òrgans de planificació de l'Estat.

Un cop ingressats a la Normal, els alumnes rebien una adequada formació teòrica i pràctica (la més adequada que mai no s'hagi donat en qualsevol altre època anterior o posterior en les Escoles Normals) i, un cop superats amb èxit els diferents cursos i les pràctiques corresponents (les pràctiques tenien una gran importància en el Pla Pro

fessional), els alumnes rebien el títol de Mestre junt amb el nomenament en una escola estatal sense cap prova o requisit diferent de la formació rebuda a l'Escola Normal. Aquesta forma d'accés aconseguia l'objectiu fonamental que ha de complir qualsevol sistema de selecció de mestres: assegurar que els elegits tenen la deguda formació teòrica i pràctica, cosa que només és possible de constatar en un període llarg de formació professional i amb l'observació i el control de la pràctica de l'aspirant, tal com era en el cas del Pla Professional.

Aquesta forma d'accés directe al Cos de Mestres estatals acaba tenint, amb la guerra civil, el mateix destí de tants altres èxits educatius importants del període republicà: la desaparició.

Segons el Pla d'Estudis de 1967

Cal arribar a 1967 perquè es torni a considerar en la reglamentació escolar espanyola la possibilitat d'accés directe al magisteri estatal des de les Escoles Normals. Va ser en motiu del canvi del pla d'estudis vigent fins aleshores (el de 1950 que no preveia aquesta forma d'accés) i la implantació del nou pla, anomenat de 1967, les novetats més remarcables del qual varen ser: l'exigència del batxillerat superior com a requisit per a ingressar a l'Escola Normal (fins aleshores s'hi ingressava amb el batxillerat elemental de quatre anys), la realització d'un any sencer de pràctiques mínimament renumerades (4.500 ptes. mensuals és el que cobraven els alumnes de pràctiques) i la

possibilitat de que aproximadament el 30 per cent dels alumnes que acabaven de cada promoció tinguessin accés directe a l'escalafó de mestres estatals. La selecció d'aquest 30 per cent d'alumnes, que havien de tenir l'accés directe es feia a base de llevar les notes mitjanes obtingudes pels alumnes al llarg dels seus estudis formant-ne de totes una llista per ordre de major a menor puntuació obtinguda. Les places d'accés directe es concedien per aquesta llista de puntuació i els alumnes seleccionats tenien els mateixos drets que els companys que superessin les oposicions. Aquest sistema no proporcionava només millors mestres que el del Pla anterior de 1950 sinó que suposava una elevació del nivell instructiu i cultural dels mestres que el varen seguir i va permetre que unes quantes generacions frufessin d'un accés a l'escalafó per una via més racional que no pas la clàssica de les oposicions

Segons el Pla Experimental de 1971.

En 1971 i aquesta vegada sí que per clares raons que convenien al context social i polític, sorgeix un nou pla d'estudis, l'anomenat Pla Experimental de 1971, (avui ja definitiu) que eleva els estudis del magisteri a nivell universitari. Aquest Pla d'Estudis brota en el context de la Llei General d'Educació de 2 d'agost de 1970 la importància del qual ja hem comentat anteriorment. En aquest context de la Llei General d'Educació , quan hi ha la pretensió d'una renovació total del sistema educatiu especial, sorgeix el Pla

Experimental de Formació del Professorat (1971). Aquest Pla Experimental preveu el sistema d'accés directe al Cos de Professors d'E.G.B. encara que en nombre més reduït del que estava previst en el Pla de 1967. Amb aquest pla d'estudis només és el 10 per cent dels alumnes de cada promoció els qui accedeixen directament al cos de Professors d'E.G.B. al costat del 30 per cent previst en el Pla de 1967.

Els criteris de selecció d'aquest 10 per cent d'alumnes de cada promoció que acaba, també són restrictius en el Pla de 1971 comparat amb el Pla de 1967. En la nova reglamentació, per a poder ser proposat per a ingressar directament en el Cos de Professors d'E.G.B. és necessari:

- haver cursat la carrera dins de l'escolaritat mínima
- tenir una nota mitjana de 8 com a mínim
- no tenir cap suspens a l'expedient
- la nota mitjana es calcula en dos blocs diferents; l'un format per totes les matèries de continguts i professionals estudiades al llarg de la carrera i l'altre format per la nota mitjana que resulta de la qualificació rebuda en cadascun dels períodes de pràctiques que preveu el Pla Experimental de 1971. Amb aquestes dues notes es calcula la mitjana definitiva que haurà de ser superior a 8 perquè l'alumne pugui ser inclòs en la proposta d'accés directe.

3.2.3. Categories entre els mestres estatals

Pròpiament no es pot parlar de categories entre els mestres, enteses aquestes com gran diferències econòmiques o de status. Realment no existèixen aquestes diferències entre els mestres estatals amb oposicions. Però si que pateixen, en canvi, un status i un sou escandalosament discriminatori els mestres interins, malgrat que realitzen les mateixes funcions que els mestres amb oposicions guanyades. Fixem-nos en les diferències entre els uns i els altres.

Mestres propietaris.

Els mestres anomenats en llenguatge oficial propietaris, són els que varen superar les oposicions d'ingrés al Cos de Professors d'EGB o hi varen accedir directament. Entre ells cal distingir els provisionals i els definitius. No ha ha diferències econòmiques entre ells però sí que hi ha una gran diferència pel que fa a estabilitat. Els mestres propietaris de definitius ja varen aconseguir una plaça en propietat en el con curso general de trasllats i per tant el canvi de destí per a ells és voluntari, i només es fa quan es desitja millorar pla ça per algun dels procediments establerts.

No és així amb els propietaris provisionals. Aquests varen su perar les oposicions d'ingrés o varen accedir directament al Cos de Professors d'EGB però no han obtingut el seu primer des tí en propietat encara i cada any acaben el curs sense saber on exerciran el curs vinent. Aquesta situació absurda s'allarga, a vegades 4, 5 i fins a 6 anys, durant els quals els mestres afectats, han d'estar pendents durant l'estiu de l'adju-

dicació de places en propietat provisional, havent de presentar-se a la Delegació Provincial corresponent (generalment en el mes d'agost) on s'elegeixen les vacants per ordre d'antiguitat d'oposició i número dins dels que pertanyen a la mateixa promoció. Això passa durant l'estiu, però al llarg del curs els mestres propietaris provisionals viuen amb l'angúnia de rebre un destí forçós (cosa molt probable) fora de la seva província i de la seva regió mitjançant el concurs general de trasllats al qual han d'acudir obligatòriament mentre són provisionals. Aquesta situació de provisionalitat és realment absurda i no afavoreix gens el bon funcionament dels centres ni els mestres que, any rera any, es veuen obligats a aguantar-la.

Després de les oposicions d'ingrés els mestres estatals hem pogut participar en aquests darrers anys en una segona oposició (restringides a localitats de més de 10.000 habitants a pàrvuls, annexes, etc.). La finalitat d'aquesta segona oposició era, generalment, aconseguir millorar el destí en la localitat de cens de població més gran per un procediment més ràpid qu el Concurs General de Trasllats. Una altra motivació per a acudir a aquesta segona oposició sol ser l'obtenció d'una especialització (el cas de les mestres parvulistes) dins de l'escola estatal. No ens expliquem a comentar cadascuna d'aquestes oposicions possibles per haver-ho fet ja en tractar el tema de les oposicions com a forma prioritària d'accés a la docència estatal. Haver superat una d'aquestes oposicions no implica canvi de categoria, ni status professional, llevat de les oposicions a direcció, cos que actualment ha estat declarat a extingir-se.

Mestres interins, i contractats

Els mestres interins solen ocupar places a l'escola estatal quan les vacants no estan ocupades per mestres titulars d'oposició. Són professionals amb el mateix títol que els propietaris i realitzen exactament la mateixa funció (tenen una classe a càrrec seu amb plena responsabilitat). L'única diferència comparats amb els propietaris és que no han superat les oposicions i això fa que siguin contractats en unes condicions realment injustes i difícils d'acceptar. Fixem-nos en algunes d'elles :

- Estan sotmesos a una gran inestabilitat laboral (poden ser desplaçats per un mestre propietari en qualsevol moment del curs escolar i en tot cas el seu nomenament no més dura un any).
- No tenen dret a vot en els claustres.

Realment es tracta d'una situació injusta que només s'explica en el context d'una Administració sense veritable interès per la qualitat de l'educació en les escoles públiques. L'existència dels mestres interins és deguda a que l'Administració no agilitza el seu propi sistema de proveïment de places : oposicions i concursos. En 1972 es va fixar la plantilla de mestres estatals en 130.000 places. Va ser una decisió sense efectes pràctics immediats ja que aquestes places no varen ser dotades econòmicament fins molt després. Va ser una simple creació damunt del paper perquè la plantilla real continuava essent de 100.000 mestres encara que ja existís la necessitat reconeguda pel M.E.C. i concretada en decret de que eren

130.000 els mestres que calien. Com que només n'hi havien 100.000 en l'escalafó, el M.E.C. contracta 22.700 mestres en les condicions econòmiques i d'estabilitat ja comentades. No era més lògic dotar econòmicament les places creades i convocar immediatament oposicions per a cobrir aquelles places? Realment hauria estat la cosa més correcta, fins i tot dins dels esquemes pels quals es regeix l'Administració, però no era la més econòmica i varen deixar de fer-ho. No oblidéssim que un mestre contractat costa menys que un mestre propietari ...

Quan pel febrer de 1974 s'acordà — per fi! — la dotació econòmica de 123.500 places de les 130.000 que es consideraven necessàries, seguidament (B.O.E. de 18 de març de 1974) es varen convocar oposicions. El més lògic era convocar les 22.700 que eren vacants reals i a més estaven dotades econòmicament. Doncs, no senyor. Una vegada més prevaleixen les raons econòmiques i es convoquen només 10.000 places a oposició. Altre vegada l'Administració va tornar a aplicar amb comptagotes les seves pròpies normes de proveïment de places i es va perdre una ocasió més de reduir el nombre d'interinats.

Ha quedat molt clar que, quan es tracta d'educació primària les raons econòmiques i burocràtiques són prioritàries per a la nostra Administració, que no vol o no sap veure el gran cost social, mesurat en qualitat de l'ensenyament que suposa mantenir un professorat en les condicions laborals en que es troben els interins i contractats.

3.2.4. Concursos de trasllat.

Pràcticament cada any, els mestres espanyols tenim un concurs de trasllats mitjançant el qual podem canviar de destí o aconseguir-lo per primera vegada, en el cas dels mestres de nou ingrés. El concurs de trasllat, presenta diverses variants que es corresponen amb les diverses modalitats d'oposicions ja comentades. És a dir, hi ha el Concurs General de Trasllat, el restringit a localitats de més de deu mil habitants i els especials de pàrvuls annexes i directores escolars.

Concurs General de Trasllat.

Se sol convocar cada any. Hi podem participar en forma voluntària tots els mestres propietaris definitius amb dos anys de permanència en el destí d'origen (aquest requisit és nou; abans la possibilitat de trasllat era encara més gran), i de forma obligatòria hi ha de participar tots els membres de nou ingrés, propietaris provisionals que encara no hagin obtingut destí, el seu primer destí definitiu.

Passem ara a analitzar els criteris d'adjudicació de places en el Concurs General de Trasllats.

L'antiguitat, mèrit preferent en el Concurs General de Trasllat.-

La preferència per obtenir destí en el concurs general es

determina bàsicament pels anys de servei del candidat, és a dir, per la seva antiguitat. Aquesta antiguitat, per la seva part, és determinada per dos conceptes:

- Anys en l'escalafó (cadascun dels quals es valora amb un punt que no es perd mai).
- I anys de permanència en una mateixa localitat, que es valoren amb dos punts cada any. Aquests punts de permanència en la mateixa localitat es perden cada cop que el mestre canvia de destí en virtut del concurs general de trasllat. Posem un exemple concret per a aclarir això: un mestre que porti deu anys seguits a l'escalafó (és a dir, que faci deu anys que va fer les oposicions i mai no hagi estat exedent) i que durant els deu anys hagi exercit en la mateixa localitat, si decidís participar en el Concurs General de Trasllat, ho faria amb el següent muntatge:
 - Deu punts corresponents a l'apartat de servei o permanència a l'escalafó (un per any).
 - I vint punts corresponents a l'apartat de permanència en la mateixa localitat (dos per any).

Total trenta punts. Si aquest mestre obté el destí que li interessa perd els vint punts de permanència en la localitat i es queda únicament amb els deu corresponents a la permanència a l'escalafó començant a acumular nous punts per al segon concepte en la nova localitat a la qual ha estat destinat.

Existeix també la possibilitat d'obtenir punts "extraordinaris" vàlids per al Concurs General. Aquests punts es con

cedeixen als mestres que organitzen amb èxit en les seves escoles activitats relacionades amb la Santa Infantesa, periòdics, murals. Els organismes que atorguen aquests punts són l'Església i el Frente de Juventudes o Sección Femenina. Es pot obtenir un punt extraordinari per cadascuna de les activitats tipificades. Aquests punts extraordinaris, com s'esdevé amb els de permanència en la localitat es perden en obtenir un nou destí. Si el mestre de l'exemple anterior durant els seus deu anys de serveis en la mateixa localitat hagués organitzat dues d'aquestes activitats, hagués acudit al concurs amb 32 punts en comptes de trenta.

En el Concurs General (i també en els restringits i especials) existeixen dos torns: el voluntari i el de consorts. En el torn voluntari podem sol.licitar plaça tots els mestres, en el de consorts només poden fer-ho aquells el cònjuge dels quals sigui funcionari amb destí en propietat en la localitat anunciada. Si són dos o més els mestres consorts que sol.liciten una mateixa localitat, la preferència entre ells es determinarà pel número més gran de fills menors de 21 anys i el temps més llarg de viure separats. El dret de consort només pot utilitzar-se una vegada a la vida, en condicions normals. Per tornar a tenir dret al seu ús cal que un dels dos cònjuges hagi tingut trasllat forçós, que hagi canviat de Cos per nova oposició o que el matrimoni tingui família nombrosa.

L'antiguitat per a participar en els concursos de trasllat es calcula sempre fins al mes de setembre anterior a la conun

vocatòria del concurs, motiu pel qual quasi mai el càlcul pot fer-se per anys sencers, sinó que hi ha mesos i dies d'antiguitat els quals cal tenir-los en compte també.

Amb aquest sistema de l'antiguitat com a criteri de preferència prioritari un mestre necessita romandre vint o vint-i-quatre anys en una mateixa localitat per poder acumular punts suficients per a obtenir destí en la capital de la província. En aquests últims anys el "mercat" de places (valorat en punts) ha baixat, essent Barcelona, Madrid i Bilbao les capitals en que els mestres joves tenen més fàcil accés (s'han concedit places en aquestes capitals a mestres amb 3,4 i fins a menys anys de servei en els últims concursos). Això és degut a la gran afluència d'emigració a aquestes ciutats i a la construcció com a conseqüència de noves places escolars. Tanmateix altres ciutats com Salamanca, Saragossa, etc. són difícilíssimes d'aconseguir en el Concurs General de Trasllats, degut a que les places que s'anuncien només són les corresponents a les vacants produïdes per jubilacions i defuncions, essent necessaris 20 o 25 anys de servei per a poder obtenir-hi destí. Aquest fet té com a conseqüència que els mestres de les capitals de província tinguin una edat mitjana molt alta (sovint superior als 60 anys), situació que mereix una seriosa reflexió.

Aquesta reglamentació vigent actualment sobre el Concurs General de Trasllats és la que determina l'Estatut del Magisteri de 1947, reglamentació i Estatut que convé revisar urgentment, mitjançant un procediment de participació real

de tots els mestres. Últimament el M.E.C. va escometre uni lateralment la revisió de la reglamentació sobre concursos, arribant a elaborar un decret sobre les Plantilles que va ser publicat en el BOE del dia 17 de gener de 1976. Aquest decret va ser contestat pels mestres obligant el MEC a sus pendre'l mentre no s'elaboressin unes normes en les quals el Magisteri tingués una participació real. Nosaltres opinem que el decret, malgrat haver estat elaborat unilateralment pel MEC, incluïa elements progressius pel que fa a la norma que acabem d'exposar i creiem que hauria d'haver-se meditat més per part del Moviment de Mestres el fet de de manar-ne la derogació. I abona la nostra opinió el fet que el MEC accedís ràpidament a suspendre'l, ja que li és més còmode de continuar amb la reglamentació antiquada de l'Es tatut de 1947 que no pas començar uns canvis mínimament progressistes com eren alguns dels que proposava el decret de Plantilles.

Concurs de trasllats restringits i especials.

A més del Concurs General de Trasllats que afecta la totalitat dels mestres estatals hi ha els concursos restringits i especials que només afecten els grups de mestres que reuneixen les condicions per a participar-hi (generalment superada una segona oposició). El criteri de preferència en aquests concursos per a obtenir destí també és l'antiguitat. Es convoquem com el General de cada any, entorn de consorts i voluntari.

Concurs restringit a localitats de més de 10.000 habitants.

S'anuncien en aquest concurs 1/3 del total de les vacants existents en poblacions de més de 10.000 habitants. Hi poden participar els següents mestres estatals:

- Aquells que haguessin superat l'oposició a localitats de més de 10.000 habitants.
- Els mestres procedents del Pla Professional de 1931.
- Els mestres estatals que tinguin llicenciatura universitària.
- Aquells mestres estatals que provenen d'una localitat de més de 10.000 habitants obtinguda en el Concurs General de Trasllats.

En aquest concurs els mestres estatals que pertanyin a un dels grups assenyalats obtenen amb facilitat plaça en ciutats importants i capitals de província.

Concurs especial d'escoles maternal i de pàrvuls.

Es pot convocar també cada any en el doble terreny de concorts i voluntari. Hi poden participar aquells mestres estatals que haguessin superat l'oposició de pàrvuls. En l'últim celebrat, hi han pogut participar també els mestres estatals que havien seguit el curs oficial d'educació preescolar organitzat pel MEC a través de la Universitat Nacional a Distància.

Esperem que en la convocatòria vinent es reconegui també el .

dret a participar en aquest concurs a les mestres que ingressen pel sistema d'accés directe i havien cursat l'especialitat de Preescolar en les Escoles Universitàries de Formació del Professorat.

Aquesta especialitat d'Educació Preescolar no figurava en el Pla d'Estudis Experimental de 1971, que només reconeixia les especialitats corresponents a segona Etapa. No obstant això, les Escoles Universitàries de Catalunya han anat impartint-la, acollint-se a les característiques de provisionalitat experimental que tenia el Pla de 1971 i ja són tres les promocions de mestres (també han cursat l'especialitat de Preescolar alguns homes) que han sortit de les Escoles Universitàries de Catalunya havent seguit els estudis en l'especialitat de Preescolar. Durant l'any 1977 han estat publicades pel MEC les normes generals a que han d'ajustar-se els plans d'estudis definitius de les Escoles Universitàries. En aquestes normes generals es considera que els estudiants de Magisteri poden optar per l'especialitat de Preescolar d'educació especial a més de les de 2ª Etapa que fins ara eren les úniques reconegudes en el Pla Experimental (Ciències, Filologia i Ciències Socials). Saludem complaents aquesta mesura del reconeixement de l'especialitat d'educació preescolar a les Escoles Universitàries del Professorat, ja que aquest és un nivell absolutament fonamental en el sistema educatiu i la formació del seu professorat ha de comptar amb les màximes atencions. Confiem que, fins i tot, dins de la normativa vigent, s'aniran reconeixent immediatament els diplomats universitaris que han aconseguit els seus estudis d'Educació Prees-

colar, els següents drets:

- El dret a participar en el concurs especial d'escoles maternals i de pàrvuls a aquells mestres que per l'excel·lència del seu expedient hagin obtingut l'accés directe al Cos de Professors d'E.G.B.
- La possibilitat de participar en les oposicions especials a escoles maternals i de pàrvuls sense necessitat d'haver superat prèviament les Generals d'ingrés.
- Tenir preferència absoluta sobre els mestres provinents d'altres plans d'estudi o que hagin cursat una altra especialitat en els seus estudis, per a cobrir amb caràcter interí les places de maternals i pàrvuls vacants en les escoles estatals.

El reconeixement d'aquests drets, perfectament compatibles amb la reglamentació vigent, suposaria una millora notable en el proveïment de places d'escoles maternals i de pàrvuls, i cal no oblidar que millorar l'educació preescolar és començar a sanejar l'escola i l'educació, és a dir per on cal fer-ho, per la base, pels seus fonaments...

Cursos especials d'escoles annexes.

Solen convocar-se també cada any. El seu objectiu és facilitar el trasllat als mestres que superen l'oposició especial d'escoles de pràctiques annexes a les Universitats de Formació del Professorat i desitgen el trasllat. És un concurs molt limitat que afecta molt pocs mestres.

Concurs d'educació especial.

Sol convocar-se cada any. S'hi anuncien totes les vacants d'aules especials existents en les escoles estatals a més d'aquelles vacants d'escoles de Patronat d'Educació Especial, que no haguessin fet ús del dret de proposta de mes tres que els reconeix la llei vigent. En aquest concurs de trasllat només hi poden participar els mestres estatals que a més tinguin el Diploma d'Especialista en Pedagogia Terapèutica.

Concursos de mèrits entre directors escolars.

És un concurs extraordinàriament restringit en el qual només hi poden participar els components de l'extingit Cos de directors escolars. S'hi anuncien les vacants que poden existir (poquíssimes per no estar vigent aquest sistema de direcció). En aquest concurs a més de l'antiguitat es valo ren mèrits, com publicacions, títols, labor realitzada, etc.

Concurset.

Es coneix amb el nom de concurset el que se celebra cada any en les localitats de més de 10.000 habitants. Serveix per facilitar el canvi d'escola dins de la localitat i des tinar a centres concrets els mestres que varen obtenir pla ça en localitats de més de 10.000 habitants per qualsevol dels concursos. Quan un mestre obté destí en una localitat

de cens superior a 10.000 habitants no sap en quina escola concreta d'aquesta localitat exercirà les seves funcions. Per saber-ho ha d'acudir al concursset on obtindrà per un dels centres. El concursset té lloc en els respectius ajuntaments en presència de les Juntes municipals de les localitats corresponents i en la Delegació Provincial del M.E.C. en les capitals de província. Les preferències per elegir plaça en el concursset són similars a les dels concursos, és a dir, l'antiguitat. La data de celebració del concursset sol ser en ple estiu (juliol o agost) un cop resolts els concursos de trasllat. En el concursset les vacants s'agrupen, com en els concursos de vacants de pàrvuls, etc, i només pot optar-se a les que corresponen al propi grup.

Altres formes de trasllat entre els mestres

A més dels concursos de trasllat de que ja hem parlat, els mestres estatals poden obtenir canvi de destí mitjançant proposta d'un Patronat o mitjançant Comissió de Serveis. Les escoles de Patronats vénen a ser un tipus especial d'escoles estatals patrocinades per una entitat privada o religiosa, la qual en crear l'escola en règim de patronat obté de l'Estat la garantia d'elegir els mestres estatals que han de servir-les. Aquests mestres cobren el sou normal de l'Estat que els correspon per escalafó, més una gratificació que els paga el Patronat. A rel de la nova Llei General d'Educació la reglamentació de Patronats va ser revisada i es va restringir el dret de mantenir sous d'aquest tipus.

Avui, que sapiguem, només continua vigent el sistema de Patronats per a escoles d'educació especial i de suburbis. Un mestre estatal pot ser proposat per un Patronat per exercir plaça en escoles d'educació especial sempre que tingui el Diploma d'Especialista en Pedagogia terapèutica. Per a ser proposat pel Patronat de Suburbis cal reunir algunes de les condicions per a optar a plaça de més de deu mil habitants (vegeu concurs de restringits a localitats d'aquest cens) o tenir 15 punts.

La Comissió de Serveis és una possible solució administrativa del funcionari civil de l'Estat, que és adscrit a una plaça o servei especial, fora del seu habitual. Les Comissions de Servei solen concedir-se per interès de l'administració. Per exemple: dins de la docència se solen concedir comissions de servei a mestres perquè organitzin un nou centre, etc. La pràctica més corrent de la Comissió de Serveis entre els Professors d'E.G.B. és per a adscriure'ls en forma temporal (fins a 6 anys) a un Centre Pilot. Hi ha centres pilot d'EGB pràcticament a tots els districtes universitaris. Es tracta de centres adscrits als Instituts d'Educació de les universitats respectives, la finalitat dels quals és realitzar investigació educativa i experimentar nous sistemes i mètodes d'ensenyament. Per a aconseguir una plaça en aquests centres n'hi ha prou amb ser proposat pel director de l'Institut de Ciències de l'Educació corresponent. Durant el temps que dura la Comissió de Serveis (poden ser fins a 6 anys) el mestre té dret a que li sigui reservada la seva plaça d'origen o la que pugui obtenir men-

trestant per mitjà dels concursos de trasllat.

Concurs especial de Navarra.

El proveïment de places, en escoles estatals no es regeix a Navarra per la normativa general exposada. Allí funciona un sistema especial de proveïment de places mitjançant el qual cada municipi frueix d'autonomia per elegir els mestres. L'única condició que s'exigeix és que hagin superat les oposicions generals d'ingrés, però els altres criteris i barems els estableix lliurement cada Corporació Municipal. És curiós que l'Administració tan rabiosament centralista hagi permés, en el cas de Navarra un sistema de proveïment de places tan descentralitzat. Potser aquest fet pot ser el precedent que, perfeccionat permeti de generalitzar a tot l'Estat un sistema de proveïment d'escoles públiques en el qual els municipis afectats hi tinguessin alguna cosa a dir.

Valoració de l'actual sistema de trasllats entre mestres.

La participació en el concurs general de trasllats és voluntària per als mestres propietaris definitius, els quals si no obtenen la plaça que sol·liciten per no haver-hi els llocs necessaris, romanen en el seu destí procurant acumular més punts per a tornar intentar el trasllat en pròxims concursos. Això no és així en el cas dels mestres propieta-

ris provisionals els quals han d'acudir forçosament al con curs i si no obtenen algunes de les places que sol·liciten (cosa que sol esdevenir ja que els provisionals es presenten al concurs sense punts) poden ser destinats, lliurement per l'Administració a qualsevol localitat del territori espanyol. I això sovint té greus i serioses conseqüències personals i professionals. Fixem-nos en unes dades ela borades per l'Assemblea Provincial del Professorat Estatal de La Corunya i publicat en Escuela Española. Aquestes dades han estat elaborades a base d'estudiar els destins generalment forçosos que es varen donar en el Concurs General convocat per ordre ministerial del 27 d'octubre de 1975 (BOE de 7 de novembre) i resolt en el B.O. del M.E.C. dels dies 14 i 31 de juliol de 1976. Remarquem-ne algunes de les dades més significatives. Fixem-nos com a la província de Bar celona hi són destinats (forçosos en la majoria dels casos) 61 mestres de Madrid, 77 de València, 30 de Biscaia, 14 de La Corunya i 8 de Pontevedra. Es tracta de mestres provinents de 4 regions molt diferenciades entre elles fins al punt de tenir llengües distintes (català, castellà, èusquera, gallec).

Observem també com a Huelva s'hi destinen 18 mestres de La Corunya i a Terol 24 de Biscaia, mentre que a Biscaia s'hi destinen 52 mestres d'Astúries, 19 de La Corunya, 22 de Madrid, 12 de Granada i 12 d'Orense. Inaudit! Díficil de comprendre quan superades algunes absurdes traves burocràtiques, molts mestres podrien ser col·locats perfectament en les seves províncies d'origen.

Aquest és realment un problema seriós que mereix algunes consideracions. Hi ha profundes raons d'ordre estrictament pedagògic basades en principis posats en pràctica pel Moviment de l'Escola Nova o Escola Activa a principis de segle que malden pel coneixement per part del mestre del medi on el nen desenrotlla la seva vida familiar i social. I això és una necessitat absolutament prioritària si es vol impartir una educació viva i allunyada de la rutina artificiosa que avorreix i mata en el nen la natural curiositat que el caracteritza. En el petit món que rodeja el nen en les seves realitats més immediates és on el mestre hi trobarà els millors recursos per a motivar-los i fomentar-hi la inquietud per conèixer les característiques de les coses que el rodegen i el perquè dels fenòmens que observa. I així, a poc a poc, s'ampliarà de manera natural el camp dels seus interessos, fins a arribar al coneixement de les realitats i fets més allunyats en l'espai i en el temps, tot això sense perdre la gran capacitat d'investigació i el gran bagatge d'experiència viva amb que el nen arriba a l'escola, i que tot plegat suposa un potencial de recursos que el mestre, amb clars criteris pedagògics a de convocar i fomentar.

Aquest fet del coneixement del medi social i familiar del nen, es fa especialment necessari en aquells pobles del nostre Estat on la llengua que els nens parlen és diferent del castellà. La llengua és un instrument fonamental en l'aprenentatge. Imposar al nen l'ús prematur d'un instrument desconegut i estrany per a ell, significa augmentar considera-

blement les dificultats normals de l'aprenentatge. El començament de l'aprenentatge, generalment reconegut, fins pel mateix M.E.C., s'ha de fer en la pròpia llengua materna i un cop afermat el seu domini oral i escrit pot introduir-se la segona llengua essent un objectiu generalment acceptat que els nens acabin l'escolaritat obligatòria amb un ple domini dels dos. (1)

Ès evident que aquestes realitats de cultura i llengua tan diferenciades ~~shan~~ de tenir molt en compte, no solament a l'hora d'elaborar uns criteris de concursos de trasllats més ajustats als principis pedagògics adequats, sinó també a l'hora d'establir els criteris de formació del professorat. L'educació no és una funció interpersonal que pugui exercir-se sense tenir molt clar on i a qui s'impartirà. Educar és potenciar les possibilitats que l'individu ja té, desenrotllar la seva experiència. Entendre i acceptar que la cultura no és una cosa asèptica que s'elabora en les aules i s'arxiva en els llibres. La cultura és la vida de la gent, els costums del seu medi, la seva experiència. Això és autèntica cultura i cal ser tingut molt en compte pel mestre a fi de prendre-ho com a punt de partida en la seva tasca pedagògica i procurar ajudar a potenciar-lo a base d'una investigació real que qüestionï la pròpia realitat cultural, fomenti l'anàlisi comparatiu amb altres fets i experiències i arribin a elaborar-se propostes d'avançament i de progrés...

Hem volgut posar l'accent en les raons pedagògiques per considerar-les bàsiques i absolutament prioritàries; Tan-

(1) El problema de llengua a l'escola requereix un estudi específic i aprofundit que no és l'objectiu d'aquest treball.

mateix hi ha altres raons que afecten els mestres com a persones que també caldria tenir en compte en decretar aquests trasllats forçosos. El mestre traslladat de la Corunya a Barcelona, o de Vizcaya a Terol, o de Madrid a Guipúzcoa, pateix un desarrelament del seu medi que no l'a favoreix en res personalment. I en alguns casos aquest desarrelament es veu agreujat amb circumstàncies familiars (fills, cònjuge en un altre treball, etc) que tenen greus repercussions en la seva estructura familiar.

Avui en 1983, amb la implantació de l'autonomia a Catalunya ja no vénen mestres forçosos i els que hi acudeixen voluntàriament adquireixen el compromís de reciclatge en català. No obstant això, encara no s'ha escomès la gran qüestió del trasllat de mestres que no és independent de la problemàtica general de la funció pública ni de les conseqüències que pugui tenir l'aplicació de la LOAPA (Ley Orgánica para la Armonización del Proceso Autonómico.)

3.3. L'escola estatal a Catalunya en xifres

En l'apartat present es vol considerar quantitativament el significat de l'escola estatal a Catalunya. La forta demanda social coincidint amb els anys d'immigració més forta, la crisi de l'escola privada en el moment de la implantació de la Llei General d'Educació, les lluites populars en els últims anys de franquisme molt lligades a reivindicacions socials i l'interès dels ajuntaments democràtics, ha suposat a Catalunya un increment important de l'escola estatal en els últims anys. En general Catalunya i en especial la ciutat de Barcelona, ha estat un lloc de forta iniciativa privada en la xarxa escolar. Les proporcions escola estatal, escola privada eren fins fa pocs anys a Catalunya inverses a les de la resta de l'Estat. A la ciutat de Barcelona encara es manté avui aquesta proporció inversa a la de la resta de l'Estat, a favor de l'escola privada. En el cas de la ciutat de Barcelona, a més a més de les condicions generals cal considerar la dificultat de trobar terrenys lliures adequats per a la construcció de noves escoles estatals.

Les xifres següents ens situaran respecte de la importància d'aquest tipus d'escola a Catalunya. Les dades utilitzades per a fer aquest estudi estan elaborades a partir de l'estadística oficial del Ministeri d'Educació i Ciència corresponents al curs 1981-1982.

Observant la taula C1, farem una primera constatació, punt de referència obligat dels comentaris posteriors respecte de la proporció de centres estatals a Catalunya dins del conjunt de la xar

xa escolar.

Taula C1. Centres d'Educació General Bàsica a Catalunya

	N	%
Total	3.253	100
Estatals	1.645	50,5 (1)
Privats	1.608	49,5

Una mica més de la meitat dels centre educatius d'EGB a Catalunya són estatals, exactament el 50,5 per cent.

Continuarem aprofundint en el coneixement quantitatiu de les escoles a Catalunya observant la taula C2 on es distribueixen les escoles per àmbits geogràfics.

Taula C2. Centres d'E.G.B. a Catalunya distribuïts per àmbits geogràfics.

	ESTATALS	PRIVATS	
Barc. Ciutat	191 21,1 %	673 77 %	864 (26,5 %)
Barc. Prov.	710 51,1 %	677 48,9 %	1.387 (42,6 %)
Tarra gona	233 69,7 %	101 30,3 %	334 (10,3 %)

(1) Al conjunt de l'Estat 69 %.

Taula C2.

	ESTATALS	PRIVATS	
Lleida	275 79,9 %	69 20,1 %	344 (10,6 %)
Girona	236 72,8 %	88 27,2 %	324 (10 %)
	1.645 (50,5 %)	1.608 (49,5 %)	3.253 (100 %)

L'observació de la taula C2 posa de manifest el gran desequilibri entre el nombre de centres existent a l'àmbit geogràfic de la província de Barcelona i la resta de províncies catalanes. Considerant conjuntament els centres de Barcelona ciutat i Barcelona província s'arriba al 69,1 per cent del total de centres a Catalunya. Aquesta és una primera dada per replantejar tota l'organització educativa actual basada en l'estructura provincial, quan existeix una desproporció tan gran entre la quantitat de centres de Barcelona i la resta de províncies. Veiem com entre Girona, Tarragona i Lleida es reparteixen a parts pràcticament iguals el 30 per cent de les escoles existents a Catalunya.

L'altra constatació important que es fa observant la taula C2 és la desproporció tan accentuada que es dona a la ciutat de Barcelona entre els centres estatals i els privats. La quan-

titat d'escoles estatals a Barcelona ciutat no arriba a la quarta part del total de les existents. Anteriorment ja hem fet esment d'aquest fet i hem apuntat quines podien ésser les seves causes. La proporció d'escola estatal al àmbit geogràfic de la província de Barcelona, exclosa la capital, és una mica més de la meitat del total d'escoles existents. Aquest és un fet recent que també comentàvem anteriorment i que actualment té una tendència creixent.

A la resta d'àmbits geogràfica considerats l'escola estatal és absolutament majoritària respecte del total d'escoles, amb percentatges del gairebé el 70 per cent en el cas de Tarragona i superiors al 70 per cent en els casos de Lleida i Girona.

La importància dels fets ens obliguen a insistir en la urgència de trobar una nova estructura administrativa de la provincial actualment vigent per aplicar a les escoles l'administració de la província de Barcelona a fi i efecte de poder donar-hi l'atenció necessària que ara no reben a causa de la massificació existent. L'altre fet a reiterar és la manca d'escoles estatals a Barcelona ciutat en una proporció tan clarament desigual respecte de la privada. Aquesta constatació requereix una atenció prioritària per part de la Generalitat i l'Ajuntament de Barcelona amb la finalitat de poder pal·liar l'actual discriminació dels ciutadans de Barcelona partidaris de l'escola estatal respecte d'altres ciutadans de Catalunya.

Taula C3. Distribució de les escoles estatals per àmbits geogràfics (Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona).

	B.C	B.P	(BC+BP)	T	L1	G
%	11,6	43,2	54,8	14,1	16,7	14,4

La major part de l'escola estatal de Catalunya es concentra a la província de Barcelona, amb aquest desequilibri ja comentat en compara l'escola estatal i privada entre el percentatge d'escoles estatals a Barcelona ciutat i els corresponents a d'altres àmbits territorials. En aquesta distribució d'escoles estatals segons àmbits territorials constatem com la ciutat de Barcelona amb el 25,7 per cent de la població infantil de Catalunya amb edat d'escolaritat obligatòria només té el 11,6 per cent dels centres estatals de Catalunya.

La distribució d'escoles estatals en la resta d'àmbits geogràfics és molt semblant i guarda proporcions equivalents al que és normal a la resta de l'Estat.

Nombre d'unitats escolars dels centres.

La consideració del tamany del centre pot aportar elements per a una major comprensió de la situació de l'escola estatal a Catalunya en el moment actual. Per limitacions de les dades utilitzades (Estadística Oficial del Ministeri d'Educació) no podem fer una distribució de les escoles segons el nombre d'unitats de cadascuna d'elles. Aquesta dada no es recull en l'actual formulari de l'Estadística Oficial. Ens limitem a relacionar el nombre d'unitats amb el de centres i ens resulta una ratio unitats/centre que ens pot situar d'una forma indirecte respecte del tamany mig dels centres estatals en un àmbit geogràfic concret.

Taula U1. Unitats escolars de Catalunya i la seva distribució segons tipus d'escola (estatal, privada)

	N	%
Total	34.392	100
Estatal	18.505	53,8 (1)
Privada	15.887	46,2

La distribució de la taula U1 posa de manifest que és superior el nombre d'unitats de les escoles estatals al de les escoles privades a Catalunya. Aquesta diferència de més de 7 punts quan la diferència entre la quantitat de centres d'un i altre tipus era no més d'1 punt (veure taula C1), ens permet de deduir que els centres estatals tenen en general major nombre d'unitats que els centres privats.

Taula U2. Distribució de les unitats escolars per àmbits geogràfics, en nombre i percentatge.

	ESTATALS	PRIVADES	
B.C	2.840 30,8 %	6.368 69,2 %	9.208 (26,8 %)
B.P	10.609 59,6 %	7.203 40,4 %	17.812 (51,8 %)
T	1.981 69 %	887 31 %	2.868 (8,3 %)
L1	1.361 69,2 %	605 30,8 %	1.966 (5,7 %)
G	1.714 67,5 %	824 32,5 %	2.538 (7,4 %)
	18.505 (53,8 %)	15.887 (46,2 %)	34.392 (100 %)

(1) Al conjunt de l'Estat 67,9 %.

L'observació de la taula U2 posa de manifest, expresat ara en unitats escolars, com la província de Barcelona té el volum majoritari de la xarxa escolar de Catalunya. Més de les 3/4 parts de les unitats escolars de Catalunya es distribueixen entre Barcelona ciutat (1/4 part del total) i Barcelona província (1/2 del total). Només el 21,4 per cent de les unitats escolars de Catalunya resten en els altres àmbits geogràfics, amb uns percentatges per àmbits molt semblants (8,3 % a Tarragona, 5,7 % a Lleida i 7,4 % a Girona).

La distribució de les unitats per àmbits geogràfics segons els tipus d'escoles és paral·lela a la ja descrita en el cas dels centres. Es manté la gran desproporció a Barcelona ciutat a favor de la privada, hi ha un equilibri a Barcelona província entre pública i privada amb predomini de les unitats estatals i a la resta d'àmbits territorials predomina clarament el percentatge d'unitats estatals en una proporció semblant als tres àmbits (70 % estatals i 30 % privades).

Els comentaris anteriors reafirmen les consideracions ja fetes respecte de la necessitat d'una nova estructura administrativa pel Serveis Territorials de Barcelona.

Taula U3. Distribució de les unitats de l'escola estatal segons percentatges per àmbits geogràfics

%	15,3	57,4	72,7	10,7	7,3	9,3
---	------	------	------	------	-----	-----

També en la distribució de les unitats estatals constatem el fort predomini de Barcelona respecte de la resta d'àmbits geogràfics.

En resulta una distribució bastant paral·lela en cada un dels altres àmbits territorials el 27,3 per cent de les unitats d'escola estatal existents a Catalunya.

Per a completar aquesta aproximació a l'escola estatal a través de les unitats escolars considerem la ratio unitats/centres en cadascun dels diferents àmbits geogràfics.

Taula U4. Ratio unitats/centre segons mena d'escola i àmbits geogràfics. (1)

	ESTATAL	PRIVADA
B.C	14,8	9,4
B.P	14,9	10,6
(BC BP)	(14,8)	(10)
T	8,5	8,7
Ll	4,9	8,7
G	7,2	9,3

Aquestes ratios ens apropen al coneixement del tamany dels centres segons el nombre d'unitats. Els centres amb més unitats estan a Barcelona tant a la capital com a la província. Les escoles estatals tenen, en general, més unitats escolars que les escoles privades.

A Lleida i Girona abunden les escoles estatals petites, unitàries i graduades. Sobretot a Lleida on la ratio unitats/centres només és de 4,9.

(1) Al conjunt de l'Estat les ratios són: privada 7,9 i estatal 7,5.

Alumnes de l'escola estatal, nombre i distribució.

Els alumnes que assisteixen són l'element fonamental i la raó de ser de l'existència de les escoles. Analitzem doncs com a element important per aprofundir en el seu estudi, la quantitat d'alumnes que assisteixen a les escoles estatals de Catalunya.

Taula A1. Alumnes d'EGB a Catalunya distribuïts per tipus d'escoles.

	N	%
Total	1.102.898	100
Estatat	569.584	51,6 (1)
Privada	533.314	48,4

Les dades de la Taula A1 ens posen de manifest que els alumnes d'EGB a Catalunya assisteixen en proporcions semblants a l'escola estatal i privada, amb un predomini de 3,2 punts en el cas de l'escola estatal. Aquestes proporcions guarden relació amb les ja estudiades referides a centres i unitats escolars, encara que en el cas d'unitats escolars la diferència a favor de l'escola estatal era major, la qual cosa indicaria que l'escola privada amb menys nombre d'unitats escolars atén a major població escolar per unitat que l'escola estatal.

Taula A2. Distribució dels alumnes per àmbits territorials de Catalunya dins de cada tipus d'escola.

	ESTATALS	PRIVADA	
Barna	82.441	201.914	
Ciutat	28,9 %	71,1 %	284.155 (25,7 %)

(1) Al conjunt de l'Estat 63 %.

Barna	339.374	250.238	
Prov.	57,5 %	42,5 %	589.612 (53,5 %)
Tarrag.	59.996	31.662	
	65,5 %	34,5 %	91.658 (8,3 %)
Lleida	34.847	19.949	
	63,5 %	36,5 %	54.796 (5 %)
Girona	3.126	29.551	
	64,2 %	35,8 %	82.677 (7,5 %)
	569.584	533.314	1.102.898 (100 %)
	51,6 %	48,4 %	

Les dades de la taula A2 ens permeten deduir que molt a prop del 80 per cent dels alumnes de Catalunya estan escolaritzats a la província de Barcelona en més quantitat, pràcticament el doble, a la província que a la ciutat. El 20 per cent d'alumnes restants es distribueix entre Tarragona, Lleida i Girona amb percentatges desiguals. Lleida és la província amb menys alumnes a les seves escoles.

La distribució entre alumnes per escola estatal i privada és semblant a la considerada en el cas de les unitats escolars. Del total d'alumnes escolaritzats a la província de Barcelona pràcticament la meitat assisteixen a escoles estatals. En el cas de Barcelona ciutat es manté el gran desequilibri entre els alumnes atesos en un i altre tipus d'escola, essent els assistents a escoles estatals només el 28,9 per cent del total. El desequilibri constatat en els diferents àmbits geogràfics en considerar les unitats escolars, es repeteix en considerar els alumnes que atenen les escoles estatals i privades dels àmbits respectius. És clarament dominant a Llei

da, Tarragona i Girona el percentatge d'alumnes atesos a l'escola estatal. Aquest percentatge supera en tots els casos el 60 per cent enfront dels pocs més del 30 per cent que assisteixen a escoles privades.

Per deixar més matitzada la situació quantitativa dels alumnes d'escola estatal a Catalunya, els considerarem ara distribuïts per àmbits geogràfics.

Taula A3. Distribució expressada en percentatge dels alumnes de l'escola estatal a Catalunya per àmbits geogràfics.

	BC	BP	(BC+BP)	T	Ll	G
%	14,4	59,2	74	10,6	6,1	9,3

La major part dels alumnes de les escoles estatals a Catalunya es concentren en la província de Barcelona, distribuïts en forma desigual entre la ciutat (14,4 %) i les comarques (59,2 %). El nombre de nens escolaritzats a Girona i Tarragona en centres estatals és molt semblant, 10,6 i 9,3 % respectivament, essent inferior a Lleida que és la província amb menys nens escolaritzats als centres estatals.

Potser la dada més important objecte de fortes polèmiques socials en els últims anys a Catalunya, és sens dubte la ratio alumnes/aula. La pressió social dels últims anys dels franquisme, centrada en reivindicar millores d'equipaments socials ha estat molt centrada en demanar que es rebaixés el nombre de nens per aules. Aquesta pressió social ha estat especialment expressada en les ciutats del cinturó industrial de Barcelona. Segurament aquestes pressions socials, juntament amb un decreixement continuat de la natalitat i

la immigració, així com les mesures de l'administració educativa (ja no es parla de 40 alumnes per aula a Catalunya, sinó de 35), han fet que aquestes ratios tinguin avui uns nivells mitjos acceptables a l'escola estatal. La taula A4 ens il·lustra amb detall al respecte.

Taula A4. Ratio alumnes/aula segons tipus d'escola i àmbits geogràfics. (1)

	ESTATAL	PRIVADA
BC	28,9	31,7
BP	31,9	34,7
T	30,2	35,6
Ll	25,6	32,9
G	30,9	35,8

L'observació de la taula A4 ens permet d'afirmar que la ratio alumnes /aula a l'escola estatal es mou al voltant dels 30 nens per aula. A Barcelona ciutat aquesta ratio és inferior als 30 i a Lleida està just a 25,6. Amb aquestes dades al davant podem afirmar que no hi ha dèficit físic, tot i que les ratios de l'escola privada siguin més altes en tots els àmbits geogràfics. Una altra cosa és el dèficit funcional entès com les condicions en que es dona aquest a escolarització. Sabem que només a Barcelona i província hi ha 1.600 aules habilitades. L'aula habilitada és un espai no construït específicament per escola i sovint en condicions precàries (baixos comercials, espais del centre no destinats a aules i que fan funció de tal...)

Voldriem tancar aquest apartat referit als alumnes exposant uns percentatges d'alumnes repetidors de curs, distribuïts per àmbits

(1) Al conjunt de l'Estat la ratio alumne/aula a l'escola estatal és 29,3 i a la privada 35,8.

geogràfics.

Taula A5. Percentatge d'alumnes repetidors d'EGB distribuïts per àmbits geogràfics i tipus d'escola. (1)

	ESTATAL		PRIVADA	
	N	%	N	%
Bar. (BC+BP)	17.893	5,8	10.556	2,9
Tarragona	4.636	9,6	932	3,8
Lleida	1.703	6	568	3,7
Girona	3.297	7,7	547	2,2

A la vista d'aquests percentatges d'alumnes repetidors en un i al tre tipus d'escola i constatats els percentatges superiors de l'escola estatal respecte de la privada, podríem afirmar que l'escola privada aconsegueix major percentatge d'èxits que l'escola estatal tot i tenir una ratio més alta d'alumnes per aula. I fent una anàlisi simple basada en aquestes dades podríem afirmar també que el nombre d'alumnes per classe és indiferent respecte de la seva influència en l'èxit escolar del conjunt. Aquest seria com dèiem una anàlisi massa simple. Sens dubte, la variable nens/aula no és l'indicador més important de la qualitat de l'educació aconseguida però sí que és un element que la facilita clarament sobretot quan es compta amb un mestre o millor amb un equip de mestres professionalment qualificats que es planteja una educació adequada a les característiques i possibilitats de cada nen.

Aquesta diferència de percentatge de repetidors entre l'escola estatal i privada segurament ve motivada per les diferents condicions socio-culturals que viuen els nens que assisteixen majoritàriament a

(1) El percentatge d'alumnes repetidors a l'escola estatal al conjunt de l'Estat és 11 % i a la privada 4,5 %.

un tipus i altre d'escola. No hi ha dubte de que els estímuls cultu rals viscuts a l'ambient familiar faciliten l'èxit en l'aprenentatge escolar. En aquest sentit, donada l'estructura socioeconòmica del país, els nens assistents a escoles estatals provenen majoritàriament dels sectors de més baix nivell econòmic de la societat, i això va lligat al nivell cultural.

Una altra raó d'aquesta important diferència cal buscar-la també en la forma de treball intern a cada escola. L'estructura de l'escola estatal dificulta la consolidació d'equips de mestres que treballin continuadament en una línia determinada. Aquest fet és més possible en el cas de l'escola privada, tant per la forma de reclutament de mestres com per la forma de gestió interna amb un control de l'eficàcia que no es dóna en el cas de l'escola estatal.

Nombre de mestres i distribució.

Un altre element de l'escola, el més important juntament al del nen, és el mestre. Una ratio no tan reivindicada com la d'alumnes/aula i segurament tan important o més per la seva incidència en la qualitat de l'escola és la ratio mestres/aula.

El nombre de professors disponibles a cada centre a més a més dels estrictament necessaris per atendre les unitats en funcionament són els que fan possible un temps de coordinació i preparació de classes i material imprescindible per aconseguir una qualitat mínima en l'ensenyament que es fa.

Taula M1. Mestres de Catalunya distribuïts segons el tipus d'escola on treballen (estatal, privada).

	N	%
Total	40.086	100
Estatat	20.260	50,5 (1)
Privada	19.826	49,5

Aquesta distribució dels mestres de Catalunya entre l'escola estatal i privada és igual que la corresponent als centres. No coincideix exactament amb la distribució per tipus d'unitats escolars ni amb la corresponent als alumnes. La privada té menys unitats escolars i una proporció semblant de mestres, la qual cosa dóna a l'escola privada més possibilitats de gestió interna, amb temps disponible en la jornada de treball normal.

Taula M2. Distribució dels mestres per àmbits geogràfics i tipus d'escola.

	ESTATAL	PRIVADA	
Barna C. i Prov.	14.995 46,9 %	16.942 53,1 %	31.937 (79,7 %)
Tarragona	2.037 64,8 %	1.103 35,2 %	3.140 (7,8 %)
Lleida	2.171 65,5 %	748 34,2 %	2.171 (5,4 %)
Girona	1.805 63,6 %	1.033 36,4 %	2.838 (7,1 %)
	20.260 50,5 %	19.826 49,5 %	40.086 (100 %)

(1) Distribuïts per tipus d'escola els mestres del conjunt de l'Estat suposen el 64,8 % a l'escola estatal.

La distribució dels mestres a Catalunya és paral·lela a la distribució d'alumnes. Tornem a comprovar com Barcelona absorbeix el 80 per cent dels efectius docents i la resta d'àmbits geogràfics es reparteixen el 20 per cent restant en un nombre semblant en el cas de Tarragona i Girona i en nombre menor Lleida.

La distribució entre tipologies per àmbits geogràfics afavoreix a l'escola privada. En el cas de Barcelona veiem com amb una distribució d'aules i centres pràcticament del 70 per cent, el nombre de mestres és del 53,1 per cent. Els percentatges de mestres de la resta d'àmbits territorials en el cas de l'escola privada també resulta superior al nombre d'unitats escolar respecte de l'escola estatal.

Taula M3. Distribució dels professors de l'escola estatal segons àmbits territorials.

	(BC+BP)	T	Ll	G
%	74	10,1	7	8,9

El major percentatge de mestres estatals es concentra a Barcelona i es manté la mateixa proporció o semblant a la ja estudiada en el cas dels alumnes i les aules.

Tal com anunciàvem a l'inici de l'estudi d'aquest apartat, la dada més significativa pel seu efecte global a l'escola és la referida a la ratio mestre/aula en cadascun dels àmbits geogràfics i en cadascuna de les dues tipologies d'escola considerades (estatal i privada). La taula següent ens il·lustra al respecte.

Taula M4. Ratio mestre/aula escolar segons tipologies d'escoles i àmbits geogràfics.

	ESTATAL	PRIVADA
Total Catalunya	1,09	1,24 (1)
Barcelona (BC+BP)	1,10	1,24
Tarragona	1,02	1,24
Lleida	1,04	1,23
Girona	1,05	1,25

Aquestes dades en resulten molt significatives per la seva repercussió indiscutible en el funcionament global de l'escola. Per aclarir millor el seu significat les aplicarem a un exemple pràctic. Suposem un centre de setze unitats i un altre de vint (tants de centres molt freqüents de la realitat de Catalunya, sobretot a l'escola estatal). Al centre de 16 unitats li correspondria tenir 17,4 mestres en el cas de l'escola estatal i 19,8 en el cas de la privada. Al centre de 20 unitats li correspondrien 21,8 mestres en el cas de l'estatal i 24,8 en el cas de la privada. Veiem que és una diferència important de 2,4 mestres en el primer cas i de 3 mestres en el segon per atendre el mateix nombre d'unitats escolars.

L'escola estatal està dotada d'un mestre per aula, un director amb funció docent quan arriba a les 16 unitats i un mestre d'educació especial en alguns casos. Aquest sistema de dotació dóna lloc en aquesta ratio d'1,09 clarament insuficient per fer una gestió adequada a l'escola.

La major dotació de mestres per unitat escolar a l'escola privada afavoreix un tipus de funcionament pedagògic més correcte, relacio

(1) Al conjunt de l'Estat la ratio mestre/aula és 1,01 a l'estatal i 1,16 a la privada.

nat sens dubte amb l'existència de mestres especialistes a la vegada que es responsabilitzen de determinades matèries amb eficàcia tècnica alliberant al mestre de tutors de classe unes hores a la setmana que li permeten un treball de preparació i coordinació pedagògica dins de l'horari escolar que no és tan factible en el cas de l'escola estatal amb una ratio mestres/aula clarament inferior. En serien necessaris 3.000 nous mestres a les escoles estatals de Catalunya per aconseguir d'equiparar la ratio actual de l'escola estatal (1,09) amb la corresponent a l'escola privada (1,24). Recordem que el nombre d'unitats d'escola estatal a Catalunya és de 18.505 i la diferència entre la ratio mestre/aula en un i altre tipus d'escola és de 0,15.

Dins de l'escola estatal, si considerem els diferents àmbits geogràfics veiem que les escoles més ben dotades de mestres són les de l'àmbit territorial de Barcelona (ratio 1,10) i les pitjor dotades les de Tarragona (ratio 1,02). En qualsevol cas la dotació de mestres a l'escola estatal és clarament insuficient per treballar amb uns criteris pedagògics de qualitat.

Podriem dir que la xarxa escolar de Catalunya resol avui la demanda física de places escolars en aquests tipus d'escola d'una forma general i que la ratio nens/aula resulta acceptable per treballar d'una manera adequada. El problema sense resoldre encara de l'escola estatal a Catalunya és el dels dèficits d'aquest bon nivell quantitatiu d'escolarització. I aquí només farem referència a les deficiències de recursos materials i humans que encara avui pateix l'escola estatal. En parlar de les unitats escolars parlàvem de l'existència de més de 1600 aules habilitades a l'escola estatal que hau-

rien d'èsser substituïdes donades les seves condicions materials i higièniques.

Són moltes les escoles estatals que encara avui no tenen parvulari malgrat la importància social i pedagògica d'aquest nivell educatiu i les dotacions de mobiliari i recursos didàctics a més a més d'insuficient és caòtica respecte de la forma de realitzar-se. Respecte dels recursos humans hem vist amb detall com la ratio mestre/aula és molt inferior a la corresponent a l'escola privada. Hem calculat la necessitat de posar 3.000 nous mestres a l'escola estatal per aconseguir-ne l'equiparació.

Aquestes dades ens fan concloure, sense entrar en polèmiques demagògiques d'escola estatal - escola privada, que la dotació de l'escola estatal és insuficient respecte dels recursos materials i humans amb els que treballa i que, malgrat els esforços dels últims anys encara hi ha edificis escolars amb condicions deficientes. Si tenim en compte que la població assistent a l'escola estatal procedeix dels nivells socioeconòmics menys afavorits de la nostra societat, hauriem de concloure que totes les dades i raons s'inclinen per fer una prioritat d'inversions a l'escola estatal sense oblidar que l'escola obligatòria ha de ser gratuïta per a tothom i, per tant, també cal preveure la forma de que arribi a ser-ho al sector privat. I aconseguir un sistema educatiu digne que doni satisfacció a les aspiracions de la nostra societat clarament orientada ja en una via democràtica pròpia dels països moderns de l'Europa occidental.

3.4. Trets que caracteritzen l'escola estatal a Catalunya.

En fer l'anàlisi del centre educatiu estatal en el marc de l'Administració Educativa, segons el sistema de provisió de places i d'acord amb les dades quantitatives més significatives, intentarem de fer ara una síntesi de les diferents consideracions fetes sobre l'escola estatal en els apartats anteriors.

En fer les següents consideracions comprovem que podríem seguir fil per randa les conclusions del Llibre Blanc sobre educació fet l'any 1979 ja que la situació de l'escola estatal és bàsicament la mateixa en els seus trets principals, sense que la Llei General d'Educació hagi resolt a la pràctica els problemes que denunciava el Llibre Blanc i la Llei pretenia resoldre.

Una característica sobresortint de l'escola estatal és la seva forta càrrega administrativa que dificulta el funcionament real i no aconsegueix el control que els mecanismes burocràtics pretenen amb la seva actuació. Aquest tret de predomini administratiu llunyà es manifesta sobretot en la forma de gestió i en el sistema de proveïment de mestres, dues funcions claus pel bon funcionament del centre educatiu.

La gestió dels recursos materials, didàctics i econòmics es fa de forma centralitzada amb els mateixos criteris per tot l'Estat i limita per tant les possibilitats d'administrar amb autonomia i adquirir-ne uns recursos en funció de les prioritats o projectes concrets de cada centre.

L'altre aspecte lligat a la incidència de la burocràcia administra-

tiva en la gestió es refereix a la normativa homogènia i rígida quant a la forma organitzativa i a la manca de flexibilitat per poder establir formes organitzatives específiques. El sistema centralitzat de proveïment de places en funció de criteris d'antiguitat sense referència a les necessitats del centre, dificulta i fa difícil la concreció d'un tipus de funcionament eficaç.

Aquest tipus de projecte formalment homogeni i rígid, sense els estímuls ni els mitjans necessaris per realitzar-lo afavoreix la inhibició dels implicats, inclosus els responsables de la gestió que es senten abandonats, sense els mitjans ni la preparació necessària. D'altra banda la manca de control per part de l'administració del seu propi projecte afavoreix un tipus de funcionament anodins i purament formals, sense entusiasme ni implicació fonda del professorat.

La major part dels centres estatals de Catalunya -que en són la meitat del total dels existents- es concentren a la província de Barcelona, amb l'acumulació consegüent d'alumnes i professors, que suposen aproximadament el 80 per cent del total dels efectius d'escola estatal a Catalunya. Aquesta gran quantitat d'elements acumulats, juntament amb les especials condicions de l'entorn proper a la ciutat de Barcelona, dificulta, fa pràcticament impossible l'administració racional de tants recursos amb l'actual estructura administrativa.

El nombre d'unitats per centre és més alt a l'escola estatal que a la privada, la qual cosa ens permet deduir que a la pràctica les escoles estatals són en general més grans que les privades.

La mitjana d'alumnes per aula està al voltant dels 30 a l'escola estatal, més baixa que a la privada que ronda els 35 alumnes per aula.

Les escoles estatals tenen una ratio professor/aula d' 1,09 clarament insuficient per establir formes de gestió en base al treball coordinat entre professors. Aquesta ratio a l'escola privada és d' 1,24, la qual cosa permet majors possibilitats organitzatives, encara que en molts casos es tracti de professors a temps parcials que no permeten l'alliberament d'hores als professors tutors.

Cal afergir també que els nens d'escola estatal tenen 25 hores de classe/setmana enfront de les 30 hores/setmana de l'escola privada. Aquesta és una dada quantitativa que podria tenir també alguna incidència en el rendiment d'un i altre tipus d'escola.

Podriem dir que l'actual estructura administrativa de l'escola estatal dificulta un tipus d'organització d'aquests centres basat en un projecte específic i d'acord amb una estructura coherent que impliqui al conjunt del professorat en una tasca col·lectiva engrescadora. Aquesta situació definida ha d'ésser detectada pel Quafe 80 i en podrà explicar segurament moltes de les situacions que en resultin de l'anàlisi del funcionament dels actuals centres estatals d'EGB a Catalunya.

4. FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT DELS MESTRES D'E.G.B.

4.1. LA FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES: PLANS D'ESTUDIS

En tots els discursos oficials, pròlegs de textos legals i altres declaracions de l'Administració, es parla de la figura assenyalada del mestre com una peça clau del sistema educatiu. Se'l declara com un dels pilars de la pàtria i se li fan grandiloqüents i transcendentals comparacions amb la missió sacerdotal. Paradoxalment, mentre se l'adorna amb llaurers verbals, es cau en la descurança de la seva formació, no se li faciliten els mitjans per a complir dignament la seva feina i se li paguen uns sous miserables. Intentarem analitzar la problemàtica actual del magisteri tenint en esguard on i com ens hem format, per quins procediments hem aconseguit el lloc de treball i quines són les condicions laborals, pedagògiques i materials en què desenvolupem la nostra professió.

La formació dels mestres d'ensenyament primari està encomanat d'encà del segle passat, a uns centres, amb categoria d'ensenyament mitjà, coneguts amb el nom d'Escoles Normals. Existeix una escola Normal oficial en cada província (llevat de Madrid que en té 3 i Barcelona 2), i a més hi ha una Normal a Ceuta, una altra a Melilla i una altra a Santiago de Compostela. Es parla per primera vegada d'Escoles Normals en 1834, inaugurant-se la primera a Madrid el 8 de març de 1839. (GUZMAN, 1973).

Les Escoles Normals han estat uns centres desprestigiats des del seu començament. Els plans d'estudi que s'hi han impartit (llevat del Pla Professional de 1931) han estat curts i deficients pel que fa a con-

tinguts, rigor científic i nivell acadèmic. Aquest desprestigi ha estat causat per la marginació interessada de l'Administració en allò que pertoca a aquests centres. Exigir poc en els estudis era, per l'Administració, la justificació de pagar poc en l'exercici de la professió.

A fi de fer-nos una idea global, mirem els diferents plans d'estudi en què hem estat formats els mestres actualment en exercici.

Actualment hi ha en exercici mestres procedents dels següents plans d'estudi:

- Del Pla 1914: Estudis Primaris i quatre anys en l'Escola Normal (són mestres de molta edat dels quals ja en queden pocs en actiu)
- Del Pla 1931 o Pla Professional: Batxiller Universitari, ingrés per oposició a la Normal, tres anys d'estudis a la Normal, un any de pràctiques pagades com a mestre interí i una revàlida. Indiscutiblement fou el millor de tots els plans d'estudis de formació de mestres que s'han fet a Espanya. Va durar poc, del 1931 al 1939. Són uns 5.000 els mestres procedents d'aquest Pla Professional que encara estan en actiu.
- Del Pla Batxiller de 1940: Batxillerat Universitari i dotze assignatures examinades per lliure, a vegades en una sola convocatòria. Són molt pocs els mestres procedents d'aquest Pla. La seva formació es caracteritza per tenir una base cultural sòlida, però molt deficient la preparació psicopedagògica tant teòrica com pràctica. Deficiència que segurament han anat superant amb la pràctica i la preocupació personal.
- Del Pla Provisional de 1942: Escola Primària i quatre anys de Normal. Aquest Pla d'Estudis suposa un retorn al Pla 1914. Inconcebi

ble retrocés després de l'extraordinària experiència del Pla Professional! Suposa un salt enrera de quasi 30 anys. Un veritable atemptat a l'educació del país que només s'explica en el context de la postguerra.

- Del Pla 1945: Quatre primers cursos de batxillerat, tres anys en la Normal i una prova final.
- Del Pla 1950: Batxiller elemental, ingrés a la Normal, tres anys d'escolaritat i una prova final. En aquest pla d'estudis hem estat formats la majoria dels mestres actualment en exercici (unes 16 o 17 promocions), aproximadament uns 107.000 professionals.
- Del Pla 1967: Batxiller superior sense examen d'ingrés, dos cursos en la Normal i un de pràctiques amb remuneració (unes 4.500 Ptes al mes). Aquest pla d'estudis va suposar el primer intent seriós fet en la postguerra d'iniciar la formació de mestres. En la pràctica va resultar una mala còpia del Pla Professional, va prestar escassa atenció a la formació pedagògica com reconeix el mateix llibre Blanc i les limitacions pròpies de les Normals, del seu professorat; continguts i mètodes motivaren que no resultés una experiència clarament positiva, encara que va suposar realment un progrés quant a nivell acadèmic i algun protagonisme dels alumnes en el funcionament de les classes de la Normal. Amb els alumnes del Pla 1967 els professors de Normal per primer cop varen veure qüestionada la seva metodologia, els continguts que oferien i la seva relació amb els alumnes (distant i autoritària en general, llevat d'honroses excepcions). El pla de 1967 va suposar també una aportació positiva a la forma d'accés al Cos de Magisteri. Del 20 al 30 per cent dels alumnes que acabaven tenien accés directe al cos segons l'expedient acadèmic.
- Del Pla 1971: Neix de resultes de l'intent que va fer la llei d'E

ducació d'abordar una reforma del sistema educatiu. Aquest pla d'estudis intenta de donar un status universitari a les Escoles Normals que canvien el seu nom pel d'Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'E.G.B. El pla exigeix el Preuniversitari o el COU per a l'accés i tres anys d'escolaritat a la Normal (ara Escoles Universitàries). El títol que s'expedeix ja no és el de Mestre d'Ensenyament Primari sinó el de Diplomat Universitari en Formació del Professorat d'E.G.B. en l'especialitat corresponent. Aquest pla, vigent en l'actualitat, obeeix a unes raons totalment alienes a les autèntiques necessitats de la formació de mestres. L'únic aspecte positiu que aporta, d'acord al nostre parer, és que eleva els estudis de Magisteri a nivell universitari. En altres aspectes suposa un retrocés respecte inclús del pla 1967, ja que:

- en comptes d'accentuar la formació global del mestre té com a objectiu bàsic la formació d'especialistes en les diferents àrees de l'actual segona Etapa d'E.G.B. (Ciències, Filològiques i Ciències humanes). Això és degut a la necessitat política de produir especialistes per a cobrir la segona Etapa que en el sistema educatiu anterior venia a coincidir amb el ja extingit batxillerat elemental que era impartit en els instituts. Segons el nou sistema educatiu el batxillerat elemental es declara a extingir i es vigoritza l'antic ensenyament primari transformant-lo en Educació General Bàsica dividida en dues etapes, la primera de 6 a 10 anys, que seria responsabilitat dels mestres d'ensenyament primari (fonamentalment pels del pla 1950) i la segona etapa que estaria a càrrec de mestres del pla 1967, dels procedents de l'actual pla 1971 o mestres d'altres plans d'estudi que al mateix temps siguin llicenciats, tinguin tres anys cursats en

Facultat Universitària o hagin seguit els cursos d'especialització de segona etapa organitzats oficialment pel Ministeri d'Educació i Ciència o simplement llicenciats de qualsevol Facultat Universitària àdhuc sense ser mestre. L'enfocament del pla experimental de 1971 de cara a aconseguir especialitats, perquè aquesta és la necessitat política del moment, té serioses limitacions de fons que no ens resistim a ressenyar:

- Negligeix la formació professional pedagògica i pràctica del mestre.
- No emprèn la formació dels mestres que han de responsabilitzar-se de la primera etapa (cinc nivells de l'E.G.B.)
- Planteja les pràctiques en forma més limitada del que suposava aquesta activitat en el 1967.
- Limita al 10 per cent el nombre d'alumnes que poden accedir directament al cos de Professors d'E.G.B. la qual cosa és regressiva també respecte del pla 1967 que possibilita l'accés directe fins del 30 per cent.

A més dels mestres que s'han format en les Escoles Normals (actualment Escoles Universitàries) seguint algun dels plans d'estudi descrits anteriorment n'hi ha altres que han arribat al Magisteri per convalidacions i commutacions. Els més freqüents són:

- D'Escoles de l'Església amb revàlida a la Normal (fonamentalment alumnes del pla 1950).
- Del Batxillerat.
- Procedents del cos d'alferes professionals.
- Procedents de la "División Azul".
- Procedents dels Seminariis eclesiàstics, sacerdots i religiosos.
- Llicenciats o Diplomats en qualsevol Facultat Universitària o Escola Tècnica Superior.

Fet l'esbós dels diferents plans en els quals hem estat formats els mestres actualment en exercici, ens aturarem a analitzar en forma especial i detallada el pla 1950 que és al que pertanyem la majoria de mestres actuals.

4.1.1. Anàlisi del pla de 1950, continguts, mètodes i valors transmesos.

El 7 de juliol de 1950 es publica el Reglament d'Escoles Normals mitjançant decret. Aquest reglament pretend establir els criteris de funcionament de les Escoles Normals i també regula el Pla d'Estudis de 1950 que va estar vigent durant 17 anys

L'article 5è de l'esmentat reglament diu que la preparació dels aspirants al Magisteri ha d'incloure:

- a).- formació religiosa i moral.
- b).- formació polític-social.
- c).- formació física.
- d).- la cultura general.
- e).- la formació professional teòrica
- f).- la formació professional pràctica

Els estudis constaven d'un ingrés i tres cursos d'escolaritat de la Normal que culminaven amb una revàlida. Per a ingressar-hi calia haver complert 14 anys en sol·licitar-ho, haver cursat el batxillerat elemental, no tenir defecte físic, no patir malaltia infecto-contagiosa, acreditar bona conducta moral i religiosa, a més d'altres requisits d'ordre burocràtic, com abonar les taxes, presentar el llibre de Qualificació Escolar, etc.

L'article 31 concreta les assignatures, la seva distribució per cursos i les hores que corresponen a cadascuna. Vet-ho aquí:

	classes
<u>Primer curs</u>	<u>setmanals</u>
Religió i la seva metodologia	2
Llengua espanyola: Gramàtica, Anàlisi lògic, gramatical, Metodologia de la Llengua	3
Matemàtiques: Aritmètica i la seva metodologia, Algebra	3
Geografia i Història d'Espanya i la seva metodologia	3
Filosofia: Psicologia, Lògica i Ètica	3
Fisiologia i Higiene	1
Labors o Treballs Manuals	2
Caligrafia	1
Educació Física i la seva metodologia	3
Pràctiques d'ensenyament. Una lecció col·lectiva	1
Formació polític-social (alumnes) i Ensenyaments de la Llar (alumnes) i la seva metodologia	2
	<hr style="width: 10%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 24
 <u>Segon curs</u>	
Religió i la seva metodologia	2
Matemàtiques: Geometria, ampliació i metodologia. Trigonometria	2

Física i Química i la seva metodologia	3
Filosofia: Ontologia general i especial	2
Psicologia: Pedagògica i psicològica	1
Pedagogia: Educació i la seva història	3
Labors i Treballs Manuals	1,5
Dibuix i la seva metodologia	1
Música: Elements de solfeig i cants religiosos, patriòtics i escolars	2
Caligrafia	1
Pràctiques d'ensenyament (una sessió setmanal)	1
Formació político-social (alumnes), i enyaments de la Llar (alumnes)	1,5
Educació Física i la seva metodologia	3

 24

Tercer curs

Religió i la seva metodologia	2
Història de la Literatura Espanyola.	
Metodologia de la Llengua	3
Geografia i Història Universal i la seva metodologia	3
Història Natural i la seva metodologia	2
Pedagogia: Metodologia general i organització escolar	3
Agricultura i Indústries rurals	2
Música: Cants	2
Un idioma estranger	2

Dibuix del natural	1
Educació Física i la seva metodologia	3
Pràctiques d'ensenyament	1
Formació polític-social (alumnes) i ensenyaments de la Llar (alumnes) i la seva metodologia	1
	<hr/>
	25

D'un senzill anàlisi de les dades anteriors es desprèn que hi ha dotze assignatures per curs, de les quals algunes es repeteixen en cadascun dels tres anys.

Aquestes assignatures que es repeteixen són: Religió, Educació Física i Formació Política, i és evident que el seu planteig, els programes respectius i els professors encarregats estaven clarament orientats a transmetre una inculcació ideològica.

Es tracta d'un pla que intenta incloure al mateix temps la formació cultural i la formació pedagògica tant teòrica com pràctica.

RODRIGUEZ DIEGUEZ (1973), agrupa les matèries del pla 1950 de la següent manera analitzant-les quantitativament:

"El pla d'estudis de 1950, estudiat en la seva composició interna i en la ponderació de cada nucli d'assignatures, té la següent estructura:

- a) Matèries que proporcionen coneixements a transmetres als alumnes, aquelles els contingut de les quals es reflectiren en els qüestionaris nacionals d'Ensenyament Primari:

Matemàtiques, Llengua i Literatura, Física, Química, Edu
cació Física, Formació Político-Social, Religió, etc.

D'un total setmanal de 73,5 hores ocupen 46,5 hores
—considerats els tres cursos—, és a dir, un 63,26 per
cent. Cal constatar que en aquest grup es troba l'assigna-
tura que amb més intensitat d'horari es va impartir:
l'Educació Física, amb 9 hores setmanals (12,2 per cent)
de l'horari total.

- b) Un segon grup, format per matèries que anomenariem, al
menys en el seu enfocament real "tradicionals". I que
són la Caligrafia, Treballs Manuals o Labors, la Música,
i el Dibuix. Ocupen dotze hores setmanals amb un 16,5
per cent.
- c) Matèries autènticament professionals: Educació i la seva
història, Organització Escolar, Didàctica, Psicologia in
fantil i Pràctiques d'Ensenyament, hi ocupen un total
de deu hores setmanals, amb un total del 13,40 per cent.
- Per acabar, el 6,83 per cent restant el va ocupar la Filoso-
fia que en rigor no pot ser inclosa en cap dels apartats an-
teriors".

D'aquesta anàlisi qualitativa es desprèn que els aspectes
professionals es presenten clarament disminuïts en benefici
dels aspectes considerats de cultura general i d'altres ma-
tèries l'objectiu de les quals és la inculcació ideològica
(Religió, E. F., etc.). Aquesta minimització de les matè-
ries professionals es concreta també en el seu nombre res-
pecte del total. Les matèries professionals al llarg dels
tres anys de la carrera del pla 1950 són solament sis d'un
total de trenta-set.

Si la formació teòrica professional hi apareix relegada, la formació pràctica és pràcticament nul·la. La formació pràctica consistia en assistir a 10 sessions escolars a 1er curs, 15 a 2on i 20 a 3er. Aquestes sessions es realitzaven a l'escola annexa.

Valors ideològics i pedagògics que transmet el pla 1950.

Anteriorment hem fet referència al Decret del 7 de juliol de 1950, que aprova el Reglament d'Escoles Normals. Ja hem vist com el referit decret estructura el Pla d'Estudis en què hem estat formats la majoria dels mestres de la postguerra. Fixem-nos ara en altres aspectes del Reglament de Normals que ens fan evidents, de manera explícita els valors que es pretenia transmetre als futurs mestres.

El capítol III del Reglament de Normals escateix la qüestió dels alumnes. Destaquem-ne, en forma abreujada, els drets i deures que se'ls reconeix.

En l'article 17 es destaquen com a OBLIGACIONS dels alumnes les següents:

- Considerar la labor acadèmica com un servei obligatori a la Pàtria.
- Seguir les indicacions del professorat pel que fa al mètode, sistema i exercicis de cada assignatura.
- Complir amb exactitud les normes de disciplina del centre.
- Estar enquadrat en la Secció d'Ensenyament del Front de joventuts o d'escolars de la Secció Femenina.

Entre els drets dels alumnes s'hi destaquen:

- Rebre els beneficis de la protecció escolar i traslladar-se per a continuar els estudis a una altra Escola Normal en cas justificat segons el parer del director.
- Formular peticions o queixes que, quan siguin raonables i respectuoses, seran ateses pel director.

Pel que fa a l'orientació dels programes en el seu aspecte metodològic i d'horari el Reglament diu:

- Els qüestionaris seran publicats pel Ministeri, els de Religió seran proposats per la jerarquia eclesiàstica i el Front de Joventuts i la Secció Femenina proposaran els corresponents a les matèries de la seva competència (article 32).
- L'article 34 estableix les normes següents pel que fa a la distribució del temps i activitats:

Matí

- 1) Primera activitat del dia en l'Escola Normal: introducció religiosa (missa i oració).
- 2) Una sessió dedicada a una matèria que exigeix gran esforç mental (matemàtiques...). La sessió que serà d'hora i mitja es distribuirà en dues meitats: una dedicada a classe (explicació del professor) i una altra dedicada a estudi.
- 3) Esbarjo vigilat d'un quart d'hora.
- 4) Segona sessió de classe i estudi, per a acabar amb una cinquena hora dedicada a exercicis físics.

Tarda

- Una sessió dedicada a disciplines que no suposin tensió

psicològica (Caligrafia, Música, Treballs Manuals).

- Esbarjo vigilat d'un quart d'hora.
- Última sessió d'estudis d'hora i mitja.

L'article 68 destaca la importància de la formació religiosa, a la qual es dedicarà atenció preferent al marge de les classes de Religió, mentre que l'article 69 del Reglament parla d'inculcar als alumnes un fervorós i sincer amor a la Pàtria, celebrant-se per a això a la Normal actes commemoratius i efemèrides glorioses o concórrer també col·lectivament als actes d'aquesta índole.

En la descripció exposada anteriorment del Pla 1950 i les orientacions metodològiques establertes en el Reglament de Normals, tenim dades i elements suficients com per a intentar fer una valoració pel que fa als continguts, els mètodes i l'orientació ideològica que informen el pla d'estudis analitzat.

Continguts

La primera observació que es destaca en analitzar les assignatures i el tractament que s'hi dona a cadascuna pel que fa a horari, etc., és que existeix una accentuadíssima càrrega ideològica de signe religiós (catòlic integrista) i de signe polític falangista. Una ideologia, el nacional-catolicisme, imposat pels vencedors de la guerra civil amb la complicitat de l'Església oficial espanyola.

Les assignatures de Religió, Formació Política i Educació Física (controlada aquella per la jerarquia eclesiàstica i aquestes pels òrgans del "Movimiento Nacional", pel que fa

a programes i professorat) són les úniques que es repeteixen en els tres anys de la carrera, tenint assignades un nombre de classes setmanals més gran que les altres assignatures. Aquesta accentuada càrrega ideològica no existia solament a través de les assignatures esmentades anteriorment, sinó que era més o menys comú a totes les altres. No ens resistim a transcriure algunes cites d'un dels manuals que vàrem estudiar a la Normal durant el nostre període de formació. L'any 1965 era un text vigent i suposem que en moltes Normals d'Espanya encara continuarà en funcions d'instrument fonamental de formació pràctica dels mestres. Ens referim al text PRÀCTICAS PEDAGÓGICAS. El capítol II de l'esmentat Manual és una prova clara de la descarada manipulació ideològica que transmetien els continguts del Pla 1950. El títol del capítol que comentem ja és significatiu:

PEDAGOGIA ESPANYOLA. L'autor (SANCHEZ YUSTA, 1964), intenta reduir els enfocaments pedagògics a tres tipus:

- a) Pedagogia empírica.
- b) Pedagogia nova.
- c) Pedagogia experimental.

Els analitza, identificant la pedagogia empírica amb la tradicional basada en l'experiència i en allò de què "cada mes-trillo tiene su librito". Considera que la pedagogia nova supera qualitativament la pedagogia tradicional en mètodes i procediments, però ai!

"...sus ideas filosóficas en cambio, son inaceptables. El gobierno del niño por el niño, el respeto de la conciencia y espontaneidad del alumno y la libertad, crean una moral opues-ta a los verdaderos efectos educativos"

Després d'aquest anatema llançat contra la pedagogia nova considerada per l'autor d'origen russonià i per tant condemnable, es descriuen des de l'òptica de l'autor les característiques de la pedagogia experimental, ressaltant-ne els caràcters matemàtics i mecanicistes.

"una Pedagogia que ha desbordat el terreny científic i vol subjectar l'esperit a fórmules matemàtiques"

Després d'aquest repàs ràpid a cadascun dels diferents tipus de la pedagogia, l'autor arriba on volia. En l'estil i en l'extensió dedicat al paràgraf, que transcribim literalment es nota que ens està exposant les característiques de la pedagogia "verdadera", de l'autèntica pedagogia: la pedagogia espanyola. Fixem-nos però, amb les paraules textuals de l'autor:

"Para el Maestro (amb majúscula) español existe otro tipo de Pedagogia: la pedagogia española. Nada de extraño tiene que una tierra de insignes pedagogos y de excelentes Maestros, una nación que fue rectora de los destinos intelectuales del mundo, tenga su propia Pedagogía de acuerdo con su Metafísica.

La Pedagogía española se diferencia de las anteriores Pedagogías más en calidad que en cantidad.

En sus principios técnicos y prácticos está acomodada a los principios de las Pedagogías antes indicadas. Es tradicional, sin ser rutinaria ni intelectualista, y recoge de la tradición las esencias más puras de sus cosyumbres, métodos i prácticas pedagógicas. Es activa, sin ser naturalisis

ta; social, sin admitir la socialización, y lleva a sus es cuelas las normas de estimación de la Pedagogia nueva Expe rimental, sin ser rigurosamente matemática, y acepta e in-
corpora a sus métodos y procedimientos la valoración cuan-
titativa de la Pedagogía experimental.

Pero, ante todo y sobre todo, difiere de ellas en calidad. Al hombre sabio de la escuela tradicional y al hombre má-
quina de la moderna pedagogía, opone el hombre cristiano, español, hombre vertical de cruz y espada, hombre formado
en la Pedagogia de nuestros místicos y ascetas, de nuestros
santos y guerreros. Pedagogía de Teresa, de Ignacio, de Ca-
lasanz, de Manjón... Pedagogia teológica"

Pensem que el text es comenta sol i argumenta sobradament
la nostra afirmació pel que fa a la forta càrrega ideolò-
gica nacional-catòlica integrista de què estaven impreg-
nades els continguts que es transmeten en les Normals als
estudiants de Magisteri.

A més d'aquesta forta càrrega ideològica que acabem d'argu-
mentar i, precisament a causa d'ella, els continguts del
pla 1950 tenien un dèbil plantejament científic i que serà
degut, fonamentalment, a les següents raons:

- L'objectivitat que requereix la ciència necessita per a
concretar-se una independència i llibertat de pensament
que, evidentment no ha existit en les Escoles Normals.
- El nombre d'assignatures per curs, l'edat dels alumnes,
els seus condicionants, l'enfocament metodològic que do-
naven a la seva matèria la majoria dels professors i les
condicions materials en què es desenvolupaven les clas-

ses, eren dificultats greus per a aconseguir un planteig rigorós, científic i de cert nivell en el tractament dels continguts del pla 1950.

- Hi ha un altre factor que es destaca en l'anàlisi dels continguts d'aquest pla d'estudis i és l'escassa atenció que es dedica a les matèries professionals. Recordem la quantificació de Rodríguez Diéguez. D'un total de 37 assignatures durant els tres anys de la carrera només sis tenen un contingut específicament professional. I pel que fa al temps total dedicat a les matèries professionals hem vist que era el 13,40 per cent del total d'hores dedicades a les diferents assignatures al llarg dels tres anys de carrera. Són dades objectives suficients, per a afirmar que les qüestions professionals no eren tractades en forma adequada en el pla d'estudis objecte de la nostra anàlisi.

Mètodes

Els mètodes utilitzats en general per la majoria de professors en l'Escola Normal eren clàssics i concordants amb la ideologia que es tractava de transmetre. Participaven de les següents característiques:

- Autoritat indiscutible del professor
- Memorisme i aprenentatge rutinari sense motivació ni convenciment per part de l'alumne
- Passivitat de l'alumne, que devia limitar-se a escoltar les explicacions del professor, aprendre el que deien els Manuals (n'hi havia per a cada assignatura) i repetir-ho fidelment en el moment de l'examen.

- Individualisme i competència entre els companys. En cap moment no es fomentava el més mínim símptoma de treball en grup o aprenentatge participatiu i solidari.

Després d'aquesta anàlisi del pla de 1950 fàcilment es dedueix un balanç negatiu de deficiències acumulades en la formació dels mestres que hem patit en el referit pla d'estudis. Aquesta conclusió no està mancada de base i fonament. Cal doncs, deixar ben clar que els mestres formats d'aquesta manera som les primeres víctimes de la mala orientació que l'Administració va donar a la formació del Professorat en la postguerra i per això no hi tenen cap responsabilitat. També cal aclarir que, avui són molts els mestres procedents del pla 1950 que tenen llicenciatures universitàries, fetes amb un cost econòmic i d'esforç personal molt alts. Són molts també els qui han fet un altre tipus d'estudis o cursos professionals oficials o no. I ens consta que la immensa majoria d'aquells que no han pogut o no han tingut ocasió de pal·liar la deficient formació rebuda per pròpia iniciativa, en són conscients i el contacte diari amb la realitat de l'escola, la constatació de les autèntiques necessitats dels nens, els fa arribar a una anàlisi semblant al que aquí es fa sobre la poca utilitat del conjunt dels continguts apresos a la Normal, per a resoldre les dificultats de la pràctica diària. Ens consta també la bona disposició que, en general té el Magisteri per a superar les limitacions de la formació rebuda i la benvinguda que donarien la major part dels mestres a unes mesures d'actualització pedagògiques serioses, efectives, impartides gratuïtament i amb una orientació veritablerment pràctica i útil.

4.1.2. Necessitat d'adequar la formació inicial a la realitat de l'escola.

La formació adequada del professorat és un problema encara no resolt. Cal trobar la solució d'aquests centres, les Escoles Universitàries del Professorat (abans Normals) que es troben en una situació anodina i depriment. Tothom sap —fins el mateix Ministeri d'Educació— que les Escoles Normals, malgrat la seva teòrica integració a la Universitat, fan la viu-viu mancades d'identitat, d'orientació definida i de recursos materials i humans que els permetin mínimament complir la seva funció institucional: preparar bons professionals del nivell primari de l'ensenyament. Aquest és un problema seriós de solució inajornable. Continuar ignorant-la seria una greu irresponsabilitat política i social. Pensem que aquests centres, junt a les Facultats de Medicina, són els de major demanda d'alumnes. En els darrers anys les Escoles Universitàries espanyoles van donant de 8 a 9 mil titulats anyals.

En el moment que s'intenti donar una reorientació seriosa a la formació del professorat del nivell primari cal tenir en compte dues qüestions:

- El professorat encarregat d'aquesta formació i
- Les tasques que el futur mestre haurà de realitzar en la seva pràctica diària.

Pel que fa a la primera qüestió —el professorat encarregat de formar els mestres— la situació actual no pot ser més precària. En aquests moments la majoria de càtedres i pràcticament totes les agregadurries (abans adjunties) de les

nostres escoles Normals, es troben vacants. No s'han convocat oposicions a càtedra de 12 anys ençà. Ni tan sols l'estructura legalment prevista funciona i això és degut a raons de diversa mena; d'una banda a la indeterminació del futur d'aquests centres, i de l'altra als problemes jurídics i legals derivats de la integració dels cossos docents als nous cossos previstos en la Llei General d'Educació, i també en funció d'una qüestió bàsica que és la manca d'un pla de política educativa coherent i amb una jerarquia de necessitats i qüestions prioritàries. De segur que no ha estat aliena a aquesta llastimosa situació el problema econòmic. Resulta més barat mantenir professorat eventual interí i contractat que no par cobrir les càtedres i agregadures tal com reglamentàriament és previst.

Aquesta incoherència del propi sistema ha dut com a conseqüència que les Escoles Normals tinguin actualment un professorat improvisat que treballa en condicions molt precàries, tant econòmiques com laborals. Guanya menys un professor de Normal contractat que un professor d'E.G.B. a qui ell ha de formar. El professor contractat (P.N.N., professor no numerari) viu en una absoluta i precària situació d'inestabilitat, ignorant si el curs vinent comptarà amb el lloc de treball.

Com fàcilment pot deduir-se d'aquestes dades el professorat contractat en aquestes condicions difícilment pot plantejar-se cap projecta a llarg termini que li permeti de professionalitzar-se seriosament. Hi ha una altra circumstància que pot deixar-se de considerar. Per a ser contractat com a PNN no cal cap formació específica. En principi qualsevol llicenciat

ciat, i sovint qualsevol llicenciat tot sortit de la Facultat, és encarregat de la formació de professors d'E.G.B.. Aquesta formació específica, tan necessària per a dedicar-se a preparar mestres, tampoc és fàcil d'adquirir-la en els mateixos centres ja que és freqüent de veure com les iniciatives de renovació i treball en equip es veuen fracassar davant la indiferència de l'Administració i les traves internes. Aquesta situació de professor inestable, mal retribuït i sense formació específica és un fet molt general. Resta freqüent de trobar escoles Normals on el 75, el 80, el 90 i fins el 95 per cent del professorat pateix aquesta situació insostenible que urgeix abordar com un problema prioritari.

En plantejar-se la formació específica del professor de Normal, caldria considerar en forma destacada la necessitat de què conegui l'escola primària i de què la conegui bé per haver-hi tingut una experiència llarga com a mestre. Aquesta és una dada que hauria de ser molt valorada en el moment de reclutar professors per a aquests centres, sense deixar de considerar, és clar, la necessitat de què es posseeixin les titulacions adequades i de què es valorin també les investigacions i publicacions realitzades, així com la pràctica docent en altres nivells de l'ensenyament. Potser algú pugui pensar que en fer aquesta proposta es pretén excloure tot el professorat actual que no compti amb aquesta pràctica i coneixement de l'escola primària. De cap manera. Això suposaria malbaratar una altra mena d'experiència —la docència a les Escoles Universitàries— que tan costa d'acumular. A més de què no veiem cap obstacle perquè, mitjançant una organització adequada, pugui preveure's la relació del profes

sorat de l'Escola Universitària amb l'escola primària de nens. Aquesta és una necessitat permanent per al professor de Normal i caldria institucionalitzar-la d'alguna manera, un any sabàtic cada 3 o 4, la realització d'una àrea en la segona etapa, "pràctiques" en la primera etapa i preescolar, activitats de recuperació, etc. Resulta absurd que se segueixi pontificant sobre la didàctica de les matemàtiques o sobre l'organització escolar quan mai no s'ha ensenyat a sumar a nens en la pràctica diària de l'escola o mai s'han resolt problemes d'organització escolar formant part d'un equip de mestres.

Com a conclusió podriem dir que tant la necessitat d'experiència escolar prèvia, com la necessitat de que el professor de Normal continui vinculat a l'escola de nens d'alguna manera, cal que siguin previstes institucionalment i reglamentades d'acord amb les Escoles Univesitàries i el seu professorat actual.

Els plans d'estudi que s'han d'aplicar a les Escoles Univesitàries de Formació del Professorat i la seva aplicació concreta quant a distribució horària de les matèries, el seu enfocament metodològic, etc, s'haurien de preveure d'acord amb les necessitats que el futur mestre trobarà després en la pràctica. En un seminari realitzat per professors de Pedagogia de tres Escoles Normals durant el curs 1977-1978 es va arribar a conclusions com aquesta:

Les tasques pràctiques que el mestre haurà de realitzar damunt del nen són:

- Ajudar-lo a desenvolupar la seva personalitat mitjançant la interrelació amb el context on es mou: des del seu

ambient més pròxim (al mateix grup classe, el seu medi familiar i altres grups als quals pertany) fins al marc social més ampli.

- Facilitar que realitzi els aprenentatges concrets, que adquireixi hàbits i instruments de treball de tipus general, mètodes de treball de diferents àrees de coneixement i els continguts culturals adequats.

Aquesta doble tasca requereix per part del mestre una sòlida preparació professional bàsica, treballar a l'escola coordinant la seva pràctica amb els altres companys i actualitzar la seva pròpia formació mitjançant la investigació i l'estudi.

En el Pla d'Estudis de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat hi ha un grup de matèries que ens semblen prioritàries i ens ho semblen perquè juntes integren un cert tronc comú que conté els aspectes fonamentals de la formació del mestre. Aquestes matèries a què ens anem referint són: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Metodologia de les diferents àrees de coneixements i pràctiques. El fet d'enunciar-les sota el títol de tronc comú, vol significar que el tractament que s'hagi de donar a cadascuna d'elles, no pot ser parcial sinó que ha d'ésser coherent amb uns plantejaments pedagògics bàsics. Per ser aquestes matèries les que incideixen d'una forma més directa en la formació professional del mestre, haurien de tenir una presència prioritària tant qualitativament com quantitativament en els Plans d'Estudis de les Escoles Univesitàries.

Hi ha una preocupació molt estesa entre el professorat actual que dificulta aquesta atenció prioritària. Ens referim a la pretesa necessitat de què tots els mestres siguin especialistes en una àrea de la segona etapa. Aquesta és una qüestió a què ens varem referir en tractar del pla d'estudis actualment vigent i damunt la qual tornarem a incidir quan parlem de l'actual sistema d'oposicions. Es tracta d'una necessitat política derivada de l'estructura imposada per la Llei General d'Educació i, d'acord al nostre parer, de cap manera la necessitat d'especialització ha d'ésser una cosa prioritària en la formació dels mestres. Pensem en les necessitats reals. Per cada especialista en una àrea de la segona etapa, són necessaris cinc professionals que treballin d'una manera globalitzada totes les matèries de la primera etapa. En altres paraules, per cada possibilitat que un mestre té de se destinat realment a l'àrea de la qual és especialista, en té cinc de ser destinat a la primera etapa i àdhuc al preescolar, on és indiscutible que les característiques dels alumnes exigeixen més un adequat tractament psicopedagògic que no pas una adquisició massa especialitzada de continguts. I si recordem els diferents plans d'estudis i els seus resultats pràctics, constatem que els millors mestres han estat els formats en el Pla Professional de 1931, que era un Pla, recordem-ho, en el qual els aspectes psicopedagògics, de metodologia i de pràctica escolar hi tenien un tractament absolutament prioritari. I, consti que amb això no volem pas dir que la formació cultural del mestre no sigui important i tampoc neguem la conveniència de què el mestre tingui una especialitat concreta; l'única cosa que pro-

curem defensar és, que, en tot cas la formació cultural i l'especialització no són les tasques prioritàries que l'escola de formació del professorat ha d'atendre. Creiem que la seva atenció prioritària ha d'ésser la formació bàsica professional del mestre, que li és pròpia fonamentalment pel tronc comú de matèries de què hem parlat anteriorment.

4.2. LA FORMACIÓ PERMANENT, SITUACIÓ ACTUAL

La necessitat de formació continua és un fet que el desenvolupament de la societat actual demana en qualsevol professió. La professió de mestre, donat el bagatge insuficient de la formació inicial tant en l'aspecte cultural, com tècnico-pedagògic i les exigències que la societat i el progrés demanen a l'escola, és amb més motiu necessitada d'actualització i formació permanent feta amb rigor, de forma sistemàtica i generalitzada.

La possibilitat més immediata amb què compta el mestre és el treball en conjunt amb els altres companys del centre. Contrastar la pròpia pràctica i les reflexions que aquesta necessita amb altres companys i la forma més segura de valorar la pròpia experiència, és adquirint seguretat professional. Aquest planteig aparentment tan senzill resulta difícil, i per tant poc freqüent en la pràctica. Aquesta dificultat té raons diverses i complexes. El treball amb un altre, el diàleg, l'intercanvi d'experiències, suposa, en la mesura en què és autèntic, renúncia, modificació de les pròpies actituds, és acceptació de l'altre, reconeixement de les pròpies deficiències, suposa cedir, aprendre o relativitzar, madurar un esforç... Coses totes plegades, gens fàcils, en la pràctica. I aquest només és un tipus de raons, les que podríem considerar derivades de la pròpia naturalesa humana. N'hi ha d'altres que serien les derivades de l'educació insolidària i competitiva que hem rebut. Educació que ens fa veure en l'altre un competidor més que no pas un company del qual puc aprendre i esperar ajuda i al qual alhora li'n puc prestar. Finalment podríem considerar les raons derivades de l'estructura organitzativa dels actuals centres, dividits en classes al capdavant

de cadascuna de les quals hi ha un mestre que ha de resoldre com millor pot i d'acord al seu millor criteri tots els problemes que se li presenten. No existeix un temps institucionalment precist amb claretat per a un altre tipus de treball que no sigui el de la docència directa als nens. Qualsevol intent de treball en equip suposa, per tant, a més de la violència funcional de què parlàvem al principi, la violència institucional en un marc adust que no el facilita. Per això no és estrany que sigui tan poc practicat, malgrat els grans avantatges que suposa. La relació amb l'altre és un dels factors bàsics en el procés educatiu de la maduresa. Pretendre abastar-la tant en l'ordre personal com institucional implica tenir l'ACTITUD (concepte bàsic en educació de voler-ho fer malgrat el cost personal que pugui suposar) i de voler lluitar per a aconseguir que les condicions estructurals i organitzatives millorin. Decidir-se suposa l'opció pel camí difícil, al llarg del qual anem adquirint maduresa personal i professional i sovint satisfaccions i equilibri. No decidir-se suposa l'opció pel camí fàcil en el qual només podem esperar de trobar una comoditat relativa i en el qual hi ha moltes possibilitats de no passar d'una mediocritat professional i personal que ens donin molt poques satisfaccions en un i altre terreny.

Altres possibilitats de formació permanent amb els cursos d'actualització, són les que han institucionalitzat els ICES que darrerament han agafat i generalitzat l'experiència de les escoles d'estiu (que varen tenir el seu origen a Catalunya en 1914 i que actualment existeixen i funcionen a totes les regions espanyoles).

Aquestes escoles d'estiu són el resultat de l'esforç comú de grups de mestres conscients de la necessitat d'una formació permanent.

Els Instituts de Ciències de l'Educació que tenen institucional-

neralitzat en aquests darrers anys experiències de renovació i ac-

ment la funció d'atendre el reciclatge i la formació permanent del professorat, han resultat ser en la pràctica, una altra promesa bonica de la Ll.G.d'E. que per manca d'infraestructura material i formal, s'han quedat en això, en una bonica promesa sense realitzacions importants. Quan es va encarregar a l'antic Cos de Mestres Nacionals les tasques pròpies de l'E.G.B., es va fer la previsió legal de què haurien de realitzar els corresponents cursos d'actualització. El M.E.C. va convocar un curs d'actualització de 5è nivell i altres d'especialització en cadascuna de les àrees de segona etapa. L'organització d'aquests cursos es va encarregar als ICES, que varen comptar amb la col.laboració de la Inspecció i de les Escoles de Formació del Professorat. Varen ser molt sol.licitades pels mestres, la qual cosa demostra l'interès d'aquests per a millorar professionalment. Només varen ser convocades en una ocasió. Posteriorment en crear-se la Universitat a Distància va ser aquest organisme el qui convoca els cursos d'especialització.

Al marge dels canals institucionals d'ICES i Ministeris, s'han generalitzat en aquests darrers anys experiències de renovació i actualització en alguns centres, a vegades en localitats i comarques i en les escoles d'estiu. Aquestes experiències s'han realitzat amb grans esforços per part dels mestres malgrat la indiferència i hostilitat més o menys palesa de les autoritats educatives.

Es interessant i val la pena de ressaltar el fenomen de les Escoles d'Estiu, generalitzades avui pràcticament en totes les regions espanyoles.

Les Escoles d'Estiu varen tenir el seu origen històric a Catalunya l'any 1914 on varen funcionar estiu rera estiu fins al any 1923,

en què una dictadura, la de Primo de Rivera, va interrompre l'experiència que va ser continuada en 1931, fins que, altra vegada en 1936 va ser interrompuda per una nova dictadura, la del general Franco. Aquestes Escoles d'Estiu històriques i llurs activitats prèvies i posteriors varen suposar un focus de renovació que ha deixat una pregonera petja en la tradició pedagògica catalana. Es va donar la circumstància de què les institucions oficials Mancomunitat i Ajuntament en la primera època i Generalitat en la segona, varen potenciar i afavorir les inquietuds de renovació que els mestres manifestaven. A més d'un contacte i canvi d'experiències entre els mestres del país, aquestes activitats de renovació afavoreixen un contacte amb les persones i els moviments pedagògics i culturals d'Europa. Einstein va venir a Barcelona a donar una conferència als mestres catalans. Piaget va visitar sovint les escoles del Patronat de l'Ajuntament de Barcelona, especialment l'Escola del Bosc, dirigida per Rosa Sensat, la filla de la qual, Àngela Ferrer i Sensat, una jovefíssima i entusiasta catedràtica de Ciències Naturals, avui jubilada, ens recorda a Piaget com un jove ros que venia a visitar l'Escola del Bosc i a conversar amb la seva mare, Rosa Sensat, directora d'aquell centre que junt amb l'Escola del Mar dirigida per Pere Vergés, varen ser dos centres modèlics de l'Europa d'aleshores. Al Segon Curs Internacional Montessori varen assistir sis mestres espanyoles, totes elles catalanes, quatre pensionades per la Diputació i dues per l'Ajuntament. Era l'any 1914. Anys més tard, la Doctora Montessori davant les dificultats del feixisme italià i dels seus problemes personals, —va tenir a més de l'oposició que provoca qualsevol que pretengui renovar alguna cosa, l'oposició derivada del marxisme del començament de segle; cal no oblidar que la innovadora era una dona que

per primer cop havia obtingut el títol de metge a les universitats italianes, i que a més essent soltera havia tingut un fill— va acceptar l'hospitalitat espanyola i a Catalunya va residir alguns anys exercint una càtedra de pedagogia que hom va crear expressament per a ella. Allí va continuar treballant per la divulgació del seu mètode i a Barcelona es va celebrar el IV Curs Internacional Montessori, dirigit personalment per la Doctora, en el qual va argumentar la validesa del seu mètode no solament per al parvulari sinó també per a l'ensenyament primari.

Encara avui en 1983, és possible d'escoltar una altra jovenfíssima i entusiasta mestra de 93 anys, Dolors Canals, l'explicació del seu viatge a Roma en 1914 per a assistir al II Curs Internacional Montessori pensionada per l'Ajuntament de Barcelona. Curs que va haver d'escurçar-se per causa de la primera Guerra Mundial que va precipitar el retorn a Espanya de les sis mestres pensionades després de tres mesos d'estudis montessorians dirigits personalment per la Doctora.

També Celestin Freinet donava un Curs sobre les seves tècniques a l'Escola d'Estiu de 1935. Com es pot deduir de les dades aportades, aquelles Escoles d'Estiu varen suposar una gran riquesa pedagògica que els anys de la dictadura no han aconseguit esborrar.

En 1965 un grup de mestres inquiets fills i/o alumnes d'aquells protagonistes de la renovació pedagògica anterior a la guerra, funden la Institució Rosa Sensat amb l'ànim de continuar aquella preciosa experiència truncada per la dictadura del general Franco. La primera classe va ser realitzada per l'Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat i protagonista ella mateixa de renovació pedagògica com a

professora de Ciències Naturals a l'Institut-Escola de la Generalitat. A partir d'aquesta data es reprenia l'experiència de l'Escola d'Estiu, amb la novetat de què ara no és solament a Catalunya on es realitza sinó a altres regions d'Espanya.

Les Escoles d'Estiu.

A partir del 1966 s'han vingut realitzant ininterrompudament fins al moment present.

Des de la primera, la de Barcelona, la iniciativa s'ha anat estenent, tant per tot Catalunya com per la resta de l'Estat (Madrid, València, Extremadura, Canàries, País Basc, Múrcia, Aragó, Galícia..)

Per veure l'abast de la iniciativa en farem una caracterització qualitativa i analitzarem algunes xifres en relació al nombre de cursos i assistents.

D'entre les diferents característiques comuns ens interessa de subratllar les següents:

- La programació i organització dels cursos està presidida per la intenció de donar una resposta pràctica a les necessitats que té el mestre per exercir la seva tasca quotidiana i per les necessitats i expectatives derivades del conjunt de l'educació.

Aquesta és una orientació que ha tingut en tot moment un acompliment constant. Fins i tot, per part de certs sectors ha estat objecte de crítica. Ha representat, d'altra banda una veritable aportació --lluny de donar una "fórmula" pedagògica-- pel mestre que durant molt de temps ha estat desassistit davant del grup-classe i sense recursos per tirar endavant els seus desitjos de renovació.

Lògicament aquesta orientació ha donat lloc a fer un replantejament d'aspectes més amplis de política educativa, que han trobat en les Escoles d'Estiu un canal de reflexió i expressió comú.

- Durant molt de temps, l'aspecte amb que acabàvem l'apartat anterior ha donat lloc a la redacció de declaracions resultat del treball col·lectiu, que han aportat a l'opinió pública i als poders constituïts el resultat de la reflexió dels ensenyants sobre l'orientació, condicions i deficiències del sistema educatiu al nostre país.

- Quant als organitzadors de les Escoles d'Estiu, el denominador comú ha estat la constitució d'entitats fetes per col·lectius de mestres que ultra cercar un reconeixement jurídic han propiciat també el suport d'entitats públiques.

Aquest aspecte té sens dubte una importància capital, ja que permet que siguin els mateixos mestres els qui orienten les escoles, i els qui els hi donen continuïtat.

- El fet anterior es pot lligar amb la circumstància que es dona a la major part de les Escoles d'Estiu, consistents en representar un impuls important de tasques de seminari, cursos i contactes, que d'alguna forma perllonguen l'activitat de l'escola i serveixen de preparació per la del proper estiu.

- Quant al professorat cal dir que es cerca entre les persones que realitzen habitualment tasques de docència en els nivells als quals han de donar els cursos.

No cal dir que això --especialment en els moments de creixement desmesurat-- ha general dificultats importants. Tot i això és un altre dels elements que assegura l'orientació pràctica dels cursos de l'Escola d'Estiu.

Cal subratllar, en darrer terme com a característiques de les escoles d'estiu el seu sentit obert en temes polítics, socials i culturals. Aquest sentit fa de les escoles d'estiu, llocs d'educació cívica i convivència a més a més de centres d'actualització professional.

A continuació considerarem algunes dades quantitatives referides a les escoles d'estiu fetes a Catalunya l'any 1982.

Taula EE1. Cursos realitzats a les Escoles d'Estiu de Catalunya l'any 1982, especificats per nivells.

	N	%
Total	928	100
Bressol	42	4,2
Parvulari i Cicle I.	180	19,4
Cicle Mitjà	125	13,5
Cicle Superior	89	9,8
BUP	53	5,7
F.P.	24	2,9
Educació Especial	40	4,3
Monogràfics	375	40,4

La majoria dels cursos realitzats es centren en el nivell de pre-escolar i E.G.B. i dins d'aquest en els seus nivells més baixos. Resulta molt alt el percentatge de cursos monogràfics, centrats bàsicament en temes d'interès cultural concret.

La major part dels cursos organitzats corresponen a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat. Segueixen, en nombre de cursos organitzats, les

escoles d'estiu Blanquerna, Girona i Tarragona.

Una altra dada quantitativa important és la referent al nombre de mestres assistents. L'any 1982 funcionaren 22 escoles d'estiu a les diferents comarques catalanes amb una assistència d'11.519 mestres d'E.G.B. i un miler llarg de professors de Formació Professional i BUP.

Aquest nombre de mestres suposa un 28,7 per cent del total de mestres de Catalunya. Veiem la seva distribució segons tipus d'escola.

Taula EE2. Distribució dels mestres assistents a les Escoles d'Estiu de 1982 segons el tipus d'escola on treballen.

	ESTATAL	PRIVADA	MUNICIPAL	ALTRES (ATUR)	NO CONTESTEN
% .	39,3	40,1	3,7	5,5	11,4

Aquesta distribució de percentatges ens reflexa una quantitat semblant de mestres estatals i privats que assisteixen a les escoles d'estiu. Aquest és un factor positiu per l'escola estatal ja que a l'inici de les escoles d'estiu la participació dels mestres estatals era molt insignificant.

Caldria anar evolucionant cap a l'extensió de la formació permanent entre els mestres de les escoles públiques, facilitant formes institucionals d'assistències que tinguin altre estímul i suport que el de la motivació i l'esforç personal del mestre per assistir-hi.

4.2.1. Situació dels mestres d'E.G.B. a Catalunya respecte de les seves titulacions professionals.

En aquest apartat es pretén d'explicar la situació dels mestres a Catalunya amb referència a les seves titulacions acadèmiques, especialitats professionals i proporcions de mestres exerceixen a la pràctica aquestes especialitats a la feina que fan a l'escola.

Taula SM1. Distribució dels mestres segons titulacions i especialitats amb validesa oficialment reconeguda.

	N	%
Total	40.086	100
Situació A	20.451	51
Situació B	19.634	49

La situació A inclou a tots els mestres amb títol anterior al Pla d'estudis de 1931 sense cap especialitat oficial reconeguda per raó del títol de mestres.

La situació B inclou als mestres amb titulació que comporta especialitat docent oficialment reconeguda i mestres que han cursat una especialitat docent posteriorment a l'obtenció del títol.

L'observació d'aquesta taula SM1 ens posa de manifest que gairebé la meitat dels mestres que treballen actualment a Catalunya tenen algun tipus d'especialitat docent. El resultat és un nombre superior a les necessitats reals de

l'estructura actual de l'escola obligatòria. Cada tres nivells d'E.G.B. (els tres de 2^a Etapa) que requereixen una especialitat docent, suposa cinc nivells (els corresponents a 1^a Etapa, actuals cicles inicial i mitjà) que demana del mestre una sòlida formació global. Aquestes dades orienten clarament la formació permanent dels mestres, més a l'actualització psicopedagògica del que podríem anomenar tronc comú de la formació dels mestres, que a la formació de nous especialistes com realment es fa amb els cursos que cada any convoca la Universitat a Distància. Respecte de les especialitats el que caldria fer és perfeccionar la pràctica dels mestres que s'hi dediquen i prendre les mesures administratives per tal d'aconseguir que cada mestre pugui realment treballar en el lloc pel qual es considera més preparat.

Taula SM2. Origen de l'especialitat dels mestres i distribucions segons tipus d'escola.

	ESTATAL	PRIVADA	
Es.U.Form. Professorat	5.267 57,5 %	3.894 42,5 %	9.961 (46,6 %)
Llicenciats	1.481 36,1 %	2.620 63,9 %	4.101 (20,9 %)
Diplomats Espec.MEC i UNED.	2.099 60,6 %	1.365 39,4 %	3.646 (17,7 %)
Altres	2.037 70 %	871 30 %	2.908 (14,8 %)
	10.884 (55,4 %)	8.750 (44,6 %)	19.634 (100 %)

La distribució de la taula SM2 ens posa de manifest que la major part de mestres amb especialitat docent procedeixen de les Escoles Universitàries i pertany a l'últim pla d'estudis encara vigent, el de 1971 posterior a la Llei General d'Educació.

El percentatge següent de mestres amb especialitat docent el donen els llicenciats (20,9 % del total de mestres amb especialitat i un 10,2 del total de mestres). Els mestres amb títol de llicenciat es concentren majoritàriament a l'escola estatal (el 63,9 per cent del total de llicenciats).

Globalment considerats, l'escola estatal compta amb un percentatge major de mestres especialistes (55,4 per cent del total) i en té la majoria absoluta dels especialitzats via cursos de la UNED i altres. Això s'explica per raó de la normativa que convoca aquests cursos que dóna preferència als mestres estatals.

En considerar les especialitzacions dels mestres la dada realment important és l'ús que se'n fa d'aquest potencial de mestres amb especialitat docent a la pràctica. És a dir, l'important és si els mestres amb una especialitat docent l'exerceixen realment.

Taula SM3. Percentatge de professors amb especialitat docent que realment l'exerceixen distribuïts per tipologies d'escoles.

	ESTATAL		PRIVADA	
	N	%	N	%
%	4.039	37,1	6.194	70,7

Aquesta taula resulta prou expressiva. Dels 10.884 mestres estatals amb especialització docent només 4.039 exerceixen la seva especialitat a la pràctica. A l'escola privada el percentatge és sensiblement superior. Aquestes dades ens parlen, d'una banda del procediment poc racional del sistema de provisió de places a l'escola estatal (un centre pot necessitar un mestre especialiste en anglès i no arribar-li cap d'anglès i cinc de socials), i d'altra del millor aprofitament que fa l'escola privada dels seus recursos personals.

La revisió que hem fet de les condicions de l'escola estatal demanen actuacions immediates de millora. En prioritzar algun dels aspectes estudiats creiem que haurien d'ésser els referits als mestres, a la seva formació i a les seves condicions de treball.

El mestre es veu abocat a fer una tasca, any rera any, sense estímuls professionals. Després d'haver rebut una formació deficient no se'l garanteix una formació permanent generalitzada i molt menys se'l facilita una promoció.

Caldria recollir l'experiència feta a altres països com Anglaterra i França i adequar-la a la nostra realitat. En resulta important l'experiència francesa de control i promoció dels mestres en funció d'uns criteris tècnico-pedagògics i administratius, que revisats i adequats podrien ésser vàlids en el nostre sistema on la revisió de l'eficàcia docent és una funció gens practicada i causa fonamental de les crítiques a l'actual sistema de funcionariat basat en

l'oposició vitalícia sense controls posteriors adequats, aquesta manca de control del rendiment dels mestres i de revisió periòdica del sistema és una de les causes de la manca d'estímuls entre els mestres. D'altra banda la manca de revisió dificulta l'evolució conscient del projecte educatiu.

5. DADES DE LA MOSTRA A PARTIR DELS MESTRES QUE RESPONEN

Una vegada explicats els trets generals de tipus extern que tenen una repercussió en el funcionament de les escoles estatals (la formació i reclutament dels seus mestres especialment i la complexa trama administrativa del sistema educatiu en general) passem a analitzar les dades de la mostra estudiada agafant com a referència les variables censals o il·lustratives que es demanaven en el full elaborat per contestar els diferents ítems del QUAFE 80. Farem, doncs referència als mestres que responen distribuïts segons les següents variables il·lustratives:

- Tipus d'escola on treballa (estatal o privada)
- Nombre d'unitats del centre
- Etapa on dóna classe
- Anys d'experiència com a mestre
- Anys de treball en el centre actual

En primer lloc considerem als mestres de la mostra segons el tipus d'escola on treballen. Observem la taula DM1.

Taula DM1. Distribució dels mestres de la mostra segons treballin a escola estatal o privada.

	N	%
Total	2.619	100
Estatat	1.330	50,8
Privada	1.289	49,2

Del total de 2.619 mestres que han contestat al Quafe 80 en refe-

rència al funcionament del centre respectiu pràcticament la meitat treballen a cadascun dels dos tipus de centre (estatal o privada). Aquestes proporcions de mestres són pràcticament coincidents amb les proporcions reals de mestres existents a Catalunya que treballen a un i altre tipus d'escola (veure taula DM1).

Taula DM2. Distribució dels mestres de la mostra segons àmbits territorials.

	BC+BP	T	L1	G
%	53,6	13,5	21,3	11,6

En aquesta distribució n'hi ha una de percentatges semblant en l'orientació general (majoria a Barcelona) i la resta distribuït en els diferents àmbits territorials, encara que les quantitats de mestres que contesten siguin superiors en el cas de Lleida, Girona i Tarragona que a Barcelona, tot i que el nombre de centres de la mostra d'un i altre àmbit territorial és proporcional a les quantitats reals existents a cada lloc.

Taula DM3. Distribució dels mestres de la mostra segons el nombre d'unitats dels centres on treballen.

Unitats	ESTATAL		PRIVADA		
	N	%	N	%	
8	8	12,7	55	87,3	63 (2,4 %)
8 a 16	515	41,2	734	58,8	1.249 (47,7 %)
16 a 22	451	55,3	364	44,7	815 (31,1 %)
22	356	72,4	136	27,6	492 (18,8 %)
	1.330	(50,8)	1.289	(49,2)	2.619 (100 %)

La gran majoria dels mestres de la mostra treballen a escoles que tenen entre 8 i 16 unitats, després segueixen els centres que tenen entre 16 i 22 unitats i els últims en quantitat d'unitats són els de 22 i els de 8. Després de la Llei d'Educació la graduació curs per curs fins al 8è de l'EGB era una demanda mínima que s'ha generalitzat molt en aquests últims anys, juntament amb el parvulari dins de les escoles d'EGB. Aquesta és la raó de la poca quan-titat de centres amb només 8 unitats justes.

Si considerem la distribució entre escola estatal i privada veiem com la majoria de mestres d'escoles estatals treballen a centres més grans que els mestres d'escola privada. Del total de centres més grans de 16 unitats el 55,3 per cent dels mestres de la mostra són de l'escola estatal, en el cas dels centres de 22 unitats i més, aquest percentatge puja al 72,4 i en canvi els mestres estatals de la mostra que treballen als centres més petits (8 unitats i de 8 a 16) són minoritaris. Representen el 12,7 per cent del total dels de 8 unitats i el 41,2 per cent del total dels mestres que treballen a escoles de 8 a 16. Aquestes dades evidencien una realitat clara: les escoles estatals són en general més grans que les es-coles privades a Catalunya amb les consegüents repercussions en la facilitat de gestió que això pot arribar a suposar a la pràctica.

Taula DM4. Distribucions dels mestres estatals de la mostra segons el nombre d'unitats dels centres on treballen.

Unitats	8	8 a 16	16 a 22	més de 22
%	0,7	38,7	33,9	26,7

Els centres més grans apleguen el 60,6 per cent dels mestres estatals de la mostra, essent insignificant el nombre de mestres estatals que treballen a escoles de només 8 unitats i resulten majoritaris considerant aïlladament el percentatge corresponent als centres entre 8 i 16 unitats.

Taula DM5. Distribució dels mestres de la mostra segons l'etapa on donen classe.

	ESTATAL		PRIVADA			
	N	%	N	%		
1ª Etapa o Preescolar	871	51,7	814	48,3	1.685	(66,3 %)
2ª Etapa	419	47,8	439	51,2	858	(33,7 %)
	1.290	50,7	1.253	49,3	2.543	(100 %)

La proporció entre mestres de la mostra distribuïts entre primera i segona etapa, lògicament, és major en el cas dels que treballen a la primera etapa.

La proporció entre mestres de primera etapa de l'estatal i de la privada es decanta a favor de la privada, encara que pràcticament es reparteixen al 50 per cent. La relació entre privada i estatal és inversa en la segona etapa. La privada té un major percentatge de mestres de la mostra que l'estatal. Això està relacionat segurament amb la major quantitat d'especialistes amb que compta l'escola privada a més a més del tutor de classe i que es concentren probablement a la segona etapa.

Taula DM6. Distribució dels mestres estatals de la mostra entre primera i segona etapa.

	1ª Etapa o Preescolar	2ª Etapa
%	67,5	32,5

Els percentatges de mestres estatals de la mostra que treballen a primera o segona etapa és molt semblant al total de mestres de la mostra. Els de primera etapa superen lògicament als de segona etapa donat el nombre de cursos d'un i altre període de l'EGB.

Taula DM7. Distribució dels mestres de la mostra segons els anys d'experiència docent.

Anys	ESTATAL	PRIVADA	
Menys de 3	122 51,6 %	114 48,3 %	236 (9,4 %)
de 3 a 5	232 47,7 %	254 52,3 %	486 (19,3 %)
més de 5	922 51,5 %	870 48,5 %	1.792 (71,3 %)

La major part de mestres de la mostra tenen una experiència docent superior als 5 anys (71,3 per cent).

La distribució entre escola privada i estatal és pràcticament de meitat i meitat. Això ens permet d'afirmar que els mestres de Cata

lunya tenen una experiència d'anys de docència semblant a l'escola estatal i privada.

Taula DM8. Distribució dels mestres estatals de la mostra segons anys d'experiència docent.

Anys	Menys de 3	de 3 a 5	més de 5
%	9,6	18,1	72,3

La distribució dels mestres estatals segons els anys d'experiència docent, es distribueixen d'una forma semblant al total de Catalunya. La majoria dels mestres de la mostra tenen més de 5 anys d'experiència docent (72,3 per cent dels casos). Aquesta dada avala al coneixement pràctic de les qüestions sobre les que es demanava resposta en els mestres.

Pensem que més important que la dada analitzada respecte dels anys d'experiència docent dels mestres de la mostra, pot resultar l'anàlisi dels anys de permanència en el centre sobre el que se'ls demana la resposta.

Taula DM9. Distribució dels mestres de la mostra segons els anys de treball en el centre respectiu.

Anys	ESTATAL	PRIVADA	
menys de 3	522 72,5 %	198 27,5 %	720 (29 %)

de 3 a 5	281 43,6	363 56,4	644 (26 %)
més de 5	440 39,4 %	678 60,6 %	1.118 (45 %)
	1.243 (50 %)	1.239 (50 %)	2.482 (100 %)

La distribució segons anys de treball al centre respectiu dona un percentatge superior als mestres que fa més de cinc anys que treballen a la mateixa escola. Els percentatges dels mestres que fan menys de tres anys o de tres a cinc és molt semblant, al voltant de la quarta part del total en cadascun dels dos casos.

La distribució entre escola estatal i privada demostra que els mestres de l'escola privada fa més anys que treballen a la mateixa escola que els mestres de l'estatal. Més del 60 per cent del total dels que treballen al mateix centre des de fa més de cinc anys són mestres de l'escola privada. Aquest fet està relacionat amb la forma de provisió de places de l'escola estatal que afavoreix molt poc la permanència del mestre a la mateixa escola i amb el d'escola privada (contractació personal en funció de necessitat concreta).

Taula DM10. Distribució dels mestres estatals de la mostra segons els anys de treball al propi centre.

Anys	menys de 3	de 3 a 5	més de 5
%	41,9	22,6	35

Aquesta distribució ens demostra que els mestres d'escola estatal de la mostra fa menys de tres anys que treballen al mateix centre, en la seva majoria (41,9 %). La consideració de la resta de percentatges ens permet d'afirmar que els mestres estatals de la mostra es distribueixen pràcticament meitat i meitat entre els que fa menys de tres anys que estan a la mateixa escola i els que fa més de tres.

Aquest nombre tan important de mestres estatals que fa menys de tres anys que treballen al mateix centre (41,9 %), resulten un toc d'atenció respecte de la política de reclutament i trasllats de mestres avui vigent, que no afavoreix la continuïtat del mestre a l'escola.

Les dades analitzades referides als mestres de la mostra demostren de forma suficient la relació d'aquesta amb la realitat de les mateixes situacions existents a l'escola de Catalunya i analitzades en altres apartats d'aquest treball.

6. ANALISI QUALITATIVA ITEM A ITEM DELS 26 DEL QUAFE-80

6.1. CONDICIONS DE L'ANALISI

En aquest apartat es pretén de considerar cada ítem separatament dels altres i analitzar-ne els percentatges de respostes modalitat a modalitat.

També es fan consideracions conjuntes sobre els percentatges de les diferents modalitats. La suma dels percentatges corresponents a les modalitats 1 i 2, segons l'estructura de l'escala del Quafe-80, ens permet de quantificar les situacions de funcionament de centres on la problemàtica de l'ítem no està abordada institucionalment, és a dir, ens permet quantificar la manca de consciència de centre a les escoles considerades. La suma dels percentatges corresponents a les modalitats 3, 4 i 5 ens possibilita, pel contrari, quantificar les situacions de funcionament que aborden la problemàtica descrita a l'ítem corresponent d'una forma institucional, és a dir amb consciència de centre.

La suma dels percentatges corresponents a les modalitats 4 i 5 permet quantificar les situacions de funcionament plenament satisfactori i la consideració conjunta dels percentatges corresponents a les modalitats 2, 3, 4 i 5, d'acord sempre amb l'estructura de l'escala del Quafe-80, ens possibilita de quantificar aquelles situacions de centres on es fan esforços institucionals o de grups de mestres, per aprofundir i avançar en la problemàtica proposada pel ítem.

En aquesta anàlisi ítem a ítem, a més a més dels percentatges per

modalitats es considera la puntuació mitjana de l'ítem. Es considera, juntament amb la puntuació mitjana de l'ítem a l'escola estatal, la corresponent a l'escola privada en el mateix ítem. Creiem que aquest contrast facilita la comprensió de la realitat de l'escola estatal a Catalunya, objecte del nostre estudi.

En l'anàlisi de les puntuacions mitjanes dels ítems fem referència al concepte de punt feble, aplicat en alguns dels ítems analitzats. Considerem important d'explicitar els criteris utilitzats per la determinació dels considerats punts febles.

En primer lloc, partim d'una consideració teórico-formal basada en la intencionalitat que es persegueix mitjançant l'aplicació del Quafe-80. Amb l'aplicació del Quafe-80 es pretén d'oferir als centres educatius d'EGB, una ocasió d'optimitzar el propi funcionament, en la línia del concepte d'optimització que explicita RODRÍGUEZ DIE GUEZ (1983) en referir-se a l'acció educativa, entesa com un recerca, que resulta de combinar les variables d'entrada a fi i efecte d'aconseguir al màxim els objectius proposats. Dins d'aquesta intencionalitat i d'acord amb l'estructura del Quafe-80 considerem punt feble qualsevol ítem que no arribi a la puntuació mitjana de 3. Recordem que en l'estructura del Quafe-80, els graons (modalitats) 1 i 2 indiquen actuació individual o de grups de mestres sense suport institucional. El graó 3 descriu situacions de funcionament institucional en relació al ítem considerat, és a dir suposa l'existència d'un projecte comú de centre que orienta l'acció individual de cadascun dels mestres, encara que la realització pràctica d'aquest projecte no sigui prou satisfactòria. Els graons 4 i 5 descriuen situacions de funcionament institucionals de centres plenament satisfactòries. D'acord amb aquesta estructura de l'escala i amb el

concepte d'optimització, podem considerar punt feble qualsevol ítem que no arriba a la puntuació 3 ja que les puntuacions inferiors situen al centre en un nivell de funcionament basat en actuacions individuals o parcials de mestres no coordinades de conjunt i per tant, respon a una manca de consciència de centre, essent aquest un element imprescindible per aprofundir en la gestió de qualsevol escola.

L'altre criteri emprat per a definir un ítem com a punt feble ha estat el fet de considerar que la seva puntuació estigui per sota de la mitjana dels ítems d'una tipologia d'escola concreta o d'un centre individualment considerat.

Es considera que situar-se per sota de la mitjana global en valor igual o superior a una sigma és condició suficient per a ésser considerat puny feble. Aquest segon criteri es basa en la consideració de la situació de cada ítem en relació al conjunt. S'aplica tant a les situacions d'ítems que arriben a la puntuació 3 com als que no hi arriben. La raó d'aquesta consideració és la intencionalitat del Quafe 80, ajudar a determinar els aspectes d'actuació prioritària en l'estratègia de millora del centre. I en aquest sentit qualsevol escola o conjunt d'escoles, han de tenir respecte de la seva pròpia situació uns punts d'actuació prioritària, justament els anomenats punts febles, els que tenen les puntuacions mitjanes més baixes.

A continuació donem les puntuacions mitjanes amb les sigmes corresponent del Projecte Educatiu i d'Estructura i Funcionament tant a l'escola estatal com a la privada.

ESCOLA ESTATAL		ESCOLA PRIVADA	
\bar{X} P.E.	2,32	\bar{X} P.E.	3,28
σ	0,11	σ	0,15
\bar{X} E i F	2,65	\bar{X} E i F	3,29
σ	0,22	σ	0,17

La inclusió de les puntuacions mitjanes en aquest apartat amb les σ corresponents, té per finalitat facilitar la comprensió de les referències que es fan a continuació en parlar d'un ítem com a punt feble.

6.2. ANALISI ITEM A ITEM

ITEM 1 ACTITUDS CONEIXEMENTS, PAUTES DE CONDUCTA, CREATIVITAT.

1. Percentatge de respostes per modalitats a l'escola estatal.

1	2	3	4	5	NC
22,2	44,9	19	8,9	4,8	0,2

Aquest ítem pretén d'analitzar si el centre, en el seu projecte educatiu dóna l'atenció necessària als valors educatius, alhora que té present els continguts que els nens han d'assolir segons la seva edat. L'altra dimensió que pretén de valorar és, si aquesta recerca de l'equilibri entre les dues dimensions de l'educació integral, es fa només per iniciativa individual dels mestres o repon a una línia d'escola prèviament establerta.

Observant els resultats constatem que en els centres no es dóna una actuació conjunta per part dels mestres. Només un 19 per cent dels mestres de la mostra consideren que en el seu centre, l'actuació individual de cada mestre va orientada per una línia general comuna prèviament establerta, respecte de l'educació integral dels alumnes, i encara sense gaire seguretat que la pràctica diària respongui sempre a aquesta línia general.

Els mestres que consideren que en els seus centres la pràctica es fa realment d'acord amb un equilibri que sintetitza la necessitat d'aprendre uns continguts i desenvolupar alhora unes actituds, és solament del 8,9 % (modalitat 4). Si sumem el 4,8 % dels resultats corresponents a la modalitat 5, que suposa la innovació a partir de la revisió del treball conjunt i coordinat, veiem com amb prou feines arriba al 14 % el nombre de mestres de la mostra

que considera que en els seus centres hi ha un treball coordinat i reeixit en allò que pertoca a aquest ítem.

El que predomina doncs, són les situacions de treball i d'iniciatives no institucionals. La modalitat 1 aplega un 22,2 % de respostes, la qual cosa significa que gairebé una quarta part dels mestres consideren que en els centres estatals es treballa sense un acord previ, amb criteris basats prioritàriament en els continguts i sense tenir cura sistemàtica d'altres aspectes educatius. La modalitat 2 (44,9) constata que hi ha mestres que conjuntament es plantegen i treballen en forma continuada tots els aspectes educatius, encara que la seva actuació no respongui a una línia general del centre. Considerant conjuntament els resultats de la modalitat 1 i 2, resulta que més del 65% dels mestres estatals considera que en els seus centres no hi ha un projecte educatiu comú que inclogui totes les dimensions d'una educació integral.

2. Puntuació mitjana de l'ítem segons l'escala del Quafe 80.

Ítem 1	ESCOLA ESTATAL	ESCOLA PRIVADA
\bar{X}	2,27	\bar{X} 3,39
σ	1,01	σ 1,13

La \bar{X} de l'ítem per l'escola estatal reflecteix la situació comentada en veure els percentatges de cada modalitat. És a dir, majoritàriament, els mestres de l'escola estatal que responen consideren que en el seu centre el tractament de l'educació integral dels alumnes no es projecta de manera conjunta per part del centre, sinó que cada mestre ho resol d'acord amb els propis

critèris o amb acords i intercanvis fets amb alguns companys en forma no institucionalitzada.

La situació és diferent si considerem la \bar{X} de l'ítem referida a l'escola privada. La puntuació 3,39 manifesta l'existència d'un projecte conjunt del centre que orienta l'actuació individual de cada mestre. A més de l'existència d'aquest projecte comú, la puntuació 3,39 indica una tendència de bona realització a la pràctica amb un control i revisió periòdics.

ITEM 2 HABILITATS INSTRUMENTALS BASIQUES

1. Percentatge de respostes per modalitats a l'escola estatal.

1	2	3	4	5	NC
19,8	46,9	21,1	10,2	1,8	0,2

La lectura, escriptura i l'expressió, considerades com a base de qualsevol aprenentatge posterior, en el projecte del centre, és l'objecte d'anàlisi d'aquest ítem.

La modalitat 2 aplega el percentatge més alt de respostes. Això significa que la situació majoritària als centres estatals, segons l'opinió dels mestres que contesten, és la de fer intercanvis entre mestres per enriquir la pròpia informació respecte dels procediments i formes de treballar les habilitats instrumentals bàsiques amb els nens. Si al costat d'aquests resultats de la modalitat 2 considerem les respostes de la modalitat 1 (19,8), que correspon a actuacions absolutament orientades pel propi criteri individual de cada mestre, veiem que més del 68 % del mestres que contesten, creuen que en els centres estatals el tractament de les habilitats instrumentals bàsiques no es fa d'acord amb una planificació conjunta.

Els mestres que situen el seu centre en el grau 3 de l'escala del Quafe-80 i que per tant creuen que els seus mestres tenen un projecte comú són el 21,1 % de la nostra escola estatal. Aquesta situació no significa encara que el projecte es realitzi a la pràctica amb rigor i amb controls periòdics.

Sumant els resultats corresponents a les modalitats 4 (10,2) i

(1,8) tenim un 12 % que correspon a situacions de pràctica reeixida d'acord amb un projecte que es concreta en activitats i en horaris específics per cada nivell i que es controlen periòdicament.

2. Puntuació mitjana de l'ítem segons l'escala del Quafe-80.

Ítem 2.	ESCOLA ESTATAL	ESCOLA PRIVADA
\bar{X}	2,26	\bar{X} 3,17
σ	0,95	σ 1,02

La puntuació mitjana corresponent a aquest ítem reflecteix una actuació dels mestres que no és orientada per una planificació general, fruit del convenciment majoritari de la importància d'aquesta qüestió. La situació general dels centres segons els mestres que contesten, és de preocupació majoritària (recordem el 46,9 % de la modalitat 2) dels mestres per cercar informació i millorar el tractament pedagògic de les habilitats instrumentals bàsiques, però sense que s'arribi a concretar una línia d'actuació conjunta pel que fa als criteris i als procediments d'actuació.

La mitjana corresponent a l'escola privada (3,17) és prova de l'existència d'aquesta línia d'actuació conjunta que en el cas dels mestres de l'escola estatal no passa de ser un desig majoritari dels mestres que valoren com a positiu l'intercanvi i l'actuació d'acord amb criteris coordinats.

ITEM 3. ORIENTACIÓ ESCOLAR I PERSONAL DELS ALUMNES.

1. Percentatge de respostes per modalitats a l'escola estatal.

1	2	3	4	5	NC
34,3	29,5	26,1	7,9	1,5	0,7

L'acció global del mestre damunt del grup-classe és insuficient per aconseguir un procés educatiu complert. Cal una actuació més personal d'acord amb les necessitats de cada nen, tant pel que fa a les seves dificultats envers l'estudi com pel que fa als problemes generals de maduresa personal.

Observant les respostes dels mestres estatals respecte d'aquest ítem, destaca el 34,3 % referit a la modalitat 1 en la qual es descriu un tipus d'actuació informal del mestre respecte a la problemàtica de l'orientació personal. El percentatge més alt que segueix és el corresponent al grau 2 (29,5 %) on es descriu una situació de treball coordinat entre 2 o més professors que de mutu acord recullen i es passen informació, i troben la forma de dedicar una atenció i un temps a l'orientació personal dels nens encara que això ni sigui acord general de centre. És un percentatge important que sumat al 26,1 % corresponent al grau 3, suposa un 86,6 % de mestres estatals de la mostra que consideren que en els seus centres hi ha inquietud per la situació de cada noi, que aquesta problemàtica es viu com important i és objecte de debat i preocupació per part dels mestres, encara que això no sigui un fet generalitzat ni acabi de rebre un tractament coordinat en la pràctica.

Les respostes dels mestres que consideren que els seus centres es plantegen i treballen amb afinitat i coordinadament el problema de l'orientació, són poques. Considerant conjuntament el 7,9 % i el 1,5 % corresponents als graus 4 i 5, observem que no arriben al 10 % .

2. Puntuació mitjana de l'ítem segons l'escala del Quafe-80.

Ítem 3.	ESCOLA ESTATAL		ESCOLA PRIVADA	
	\bar{X}	2,11	\bar{X}	3,09
	σ	1,02	σ	1,06

La mitjana de l'ítem en l'escola estatal és una de les més baixes que trobem entre els ítems del projecte educatiu. Les actuacions d'orientació escolar i personal es resolen individualment o per acord entre professors. No és prevista la forma conjunta de recollir la informació sistemàtica sobre els nens ni el temps per dedicar a aquesta funció. En l'escola privada la mitjana de 3,09 parla d'una situació de centre on es creu que la problemàtica de cada noi és singular en el seu procés educatiu. Sovint es planteja la necessitat d'aprofundir en una forma d'actuació més coordinada d'acord amb la línia general del centre. Tot amb tot, aquesta puntuació tan propera al grau 3 indica també un aprofitament insuficient de la informació recollida i una anàlisi i recollida d'aquesta no prou sistemàtiques.