

R 7100 X



TD 329

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA D'EDUCACIÓ MORAL I CÍVICA  
BIENNI 1989 - 1991

-44-

0624 - 61660

# PLANIFICACIÓ, DESCENTRALITZACIÓ I PARTICIPACIÓ DEMOCRÀTICA EN EDUCACIÓ.

## LA COMARCA DEL BAGES: UN EXEMPLE.

*DOCTORAT EN FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ.  
SECCIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ*

**JOSEFINA RECASENS I GUITART**

Directora de la tesi: Dra. Pilar Heras i Trias

BARCELONA, JUNY DE 1995



## 8. APORTACIONS DES DE LA SOCIOLOGIA A L'ANÀLISI DELS CONFLICTES EN EDUCACIÓ.

L'anàlisi de l'acció col·lectiva a través de la integració de les estructures i les pràctiques socials, segurament pot permetre explicar més que descriure, en una societat determinada, el paper de l'educació o bé com un dels elements de canvi i transformació de la societat, o bé com una forma de manteniment i conservació de les estructures socials.

Tal i com diu Tilly<sup>58</sup> a propòsit de l'anàlisi de l'acció col·lectiva, es fa difícil trobar models d'anàlisi del conflicte i reconeix els problemes que es generen quan es busquen models d'explicació de l'acció col·lectiva. En primer lloc, existeix la dificultat de lligar les decisions individuals amb les col·lectives. En segon lloc, la dificultat està en veure fins a quin punt les conductes són unitàries, si responen a models estàtics i, finalment, es fa difícil esbrinar l'èmfasi que es posa en les justificacions causals més que en les intencionals.

En realitat, quan es produeixen mobilitzacions, que són la manifestació visible de l'existència d'un conflicte,

---

<sup>58</sup>TILLY, CH. (1990). Modelos y realidades de la acción colectiva popular. Zona Abierta N° 54-55. Madrid.

es fa difícil d'esbrinar fins a quin punt això es deu a un raonament acumulatiu que desenvolupa una consciència comú i porta a una acció concertada o bé si es tracta de l'existència d'una estructura social que connecta els individus i que canvia en funció de la comunicació entre individus; és a dir, es va construint el raonament. Segurament els arguments acumulatius i constructius són, en definitiva, els que dibuixen circuits continus de l'acció individual a la col·lectiva.

La pretensió, més que la de cercar un model és la de veure'n la lògica interna i externa, és a dir, intentar comprendre l'organització i ubicar-la en l'estructura social.

És per aquest motiu que l'estudi concret de la realitat educativa, les seves pròpies formes institucionals i els seus processos de funcionament tal i com es desenvolupen en el context social determinat, pot facilitar la comprensió de les relacions entre educació i societat.

Ni l'especulació teòrica per la seva part ni l'observació empírica per la seva poden donar llum al tema si no és combinant-les.

Per això, el fet d'acostar-nos a l'explicació que del conflicte fan diferents visions sociològiques pot ser útil per abordar i desgranar de cada una els elements que possibilitin donar explicacions de la integració

entre estructures i pràctiques socials.

L'opció més adequada pel tema que ens ocupa sembla que és la conflictivista, però prendre aquesta opció com a exclusiva mereix una justificació. Per fer-la podem partir dels supòsits inicials dels quals parteix S. Giner<sup>59</sup> que es podrien resumir de la següent manera: partint de la consideració de l'"interès" com a element bàsic de la conducta social de l'home, la vida social tendeix a ser pensada com el resultat d'una constant interacció d'interessos. El conflicte d'aquests interessos s'expressaria en normes de caràcter coactiu i en sistemes repressius. Les formes d'equilibri social serien sempre precàries ja que són el resultat de forces discrepants.

Per a la visió conflictivista, el conflicte social tendiria a la polarització o, com a mínim, a l'escisió de la societat en grups que competeixen pel control de les decisions. Finalment, l'enfrontament entre aquests grups conduiria al canvi, que seria universal i permanent.

És per això que, com a punt final d'aquest capítol s'abordaran les aportacions més recents de R. Dahrendorf per considerar que és un dels autors que més explícitament expressa l'adopció d'aquesta actitud conflictivista per interpretar la societat, i en ressaltem el seu interès en aquest treball pel que té

---

<sup>59</sup>GINER, S. (1974). El progreso de la conciencia sociológica. Barcelona. Península.

d'esforç i preocupació per una reflexió sociològica que, per vies diverses, vol ser alliberadora, activa i, sobretot, creativa.

Primer, però, passarem per davant d'altres intents de reflexió i d'anàlisi sobre els canvis i que no atorguen tanta importància als fenòmens estructurals.

P. Ansart<sup>60</sup> reconeix que sovint es suposa que els fets (històrics, econòmics, sociològics) s'imposen als observadors, i que les oposicions teòriques recauen només sobre les interpretacions.

Per tant, el primer problema a plantejar no és el de les interpretacions sinó el de les concepcions fonamentals de les relacions socials i, per tant, el de l'objecte de la sociologia, i com la Sociologia de l'educació ha sabut avançar cap a aquest tipus d'interès.

Podem partir d'una classificació en quatre grans escoles o corrents que donen una panoràmica general actual sobre la visió de l'objecte de la sociologia i, simultàniament, sobre les relacions socials decisives, valorant en cada cas el conflicte com a mar de fons d'aquestes relacions socials.

### **L'estructuralisme genètic.**

P. Ansart cataloga de postestructuralisme, de forma provisional, a un conjunt de treballs que encara que no

---

<sup>60</sup>ANSART, P. (1990). Las sociologías contemporáneas. Madrid. Amorrortu.

invoquen explícitament l'estructuralisme, s'inscriuen en el desenvolupament d'uns principis generals. No es tracta tant d'aplicar una epistemologia estructuralista sinó de conservar els seus ensenyaments a través d'una crítica positiva. P. Bourdieu n'és, potser, el principal representant.

Les anàlisis de P. Bourdieu fan evident la divisió social en classes. Potser el que més s'aparta de les anàlisis marxistes és la importància que dóna als bens simbòlics, a les dominacions simbòliques de les relacions de classe, en una visió més propera a M. Weber.

També reprèn l'ambició d'E. Durkheim de construir la sociologia com a ciència i diferenciar-la tant de les il·lusions com de les opinions. Aquesta voluntat es fonamenta sobre el principi d'una objectivitat del que és social.

P. Bourdieu<sup>61</sup> afronta l'objecte de la investigació sociològica partint de tres conceptes: sistema de posicions, habitus, i reproducció social.

En primer lloc, es tracta de descobrir aquelles relacions i aquell sistema de relacions que organitzen l'objecte d'estudi. Per tant, en primer lloc, es tracta de veure si l'objecte estudiat respon a un entramat de relacions.

---

<sup>61</sup> BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. C., PASSERON, J. (1968). Le métier de sociologue. Paris: Mouton-Bordas.

Simultàniament creu que cal fer-se multitud de preguntes sobre totes les conseqüències pràctiques i simbòliques del sistema, i veure tots els efectes de la lògica social.

El sistema de les posicions i de les relacions imposa un triple moviment de recerca: reducció, determinació i desenvolupament que il·lustra en la seva obra *Homo academicus*<sup>62</sup>.

Refusa considerar els agents com a reflexes simples d'estructures objectives. El que fa es replantejar aquest problema en termes de gènesi. La tasca consisteix en explicar que els aprenentatges socials formen i inculquen modes de percepció i de comportament a agents socials. Es tracta d'una interiorització de l'exterioritat.

L'habitus designarà el conjunt de les disposicions adquirides, dels esquemes de percepció d'apreciació i d'acció inculcats pel context social en un moment i en un lloc particulars.

"Entre el sistema de les regularitats objectives i el sistema de les conductes directament observables s'interposa sempre una mediació que no es altra cosa que l'habitus, lloc geomètric dels determinismes i d'una determinació de les probabilitats i de les esperances viscudes, del futur objectiu o del projecte

---

<sup>62</sup>BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Minuit.

subjectiu".<sup>63</sup>

L'habitus fa possible un conjunt de comportaments i d'actituds conformes a les inculcacions i, per tant, d'acord amb les regularitats objectives, torna possible una exteriorització de la interiorització.

Per tant, el seu estudi es centra en les pràctiques que participen en la reproducció, que es fa a través dels conflictes simbòlics; l'organització escolar, per tant, és també un univers simbòlic on es produeixen conflictes.

En definitiva Bourdieu té una doble preocupació la d'analitzar en totes les seves conseqüències les estructures socials i les estructures simbòliques, i la de preguntar-se sobre les variades relacions ocultes entre aquests dos sistemes.

La qüestió dels conflictes socials i de la seva naturalesa ens porta a P. Bourdieu pel fet de que planteja la qüestió primera de "l'espai social" i de la seva distribució en classes socials. Fidel a l'esperit de l'estructuralisme, P. Bourdieu es proposa repensar el conjunt de les relacions socials, perquè és a través d'aquestes que les diferents parts de l'"espai social" entren en conflicte.

Es tracta d'indagar el que està en joc en aquestes relacions de classe. Per això es val del terme capital, però no només en la seva accepció econòmica sinó

---

<sup>63</sup>BORDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.



sobretot en el vessant cultural, a partir de dues formes particulars: el capital cultural escolar, o sigui adquirit, i el capital cultural heretat, transmès per la família. La comparació entre el capital econòmic i el cultural porta a revelar que existeixen dues estructures de distribució asimètriques i invertides. A més, reconeix entre altres una forma de capital que és el capital social, definit pel conjunt de relacions socials que és possible posseir gràcies als propis orígens socials i a utilitzar com si fossin un capital. Aquests diferents principis de distinció oposaran de manera diversa a les fraccions de classe. És el conjunt dels capitals, és a dir tota l'energia social susceptible de produir efectes, el que permet comprendre l'espai social o l'espai de les condicions socials.

L'estructuralisme genètic, per tant, haurà d'indagar la manera com els agents de les diferents classes socials i fraccions de classe, disposant d'aquests capitals de naturalesa diferent i d'aquestes diverses propietats, ha d'actuar objectivament en les seves posicions de classe dins del sistema de relacions de classe, per mantenir o ampliar les seves posicions i propietats.

Per tant, els conflictes són reconeguts com una dimensió permanent de les pràctiques socials. El terme més apropiat per designar aquests conflictes és el de la lluita de classes, i es tracta d'una lluita

multiforme per la conquesta de béns econòmics, socials, de legitimitat, etc. Els estudis de P. Bourdieu (*La Reproducció*<sup>64</sup> i *La Distinció*<sup>65</sup>, entre altres) posen en evidència sobretot la lluita de classes en el domini cultural, en el sistema escolar per exemple o en el de l'oci o en el de les estratègies per a la distinció.

Les anàlisis de P. Bourdieu ens porten a assenyalar dos llocs de conflicte i dues formes de conflicte: La lluita de classes i la lluita de competència dins dels diversos camps.

L'expressió lluita de classes té una dimensió molt més ampla que el sentit marxista estricte del terme. Existeixen pluralitat de classes i fraccions de classe i a més molt subtils. No obstant això, l'espai social s'estructura indubtablement amb una distribució desigual dels béns, siguin econòmics o culturals i aquesta estructura desigual està mediatitzada per relacions de força i de sentit, i és la que dona el lloc determinant a les lluites socials. Aquesta estructura es la que genera els conflictes fonamentals que caracteritzen l'espai social.

Es tracta de fer evidents les lògiques socials, els sistemes i els camps per comprendre l'àmbit on es donen els conflictes.

Tampoc, però, no es pot creure que els conflictes

---

<sup>64</sup>BOURDIEU, P., PASSERON, J. (1972). *La reproducción*. Barcelona. Laia.

<sup>65</sup>BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

siguin els únics factors del futur i encara menys que els resultats estiguin d'acord amb la ideologia dels seus agents. En algunes situacions les lluites de distinció i els conflictes provoquen un canvi no volgut que produeix una reorganització de l'estructura; llavors els agents han de modificar els seus comportaments i conformar-se amb les noves exigències. Els conflictes no deixen d'oposar les classes socials, però aquelles es desplacen i es modifiquen a mesura que es produeixen transformacions estructurals.

### **La sociologia dinàmica.**

La sociologia dinàmica s'oposa de manera radical a l'estructuralisme i a la importància donada als fets d'estructura per situar en el centre de la seva reflexió l'estudi dels canvis, de les mutacions, dels moviments socials, de l'evolució de les societats. G. Balandier i A. Touraine en són els principals representants.

En les fonts de la sociologia dinàmica es situa essencialment l'experiència dels canvis històrics i socials. Aquests models explicatius privilegien la importància de les modificacions que sobreviuen en l'interior de les relacions socials de producció en motiu de transformacions tecnològiques, però la història de les colonitzacions i descolonitzacions dona

llum al caràcter decisiu d'altres factors.

Sovint G. Balandier<sup>66</sup> substitueix el concepte d'estructura per les expressions "ordenaments socials", "permanències estructurals" però de caràcter provisional, perquè són el resultat de les pràctiques anteriors i seran transformats per les pràctiques posteriors.

Per tant, s'imposa una doble preocupació: la de registrar les dinàmiques de dins i les dinàmiques de fora, i les seves interrelacions. En qualsevol estudi dinàmic caldrà tenir en compte simultàniament processos que es donen en un període llarg, i la seva complexitat, provocacions nascudes d'un context social i polític i de forces latents que es revelaran en ocasió d'un conflicte.

A. Touraine<sup>67</sup> es proposa redefinir la sociologia que deixa de ser l'exclusiu estudi de l'actor (seves orientacions es defineixen en relació a l'objecte de l'acció), per convertir-se en l'estudi de l'acció social, acció del subjecte històric les orientacions del qual es defineixen per referència al conjunt de les condicions socials.

A aquesta societat en transformació permanent li correspon una sociologia de l'acció que consideri la societat en el seu conjunt com un sistema d'acció.

---

<sup>66</sup>BALANDIER, G. (1971). *Sens i puissance, les dynamiques sociales*. Paris: PUF.

<sup>67</sup>TOURAINÉ, A., GRISORI, D. (1977). *Un désir d'histoire*. Paris. Stock.

Proposa distingir tres components constitutives: El coneixement, l'acumulació i el model cultural. Aquestes distincions permeten posar de relleu la distància que separa els diferents models de societat, i l'originalitat de les societats modernes. Aquestes dimensions es resumeixen en la noció de "Sistema d'Acció Històrica" .

"Això és el que determina que l'objecte principal de la sociologia sigui, en efecte, l'estudi de les conductes socials, i en primer lloc, l'estudi d'aquelles conductes que interessin de manera més directa a la historicitat, és a dir, les relacions i els conflictes de classe, conductes que anomenem els moviments socials"

En aquest sentit el moviment social es situa en el nivell del Sistema d'Acció Històrica, que determina l'enfrontament d'interessos oposats pel control de les forces de desenvolupament d'una societat.

Per a la sociologia dinàmica els conflictes no són fets excepcionals sobrevinguts a la història de les formacions socials, com les guerres o les lluites civils, sinó unes dimensions emmascarades subtilment, que tenen formes múltiples. És en el que és latent, ocult, on la sociologia dinàmica buscarà la variada figura dels conflictes.

Mentre G. Balandier<sup>68</sup> considera els conflictes en la

---

<sup>68</sup>BALANDIER, G. (1967). *Anthropologie Politique*. Paris. PUF.

seva profunditat antropològica, A. Touraine prolonga aquesta atenció però es concentra en les formes modernes de conflicte. L'anàlisi d'A. Touraine a partir del concepte de Sistema d'Acció es basa en una dinàmica del sistema social i vol insistir en la dimensió històrica de les organitzacions socials i en les oposicions que les travessen. La noció de conflicte és essencial i constitueix una dimensió inevitable de l'anàlisi, igual que la noció de relacions socials. El Sistema d'Acció Social, és en realitat, una xarxa de oposicions. La seva perspectiva parteix de la relació de dominació que uneix i separa dues classe. Dins d'aquesta visió que concep la societat de manera efectiva com un sistema d'acció i de decisió, la totalitat social es troba travessada per una relació de complementarietat i de conflicte entre el conjunt dels grups dirigents i el conjunt dels grups dominats.

A la classe dirigent se l'hi atribueixen tres tipus d'acció: la gestió de l'acumulació, l'apropiació de les formes de coneixement i la imposició del model cultural. Per tant, en el centre del conflicte no s'hi situa l'acaparament de la propietat privada dels capitals. Segons el seu concepte "la historicitat", és a dir l'acció que exerceix la societat sobre ella mateixa, sobre les seves pràctiques socials i culturals, i sobre l'orientació social. Aleshores les classes són considerades com a actors socials i cal

estudiar-ne les seves relacions, relacions de conflicte entre una classe dirigent que concorre a la historicitat i l'utilitza i una classe popular que resisteix aquesta dominació i contesta l'apropiació, així es constitueix la doble dialèctica de les classes socials. La classe dirigent, té necessàriament dos caràcters oposats i complementaris. Per una banda és l'agent social de la realització del model cultural i col·lectiu i per l'altra exerceix una constricció sobre el conjunt de la societat i es val de la dinàmica social per constituir el seu poder.

La classe dominada té també dues dimensions. Resisteix l'imperi de la dominació i adopta una actitud defensiva de protecció del treball i de la vida; i al mateix temps protesta en nom del model cultural contra l'apropiació privada de la que és víctima.

Per a A. Touraine, per tant, la societat post-industrial és també un sistema d'acció històrica travessada per tensions i oposicions. La classe dirigent tindrà per objectiu reforçar les grans organitzacions que li permetin aliar la investigació tecnològica amb la creació o la satisfacció de les necessitats. Quant a la classe popular, el seu objectiu serà el control democràtic de l'organització social per tal de mobilitzar el coneixement al servei del benestar.

Aquesta relació conflictual té el caràcter d'un

enfrentament entre actors que s'oposen pel control social i polític de la historicitat.

L'estudi dels moviments socials aleshores s'ha de privilegiar. La concepció del moviment social el converteix en un conflicte no dirigit cap a l'única defensa d'un grup de pressió, ni de una categoria social particular, sinó cap el control de les orientacions culturals. Per tant estem davant d'una nova contestació que ja no és la del treballador productiu sinó la del conjunt de les classes dominades contra els dispositius de dominació. La cultura aleshores es converteix en un terme de disputa central de les relacions de classe.

### **L'opció funcionalista i estratègica.**

Si bé en les dues visions anteriors les classes socials hi són presents, en aquesta ocasió el que no es creu és que la divisió social sigui determinant en els conflictes.

L'elecció de l'objecte el constitueix les organitzacions i és en aquest sentit que interessa fer-ne esment. M. Croizer i els seus col.laboradors<sup>69</sup> ens serviran per apuntar les línies generals d'aquest corrent. Prenen com a punt de partida l'estudi del fenomen burocràtic, però a partir d'aquí estenen el seu

---

<sup>69</sup>CROIZER, M., FRIEDBERG, E. L'acteur et le système; les contraintes de l'action collective. Paris. Ed. Seuil



diagnòstic al sistema social en el seu conjunt per descobrir-hi les mateixes característiques del sistema d'organització burocràtica. Desplacen el lloc de les dinàmiques socials a l'interior de l'organització, concebuda com una construcció humana destinada a complir un conjunt de funcions socials. Cal considerar, també, que el punt de vista funcionalista és el que més s'adiu a l'anàlisi de les organitzacions.

La seva perspectiva d'anàlisi ressalta les actituds recíproques dels agents, i evidencia els comportaments dels agents, a partir del marge de llibertat que se'ls atribueix dins de les condicions institucionals donades. Entenen les seves estratègies com a respostes favorables per a ells en funció de les condicions de les organitzacions. Destaca, d'acord amb A. Tocqueville, la importància de les actituds i els sistemes culturals, i d'acord amb M. Weber, l'extensió i el caràcter funcional de les burocràcies.

Parteixen del fet que l'organització, el mateix que l'acció col·lectiva no és un fenomen natural<sup>70</sup>, en altres paraules, "un règim d'organització burocràtic és un sistema d'equilibri, el qual descansa en l'existència d'una sèrie de cercles viciosos relativament estables, que es desenvolupen en un clima de impersonalitat i de centralització"

Per tant, és una construcció social, subjecte a una

---

<sup>70</sup>CROZER, M. (1963). Le phénomène bureaucratique. Paris: Ed. du Seuil.

estratègia de comportament actiu de l'actor, que no es refereix a una racionalitat absoluta sinó que estan destinades a millorar la seva satisfacció.

Per tant, aquest procediment estratègic lligat a la millora de les satisfaccions té un caràcter afectiu i, per tant, té que veure amb el caràcter cultural de les estratègies dels actors.

Aquest model centrat en l'estudi dels sistemes d'acció s'acosta a l'anàlisi estructural de les determinacions socials en el sentit que ambdós pensen en el canvis o mutacions però les respostes estratègiques ho són d'acord amb les possibilitats imperants en el sistema i per tant les actituds i estratègies depenen del lloc que ocupés dins del sistema d'acció.

M. Crozier analitza els conflictes que es registren en el sí de les organitzacions i la seva dinàmica: com que són les organitzacions les que caracteritzen la nostra societat contemporània, els conflictes que es donen en les organitzacions poden ser considerats els conflictes principals i per tant son aclaridors dels conflictes generals.

Creu que els conflictes són la mostra de les tensions que venen determinades en gran mesura per l'estructura burocràtica de l'organització, encara que són utilitzats pels diversos actors per assegurar la protecció dels propis objectius, i com es fa la integració dels comportaments dels actors que

persegueixen, en realitat, objectius divergents.

La integració dels comportaments en "estructures socials" que són les organitzacions, només es pot produir a través de l'existència de relacions de poder, però aquestes relacions de poder i de dependència no són sinó construccions mai acabades i sempre en tensió. En aquest sentit els conflictes són inherents a les organitzacions; es tracta de veure quines són les estratègies dels participants per defensar els seus objectius o augmentar els seus avantatges. Les pròpies relacions institueixen regles que indiquen la gamma d'estratègies possibles, encara que no són totalment determinants sinó que estan obertes a eleccions diferents.

Per tant, no es tracta tant de conflictes sinó de registrar les estratègies dels actors, en aquest sentit cal destacar la importància que es dona al concepte de joc."En realitat és molt més que una imatge, es un mecanisme concret, gràcies al qual els homes estructuren les seves relacions de poder i les regularitzen al mateix temps que els deixen i es deixen llibertat".

M. Croizer reconeix que la descentralització, per exemple, a nivell territorial porta a una difusió del poder, i a una confusió de responsabilitats. Aleshores la noció de conflicte deixa lloc a l'estudi d'un gaudi on es donen les múltiples competències, dominacions,

influències i contra-influències, iniciades i renovades pel sistema en el seu conjunt.

### **L'individualisme metodològic.**

L'individualisme metodològic, a diferència de les opcions anteriors pren, com a principi inicial per a l'anàlisi sociològic l'individu. R. Boudon<sup>71</sup> és un dels seus millors representants. Per ell "explicar un fenomen social es sempre establir-lo com la conseqüència d'accions individuals". És a dir, respon a la lògica dels individus implicats, i per tant és la conseqüència del seu comportament.

La dificultat estriba en poder saber com es passa dels comportaments individuals als efectes col·lectius. En els sistemes funcionals el rol seria determinant en el sentit que els rols defineixen les relacions entre els actors. La tasca, però, de l'individualisme metodològic no és la d'inventariar els rols sinó examinar de quina manera s'assumeixen els rols i les conseqüències que això comporta. R. Boudon a aquest fet l'anomena "sistemes de interdependència", intentant examinar com s'organitzen els comportaments, les expectatives i les aspiracions dels actors. D'aquí se'n desprèn la necessitat de posar atenció al que R. Boudon anomena

---

<sup>71</sup>BOUDON, R., BORRICAUD, F. (1982). Dictionnaire critique de la sociologie. Paris. PUF.

"efectes perversos i fenòmens emergents".

Un efecte emergent és un efecte no buscat explícitament pels agents d'un sistema i que resulta d'una situació d'interdependència. Aquests efectes introdueixen elements essencials en l'anàlisi del canvi social i il·lustren el que pot aportar l'individualisme. En lloc d'atribuir els canvis o conflictes a dinàmiques generals del sistema s'atribueixen a partir de l'anàlisi de les accions més elementals.

R. Boudon diu<sup>72</sup> que "el canvi social, encara que sigui en el nivell més macrosociològic, només és intel·ligible si l'anàlisi arriba fins als agents o actors socials més elementals que componen el sistema de interdependència en els que aquell s'interessa".

L'individualisme genètic critica els models conflictualistes per oposar-los al paradigma individualista. L'individualisme metodològic reformula les qüestions referides als conflictes socials i es planteja tres interrogants: La gènesi dels conflictes, els tipus de relacions en els sistemes de interacció en que els actors estan compromesos i en tercer lloc les estratègies d'aquests actors en els sistemes de interacció.

Per a R. Boudon seria il·lusori pensar que els conflictes, per exemple la lluita de classes, és una espècie de llei de la història. Molts canvis socials es

---

<sup>72</sup>BOUDON, R. (1981). La lógica de lo social. Madrid, Rialp.

produeixen i s'han produït sense lluita de classes i per altra part pot passar que s'acumulin condicions suficients per l'emergència d'un conflicte i en canvi aquest no sorgeixi. Per tant no és just privilegiar de manera sistemàtica el paper de la violència en la història<sup>73</sup>.

### **R. Dahrendorf. Sociologia conflictivista.**

Per acabar, tal com hem dit a l'inici d'aquest capítol, i com a aportació important, cal destacar la que fa Dahrendorf<sup>74</sup>, el principal responsable avui de la sociologia conflictivista, quan afronta l'anàlisi del conflicte indicant que estem davant d'un nou conflicte, no pas per oposar-ho al dilema de consens/conflicte que en aquesta exposició s'ha eludit, sinó en tant en quant les seves darreres aportacions mostren noves dimensions del conflicte molt interessants.

En l'últim quart del segle XX la pregunta que es fan els poders públics és bàsicament com podem aconseguir estimular el creixement econòmic, per tant el resultat és que alhora que hi ha creixement econòmic hi ha pobresa. Les necessitats d'innovació competeixen amb les demandes de justícia, i aquesta dualitat emmarca una primera visió del que és el conflicte social modern.

---

<sup>73</sup>BOUDON, R. (1984). La place du desordre; critique des théories du changement social. Paris. PUF.

<sup>74</sup>DAHRENDORF, R. (1988). El conflicto social moderno. Madrid. Mondadori.

Aleshores la política de la llibertat és la política de viure amb el conflicte. La diversitat i la igualtat tenen els seus llocs respectius en una Constitució que pretén oferir a tothom les més amples oportunitats vitals. El conflicte es dóna entre riquesa i ciutadania o com ho denomina Dahrendorf, el conflicte entre provisions i titularitats, es tracta de factors econòmics per una banda i de factors polítics i socials per una altra.

El benestar humà requereix tant de titularitats com de provisions, en definitiva les oportunitats vitals són producte d'ambdues aportacions. Llavors la qüestió general del conflicte social modern segons el mateix autor és el de trobar palanques que facin avançar al mateix temps les provisions i les titularitats.

La desigual distribució de les oportunitats vitals és el resultat de les estructures de poder, i el poder no només genera desigualtat sinó també i per la mateixa raó, conflicte. Per tant, l'origen del conflicte de classes es troba en les estructures de poder que ja no tenen la qualitat absoluta de jerarquia establerta. El subjecte del conflicte de classes són les oportunitats vitals o precisant més, la desigual distribució de les oportunitats vitals. Aleshores, la recerca de la societat civil és la recerca de drets iguals en un marc constitucional que domestiqui el poder, de manera que tots puguin gaudir de ciutadania com a fonament de les

seves oportunitats vitals.

Un dels grans temes del conflicte social modern és el de l'extensió de la ciutadania a més membres de la societat. Es centra en l'atac a les desigualtats que restringeixen la plena participació ciutadana per medis socials, polítics o econòmics i en l'establiment de les titularitats que constitueixen un status de ciutadania ric i ple. Els drets civils són la clau del món modern i són els elements bàsics de l'imperi del dret. Tothom està subjecte a la llei.

La ciutadania és un contracte social mentre que el treball és un contracte privat, en aquells països, però, que no existeix contracte privat tampoc no hi ha ciutadania. És evident, doncs, que els drets de ciutadania varien amb el temps, però en qualsevol cas no són només públics sinó universals.

Avui, però la disparitat derivada de la posició social ha estat reemplaçada per la disparitat d'esferes vitals. Els moviments socials que en resulten afegeixen un nou element als conflictes davant del qual les institucions basades en les classes socials estan mal preparades per afrontar-los. Així, doncs, la tasca de crear societat civil només estarà completa quan s'hagin concedit els drets de ciutadania a tots els ciutadans, quan es tingui una societat civil mundial.

Així la ciutadania ha canviat la categoria del conflicte social modern. Al llarg del segle XX no es



pot parlar de processos de desenvolupament social sense parlar d'efectes i influències internacionals.

Però la internacionalització econòmica té un risc que supera la resta. Des del moment que no hi ha un genuí ordre mundial, i per tant cap llei internacional capaç de fixar-lo les accions internacionals tendeixen a concentrar-se en el camp de les provisions. Els instruments que té la comunitat internacional són bàsicament econòmics i en un moment on les decisions polítiques topen amb la condició econòmica s'obliden fins i tot els drets de les persones, i s'assegura que continui el flux de provisions. En aquests moments però el creixement ha passat de ser la solució universal a ser el problema i des d'aquest punt de vista els drets de ciutadania social es presenten com a costos no salarials del treball i es contempen com a reductors de la competitivitat internacional.

L'anàlisi del conflicte té diversos estrats: un és l'estrat històric, l'altre és el del conflicte de classes, un altre és l'anàlisi de les decepcions, dels resultats de les revolucions i de la necessitat que ocupin el seu lloc canvis estratègics.

**TERCERA PART: APLICACIÓ DE LA  
REFORMA A LA COMARCA DEL BAGES:  
ANÀLISI D'UN CONFLICTE.**



## 9-EMMARCAMENT DE L'OBJECTE D'ESTUDI.

### MARC GENERAL.

El sistema educatiu s'ha erigit com un dels principals exponents de la democratització d'un país, i això mercès a dos elements ben diferents: per una banda l'anomenada democratització del sistema educatiu s'ha traduït en l'accés a l'ensenyament obligatori del conjunt de la població, i ha esdevingut, a més, un precepte constitucional.

Per altra banda, a l'interior de les institucions educatives és on més s'ha cregut que es posava en pràctica la suposada democràcia directa o almenys on més a prop se n'estava; alguns òrgans de govern de les Universitats, per exemple, són paritaris (mateix nombre d'alumnes i de professors); la mateixa LOGSE, i abans la LODE, desplegant l'article 27 de la Constitució arbitra mesures perquè en els òrgans de gestió i govern dels centres educatius hi estigui garantida la participació de tots els sectors afectats.

Molt sovint, també, s'ha cregut que la participació i la transparència eren els principis fonamentals d'un tarannà democràtic i per això s'ha recorregut al control dels centres sostinguts amb fons públics per

part de l'administració com a mesura per fer possible la suposada transparència.

També sovint s'ha palesat la contraposició del control, en termes pejoratius, al ple desenvolupament democràtic. Bàsicament han estat els mecanismes reguladors del control de la institució escolar els que han estat viscuts com una forma de vigilància repressiva sobretot pel col·lectiu d'ensenyants.

R. Bates<sup>75</sup>, referint-se a la democratització de l'administració educativa diu: "és un objectiu públic que ha de defensar-se i justificar-se en públic en base a criteris públicament defensables".

Això ha significat per a l'administració educativa entomar la successiva burocratització del sistema, cosa que ha donat com a resultat segons Denhardt<sup>76</sup> que "la racionalitat de la burocràcia produeix una situació profundament irracional per a l'individu, la qual cosa, a més, l'impedeix de buscar solucions públiques i polítiques als diversos dilemes, donada la naturalesa manifestament apolítica de les diferents estructures organitzades, que són les úniques estructures possibles de les que l'individu pot valdre's en la societat

---

<sup>75</sup>BATES, R. (1989): "Burocracia, Educación y Democracia: hacia una política de participación". Pàg: 190. En BATES, R. et al. : Práctica crítica de la administración educativa. València: Universitat de València.

<sup>76</sup>DENHARDT, R.B. (1981) "In the shadow of organization". The Regents Press of Kansas, Lawrence.

organitzada". Això posa de manifest no només la despolitització consegüent al desenvolupament de l'ètica de l'organització sinó també la desmoralització de l'individu.

Aquest darrer aspecte ha estat estudiat per Berger quan anomena al funcionaris i clients de l'administració "ments sense llar" o al mateix Weber quan diu que els habitants de la "gàbia d'acer" es converteixen en "especialistes sense esperit" que es regeixen pels seus sentits sense cor.

Hummel<sup>77</sup> ha aprofundit en aquestes aspectes i diu que, aleshores, les relacions socials entre persones es converteixen en relacions de control: "En especial la política democràtica desapareix com a mètode per determinar públicament els objectius generals de la societat d'acord amb les necessitats humanes, i és substituïda per l'administració".

Estrictament en el camp educatiu s'han avançat propostes que van més enllà de l'assumpció de la burocràcia com a forma de control. Fay<sup>78</sup> proposava una alternativa anomenada "el model educatiu" que oblida la relació instrumental entre teoria i pràctica. La finalitat de la seva alternativa es facilitar a les

---

<sup>77</sup>HUMMEL, R.P. (1982). "The Bureaucratic Experience, 2a. ed. Nueva York: St. Martin's Press.

<sup>78</sup>FAY, B. (1977). "How people change themselves" en Terence Ball (ed.), Political Theory and Praxis, Minneapolis: University of Minnesota Press.

persones una comprensió de les seves pròpies vides, és a dir, de la seves necessitats, de les condicions socials que impedeixen que es vegin satisfetes, i dels mitjans pels quals les seves vides i el sistema social pot canviar-se de forma que s'incrementin les possibilitats de que llurs necessitats siguin ateses.

No és estrany que aquest model s'anomeni educatiu per l'interès que hi té la idea d'emancipació, tot i que és perillosa perquè pot ser capturada per altres interessos.

Margeston<sup>79</sup> també arriba a les mateixes conclusions en l'anàlisi de la relació entre educació, participació democràtica i presa de decisions.

Durant el present segle s'ha exercit una pressió constant per entendre el model racional del control organitzatiu de forma que abraça una porció cada vegada més àmplia de la vida social. Alguns dels crítics més constants han estat els membres de l'Escola de la Teoria Crítica de Frankfurt. Altres crítics com Foucault han assenyalat com ho fa la "microfísica del poder" per la que es regeixen les organitzacions modernes per exercir el poder sense divisions.

En la mesura que s'incrementa l'accés a l'educació s'incrementa la racionalització de les estructures

---

<sup>79</sup>MARGETSON, D. (1980). "Participative Attitudes and Educative Democracy", en J. Zajda (ed.) Education and Society in the 1980's, Actas de la "Australian Comparative and International Education Society", Novembre 1980, Bendigo.

burocràtiques que impedeixen que es puguin oferir els propis serveis educatius que estava previst que s'oferissin. Això suposa anar-se adaptant a les circumstàncies locals o particulars, siguin socials, culturals, econòmiques o polítiques. Aquesta diferenciació social és la causa dels problemes de les burocràcies educatives centralitzades, perquè amenaça el principi burocràtic de l'estandarització i de la jerarquització que, aleshores, és necessari d'integrar; d'aquí, per exemple, la proposta integradora dels diferents nivells de concreció de l'actual Reforma Educativa però que a la vegada és un impediment per exercir un control racional sobre els processos educatius.

Aquesta trajectòria pot portar llavors o bé a un intent de racionalitzar encara més la burocràcia i d'enfortir encara més les tècniques de gestió corporatives arribant a definir clarament les línies d'autoritat, responsabilitat i control, o bé una aposta per a una acció social educativa, participativa i democràtica socialment crítica en els seus objectius i dirigida cap a una autonomia cada vegada més gran.

D'aquí emergeix un problema que deriva del control: no és possible la conjugació entre control democràtic i autonomia.

Existeixen tres vessants en el control del sistema educatiu: El control dels processos, derivats del fet



educatiu, el control laboral, derivat de la naturalesa de la professió, i el control administratiu, derivat del fet institucional. I és aquest darrer el que ha servit de línia conductora d'aquest treball.

A més, el debat posa l'èmfasi en la centralització/descentralització i en la qüestió de l'autonomia que correspon a les unitats perifèriques (nacionalitats, comunitats autònomes, comarques, ciutats, etc.)

Descentralització significa transferència del control dels organismes centrals als locals. Cal evidenciar, però, que la desconcentració de funcions exigeix més coordinació i control. Això es converteix en font d'un conflicte que es planteja entre les demandes dels diferents sectors per assumir majors quotes de control. Es clar que el sistema educatiu ha vist primer ampliades i després transformades les seves funcions socials. Cada vegada el sistema educatiu és més sensible a les transformacions promogudes per la nova circulació de la informació.

Aquesta nova situació comporta un debilitament de la seva anterior impenetrabilitat, però al mateix temps porta associat un augment del risc de fragilitat.

Aquesta debilitat des de l'àmbit polític s'intenta compensar mitjançant una pluralitat de disposicions que pretenen reforçar les velles estructures. L'error potser està en creure que les estructures es troben debilitades més que pensar que són inadequades. Però,

paradoxalment, la resposta a aquesta necessitat d'adequació ha estat el reforçament de les posicions jeràrquiques i, per tant, els criteris sobre els que s'exerceix el control des d'una instància administrativa només pot obeir a una lògica administrativa, és a dir, burocràtica.

Hi ha raons clares per fer evident que si bé l'imperatiu democràtic exigeix el control sobre el sistema educatiu aquest mateix imperatiu ha d'exigir altres formes de control no formal incorporats en el funcionament regular del sistema. Són raons polítiques les que obliguen a que el control del sistema educatiu sigui efectiu ja que significa assumir la coparticipació en la presa de decisions de caràcter públic: significa, així mateix, adoptar pautes de comportament professional i cívic d'acord amb els supòsits d'igualtat i llibertat.

Les actuals circumstàncies del sistema educatiu català dibuixen una perspectiva que, tot i que és nova i amb poca trajectòria, és vàlida per fer-ne una valoració degut a la seva configuració tancada: territorialment, jurídicament etc..

A partir de 1981, any en què es traspassen les competències en matèria educativa a la Generalitat, ens trobem en unes coordenades molt concretes en les que s'emmarca la política educativa a Catalunya.

Per una banda, s'han pres mesures, traduïdes o no en

disposicions, que han evidenciat la descentralització del control i la gestió dels centres. Així, s'han creat diferents serveis d'assessorament i suport a les escoles de caràcter comarcal com els Centres de Recursos, Oficines Gestores, Equips d'Assessorament Psicopedagògic, etc. i els diferents Serveis Territorials han anat subdividint-se per crear instàncies més petites a nivell bàsicament comarcal. També la inspecció ha creat una xarxa comarcal coordinada per a tots els nivells d'ensenyament.

Políticament també s'han vist néixer organismes com el Consell Comarcal que han començat a evidenciar la necessitat de la seva implicació i compromís en el sistema educatiu malgrat que avui encara disposin de poques competències per poder intervenir-hi.

A la societat civil també se li ha reconegut un paper en les estructures político-administratives escolars i s'han creat organismes com els Consells Escolars, en cada Comunitat Autònoma, en el municipi i en els centres escolars, que han començat a intervenir en aspectes sobretot de programació i planificació de l'ensenyament. El cas més clar d'aquestes intervencions ha estat en el Mapa Escolar de Catalunya.

Les associacions de pares també han pres un paper actiu en la reivindicació d'una escola de més qualitat i que respongui a les necessitats del món d'avui.

Altres institucions polítiques, econòmiques i culturals

han pres part en l'escenari educatiu: les diputacions, les entitats bancàries, els ICEs que han aportat recursos.

L'harmonització de totes i cada una d'aquestes instàncies és l'exponent bàsic per evidenciar i poder valorar l'acció educativa.

Valorar avui la realitat, que fins i tot ja pot ser virtual, és francament difícil, però evidenciar el paper que en el conflicte, el consens i el compromís tenen cada una de les parts sí que promet aclarir les tendències del sistema educatiu avui.

Es per això que l'estudi es centra en l'anàlisi dels processos de funcionament administratiu, en el paper que hi tenen els conflictes intentant fer un estudi integrat entre les estructures i les pràctiques socials. Bàsicament l'opció pren forma en l'anàlisi de les estructures contextuais ja siguin generals o específiques que tenen com a resultat una determinada acció col·lectiva.

Es parteix de l'anàlisi de les dinàmiques socials en la pròpia organització escolar, concebuda com una construcció humana destinada a complir un conjunt de funcions socials.

Es tracta d'integrar estructures i pràctiques socials, és a dir en certa manera l'anàlisi de l'acció social en sentit històric ens ha servit per apropar-nos a les estructures contextuais, ja siguin generals o específiques que, en definitiva, determinen l'acció social.

Pròpiament, l'esforç ha consistit en integrar les formes dinàmiques d'anàlisi estructural amb la comprensió de l'acció dels subjectes implicats en el món de l'educació.

Ens sembla que ni l'organització ni l'acció col·lectiva són fenòmens naturals sinó un sistema d'equilibris i, per tant, una construcció social subjecta a una estratègia de comportament actiu dels actors. Aquest comportament i aquesta estratègia tenen un caràcter afectiu i tenen a veure amb el caràcter cultural de les seves estratègies.

Les aportacions de la sociologia a l'anàlisi del conflicte ens han aportat elements des de l'opció funcionalista estratègica, que hem analitzat en el capítol vuitè, és, sembla, un dels models útils perquè es centra en l'estudi dels sistemes d'acció i s'acosta a l'anàlisi estructural per les determinacions socials en el sentit que ambdós pensen en els canvis o mutacions, però les respostes estratègiques ho són d'acord amb les possibilitats imperants en el sistema i, per tant, les actituds i estratègies depenen del lloc que s'ocupa dins del sistema d'acció.

Des d'aquesta perspectiva analitzem els conflictes com una mostra de les tensions que venen determinades en gran mesura per l'estructura burocràtica de l'organització, encara que són utilitzats pels diversos actors per assegurar la protecció dels propis objectius. D'alguna manera ens permet veure com es fa la integració dels comportaments dels actors que persegueixen en realitat,

objectius divergents.

Per això, hem cregut d'interès registrar les estratègies dels actors, els mecanismes concrets gràcies als quals els homes estructuren les seves relacions de poder i les regularitzen.

Podem veure que la pròpia descentralització territorial, que és un reflex de l'exemple que s'analitzarà, porta a una difusió del poder, i a una confusió de responsabilitats. Aquesta vessant analítica ens permet, per exemple, situar la posició dual de l'administració, que responent a una demanda de democratització descentralitza els serveis i alhora difumina les seves pròpies responsabilitats, i això li dóna força.

L'estudi del conflicte, en realitat, es converteix en l'estudi de l'escenari on es donen les múltiples competències, influències, dominacions, etc. iniciades i renovades pel sistema en el seu conjunt.

#### EL MAPA ESCOLAR A LA COMARCA DEL BAGES: UN EXEMPLE.

En concret, doncs, analitzem el procés conflictiu generat a partir de l'aplicació a Catalunya de la Reforma Educativa desenvolupada a partir de l'aprovació de la LOGSE (1990) a la comarca del Bages i, en concret, les reaccions, estratègies i posicions dels diferents actors socials després de fer-se públic el Mapa Escolar de Catalunya (1994).

Ens hem situat en l'escenari del procés de tensions i enfrontaments per afiançar posicions, mantenir espais de poder, tot aplelant i defensant per una banda tractes igualitaris i per l'altra transparència i participació.

Les pautes de socialització i d'educació són un dels problemes de gestió i govern socials que tenen els estats.

El manteniment d'altas taxes de protecció social i l'alt grau d'articulació entre diferents ordres en l'estructura social han mantingut estable al llarg de les darreres dècades la posició dels agents implicats en l'educació.

S'ha cregut que el major grau d'autonomia i de descentralització generava més dinamisme i més resposta a les demandes socials concretes. No obstant això, la pràctica ha demostrat que la possibilitat de participar i d'intervenir en les decisions de forma permanent, sovint anava lligada a les possibilitats de pagar.

A mesura que els canals de participació es legitimen perquè es reconeixen legalment, perquè es fan efectius en alguns àmbits de la vida escolar, etc., es fa necessària una administració forta capaç de conduir la informació i la possible força que l'organització pren.

De fet, els canals establerts "democràticament" acaben per crear un moviment general i versemblant que respon a certes inèrcies. No obstant això, sorgeixen petits espais on es dibuixen estratègies d'oposició que intenten respondre a impositcions bàsicament organitzatives. Aquestes petites turbulències són l'esclatxa que dóna llum perquè ens haguem

endinsat i haguem recorregut aquest camí per mostrar els efectes que poden produir.

Aleshores, tenint present la capacitat creadora i transformadora de les persones, -reprenent aspectes que apuntàvem en el capítol cinquè quan a propòsit de parlar d'H. Giroux parlàvem de les teories de la resistència d'oposició que aporten alternatives als valors dominants imposats-, que es pretén mesurar la democratització, no tant en l'avaluació dels resultats (major participació, major descentralització com a mesura de millor democratització) sinó en el joc del conflicte, el consens i el compromís. I és d'aquí d'on es parteix per connectar amb aquesta part empírica del treball.

Els aspectes fonamentals que es tindran en compte seran:

"Aspectes descriptius".

Quins són els aspectes, els òrgans, els agents socials i els factors que tenen significació social per entendre i explicar els conflictes que s'han generat a la comarca del Bages amb motiu d'una suposada reforma del Sistema Educatiu: Descentralització de serveis i de responsabilitats, paper dels municipis, paper del Consell Comarcal, interès de crear els consells escolars municipals, paper dels grups de mestres, paper dels serveis creats per l'administració, paper dels representants de l'administració autonòmica: Inspecció, Caps de Servei, Conselleria, etc.



"Aspectes estructurals".

Partint de diferents nivells d'estructuració de la realitat social, i havent contextualitzat de forma general en la primera part del treball l'estructura social, és en aquest apartat on es pretén analitzar el sistema educatiu concret, històricament configurat, a partir de les lluites concretes, les estructures contextuais específiques en la mesura que tracten d'integrar de forma dinàmica l'anàlisi estructural i la comprensió de l'acció dels subjectes socials implicats en el món de l'educació. De fet, com que del que es tracta és d'analitzar les accions col·lectives, caldrà veure com estan interrelacionats els diferents estaments i òrgans entre sí: relació dels mestres amb la inspecció, dels serveis amb els mestres, dels pares amb l'administració, dels serveis amb l'administració, etc.

"Aspectes funcionals".

Quines funcions compleixen els diferents òrgans en el conjunt: Pares, Mestres, Inspecció, Ajuntament, Consell Comarcal, Administració autonòmica, etc.

"Aspectes conflictius i crítics".

Anàlisi del conflicte produït i dels motius i efectes socials, i estudi de les forces i interessos socials, polítics i econòmics que actuen. Pressió dels diferents col·lectius per fer-se un lloc en l'escenari educatiu de la comarca i sobretot, en el nucli central de la comarca:

Manresa i la seva rogalia.

HIPÒTESI:

Es tracta de formular una hipòtesi que serveixi per exemplificar en aquest cas algunes de les precisions que s'han fet al llarg d'aquest treball:

En funció de les estratègies, objectius i posicions dels diferents actors socials presents en l'escenari social s'aconsegueixen diferents resultats que són el fruit de les tensions, enfrontaments i preses de posició públiques.

Es tracta de veure la lògica externa i interna del conflicte d'interessos a partir de les accions practicades.

Posteriorment, esbrinarem altres indicadors que tindran a veure amb:

- Tipus de manifestacions públiques més freqüents: territorials, d'interessos polítics, etc.
- Necessitats públiques més evidents i tipus de respostes dels diferents actors. Una plaça pública escolar prop del lloc de residència o una plaça pública en una escola construïda des del no res per una cooperativa de pares i mestres per exemple. Unes respostes gairebé diàries a través de la premsa, bàsicament per ser el mitjà públic més a l'abast per als col·lectius de pares i mestres, i un llarg silenci per part de l'administració fins a poder "demostrar", per exemple, per mitjans tècnics que la seva proposta és la més assenyada.

- Paper de cada un dels actors en els enfrontaments públics: De resistència a que l'administració actuï de forma equànime malgrat confiar en la Reforma perquè pot aportar alguna cosa de nou a l'actual sistema educatiu o d'ocultament per sentir-se massa compromès personalment, etc.
- Tipus d'ocultaments palesos, i forma de fer-los públics posteriorment.
- Formes que prenen les diferents resolucions dels conflictes o enfrontaments. Sovint les solucions són triomf de tots encara que no són íntegrament bones per a ningú.
- Prioritats en els conflictes que interposen uns i altres actors en el conflicte.
- Etc.

#### UNITATS D'OBSERVACIÓ I VARIABLES.

Partim de l'univers que conforma la comunitat escolar de la Comarca del Bages. Aquest és, en un principi, l'objecte global de l'estudi.

Com a unitats d'observació que es pretén estudiar trobaríem: Les institucions i els grups socials rellevants:

Institucions:

Ajuntaments

Consell Comarcal

Centres Escolars

Administració autonòmica.

Sindicats

Grups socials:

Moviments de pares

Moviments de mestres.

Les fonts bàsiques d'informació han estat, sobretot, les fonts públiques, això és a les aparegudes a la premsa local: Regió 7, existeixen emissores de ràdio local, però a banda d'un únic debat entre diferents representants de centres de secundària no s'han fet ressò del tema i el mateix cal dir de la T.V. local. També hem acudit a les fonts directes a partir de documents interns de les diferents instàncies que pel lligam de residència i de compromís han estat accessibles. Aquest material escrit es troba en l'annex d'aquest treball.



## 10. TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I ANÀLISI DELS RESULTATS. APLICACIÓ DE LA REFORMA AL BAGES: ANÀLISI D'UN CONFLICTE.

### 1.- EL MAPA ESCOLAR.

#### 1.1. Una mica d'història.

El dia 12 de desembre del 1989 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat va presentar el primer volum del mapa Escolar de Catalunya, on es descrivia la situació docent de primària i secundària fent atenció a cada una de les comarques de Catalunya. Al mateix temps, es feien previsions del cens d'alumnes que hi hauria a Catalunya des del curs 1990-91 fins el 2000-2001.

A la comarca del Bages, per exemple, es redueixen, entre el 1990 i el 2000 més de set mil places escolars (exactament 7653). Es comptabilitzava l'existència de 104 centres.

La aleshores directora general de Planificació Escolar, Carme Laura Gil, definia en l'exposició pública del document, que el mapa escolar era "*un instrument preparat per ser adequat contínuament a les necessitats que vagin sorgint*" i afegia que el document ja contemplava la reforma del sistema educatiu que farà obligatori l'ensenyament fins als setze anys.

L'aleshores Conseller d'ensenyament, Josep Laporte, va afegir en aquell acte públic que l'aplicació de la

reforma començaria el curs 1991-92.

Les dades més rellevants d'aquest document són les que assenyalaven una davallada important de la natalitat, la qual cosa provoca una disminució de la massificació en l'ensenyament primari. Paral·lelament a aquesta constatació, la novetat de la planificació docent del departament d'Ensenyament era la creació del que s'anomenarà "zona escolar 3-18", és a dir, àrees on es disposarà de tots els serveis educatius des dels 3 fins els 18 anys. L'extensió d'aquesta zona serà com a límit, la comarca i, en casos de municipis molt grans, cada un constituirà una "zona 3-18". Dins d'aquesta se n'estableix una altra, la "zona 3-16", d'ensenyament obligatori, que serà encara més propera al ciutadà. Per últim la "zona 3-12", d'ensenyament primari, serà la que cada habitant de Catalunya tindrà més a l'abast. Amb aquesta estructura es pretén evitar el desequilibri territorial.

Els membres del departament d'Ensenyament també varen anunciar un calendari en el que anirien sortint altres volums que completarien l'estudi. Al cap d'un any (1990) apareixia un volum dedicat a l'educació especial. Després un tercer volum dedicat als elements culturals extraescolars (museus, teatres..). El quart i cinquè tractaren respectivament dels recursos existents (professorat, necessitats, costos) i l'ensenyament universitari que apareixia un any després (1991).

El 21 juny del 1991 el Consell Escolar de Catalunya no havia rebut encara cap document referent al Mapa

Escolar per poder aportar suggeriments o per ser estudiat pels diferents col·lectius representats.

No és fins el 14 d'octubre del 1992 en què el Consell Escolar de Catalunya pren una postura clara envers un nou document presentat en el seu dia a l'opinió pública i que va estar canalitzat pels Consells Comarcals i no pels municipis, procés que, per altra banda, fou motiu de crítiques.

En aquesta data el Consell Escolar de Catalunya rebutjava per unanimitat el mapa educatiu.

El dictamen elaborat recollia 10 punts que es referien bàsicament a la no acceptació de la metodologia utilitzada i a la manca de planificació d'altres aspectes com les necessitats de professorat, els serveis educatius d'ajuda, l'educació especial, el primer cicle d'educació infantil (0-3anys), els ensenyaments artístics, la formació professional, els programes de garantia social, la formació permanent d'adults, i els recursos necessaris.

Així mateix, rebutjava el tracte diferent que havia rebut la projecció futura de l'ensenyament públic i el privat concertat. Mentre que en el privat concertat es respectava la voluntat dels titulars en les projeccions de futur, en l'ensenyament públic es considerava la taxa d'escolarització existent com a vàlida.

No és fins a principis de l'any 1992 que arriba al Consell Comarcal del Bages la proposta de Mapa Escolar i que es concreta la zona que els correspon als diferents municipis.



Pel que fa a l'ensenyament primari no apareixen massa complicacions, almenys que tinguin ressò en l'esfera pública, però el cas de l'ensenyament secundari és ben diferent.

Podem dir que es produeixen a la comarca dos nivells de discussió que es succeeixen en el temps però que també es solapen en alguns aspectes.

Els dos elements clars són, primerament, els municipis de la comarca on s'han d'ubicar els centres de secundària de nova creació i, en segon lloc, quin és el criteri d'adjudicació de les places dels diferents centres de Manresa, atès que el departament d'Ensenyament ha decidit que al Bages el curs 1994-95 es generalitzi la reforma als 14 anys, és a dir al tercer curs d'E.S.O. Quan encara no estava resolta l'ubicació dels centres a la comarca, sobretot en el triangle format pels municipis de Santpedor, Sant Fruitós de Bages i Navarces, s'hi afegeix la generalització de la reforma i l'adjudicació de les places dels cinc centres públics existents a Manresa.

## **1.2. Presentació del Mapa Escolar als Consells Comarcals.**

Es presenta el document emmarcant-lo en la promulgació de la Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'Octubre de 1990 d'Ordenació General del Sistema Educatiu i anunciant que es tracta d'estudis de planificació i propostes per assolir els objectius bàsics que són:

1. La qualitat de l'ensenyament

2. La igualtat d'oportunitats en l'accés al saber.
3. La universalització de l'ensenyament secundari.
4. L'equilibri territorial de Catalunya.
5. L'adequació de l'oferta de la formació professional a la demanda socio-econòmica del país.

L'objectiu d'aquest document és la revisió de les dades contingudes en el document presentat el 1989 i l'exposició de l'oferta educativa en centres públics i centres concertats. També es diu que es presenten "aquelles dades que ajuden a tenir una visió general, quant a serveis educatius de la comarca i a valorar adequadament les propostes que es formulen per tal de donar satisfacció a les necessitats derivades de l'aplicació del nou sistema educatiu".

S'afegeix que aquestes dades són territorialitzades "per tal de garantir a tots els ciutadans tant l'efectivitat del dret a l'educació com la possibilitat de triar centre docent".

El document també reconeix el caràcter d'adaptabilitat que té a fi i efecte de que s'hi puguin incorporar les aportacions que hi puguin fer els sectors interessats en l'educació per mitjà dels organismes col·legiats de participació i consulta "els Consells Escolars territorials, i els Consells Escolars Municipals". També diu que s'han de recollir les aportacions dels Consells Comarcals i els Ajuntaments perquè tota la societat catalana participi en la "tasca comuna de construcció equilibrada i qualitativa del nou sistema educatiu".

El document assenyala que a partir del resultat de la consulta a les institucions el Departament d'Ensenyament definirà prioritats en matèria educativa i fixarà els objectius generals d'actuació en el període transitori fins a completar plenament la implantació del nou sistema educatiu.

Es fa la salvetat que fins que no s'hagi concretat l'educació infantil (3-6), l'ensenyament primari i el secundari no es podrà entrar en l'ordenació d'aspectes com l'educació infantil (0-3), el professorat, els serveis educatius i els ensenyaments professionals.

Quant al contingut del document podem destacar els següents elements:

**a. Els centres.** Es reconeixen dos tipus de centres:

Els que escolaritzen alumnes de 3 a 12 anys

Els que escolaritzen alumnes de 12 a 18 anys.

**b. Metodologia emprada.**

Es reconeix que la demanda s'obté per divisió de la demanda prevista, mesurada en nombre d'alumnes, per la *ratio* alumnes/grup. Les ratios màximes són:

3-12 anys: 25 alumnes/grup

12-16 anys: 30 alumnes/grup

16-18 anys: 35 alumnes/grup

S'estima l'oferta possible dels diferents centres existents atenent a la seva capacitat i es compara amb la demanda esperada. Si l'oferta és inferior a la demanda es proposa l'increment de l'oferta pública mitjançant l'ampliació dels centres existents o la nova

construcció.

En alguns casos es proposa la reconversió dels centres públics de primària en instituts d'ensenyament secundari o en seus de serveis educatius. En la reconversió es té en compte:

La situació geogràfica.

L'estructura de l'edifici i la seva edificabilitat.

La matrícula dels darrers cursos.

### **c. Descripció de la informació per cada comarca.**

**c1.** Previsions de cens escolar i escolarització i taxes emprades. La previsió del cens compren el període 1992-2000/01. S'utilitza el cens del 1986 corregit amb els naixements del 1986 al 1991.

La taxa d'escolarització es calcula a partir del quocient entre el nombre d'alumnes que cursen els estudis que corresponen a cada edat i el nombre d'alumnes que es dedueix del padró o del cens.

Aquesta valoració pot tenir errors greus ja que, en primer lloc, no es tenen en compte les migracions, canvis de domicili, etc.; en segon lloc, es parteix del nombre d'alumnes que cursen actualment estudis. Per exemple, en la projecció corresponent a la franja de 16 a 18 anys, hom ha considerat que estaran escolaritzats els actuals alumnes del corresponent nivell de BUP més un terç dels que cursen el corresponent nivell de FP, la qual cosa és discutible. A més, i curiosament, les taxes en moltes edats superen el 100% degut a que es té en compte l'escolarització d'alumnes de poblacions o

comarques colindants que no han estat avaluades.

**c2.** La zonificació territorial en zones escolars: zones 3-18, 3-16 i 3-12.

La zona escolar es defineix com un àmbit territorial de planificació dins el qual es garanteix una oferta suficient d'educació no universitària fins a un nivell determinat. Una zona escolar 3-12 és un àmbit geogràfic dins el qual es garanteix que els seus habitants tindran al seu abast serveis educatius relatius a l'educació infantil (3-6) i a l'educació primària. En les zones 3-16 l'oferta abastarà l'educació secundària obligatòria i post-obligatòria.

En les zones 3-18, que en general coincideixen amb l'àmbit comarcal, es garanteix una oferta variada i equilibrada dels diferents tipus de batxillerats i una oferta suficient de formació professional específica relacionada amb l'entorn productiu i de serveis, així com altres serveis educatius.

## **2. DESENVOLUPAMENT DEL CONFLICTE.**

Partim del relat cronològic dels aconteixements que s'han anat succeint encapçalats per cada un dels seus actors a fi de plasmar l'escenari del conflicte. Conflicte que comença per l'exposició pública del mapa escolar i que posteriorment es concreta en l'aplicació a l'avançada de la reforma.

### **2.1. Exposició pública del Mapa Escolar.**

### 2.1.1. L'ESCOLA FLAMA.

En primer lloc s'anota la cronologia dels fets que succeeixen a l'interior de l'escola i en segon lloc es diferencien quins d'aquests afers apareixen a la premsa local i, per tant, són coneguts públicament.

a. L'interior de l'escola. (Materials documentals.  
Annex. Pàg. )

20 de març 1992.

L'equip de mestres de l'Escola Flama, remet una carta signada pel claustre a la Directora General d'Ensenyament Sra. Carme Laura i Gil.

Aquesta escola és la principal implicada per la reconversió del centre d'infantil i primària públic des de 1988/89 (CEPEC) en centre de secundària. La seva ubicació geogràfica en el terme de Sant Fruitós de Bages, a tant sols 2 Km. de Santpedor i la seva classificació com a centre públic de Manresa així sembla que ho ha fet determinar.

En la carta, a més de recordar la història de l'Escola i de fer-se coneixedors de la proposta de reconversió del centre en un centre 12-18, remarca la seva situació laboral de propietaris definitius en el centre però no en la localitat i demanen que es vetlli d'aprop aquesta circumstància.

3 d'abril de 1992.

L'equip de mestres de l'Escola Flama envia una carta informativa als pares anunciant la reconversió del centre i afegint que de cara al proper curs ja no es

podran matricular alumnes de 4 anys a l'escola.

3 d'abril de 1992.

L'Associació de pares de l'escola Flama convoca per al dia 7 d'Abril a tots els pares.

10 d'abril de 1992.

Un grup de pares amb nens de 4 anys interessats a matricular els seus fills a l'escola Flama envien a la delegació territorial del Departament d'Ensenyament una carta reclamant la reconsideració de la seva decisió i demanant que es mantingui com a escola de primària.

23 d'abril de 1992.

L'associació de pares munta una parada en un carrer cèntric de Manresa en motiu de la diada de Sant Jordi per recollir signatures per demanar la continuïtat de l'escola.

4 de maig de 1992

El Consell Escolar de l'escola remet una carta al delegat de Serveis Territorials Sr. Josep Ma. Refusta a fi de manifestar que, donada la decisió d'ajornar un any l'inici dels Ensenyaments secundaris, coneguda a través de la inspecció, es pugui obrir una aula de 4 anys i es pugui obrir un termini d'inscripcions fora del calendari establert.

5 de maig de 1992.

Es convoca una reunió de pares de nens de 4 anys que tenen germans al centre perquè inspecció ha autoritzat obrir una aula de 4 anys només per als germans del centre.

7 de maig de 1992.

Es convoca una assemblea general extraordinària de pares per informar de la situació i per decidir algunes mesures de pressió.

4 de juny de 1992.

Es tramet un informe al Consell Escolar de Catalunya on s'expliquen totes les circumstàncies de l'escola i els demanen que intervinguin en aquest cas.

25 de juliol de 1992.

L'Associació de Pares i els Mestres de l'escola envien un recordatori de tot el que s'ha fet a tots els pares de l'escola i a una llarga llista de persones i institucions a les que s'ha fet arribar la seva petició de continuar essent escola de primària.

b. Els mitjans de comunicació locals (REGIÓ 7).

(Materials documentals. Annex. Pàg. )

21 de Març de 1992

Antics mestres de l'Escola, la majoria dels quals avui són mestres en diferents escoles públiques de la comarca, critiquen el procediment en que s'ha portat a terme el Mapa escolar i la decisió presa entorn



l'Escola Flama.

26 de març de 1992

Dos pares de l'escola signen una carta al diari criticant aquesta planificació i reclamant la possibilitat de que es corregeixi el que consideren un error.

30 de març de 1992.

Un mestre i veí de Santpedor considera un error fer de l'escola un institut per la manca d'equipament i d'estructures que compara amb les existents als instituts de Manresa.

31 de març de 1992.

La redacció del diari informa d'una reunió de pares del centre i de la decisió implícita en el Mapa Escolar de que passi a ser centre de Secundària.

11 d'abril de 1992

L'equip de mestres de l'escola escriu una tribuna d'opinió en la que expressen la seva perplexitat davant el fet i es pregunten a partir de quina realitat es planifica l'ensenyament a Catalunya.

14 d'abril de 1992

Dos pares escriuen una carta al diari manifestant la seva posició contrària i acaben dient que desitjarien pensar que ha estat un malson.

14 d'abril de 1992

La redacció de Regió 7 utilitza el 80% de la pàgina 5 del diari per informar de la situació i reparteix l'espai en quatre notícies, encapçalades pel titular "Acusen a CiU d'amagar el mapa escolar de Manresa i comarca":

El PSC reconeix que no té cap informació malgrat que l'escola Flama ja sap quina serà la seva sort, altres municipis com Navarcles o Santpedòr lamenten que s'hagin assabentat del tema per la premsa. Igualment l'Esquerra Nacionalista de Manresa es mostra estranyada de la poca informació i de la poca planificació al respecte.

15 d'abril de 1992

Comissions Obreres, a través d'un dels seus membres que ho és també de la Junta de personal d'ensenyament de Barcelona, signa una tribuna al diari on reconeix la mala planificació de la Generalitat i recorda la mobilització de tota la comunitat educativa el dia 16 de febrer a Barcelona; proclama que "només un ampli moviment social capaç de pressionar amb força sobre les autoritats, a partir d'una comunitat educativa unida, farà possible una reforma de qualitat".

15 d'abril de 1992

El diari es fa ressò de que l'escola Flama ha enviat postals reivindicatives a diferents organismes de

l'administració amb competències en ensenyament i en concret en l'elaboració del mapa escolar.

24 d'abril de 1992.

La pàgina 6 del diari es destina íntegrament a ensenyament i s'explica el que ha dit l'Alcalde de Manresa Juli Sanclimens després d'entrevistar-se amb la Sra. Carme Laura i Gil.

S'explica la creació d'un nou centre de secundària anomenat IES Bages del qual encara es desconeix la ubicació, i la creació d'un nou centre, també de secundària, avui ja existent sota el nom de Fius i Palà. També s'explica que encara no hi ha cap comarca de Catalunya que conegui el Mapa Escolar i que s'habilita des del 15 de maig al 15 de juny per explicar el seu contingut als diferents Consells Comarcals, Ajuntaments i Consells Escolars Municipals.

15 de maig de 1992

S'informa que l'escola Flama es manifestarà per no perdre la seva identitat.

18 de maig de 1992

A la portada del diari una foto amb el seu corresponent peu explica que l'escola Flama ha sortit al carrer, i a la pàgina 5 s'informa que aquesta escola ha fet una manifestació fins a la Plaça de l'Ajuntament de Manresa per demanar al Consistori que la defensi davant la Generalitat per aquest afer.

25 de maig de 1992.

La redacció del diari resumeix la posició dels pares davant de l'afer i expliquen la història de l'escola.

13 de juny de 1992.

Apareixen a la premsa més de 200 signatures donant suport a la proposta.

28 de novembre de 1992.

El PSC de Manresa, en una tribuna del diari, explica que el passat 23 de setembre es va reunir el Consell Escolar Municipal per tractar el tema del Mapa escolar, per aprovar-lo i votar les esmenes o al·legacions que hi pogués haver. El PSC recrimina la posició del grup de CiU que l'únic que va demanar d'incloure és que a Manresa es pogués fer el batxillerat artístic. Després explica les seves al·legacions referides a mancances que s'hi observen.

24 de març de 1993

"Ensenyament desestima el projecte de reconvertir la Flama en Institut". Aquest és el titular que encapçala l'article on s'explica que el departament d'Ensenyament s'ha fet enrera en la proposta de reconversió de l'escola en centre de secundària. L'article també recull una breu ressenya històrica titulada "cinc anys de mobilitzacions" que l'escola ha portat primer per passar a ser escola pública i ara per no deixar de ser-

ho.

2.1.2. SANTPEDOR (Materials documentals. Annex. Pàg. . )

A partir del febrer de 1992 l'Ajuntament de Santpedor comença les seves accions encaminades a aconseguir un institut de secundària al municipi. El primer pas va ser adreçar una carta al Cap dels Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament mostrant la seva inquietud per tenir un centre de secundària i oferint uns terrenys per poder edificar-lo.

El Consell Escolar Municipal el Juny del 1992 va ser informat del contingut del Mapa escolar. Tant el representant del centre privat com l'església van demanar un ajornament de la reunió per poder estudiar la proposta abans de prendre cap decisió.

Posteriorment, es va realitzar una nova reunió del Consell Escolar on es va prendre la decisió per unanimitat de traslladar a la Generalitat la petició conjunta de que existeixi un centre de secundària al municipi, i així es va trametre una al·legació al Departament d'Ensenyament.

El novembre del 1993 l'alcalde de Santpedor tramet de nou una carta a la delegada dels Serveis territorials Sra. Mercè Tarradellas sol·licitant una resposta a la seva al·legació, donat que ja havia transcorregut gairebé un any i mig, i sol·licitant de nou la construcció d'un institut al municipi.

### 2.1.3. SANT FRUITÓS DE BAGES I NAVARCLES.

Cap d'aquests dos municipis no ha fet públiques les seves opinions respecte del Mapa escolar. Ambdues poblacions tenen una escola pública i una de privada. En el cas de Navarcles l'escola privada no té cap voluntat de fer secundària mentre que a Sant Fruitós la privada sí que a ha fet sempre Secundària.

El Mapa Escolar defineix ambdues poblacions dins d'una zona escolar i el 7 d'abril de 1994 apareixia a la premsa que el nou institut es situaria a Navarcles al costat de les altres escoles, en uns mòduls prefabricats. Segons l'alcalde de Navarcles, la solució ha estat pactada; el fet que Navarcles disposés d'un ampli terreny per instal·lar-hi els mòduls prefabricats i el fet que aquesta població tingui més alumnes que Sant Fruitós han estat raons bàsiques que han servit per prendre la decisió.

Tant l'alcalde de Sant Fruitós com el de Navarcles declaren a Regió 7 que la decisió els sembla bé.

### **2.2. Aplicació a l'avançada de la Reforma al Bages.**

(Materials documentals. Annex. Pàg. )

La Generalitat pren la decisió de que pel proper curs 1994-95, a 43 poblacions de Catalunya s'imparteixi tant sols el tercer curs de ESO i no el primer de BUP. Segons l'últim calendari d'aplicació de la LOGSE l'entrada en vigor del 3er. d'ESO era prevista per al curs 1998-99 i tota la reforma havia de ser aplicada l'any 2001.

A nivell de Catalunya moltes poblacions s'han mobilitzat en contra d'aquesta proposta pel que suposa d'improvisació, sense criteris clars, sense haver avaluat l'experimentació, sense garanties de qualitat, sense el mapa escolar clar, i sense una llei de financiació de la reforma.

El departament d'Ensenyament no ha volgut fer cap valoració i ha remès a la compareixença del Conseller d'Ensenyament davant la comissió de política cultural del Parlament.

A primers de març del 1994 en la compareixença davant de la comissió del Parlament, Joan Maria Pujals, Conseller d'Ensenyament, no va contestar a les preguntes fetes pels diputats i només va fer referència a tres principis: que la reforma és necessària, que la Generalitat disposa de recursos econòmics per afrontar-la, i que l'avançament és un propòsit de la Conferència d'Educació integrada per tots els Consellers d'Educació de tot Espanya.

El Conseller també va informar en aquesta compareixença que es tractava de 56 centres públics més 30 de privats que sumats als 83 que actualment ja experimenten la reforma feia un total de 169.

Al Bages s'afegeixen als actuals centres que ja experimenten la reforma 9 centres públics més. Per tant, el curs 1994-1995 s'aplica la reforma en tots els centres tant de Manresa com de la comarca del Bages.

Aquesta mesura ha estat acceptada amb reticències per alguns centres. Però la primera impressió ha estat de

que calia començar a treballar per preparar el curs; així i tot, molt aviat han començat els problemes.

La cronologia dels fets a través del contingut de les manifestacions fetes a la premsa local és la següent:

10 de març de 1994

Un col·lectiu que representava a ensenyants de UGT i CCOO. i a membres d'equips directius de centres es pronunciava en una Tribuna al Regió 7 en el sentit que si bé creien en la reforma pensaven que hi havia d'existir dins de Manresa en les pre-inscripcions un criteri definit per l'administració referit a l'àrea d'influència de cada centre, tal i com estableix la legislació actual. I concretaven que aquesta territorialització havia de respondre als centres de procedència per garantir el seguiment i l'orientació dels estudiants.

Aquest mateix dia el diari ocupava tota la pàgina 4 parlant del tema i argumentava que la por d'una part del professorat és que si no existeix la territorialització finalment continuaran havent-hi centres per a "bons" (els instituts de batxillerat fins ara) i centres per a "dolents" (els instituts de formació professional fins ara).

11 de març de 1994

Una nota aclaridora de la redacció puntualitzava que tres dels signants no estaven d'acord amb l'escrit.

21 de març de 1994.



Dues de les persones que es desmarcaven de la tribuna anterior n'escriuen una argumentant no tant sols que estan d'acord amb la reforma sinó amb els procediments utilitzats per l'administració i sobretot amb les decisions preses per la Delegada Mercè Tarradellas.

30 de març de 1994

Apareix, només a La Vanguardia, una carta signada per 58 professors de secundària del Bages que mostren el seu desacord amb la reforma i sobretot amb la precipitació amb què es vol portar a terme.

5 d'Abril de 1994

Un grup de mestres i professors de l'Esquerra Nacionalista de Manresa demanen una rectificació en l'actual criteri d'adjudicació de les places de secundària a Manresa utilitzant criteris equilibradors dels diferents centres ja que si no és així, afegeixen, s'està perjudicant directament l'escola pública.

### **3. VALORACIÓ DE LA POSICIÓ I ELS INTERESSOS DE CADA UN DELS ACTORS PRESENTS EN EL CONFLICTE.**

Es pretén, seguint el mateix esquema per cada una de les parts implicades en el conflicte, veure quins són els actors que intervenen en la relació; al mateix temps es vol veure quines són les principals fonts de poder i com es distribueixen, quin és també l'objectiu

de les seves actuacions i, finalment, quins són els diferents interessos que estan en joc.

Es per això que per a l'anàlisi es parteix de tres entrades. La primera és la que defineix les característiques més o menys objectives que dibuixen la seva posició: mitjans de què disposa, control que té de les relacions, informació de què disposa, posició d'autoritat i de poder que té o que se l'hi adjudica, etc.

En segon lloc es valora quina és la seva posició davant del conflicte i quins arguments utilitza; finalment en dedueix els interessos que l'obliguen a actuar d'una o altra manera.

#### **a. CONSELL COMARCAL DEL BAGES.**

##### Característiques:

El Consell Comarcal del Bages és presidit per un membre de CiU, que n'és el partit majoritari. La comissió d'ensenyament és també presidida per un membre del mateix partit, que també és conseller d'ensenyament d'un municipi de la comarca del Bages, Balsareny, i que a l'hora és la delegada territorial de Barcelona comarques. Cal destacar aquesta circumstància com un element clau en el desenvolupament del conflicte en l'aplicació del Mapa Escolar de la comarca del Bages.

La persona que avui és la delegada territorial i a l'hora és la màxima autoritat comarcal en matèria d'ensenyament en el seu dia era professor d'un institut de Manresa que va ser pioner en l'experimentació de la

Reforma.

Posició:

En realitat, centrar el conflicte entorn d'una única persona és arriscat. Malgrat això, la posició de les diferents instàncies locals i comarcals té molt a veure amb la seva posició enfront de creure i fer creure a la comarca que la reforma és molt positiva i que, a més, la comarca ha de ser pionera en la seva aplicació. De fet ja ho ha estat: avui, només a Manresa, ja hi ha tres centres que experimenten la reforma.

Aquest mateix argument ha estat defensat davant la Conselleria d'Ensenyament afegint, per exemple, que Manresa era una de les tres úniques on s'ha experimentat el batxillerat musical. Aquest batxillerat, per altra part, no està contemplat en la LOGSE però malgrat això la Generalitat vol seguir mantenint la seva experimentació sense que es vegi gens clar ni el sentit ni la seva continuïtat.

La posició, doncs, del Consell Comarcal ha estat buscar en el seus membres el consens respecte del Mapa Escolar comarcal en el ben entès que CiU té per una banda majoria i per altre ostenta la presidència de la majoria d'ajuntaments de la comarca més implicats en aquest afer.

Interessos:

Bàsicament són interessos partidistes de servir a la Conselleria d'Ensenyament a canvi de ser escoltats,

però no tant servits, en les seves peticions.

Interessos personals i professionals de posicionament en l'escala de les autoritats educatives.

Necessitat de desmarcar-se i d'imposar-se al conjunt de professionals de l'ensenyament que creuen en el canvi per millorar l'actual situació i que han estat els vertaders impulsors de la millora de l'escola pública i que no comparteixen la mateixa filiació política.

Aquesta imperiosa necessitat ha fet que els procediments utilitzats hagin estat en la majoria dels casos improvisats per sortir al pas de la demanda que des dels diferents centres es feia als serveis territorials i que ha acabat en la majoria dels casos - mapa escolar, pre-incripcions a ESO, generalització de l'ESO per al curs 94-95- en l'enfrontament i el malestar de tots els sectors afectats en front de la delegació territorial, per haver obviat el camí de la negociació o el consens que era possible per la bona disposició d'un ampli col·lectiu d'ensenyants a aplicar correctament la reforma.

Altres arguments apunten que als que beneficien de veritat aquestes decisions són les escoles privades concertades perquè d'aquesta manera allarguen el seu nivell de concert dos anys més d'immediat, i al mateix temps, en no haver de tenir present la territorialització, poden seleccionar els seus alumnes.

#### **b. P.S.C.**

##### Característiques:

Té una posició minoritària tant al Consell Comarcal com a l'Ajuntament de Manresa; només té dues alcaldies a la Comarca del Bages que, a més, no han tingut massa implicació en el desenvolupament del Mapa Escolar.

La seva eina ha estat la d'utilitzar la seva representació al Consell Escolar Municipal de Manresa per incidir en la proposta de Mapa Escolar.

Les persones que han participat en aquesta temàtica són tots ensenyants dels diferents nivells d'ensenyament. També, i sobretot, hi han intervingut les persones que en legislatures anteriors, on els socialistes tenien majoria, han estat consellers d'ensenyament a l'ajuntament de Manresa.

#### Posició:

La posició del PSC és la de fer un buidat del contingut del mapa escolar i evidenciar públicament les mancances, més de caràcter pedagògic que altra cosa. La seva voluntat és bàsicament de mostrar el caràcter professional, mai des del punt de vista polític de partit, de la seva posició i fer-ho a través d'arguments que s'escuden sota el lema d'escola de qualitat. Però sobretot tenen a veure amb reivindicacions de caràcter més professional que social donada la vinculació dels seus membres amb la UGT; per tant, els missatges d'ambdues organitzacions són coincidents.

#### Interessos:

Guanyar credibilitat davant del col·lectiu d'ensenyants i dels pares amb el seu caràcter professionalitzador.

Desmarca-se de la legalitat o no de l'aplicació d'uns o altres criteris. En aquestes aspectes no prenen cap posicionament.

Recriminar la mala gestió de l'actual equip de govern de l'Ajuntament de Manresa que és la base per aconseguir recuperar l'alcaldia i la majoria que en anteriors legislatures tenia.

### **c. L'AJUNTAMENT DE MANRESA.**

#### Característiques:

CiU hi governa amb majoria relativa amb el suport, en alguns casos, del PP i, en altres, de l'Esquerra Nacionalista de Manresa, avui Esquerra Republicana de Catalunya.

L'actual consellera d'ensenyament de l'ajuntament compleix la segona legislatura al davant de l'àrea d'ensenyament. Alhora, és professora d'un institut de Manresa on va impulsar l'experimentació de la Reforma, juntament amb l'actual delegada territorial.

L'Ajuntament, en aquest afer, ha estat a mercè tant del Consell Comarcal com de la delegació territorial.

#### Posició:

La seva posició ha estat clarament la del silenci, la d'oblidar que hi havia un mapa escolar. La seva única intervenció i aportació al mapa escolar ha estat a

través del Consell Escolar Municipal de sol·licitar que es contempli per a Manresa la possibilitat de fer el batxillerat artístic per donar continuïtat a les dues grans problemàtiques que té plantejades i sense resoldre la conselleria d'ensenyament: per una banda el Conservatori Municipal de Música que avui ja té una certa participació en el batxillerat musical que s'està experimentant, i per l'altra l'Escola d'Arts i Oficis que ja prepara l'oferta de mòduls professional del seu àmbit per poder sobreviure.

Interessos:

Servir a la Conselleria d'Ensenyament per tal d'obtenir una certa complicitat en el joc per la defensa, alhora, de l'escola pública i de l'escola privada des de l'administració pública.

Garantir la continuïtat en posicions de poder a l'actual delegada de serveis territorials, perquè això significa la possibilitat de defensar de forma encoberta posicions de privilegi per alguns centres o serveis.

Servir-se dels camins personals per obtenir un millor control polític en totes les instàncies de l'administració educativa així com en tots els nivells de gestió escolar.

El discurs sobre la reforma no existeix.

**d. CCOO.**

Característiques:

Els dirigents sindicals que encapçalen aquesta institució són històricament professionals de l'ensenyament compromesos en l'escola pública a tots els nivells i amb una marcada implicació a tots els nivells amb totes les mobilitzacions a favor d'una escola pública de qualitat.

#### Posició:

La seva posició és sempre pública i aprofitant tots els canals existents al respecte, no només la premsa escrita sinó totes les altres oportunitats ofertes a nivell d'associacions de pares, consells escolars, etc. La seva estratègia ha estat la d'evidenciar que la reforma, teòricament, era molt positiva pel que tenia de respecte a la diversitat i per abandonar la divisió històrica entre "bons i dolents", tal com la premsa els cataloga, però han atacat bàsicament els procediments utilitzats per l'administració per aplicar-la. Reconeixen que la manca d'informació i d'engrescament de tots els sectors afectats són els dos motors que la faran fracassar si no s'hi posa remei a temps. La seva bandera és, a tots els nivells i en tots els aspectes, la bandera de l'escola pública de qualitat.

#### Interessos:

Es conjuguen de forma clara tres interessos ben definits: els polítics amb la imperiosa necessitat de demostrar que els càrrecs polítics de l'administració són realment incompetents per a la funció que la



societat els ha encomanat, i també valoren de forma important el caràcter social de totes i cada una de les decisions que es prenen al respecte.

També hi caben els interessos professionals dels quals són els principals defensors: avui els ensenyants creuen que són bons professionals però que l'administració ni confia en ells ni els té en compte.

Els interessos personals són més difícils de fer públics en aquest treball, però responen bàsicament a fets històrics i a les dimensions i la tradició de la comarca que fan que totes i cada una de les persones que es destaquen sigui marcada per la seva posició, la qual pugui ser antagònica amb qualsevol acció que en el futur es vulgui emprendre.

#### **e. INSPECCIÓ - SERVEIS TERRITORIALS - CONSELLERIA D'ENSENYAMENT.**

##### Característiques:

Lligar els diferents estaments de l'administració és bastant delicat però les característiques que els defineixen així ho aconsellen, ja que la posició pública dels tres estaments és coincident a tots els nivells.

##### Posició:

La posició més delicada ha estat la de la inspecció que hagué d'intervenir sempre a *posteriori* ja que l'administració, en aquest cas els serveis territorials, han actuat sempre a l'avançada.

La posició de l'administració coincideix amb la del Consell Comarcal ja que -com s'ha dit- la persona que està al davant dels serveis territorials coincideix amb la persona que està al davant en matèria d'ensenyament al Consell Comarcal. A més, en tots els casos coincideix que pertanyen al mateix partit polític.

Interessos:

L'interès de la inspecció ha estat de servir a l'administració i de conservar la seva independència al marge de prendre cap posició perquè pot comprometre el lloc de treball. La seva tasca en la planificació de l'ensenyament és nul·la ja que bàsicament tenen com a objectiu fer complir la normativa; però resulta que els serveis territorials prenen mesures en contra de la normativa i la inspecció ja no pot ni ser fidel a aquesta arma.

L'administració vol demostrar-se a sí mateixa que pot marcar les directius que vulgui sense consultar amb ningú perquè té en tots els òrgans una majoria que li permet obviar qualsevol principi democràtic com el dret a ser informat i el dret a ser escoltat.

**f. L'ESCOLA FLAMA.**

Característiques:

Cal diferenciar dos actors diferents -l'associació de pares i l'equip de mestres- que actuen conjuntament gairebé en tot l'afer, però en moments determinats l'equip de mestres es desmarca pel seu compte,

reivindicant qüestions de caire més professional.

L'associació de pares era anteriorment una cooperativa propietària de l'edifici de l'escola i a la qual cada família per inscriure el seu fill a l'escola havia de dipositar a fons perdut una quantitat important de diners que el feien soci de la cooperativa. Aquesta escola era una escola privada que va integrar-se a la xarxa del CEPEC per passar a ser pública segons la llei de 14 de juliol de 1983.

Aleshores ja es va emprendre una llarga lluita pública per aconseguir passar a ser escola pública de la xarxa de Manresa i, per tant, dependre d'aquest municipi, tot i que l'escola està emplaçada en una Urbanització del terme municipal de Sant Fruitós de Bages i el municipi que té més a prop per distància és Santpedor.

Els arguments per ser escola dependent de Manresa es basaven en què la majoria de l'alumnat era d'aquest municipi, concretament el 94%. El juny del 1988 varen ser reconeguts com escola pública.

Posteriorment, els mestres varen emprendre una lluita per regularitzar la seva situació professional. Reivindicaven unes oposicions restringides només per als mestres d'aquestes escoles que varen celebrar-se feia relativament poc temps. Varen passar-les tot el professorat de l'escola conjuntament, en la convocatòria del novembre del 1991.

Aquesta escola va començar la seva activitat el setembre de 1970 promoguda per un petit grup de pares i mestres que volien una profunda renovació pedagògica.

Posició:

La posició dels pares i mares és manifestament clara, així com ho és la dels mestres, tot i que sembla que per motivacions diferents.

La posició manifesta de pares i mestres és que volen continuar sent una escola de primària perquè aquesta és una opció que ells han fet i que volen seguir mantenint, per seguir disposant d'un cert tipus d'escola diferent a la resta d'escoles públiques.

Cal evidenciar les diferents procedències dels membres de l'escola: Uns provenen de la inicial escola privada amb una forta selecció econòmica per entrar-hi. Els altres a partir de ser reconeguda com a escola pública han seguit, per entrar-hi, els barems que s'utilitzen per accedir a qualsevol escola pública, però amb la diferència que acceptar anar a aquesta escola significa fer-se càrrec dels desplaçaments en autocar o amb transport particular, perquè està situada a tres quilòmetres de Manresa. A més, el criteri de territorialitat o sectorització no es pot tenir en compte com es té a la resta d'escoles de Manresa.

En canvi la primera posició presa pels mestres abans d'endegar cap procés conjunt amb els pares és de dirigir-se en solitari a la directora general d'ensenyament i manifestar-li la seva preocupació pel fet que, si bé com a conseqüència de les oposicions restringides són propietaris definitius en el centre no ho són en la localitat; en paraules dels mateixos

interessats "com que la nova destinació del centre els obligarà a deixar l'actual lloc de treball, passarem inevitablement a una situació de provisionalitat que pensem que ens perjudica d'una manera notable".

En cap moment, en el document, es diu que no hi sembla ni bé ni malament que l'escola passi a ser un centre de secundària.

### Interessos:

Per part dels pares, els interessos són clarament interessos particulars, d'una classe més o menys dirigent de Manresa propera a sectors nacionalistes, lligats també a moviments d'església (escoltisme) que desitgen una escola catalana que doni prestigi i una posició de grup, que valoren l'educació democràtica i que no poden trobar-la en cap altra escola de Manresa perquè les escoles privades o són marcadament religioses -dominiques, carmelites, la Salle- o bé són escoles privades sense prestigi d'escola de qualitat, catalana i democràtica, principis dels quals fan bandera per defensar davant de l'administració que han de seguir sent escola de primària pública. De forma més o menys encoberta, diuen que són l'única amb aquests principis.

Per als pares també és -i sobretot en els moments de conflicte públic així ha estat- una forma de donar sortida a la seva realització personal, de manifestar la seva diferència respecte d'altres col·lectius de pares d'escoles públiques, i de demostrar a la ciutat i

a la comarca la seva possibilitat de organitzar-se, de manifestar-se, de mostrar la seva força, cosa que en altres moments es canalitzava potser a través de partits o associacions d'un altre caire.

Els interessos dels mestres són, en certa manera, els mateixos, però s'hi afegeix el caràcter de reivindicació laboral, d'estabilitat en el seu lloc de treball, que s'argumenta també davant dels pares amb la necessitat de la continuïtat de l'equip de mestres, cosa que per altra banda també els diferencia de la resta d'escoles públiques de Manresa.

La majoria dels antics mestres fundadors de l'escola que l'any 70 van veure com a única sortida per fer una escola catalana de qualitat i renovada la creació d'una cooperativa de pares i mestres amb poques ambicions econòmiques, són avui professionals de l'ensenyament públic amb vàlua reconeguda, però en altres centres. S'han pronunciat a través de la premsa, de forma conjunta, defensant els ideals de l'escola que ells varen crear però que segurament ja no són els que avui inspiren l'escola o, si més no, el seu conjunt.

#### **g. EL MUNICIPI DE SANTPEDOR.**

##### Característiques:

El municipi de Santpedor té actualment una escola pública i una de privada que escolaritzen els alumnes fins els 14 anys. L'actual ajuntament compost bàsicament per independents d'esquerreres que han pactat amb un altre grup polític són els que dirigeixen les

iniciatives. El conseller d'ensenyament, que és independent, ha intentat buscar el consens per tots els mitjans al seu abast per aconseguir el que el municipi desitjava: tenir un centre de 12 a 16, però evitant l'enfrontament entre l'escola pública i la privada.

#### Posició:

L'ajuntament ha posat per davant de tot la cessió dels terrenys per a la construcció d'aquest futur centre i això n'ha condicionat la seva titularitat que ha de ser pública. Totes les justificacions davant de l'administració es basen en la disponibilitat de l'espai, en el consens de tots els grups polítics i de les dues escoles existents. A més, demostra que és un municipi que creix. Així es justifica també demogràficament aquesta necessitat: d'aquesta manera els estudiants no s'hauran de desplaçar, al menys fins els 16 anys i si pot ser fins els 18, a Manresa.

#### Interessos:

De ben segur que els diferents col·lectius representats en el Consell Escolar tenen interessos diversos però han aconseguit llimar les diferències sobretot perquè a l'escola privada, donat el nombre d'habitants, no li pot sortir rentable allargar l'escolaritat fins als 16 i menys encara fins als 18, ja que l'oferta pública i privada de Manresa és massa propera. A l'escola pública l'interès de jugar el joc del consens entre tots els membres del consell escolar és bàsicament un interès

realista, de tenir clar que si no és conjuntament, no serà possible aconseguir un únic centre públic, o dos centres, un de públic i un de privat.

#### **h. EL MUNICIPI DE SANT FRUITÓS DE BAGES.**

##### Característiques:

A l'ajuntament de Sant Fruitós de Bages hi ha majoria de CiU. Al municipi hi ha dues escoles, una de pública d'EGB i una de privada concertada de 0 a 18 anys. A l'escola privada l'alumnat és bàsicament de Manresa.

##### Posició:

La seva posició és de silenci per demostrar que en aquest aspecte no s'és combatiu ja que fins ara ha estat l'ajuntament de la comarca que més problemes ha generat de competència entre els ajuntaments més grans de la comarca en aspectes rellevants com els polígons industrials, les seus de les principals entitats industrials i financeres- la Caixa d'Estalvis de Manresa té la seva seu central en el terme de Sant Fruitós de Bages-, l'eix transversal i, sobretot, l'eix del Llobregat. L'ensenyament és un element que permet salvar la imatge d'acaparament i, alhora, defensar interessos privats.

##### Interessos:

L'interès de l'ajuntament ha estat majoritàriament de no posar entrebancs a l'escola privada i per tant no posar èmfasi en reclamar una escola de secundària



pública. En realitat, la decisió de que es situï en el municipi del costat ja està prou bé: no fa competència a la privada, i els eximeix d'haver de dir a la clientela de l'escola pública que no tenen centre públic perquè la Generalitat ha estat la que ha decidit que s'ubicarà a Navarcles que és el municipi que disposa d'uns immillorables terrenys al costat de les altres escoles existents. Sant Fruitós, en canvi, pot oferir terrenys d'altres tipus: industrials, de grans àrees comercials, hotels i serveis turístics, etc.

#### 4.- ANÀLISI DEL PROCÉS.

En el marc de l'educació es viuen diversos tipus de conflictes de diferent intensitat i de diverses característiques, fins al punt que sota l'aparent imatge de la inexistència de conflicte, la quotidianitat dels conflictes es presenta com un procés i una de les característiques centrals que defineixen el món educatiu; d'aquí el títol que encapçala aquestes ratlles.

Aquesta situació objectiva d'existència constant de conflictes s'ha tingut poc en compte com a objecte d'estudi des del camp pedagògic; aquest element incrementa l'interès d'aquest punt de vista.

Més que creure que aquest oblit es casual o neutral pensem que obeeix a l'expressió dominant d'un tipus d'ideologia, la ideologia tecnocràtico-positivista que nega l'existència del conflicte social; generalment es

pensa que el món educatiu, i l'escola en particular, està allunyada de la realitat de la lluita, del conflicte, que suposa l'existència de diferents interessos defensats per diferents classes i grups socials.

Per tant, la perspectiva aquí escollida és bàsicament política amb la idea d'anar dibuixant una alternativa fonamentada en valors públics, democràtics i col·lectius que situï el conflicte com un element necessari per a la vida en general, i per al desenvolupament de l'educació en particular. A part, mereix ser afrontat com un valor ja que el conflicte genera debat a partir de posicions discrepants que consoliden la crítica cap a una esfera de lluita ideològica i d'articulació de pràctiques socials i educatives que alliberen el subjecte.

En l'anàlisi, doncs, d'aquest procés conflictiu no es constaten línies transversals al conflicte que en realitat són les que el defineixen. Així, doncs, la pretensió, com ja hem anunciat anteriorment, és l'anàlisi del tractament del conflicte, entès el conflicte com un tipus de situació en la que les persones i els grups busquen o persegueixen objectius diferents, afirmen valors antagònics o tenen interessos divergents.

#### **COM ES DEFINEIX EL CONFLICTE?**

La manifestació més plaent de l'anàlisi del procés és l'existència d'una xarxa d'oposicions que determinen

diferents posicions davant de la realitat.

Aquesta xarxa d'oposicions és, en realitat, la definició del conflicte. És, per tant, de l'anàlisi de la posició de cada un dels actors implicats, que deduïm on rau la discrepància.

Aquesta posició té dues columnes vertebrals: l'una és la defensa a ultrança de la reforma (criteris pedagògics?) per part de l'administració en general, i l'altra és la consideració de l'educació com un servei públic de qualitat (criteris polítics?), per part dels ciutadans, cosa que, d'entrada, semblaria una contradicció i un canvi de papers.

#### **COM ES VA CONSTRUÏNT EL CONFLICTE?.**

Les posicions, sovint, parteixen de decisions individuals però que porten a un raonament acumulatiu que desenvolupa una consciència comú i que canvia en funció de la comunicació entre individus, dels canals que té el seu abast, i de la transcendència que cada actor avalua que tenen les seves accions. El conflicte està subjecte a la realitat i, per tant, es va construïnt a mesura que els fets evolucionen.

#### **NECESSITAT DE FER PÚBLIC EL CONFLICTE.**

Es construeix, però, diferentment en funció de cada actor, de la seva posició pública i de la seva manera de situar-se en el conflicte.

Les diferents posicions es configuren a partir d'una premissa que té a veure amb el grau de burocratització;

mentre que per l'administració i també pels grups polítics en el govern -l·ligats a una estructura burocràtica- hi ha una ferma necessitat d'evitar conflictes, per a la resta d'actors -sindicats, associacions de pares, ...- la necessitat és justament la contrària.

En l'anàlisi de premsa comarcal es detecta clarament que mentre l'administració i els governs municipals, comarcal i, fins i tot, autonòmic no tenen necessitat de fer públic el conflicte, i si ho fan és quan ja s'ha resolt -i per tant es gestiona a nivell privat-, per a la resta d'actors la seva posició si que té un caràcter individual que posteriorment es va afiançant i, fins i tot, construït a mesura que es va fent públic.

#### **SIMBOLOGIA DEL CONFLICTE.**

La participació en accions col·lectives que és la manifestació visible de l'existència d'un conflicte, de l'aflorament d'uns determinats interessos, és per a alguns actors la via més vàlida, i a vegades l'única, de la comunicació de la seva posició a la resta, ja que sovint no està dotada de cap organització, o es fa difícil d'unificar esforços. La convocatòria pública és la forma de sospesar la força pròpia i també la forma de mostrar-la a la part contrària. Aquesta ha estat l'estratègia d'una part dels actors. El cas més clar és el de l'escola Flama.

Per a altres la tasca ha estat justament la de

mantenir-se en l'anonimat i treballar a l'ombra per aconseguir els seus interessos que no eren tant el de mostrar-se enfront de l'adversari com el d'aconseguir el consens a l'interior del propi grup. Aquest és el cas del municipi de Santpedor.

L'estratègia de l'administració i del grup polític en el govern CiU (Autonòmic, Consell Comarcal, Ajuntament de Manresa i de Sant Fruitós de Bages) ha estat la del silenci o, fins i tot, l'amenaça, i el recolzar la seva posició en criteris tècnics i pedagògics.

#### **QUIN HA ESTAT EL RESULTAT?**

la valoració dels resultats depèn de la valoració que cada actor fa dels seus interessos de partida. Alguns juguen per a perdre, altres ja saben que s'imposaran i guanyaran mentre que altres es juguen el tot pel tot i la seva victòria es decideix sobre el terreny de joc.

Mentre el polítics i l'administració han vist afiançat el seu poder, la reforma tira endavant i, a més, al Bages es generalitza, ja aquest curs a secundària com a comarca pilot, i alhora s'ha allunyat dels professionals de l'ensenyament que són els que han de fer possible el que és l'objectiu de l'administració, és a dir, tirar endavant la reforma amb garanties.

Aquesta mesura (la generalització de la reforma), a més, beneficia absolutament l'ensenyament privat que és un altre dels interessos de CiU, ja que en generalitzar-se la reforma a secundària s'allarga el període de concertació fins els 16 anys a tots els

centres que fins ara només ho tenien concertat fins els 14 anys. Només el de F.P. ho tenien concertat fins els 16.

Aquesta mesura també beneficia l'administració en el sentit que en un moment en què històricament la demanda de places de secundària és al nivell més alt, si tots els centres poden admetre a qualsevol alumne, ja no existeix cap dificultat per ubicar tots els alumnes perquè una plaça en un centre públic ja la tenen, sense distinció de BUP o F.P. Una altra cosa és l'adjudicació de les places en funció de les peticions dels alumnes. Aquest ha estat un altre cavall de batalla en finalitzar el curs 1993-94. En definitiva, l'interès més clar ha estat crear sensació de normalitat i de previsió malgrat les sovintejades decisions que es prenen sobre la marxa.

En el segon graó en la consecució de resultats hi ha l'escola Flama. En certa manera ha pogut mantenir els seus privilegis, vist des d'un punt de vista general. Aquesta no és una escola pública com les altres: per arribar-hi cal costejar-se el transport perquè, tot i que és una escola que és mantinguda per l'ajuntament de Manresa està situada en el terme municipal de Sant Fruitós de Bages i el nucli urbà més pròxim és el de Santpedor.

Des del punt de vista del planificador, pel seu emplaçament en el territori, per criteris de seguretat i pedagògics, etc., es feia necessari reconvertir-lo en centre de secundària supramunicipal. Aquests criteris,

però, són els que han utilitzat i defensat els partidaris de mantenir-ho com un centre de primària: un entorn lluny de la ciutat, condicions pedagògiques històriques, etc.

Finalment, els planificadors han hagut de reconsiderar la seva proposta. Els arguments per a tal decisió es desconeixen.

Per al municipi de Santpedor els resultats són, evidentment, ambivalents; per un costat s'ha aconseguit un consens entre l'escola pública, la privada, l'església i els grups polítics presents a l'Ajuntament per demanar de conjunt un centre de secundària públic. Aquesta era, racionalment, l'única possibilitat i el consens ha estat necessari. La resposta de l'administració fins i tot havent rebut una proposta de cessió dels terrenys per a la construcció del centre és de silenci, ja es veurà fins quan.

Els Ajuntaments de Manresa i de Sant Fruitós de Bages han salvat la seva imatge en aquest joc perquè la vertadera pressió -que s'ha rebut fins i tot a nivell personal- que partia de l'escola Flama ha acabat com desitjaven, la resta ha estat en benefici de l'escola privada i això ja era l'altra part del seu interès. En definitiva, l'administració autonòmica els ha salvat la papereta com a premi a la seva lleialtat.

En darrer lloc, els sindicats i els partits situats a l'oposició i que participaven en el joc, han contribuït a l'aflorament, en l'opinió pública, d'un descontentament respecte de com s'aplicarà o -més ben

dit- s'està aplicant la reforma. Per tant, en aquest sentit i en certa mesura, han cobert el seu objectiu polític encara que els resultats no hagin beneficiat directament a la seva posició de classe. Com a professionals, en canvi, el resultat no ha contribuït a unificar postures ni a esperonar el seguiment de la lluita, una vegada resolt el problema que l'havia propiciat.

	CARACTERÍSTIQUES	POSICIÓ	INTERESSOS
Consell Comarcal	Majoria de CIU	Defensa a ultrança de la Reforma	Polítics: afiançar el seu poder. Desmarcar-se dels professionals. Defensar l'escola privada
PSC	Partit a l'oposició, tant al Consell Comarcal com als principals ajuntaments de la comarca	Estrictament pedagògica	Professionals en primer lloc i polítics.
Ajuntament de Manresa	majoria relativa de CiU amb suport del PP	Silenci	Servir a la Conselleria d'Ensenyament. Ambivalència pública/privada.
CC.OO.	Sindicat majoritari a la comarca	Escola pública de qualitat	Polítics, professionals i personals.
Inspecció/ SS.TT.	Molt lligam polític	Defensa de la Reforma	Crear sensació de normalitat al preu que sigui.
Escola Flama	Xarxa CEPEC, pública des de 1988	Continuar essent escola de primària. Els mestres mantenir el seu lloc de treball.	Mantenir en certa mesura les diferències respecte d'altres centres públics.
SANTPEDOR	Govern alternatiu amb pacte. Existència d'un centre públic i un de privat.	Trobar el consens	Aconseguir un centre de secundària per al municipi.
SANT FRUITÓS DE BAGES	Majoria de Ciu	Silenci	Defensa encoberta dels interessos del centre privat. Servir a la Conselleria d'Ensenyament.





## 11.CONCLUSIONS.

### 11.1. RECAPITULANT.

El canvi educatiu planificat és un procés molt complex, a partir del qual s'intenta promoure determinades alteracions o modificacions en el sistema escolar. Tota reforma o innovació pot tenir un major o menor grau d'amplitud, és a dir, ser més o menys rellevant i fonamentada, i resultar més o menys complex segons la naturalesa dels canvis i les dimensions que aquests prenguin, i la relació i profunditat que imprimeixin.

Quan els canvis pretesos són rellevants pels valors o criteris ideològics, culturals i educatius en els quals s'inspiren, suposen processos de gran dificultat: tant els contextos històrics de naixement o d'acceleració dels canvis com les dinàmiques socials que han de mobilitzar per millorar l'educació reclamen la participació i concurrència d'un bon nombre de forces socials i educatives.

Només amb la justa participació de totes les forces socials i educatives es poden arribar a construir respostes viables, legítimes, i fonamentades per a la transformació i, sobretot, per a la millora de la realitat educativa que es pretén canviar.

Un projecte de reforma només pot obtenir resultats si aconsegueix la mobilització i concentració de molts

esforços, interessos, recursos materials i personals, i institucions en una direcció clara. El canvi no s'esgota ni molt menys en el disseny i la prescripció per part de l'administració.

En primer lloc, cal crear un context en el qual ubicar aquests canvis, i tenir clara l'oportunitat històrica que es viu en el moment per fer efectiu qualsevol canvi que vol dir mobilitzar, estimular i provocar modificacions efectives en el sistema educatiu en la gestió pública dels assumptes educatius, en el funcionament de les institucions escolars, en la tasca dels ensenyants i en l'aprenentatge dels alumnes, sense oblidar, per descomptat, com a element decisiu, el tipus de relacions que el sistema educatiu ha de mantenir amb el sistema social al qual pertany.

En definitiva, qualsevol canvi en educació ha de significar una resposta legítima i ben fonamentada a la realitat social i educativa d'un país en un moment determinat. Ha de traduir-se en processos efectius de transformació de l'educació i ha de suposar un progrés sostingut, no cojuntural, en aquells aspectes que el mateix canvi, sotmès a processos de participació, discussió i crítica permanent, vagi contribuint a definir com a més positius en termes de qualitat que el sistema escolar està obligat a oferir a la societat en un moment històric determinat.

El capitalisme corporatiu modern tendeix a produir desigualtats cada vegada més grans que provoquen grans violacions a la igualtat política i, en general, al

procés democràtic.

Segurament la raó principal de la complexitat i dificultat que significa endegar i portar a terme una reforma està en la raó mateixa de la seva existència; l'interès de crear, aconseguir i generar processos socials de gran envergadura, en els que entrin en relació recíproques i múltiples variables, i factors de diversa naturalesa. Aquest emmarcament més general, si escau, és el que s'ha pretès en la primera part d'aquesta tesi, amb la intenció d'emmarcar històricament i alhora políticament i socio-econòmicament tant el procés de reforma del sistema educatiu com la diferent participació de tots els sectors implicats.

La gran complexitat que comporta millorar l'educació planteja reptes i alhora genera i mesura capacitats de resposta que han de traduir-se en el canvi de moltes idees i pràctiques que s'utilitzen en la política educativa, en els sistemes d'ajut i de formació del professorat per part de l'administració, en les estructures i el funcionament dels centres, en la tasca docent i al mateix temps en el sistema social més ampli, així com en les comunitats socials i culturals en les quals es troben immersos els centres escolars. Aquest ha estat, doncs, en definitiva l'objectiu de la present tesi.

Per tant, si es desitja abordar una vertadera política de reforma educativa cal posar en interrogant moltes de les formes habituals de pensar l'educació i els

processos pels que s'articula la política educativa. En primer lloc cal una reconsideració ideològica i conceptual del que està passant i, alhora, una valoració d'un gran nombre de decisions socials i estratègiques que els diferents sectors implicats ja plantegen, i que siguin idònies per realitzar en la pràctica les transformacions necessàries.

Les relacions socials són, evidentment, el marc de fons dels conflictes i és per això que per a alguns autors el conflicte té el caràcter d'un enfrontament entre actors que s'oposen pel control social i polític de la historicitat; per altres els conflictes són la mostra de l'existència de tensions que venen determinades per l'estructura burocràtica de l'organització. Per tant, els conflictes són inherents a l'organització i del que es tracta és d'evitar-los. Altres autors defensen que són pràctiques que participen en la reproducció i que els conflictes tenen caràcter simbòlic, mentre que per altres la lògica dels individus implicats marca els sistemes d'interdependència i, per tant, es tracta de veure de quina manera s'assumeixen els rols.

Possiblement el més interessant és considerar les aportacions de Darhendorf quan defineix el conflicte social modern com la lluita per aconseguir provisions i titularitats com a vertader camí per aconseguir i estendre la ciutadania.

La precisió de les coordenades en què es mou qualsevol intervenció en educació ha de fer aflorar la necessitat que tingui caràcter formatiu, capacitador i potenciador

dels agents més directament implicats en la seva reconstrucció: alumnes, pares, mestres, etc..

Aquesta dimensió de les intervencions que hem qualificat de formativa per a tots els implicats significa, en principi, un presa de postura entorn a la naturalesa, els processos i les dinàmiques a través de les quals el canvi educatiu es fa realitat i significa també pensar que s'espera que es modifiquin altres aspectes i no només els burocràtics, científics o tecnològics.

La reforma dels sistemes educatius de gran part dels països desenvolupats ha significat satisfer uns mínims en la democratització i en l'accés a l'educació pública per a la major part dels ciutadans, i on la gestió de l'educació es dóna sota la responsabilitat de governs elegits democràticament. Ara, en canvi, els Estats es plantegen com a repte avançar en la línia de democratització amb la vista posada en la qualitat.

L'abandó de les demandes que defensaven el creixement quantitatiu i d'igualtat d'oportunitats ha estat en base a constatar que les reformes de les estructures i de l'organització no resolien els problemes.

En aquesta situació la participació democràtica en educació i els seus efectes ha de permetre avaluar les connexions entre educació, ciutadania i poder.

Parlant, doncs, de la qualitat com a fita i de les polítiques i processos de canvi com el conjunt de decisions i actuacions que s'han de mobilitzar per aconseguir-ho, en aquesta recapitulació ens cal

clarificar alguns supòsits que tenen a veure amb el concepte de canvi i amb la discussió i crítica de les perspectives teòriques i pràctiques des de les quals es promou i s'intenta desenvolupar el canvi en i a través dels sistemes educatius.

La tasca de reformar l'educació requereix la presa de decisions no sols d'ordre educatiu sinó, i sobretot, d'ordre social, econòmic, polític, i cultural. Aquestes decisions, a més, han d'afectar a l'administració i gestió del sistema escolar, al funcionament i desenvolupament dels centres escolars, a la professionalització i dignificació del professorat, a la promoció de recursos materials i humans, a la creació d'estructures i funcions, ...

De no ser així es donaria per sobreentès que una proposta de canvi que prima la racionalització i el control administratiu i abusa de les prescripcions dona per suposat que la reforma és quelcom natural, lògic inapelable i, per tant, que no es pot qüestionar i que tant sols es objecte per ser definit per part dels planificadors, polítics i experts. Així definit, el canvi, no fa més que mantenir en les successives decisions -dels suposats propietaris socials i intel.lectuals dels canvis- una estructura social i política de relacions jeràrquiques i dependents entre els que decideixen i entre els que són concebuts com a usuaris o receptors dels missatges.

És propi d'aquesta teoria i pràctica reformadora una fe "ingènua" en la primacia de la ciència social i

educativa, i en les tasques racionalitzadores de dissenyadors i experts, per definir què cal modificar i per determinar les formes i estratègies més ben avalades "científicament" per aconseguir les fites proposades.

Aquest conjunt de supòsits, així com les pràctiques i decisions organitzatives i relacionals en les que es tradueixen, resulten qüestionables no només per la seva poca eficàcia sinó també perquè, alhora, reflecteixen una ideologia ingenyeril, dirigista i tecnocràtica que obeeix a valors difícilment sostenibles en una societat democràtica i progressista.

Creiem que l'anar més enllà comporta fer-se sensible a les complexitats ideològica, cultural i social, organitzativa i personal que defineix els centres escolars, i prendre opcions més deliberatives basades en la negociació i participació social i, fins i tot, clarament disposades a acceptar el repte del conflicte d'interessos, perspectives i valors que tenen lloc en qualsevol intent seriós i raonable. Per tant, el canvi en educació ha de sorgir més del debat social, contrastant perspectives, que de l'apropiació tècnica, científica i burocràtica per part d'alguns.

Per tant, la premissa bàsica és el diàleg cultural entre diferents instàncies, institucions i persones de manera que a partir de propostes legítimes de reforma per part dels que detenten el poder i tenen la legitimitat per formular-les, el cos social pugui debatre-les, reconstruir-les, adoptar-les i adaptar-les



imprimint signes d'identitat propis que sorgeixen de les demandes del propi context i de la pluralitat d'opcions socials i educatives legítimes en el marc d'una societat també plural.

Es tracta de convertir-ho en vertaders processos que aconseguixin mobilitzar dinàmiques socials d'espectre ampli que comprometin simultàniament decisions polítiques i administratives, financeres i materials, organitzatives i institucionals, i també personals.

En aquest marc, la planificació és qüestionada de forma radical. Pensar en la planificació com un procés per la millora de l'educació que contempla moltes dimensions, contextos, continguts, persones, significa un intent de rescatar-la d'una concepció segons la qual resulta privativa d'algunes persones o queda reservada a uns canvis aïllats. Per contra, des d'una perspectiva més àmplia el procés de planificació ha de ser entès com l'expressió d'un posicionament conscient, reflexiu, i crític que ha de fer acte de presència en múltiples contextos, i que ha de reclamar de tots els agents educatius la tasca de legitimar i fonamentar el que s'ha de fer en contextos particulars. D'altra manera es converteixen en rituals buits de contingut i significat.

## 11.2. REFLEXIONS FINALS.

El panorama general de la societat catalana dibuixa una trajectòria de vaivé i d'inestabilitat que ve avalada

al llarg de la història per posicions radicals (model educatiu de la República, Escoles d'Estiu, Manifest per l'Escola Pública, Moviments de Renovació Pedagògica, escoles del CEPEC, ...) que sovint transcorren paral·lels a les actuacions administratives i que, en molts moments, volen ser integrades però que finalment acaben essent abandonades per l'inèrcia burocratitzadora, per una banda, i per les pressions d'amplis sectors conservadors -l'escola privada, ...- que defensen posicions contraposades, o bé acaben essent integrades a les xarxes de l'administració i reproduint les posicions de partida (Centres de Recursos, ICEs, Grups de Treball, ...)

En aquest panorama, la Reforma Educativa és un fenomen modern que va lligat intrínsecament al creixement i l'expansió de l'educació de masses en els moderns Estats industrials. Abans, quan l'educació era destinada a una minoria i les escoles no estaven controlades per Institucions de l'Estat les propostes de canvi educatiu venien a fonamentar-se en teories socials i polítiques que sorgien de visions particulars del paper de l'educació com a element de pervivència de la pròpia societat. La Reforma Educativa del segle XX s'ha basat també en una teoria molt particular que per a uns havia de ser el motor principal del canvi mentre per a altres tant sols era l'instrument fidel del poder.

En realitat, el fracàs a l'hora de transformar les polítiques de reforma en una adequada pràctica no és el

resultat d'una implantació inadequada, d'inèrcies institucionals o d'altres obstacles pràctics, sinó que només pot ser explicat de forma adequada si prenem l'opció de recórrer a l'inadequat de la pròpia ideologia educativa liberal que els reformadors educatius fan créixer i, en particular, del fracàs d'aquesta ideologia a l'hora de reconèixer o al menys de posar en qüestió la funció mateixa de l'escola en la societat industrial moderna.

Aquesta teoria liberal de l'educació en la que ens trobem immersos es fonamenta, però, en valors i ideals democràtics. Potser ara tenim una visió massa idealitzada de la societat democràtica i la utilitzem com a pilar d'anàlisi per avaluar en quina mesura les Institucions i les pràctiques de la nostra societat s'aproximen als nostres ideals democràtics. A la vegada que aquesta visió la utilitzem com a punt de partida inicial per tractar d'entendre el tipus d'educació que una societat que pretén promoure aquests ideals necessita.

El resultat objectiu i esperançador s'ha de caracteritzar per la necessitat que l'alumne, però també els pares i els professionals de l'educació, aprenguin a ser part de la ciutadania activa democràtica, a través de l'exercici dels seus poders de pensament racional en la línia de debat i diàleg democràtic. Això seria possible mitjançant una organització educativa que es plantegi la consecució d'aquests objectius; de fet, és un ideal que hauria

d'omplir i guiar les pràctiques de tipus cultural i les relacions socials que envolten la vida diària de tothom. En realitat, però, no deixa de ser una il·lusió ja que la democràcia no és més que un barem d'anàlisi que s'utilitza per descriure el mètode pel qual la ciutadania desenvolupa opcions periòdiques entre governants polítics alternatius.

En aquests paràmetres, el conflicte no és excepcional, a evitar, sinó tot al contrari: es tracta d'aprendre a viure amb el conflicte perquè, en definitiva, és el símbol d'afiançament de posicions i de defensa dels drets de ciutadania.

El joc dels actors en l'escenari és prou important per definir fins a quin punt té sentit l'acció dels subjectes i els efectes que provoca, les reaccions que genera i les pràctiques que comporta.

És en aquesta perspectiva que té sentit assajar instruments per valorar i ubicar les posicions de cada actor i, en certa manera, arribar a detectar les intencions i sobretot les conseqüències que se'n deriven perquè ens sembla de gran importància com a assaig del que pot ser el model de vida quotidiana que ens ha de guiar vers la consecució dels drets de ciutadania (posicions i titularitats) per a tothom, com anuncia Touraine.

En l'anàlisi concreta del panorama a la comarca del Bages es detecten sis elements importants que ben segur defineixen les coordenades de l'escenari:

En primer lloc s'ha detectat una necessitat latent, la

de fer públic, la de **fer aflorar un malestar existent** d'algunes instàncies presents en la vida educativa. S'han fet evidents quins eren els jugadors en aquest joc i fins quin punt estaven disposats a jugar.

En segon lloc ha servit per **donar a conèixer les posicions de cada un dels actors presents en el conflicte**. A més, la divulgació d'aquestes posicions per part de pares i mestres ha servit no sols per afiançar-les sinó, també, perquè l'administració fes el mateix amb la seva, tot i que inicialment no era la seva intenció.

En tercer lloc s'ha vist **fins a quin punt el poder real estava repartit entre les parts implicades**. El fet que l'administració tingui estaments comarcals i locals amb l'objectiu de descentralitzar ha demostrat que aquesta descentralització no és real.

En quart lloc ha estat **un instrument de mesura i de control de tots per tots** pel present i pel futur dels nivells, voluntats i accions que poden esdevenir-se en cada circumstància.

En cinquè lloc **s'ha consolidat en aquest escenari un moviment diferent a l'existent en èpoques passades** i amb un contingut ideològic ben diferenciat.

En sisè lloc, i de caràcter més globalitzador, s'ha vist la **importància que té l'educació en l'escenari local i comarcal**.

La correlació de forces polítiques canviants en els estaments locals, comarcals i autonòmics no sempre són lineals i, per això, sembla que el més urgent és

aclarir l'àmbit d'actuació de cada un d'ells.

A més de les estrictes competències legislades es tracta de posar en joc totes les estratègies possibles perquè tots els agents socials presents en aquest escenari tinguin el paper dinamitzador, informador i suggeridor que seria desitjable, per aconseguir, aprofitant la seva proximitat al medi on es desenvolupen, una proposta el més amplia possible. No només en l'àmbit referent a l'educació formal, sinó també en el de la no formal, però a més, i sobretot, pel que fa a les necessitats del mercat de treball presents i futures del propi territori.



## **12. Bibliografia.**





## 12. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABENDROTH, W. (1973). Sociedad antagónica y democracia política. Barcelona. Grijalbo.

ADELANTADO, J., RECASENS, J. Igualtat d'oportunitats i fracàs escolar. En VV.AA. Sociologia de l'educació. Vic. EUMO.

AJUNTAMENT DE BARCELONA. Les construccions escolars de Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

AJUNTAMENT DE SABADELL. Estudi sobre equipaments públics. Sabadell 1983.

ALABART, A., GARCIA, S., GINER, S. (Comp). (1994). Clase, poder y ciudadanía. Madrid. Siglo XXI.

ALBERCI, A. La gestió municipal a l'escola de Bolonya. Perspectiva Escolar, N° 24, Abril 1978. Pàgs. 13-15.

ÁLVAREZ MERINO, B. El servicio público de enseñanza en el municipio de Madrid. Gestión, problemas y soluciones. C.E.U.M.T. N° 16-17. Julio-Agosto. 1979.

AMARGÓS, R. Nota sobre la situació de l' E.G.B. a Catalunya. C.E.U.M.T. N° 16-17. Julio-Agosto 1979.

ANDER-EGG, E. (1978). Introducción a la planificación. Caracas. El cid editor.

ANSART, P. (1990). Las sociologías contemporáneas. Madrid. Amorrortu.

Anteproyecto de Ley de Régimen Local. C.E.U.M.T. N° 65-66. Agosto-Septiembre 1983.

APPLE, M.W. (1989). Maestros y textos. Madrid. Paidós-MEC.

- APPLE, M.W. (1986). Ideología y currículo. Madrid. Akal.
- ARBLASTER, A. (1991). Democracia. Madrid. Alianza editorial.
- ARBÓS, X. y GINER, S. (1993). La gobernabilidad: ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial. Madrid. Siglo XXI.
- ARCHIBUGI, F. (1980). Principi di pianificazione regionale. Milano. Franco Angeli Editore.
- BAGNASCO, C., BALDI, P., GRASSO, F. (1979). Partecipazione e Territorio. Firenze. La Nova Italia.
- BALANDIER, G. (1971). Sens et puissance, les dynamiques sociales. Paris. PUF.
- BALANDIER, G. (1967). Anthropologie politique. Paris. PUF.
- BANDRES, E. Evolución demográfica y gastos sociales. Economistas N°39. Madrid 1983. Colegio de economistas.
- BARBA, R., PIE, R., PUJOL, P. El mapa escolar, un instrumento. Cuadernos de Pedagogía. N° 86 Febrero 1982. Pàgs. 7-9
- BARRON, Ph. Evolutions du pover local. Rev. Informations sociales N° 1/2. Paris 1980.
- BARRY, B. (1974). La sociología, los economistas y la democracia. Buenos Aires, Amorrortu.
- BAS, J. M. Los problemas de localización escolar en el medio urbano. Cuadernos de Pedagogía. N° 39. març 1978.
- BATES, R. (1989). Práctica crítica de la administración educativa. València. Universitat de València.
- BELL, D. (1982). Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid. Alianza Universidad.
- BELTRAN SALVADOR, F. (1991). Democracia y control del sistema educativo. Cuadernos de Pedagogía. N° 188.

Pàg.58-62.

BERNSTEIN, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Barcelona. El Roure.

BIAGI, M.(1992). Representación de los trabajadores y democracia en la empresa. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. Centro de Publicaciones.

BILBAO, A. La lógica del estado del Bienestar y la lógica de su crítica: Keynes y Misses. Papers, N°34. Barcelona, 1990.

BOBBIO, N. (1985). El futuro de la democracia. Barcelona, Plaza y Janes.

BOUDON, J. (1984). La place du desordre; critique des théories du changement social. Paris: PUF.

BOUDON, R., BORRICAUD, F. (1982). Dictionnaire critique de la sociologie. Paris. PUF.

BOUDON, R. (1981). La lógica de lo social. Madrid. Rialp.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. (1968). Le métier de sociologue. Paris: Mouton- Bordas.

BOURDIEU, P. (1984). Homo academicus. Paris: Minuit.

BOURDIEU, P. (1980). Le sens pratique. Paris: Minuit.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1972). La reproducción. Barcelona. Laia.

BOURDIEU, P. (1988). La distinción. Madrid. Taurus.

BOSCH, F. DIAZ, J.(1987). La educación en España. Una perspectiva económica. Barcelona. Ariel.

BRAU-HERCE-TARRAGO.(1980) Manual municipal de urbanismo. Barcelona. C.E.U.M.T. Vol. 1 i 2.

BRETONES, M. T., AGUILAR, S.(1993) Programa i materials de treball: Estructura Social d'Espanya i Catalunya.

Curs 1993-94. Universitat de Barcelona.

BROWN, D.J. (1991). Decentralization: the administrator's guide book to school district change. Newburg Park. California. Corwin Press.

BURNHEIM, J. (1985). Is democracy possible?. The alternative to electoral politics. Berkeley. University of California.

CABRERA, P. J. La educación y los servicios sociales en la sociedad neotecnológica. IV Congreso español de Sociología. Madrid. Septiembre de 1992.

CAIVANO F., CARBONELL, J. Escuela, cultura y territorio. Cuadernos de Pedagogía N° 102. Juny 1983. Pags. 4-6

CANILLO BATALLA, T. (1983). Historia crítica del concepto de democracia. Caracas. Monte Avila.

CAÑELLAS C., TORAN R. El patronat escolar de Barcelona: Un assaig de gestió autonòmica. Perspectiva Escolar N° 24, Abril 1978. Pàgs. 3-7.

CARBONELL, J. (1994). L'Escola: entre la utopia i la realitat. Vic. EUMO.

COLE, M. (1967). Educación y democracia social. Barcelona. Nova Terra.

C.E.U.M.T. Manual de formación municipal. Barcelona 1979.

C.E.U.M.T. Manual de servicios municipales. Barcelona 1982.

Colectivo 2005. (1981). Calidad de enseñanza y escuela democrática Madrid. Editorial Popular.

COLOMER, J.M. y GINER, S. Gobernabilidad ¿para qué?. Claves de la razón práctica. Septiembre 1993.

COLLI, G. (1991). El libro de nuestra crisis. Barcelona, Paidós-UAB.

COLLINS, R. (1991). Implicaciones ontológicas de la teoría del conflicto. En VV.AA. Sociología: Universidad y diversidad. Madrid. C.S.I.C.

Coordinadora de enseñantes de Asturias. El espacio escolar. Aproximaciones a su renovación. I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Diciembre 1983.

CORRADINI, L. "Comunidad, democracia, pluralismo y participación: el caso de Italia". Revista de Educación N°252. Madrid 1977.

COTTEN, M. Les équipements publics de quartier. Etudes prioritaires interministerielles. La Documentation française. Paris 1978.

CROIZER, E. (1963). Le phénomène bureaucratique. Paris: Ed. Seuil.

CROIZER, E. FRIEDBERG. L'acteur et le système; les contraintes de l'action collective. Paris: Ed. Seuil.

CURIEL, B. (1910). Condiciones que deben reunir los edificios escolares. Barcelona.

DAHL, R. A. (1992). La democracia y sus críticos. Barcelona, Paidós.

DAHRENDORF, R. (1990). El conflicto social moderno. Madrid. Mondadori.

DARDER, P., LOPEZ, J. A. (1985). Elements d'organització i avaluació d'un centre educatiu d'E.G.B. Barcelona. Edicions 62 i Rosa Sensat.

DE LA TORRE J.M. Entrevista a Antonio Fernández Álvarez. La miseria del espacio escolar. Cuadernos de Pedagogía N° 86 Febrero 1982. Pags. 21-24.

DENHARDT, R. B. (1981). "In the shadow of organization". The Regents Press of Kansas, Lawrence.

DENSMORE, K. (1990). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente". En POPKEWITZ, T.S. (ed.) Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València.

Universitat de València.

DE PABLOS, A. (1980). Causalidad, estructura y acción social: Consideraciones en torno a la Sociología de la educación. En: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Marxismo y Sociología de la Educación. Madrid. Akal.

DEPARTAMENT DE SANITAT I ASSISTENCIA SOCIAL. Principis inspiradors d'una política social per a la primera infància. Generalitat de Catalunya. Barcelona 1980.

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA SISTEMÀTICA. Universitat de Barcelona. III Jornadas de estudio, organización, entorno y educación. Noviembre 1983.

DE PUELLES BENÍTEZ, M. i altres. (1980). Elementos de la administración educativa. Madrid. Ministerio de Educación.

DE PUELLES BENITEZ, M. Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental. Revista de Educación N° 299, Madrid 1992.

DEWEY, J. (1985). Democràcia i escola. Barcelona, EUMO/Diputació.

DEWRER, CH. (1982). Professionals as Workers. Mental labor in Advanced capitalism. Boston G.K. and. Co.

DÍAZ, E. (1966). Estado de derecho y sociedad democrática. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

DIAZ, J. (1988). La política educativa en el último quinquenio 83-87. Hacienda Pública española. N°113.

DIEM, J. M. (1978). Les equipements sociaux dans l'action sociale. Paris. Les éditions E.S.F. Col. Practiques sociales.

DIRECCIÓ GENERAL DE PROGRAMACIÓ I SERVEIS DE LA GENERALITAT. Les escoles de la Generalitat. Realitzacions 1981 i projectes immediats. Jornades sobre edificació escolar. Desembre 1981.

DIRECCIÓ GENERAL DEL MEDI AMBIENT. MOPU i Diputació de

Barcelona. Primeres Jornades sobre educació ambiental. Sitges 1983.

DIVERSOS AUTORS. (1975). Organización, equipamientos y utilización de los espacios en relación con la reforma educativa. U.A.B.

DOMENECH, A. (1989) De la ética a la política. Barcelona. Crítica.

DONAHUE, J. (1993). La decisión de privatizar. Fines públicos y medios privados. Barcelona. Paidós.

DONATI, P. LUCAS, A. La política social en el Estado del Bienestar y el desafío de los sistemas complejos. REIS, N°37. Madrid 1987.

DUBIEL, H. (1993). ¿Qué es neoconservadurismo?. Barcelona. Anthropos.

DURKHEIM, E. (1991). Educación y sociología. Barcelona, EUMO/Diputació.

DRUCKER, P. F. (1993). La sociedad poscapitalista. Barcelona. Apóstrofe.

ENTWISTLE, H. La educación política en una democracia. En Revista de Educación N°252. Madrid 1977.

EQUIP TÈCNIC LOCAL DE REVISIO DEL P.G.O.U. DE MANRESA. Diagnosi de la problemàtica urbanística. Cap.5, maig 1978. Ajuntament de Manresa.

ERDAS, F.E. Autonomia y participación en la escuela italiana. Revista de Educación N°299. Madrid 1992.

ESCUADERO, J. M., LÓPEZ, J. (coord.) (1991). Los desafíos de las reformas escolares. Sevilla. Arquetipo ediciones.

EVERSLEY, D. (1976). El planificador en la sociedad. Madrid. Instituto de Estudios de Administración Local.

FAY, B. (1977). "How people change themselves", En Terence Ball(ed), Political Theory and Praxis,



Mineapolis: University of Minnesota Press.

FEITO, R. "CONCAPA Y CEAPA: Dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza". Educación y Sociedad N°9. Madrid 1991.

FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1987). Sistema de enseñanza y democracia. En Educación y sociología en España. Madrid, Akal.

FERNANDEZ DURAN, R.(1993) La explosión del desorden. Madrid. Fundamentos.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992). Poder y participación en el sistema educativo. Madrid, Paidós.

FERNANDEZ ENGUITA, M. "De la democratización al profesionalismo". Educación y Sociedad. N°11. Madrid 1992.

FERNANDEZ SORIA, J. M., ALEJANDRO MAYORDOMO. (1993). Política educativa y sociedad. Valencia. Universitat de València.

FERREJOLI, L. (1980). Democracia autoritaria y capitalismo moderno. Barcelona. 2001. El viejo topo, N°7.

FIBBI, R. Los distritos escolares en Italia. Un ejemplo de gestión participativa. Educación y Sociedad. N° 1 pàgs. 113-125. Akal editor. Madrid 1983.

FIGUERAS, J. M. Estado, poder local y competencias municipales. Cuadrenos de Pedagogia. N°53 Mayo 1979.

FILLIEULE, O. (1993). Sociologie de la protestation. Les formes de l'action collective dans la France Contemporaine. Paris. L'harmattan.

FILLIEULE, O., PECHU, C. (1993). Lutter ensemble; Les théories de l'action collective. Paris. L'Harmattan.

FLAGEUL, A. Du B.A.S. au centre communal d'action sociale. Informatios sociales N°1/2. Paris 1980.

FOURQUET, F., MURARD, L. (1978). Los equipamientos del poder. Barcelona. Gustavo Gili S.A.

FRANCO, R. (1985). Planificación y política social. En Salustiano del Campo ed. Tratado de Sociología. Madrid. Taurus.

FRIEDMAN, J. (1991). Planificación en el ámbito público. Madrid. Ministerio para las administraciones públicas.

GAIL BIER, A. (1980). Crecimiento urbano y participación vecinal. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.

GARCÍA CORTARELO, R. (1986). Del Estado del Bienestar al Estado del malestar. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

GARCÍA CORTARELO, R. (1988). "Crisis y reformulación del Estado del Bienestar". En Derecho y economía en el Estado Social. Madrid, Tecnos.

GARCÍA PELAYO, J. (1989). Las transformaciones del estado contemporáneo. Madrid, Alianza Editorial.

GELLNER, E. (1991). La sociedad civil en un contexto histórico. RICS N°129. Septiembre 1991.

GENEYRO, J. C. (1991). La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey. Barcelona, Anthropos.

GIDDENS, A. (1991). Sociología. Madrid. Alianza Universidad Textos.

GIDDENS, A. (1992). El capitalismo y la moderna teoría social. Barcelona, Labor.

GIL CALVO, E. Los límites de la teoría de la elección racional. Hacia una teoría sintética de los actos sociales. Congreso nacional de Sociología. Madrid, Septiembre de 1992.

GIL VILLA, F. La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. Revista de Educación N°300. Madrid 1993.

- GINER, S. (1974). El progreso de la conciencia sociológica. Barcelona. Península.
- GINER, S. y ARBÓS, X. (1990). La governabilitat i l'esdevenidor de les societats modernes. Barcelona, Edicions 62.
- GINER, S. (1985). Communió domini, innovació. Barcelona, Laia.
- GINER, S. (1987). Ensayos Civiles. Barcelona, Península.
- GINER, S, PEREZ YRUELA, M. (Eds,).(1988). El corporatismo en España. Barcelona, Ariel.
- GIOVANNINNI, F. ¿La democracia es buena para el medio ambiente?. Ecología política.Nº2.
- GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós-MEC.
- GIROUX, H. A. Educación y ciudadanía para una democracia crítica: Más allá de lo trivial. Revista Aula. Nº1. Pàgs.77-80. Barcelona 1992.
- GOBERNANDO, E. et alt. Desigualdad social y educación: propuesta de un esquema de análisis sociológico. Revista española de Pedagogía, Nº160. Madrid 1983.
- GÓMEZ ORFANELL, G. Las competencias educativas municipales. C.E.U.M.T. Julio-Agosto 1979.
- GONZÁLEZ PLACER, F. (1990). La invenció de la infància: una croada contra els nens. En VV.AA. Sociologia de l'Educació. Vic. EUMO.
- GONZÁLEZ PLACER, F. (1993). Proyecto docente. Cátedra de Sociología de la Educación. Escuela de Formación del Profesorado. Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ, J.; QUESADA, F. (1992). Teorías de la democracia. Barcelona. Anthropos.
- GUIU, J.(1992). El procés de socialització. En VV.AA.

Sociologia de l'educació. Vic. EUMO.

HABERMAS, J. (1989). El discurso filosófico de la modernidad. Madrid Taurus.

HARDING, R. P. Los aspectos de la participación de la enseñanza en la esfera local en Inglaterra y País de Gales. Revista de Educación N°252. Madrid, 1977.

HAYEK, F. A. (1976). Camino de servidumbre. Madrid, Alianza.

HARRIS, D. (1990). La justificación del Estado del Bienestar. Madrid. Instituto de Estudios Fiscales.

HELD, D. (1991). Modelos de democracia. Madrid. Alianza Universidad.

HERMEL, PH. (1990). La gestión participativa: management participativo. Barcelona. Gestió 2000.

HERMET, G. (1991). El pueblo contra la democracia. Madrid, Instituto de Estudios Económicos.

HIRSCMAN, A. O. (1986). Interés privado y acción pública. Mexico. F.C.E.

HUMMEL, R. P. (1982). "The bureaucratic Experience, 2a. ed. Nueva York: St. Martin's Press.

I.C.E. U.A.B. Estudio monográfico sobre planificación territorial en el área metropolitana de Barcelona. Barcelona 1972.

I.C.E. U. BARCELONA. II Jornades sobre entorn escolar. Serie seminaris. N° 10. Barcelona 1981.

I.C.E. U. BARCELONA. L'entorn escolar, problemàtica psicològica, educativa i de disseny. Juliol 1980.

INSTITUT DE TECNOLOGIA DE LA CONSTRUCCIÓ DE CATALUNYA. Cap a una normativa d'edificació escolar. Direcció General de Programació i Serveis del Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona 1983.

INSTITUT PROVINCIAL D'URBANISME. Els equipaments. Planificació i tractament informàtic. Diputació Provincial de Barcelona. Novembre 1977.

INFORME INTERNACIONAL. Escuelas y calidad de la enseñanza. Paidós-MEC. Barcelona 1991.

INGLEHART, R. (1991). El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas. Madrid, Centro de investigaciones sociológicas. Siglo XXI.

JANER, O., MASJUAN, J. M., VIVES, J. (1974). Ensenyament gratuït?. Barcelona. Ed. Nova Terra.

JARES, X. R. (1993) El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista de Educación. N° 302.

I Jornadas Nacionales de estudio del Comité Español para el bienestar social. Los servicios asistenciales y sociales en el estado de las autonomías. Ed. Marsiega. Madrid 1983.

KEANE, J. (1992). Democracia y sociedad civil. Madrid. Alianza Universidad.

KELSEN, H. (1977). Esencia y valor de la democracia. Barcelona. Guadarrama. Punto Omega. Nota preliminar por Ignacio Otto.

LABORIEU, R. (1978). Les institutions socio-culturelles. Les mots clés. Paris. PUF l'educateur.

LAZARO, E. Historia de las construcciones escolares en España. Revista de educación. No. 240.

LAZARO, E. (1985). Atribución y ejercicio de competencias educativas. Madrid. MEC.

LEBLANC BAZOU, E., ZEITOUN, J. (1976). Espace urbain et equipements. Paris. Centre de recherche d'urbanisme.

LEIBHOLZ, G. (1971). Problemas fundamentales de la democracia moderna. Madrid. Instituto de Estudios Políticos.

LENOIR, R. (1977). Premisas sociológicas para una política de democratización del sistema de enseñanza. En Revista de Educación N°252.

LINDBLOM, CH. E. (1991) El proceso de elaboración de Políticas Públicas. Madrid, Ministerio para las administraciones públicas.

LIPSET, S. M., SEONG, K. R. y TORRES, J. C. (1993). Analisis comparado de los requisitos sociales de la democracia. RICS. N°136. Junio 1993.

Llei General d'Educació. Folletos El Magisterio Español. Madrid 1980.

Llei 41/ 1975 de 19 de Novembre. Bases del Estatuto de Regimen Local.

Llei Orgànica pel Dret a l'Educació.

LORAU, R. (1988). El analisis institucional. Buenos Aires. Amorrortu.

LUHMANN, N. (1993). Teoria política en el Estado del Bienestar. Madrid. Alianza Universidad.

MACLURE, S. Pluralismo y educación. Revista de Educación. N° 252. Madrid 1977.

MACPHERSON, C. B. (1962). La teoría política del individualismo posesivo. Barcelona. Fontanella.

MADISON, J. (1966). The Federalist Papers. New York. Doubleday.

MAE KELLY, R. "Productividad, bienestar social y política pública". Documentación administrativa. N°218-219. 1989.

MANHEIM, K. (1953). Libertad, poder y planificación democrática. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

MARGETSON, D. (1980). "Participative Attitudes and Educative Democracy", en J. Zajda(ed). Education and society in the 1980's. Actas de la "Australian

Comparative and International Education Society",  
November, Bendigo.

MARSHALL, T. H. (1965). Social Policy. London:  
Hutchinson.

MARSHALL, T. H. (1973). Class, Citizenship and Social  
development. Westport: Greenwood Press.

MARTÍNEZ LÓPEZ M. i altres. (1983). La comarca escolar.  
Madrid. Ed. Escuela Española.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. La participación democrática,  
piel de cordero de la domesticación. Cuadernos de  
pedagogía N°214. Barcelona 1993.

MARTORELL, J. M. La escuela, aspectos de un problema.  
Cuadernos de Arquitectura. N° 35 Any 1959.

MATEOS, A., VALLS, R. La configuración arquitectónica.  
Cuadernos de Pedagogía. N° 86 Febrer 1982. Pàgs. 10-12

MAURET, E. (1974). Pour un equilibre des villes et des  
campagnes. Paris. Dunod.

MAYNTZ, R. (1990). Sociologia de la organización.  
Madrid. Alianza Universidad.

MENY Y THOENIG. (1992). Las políticas públicas.  
Barcelona, Ariel.

MIGUELEZ, F. Las tendencias de desregulación. ¿signo de  
debilidad o de fortaleza de la sociedad civil?. Congreso  
nacional de Sociología. Madrid Septiembre 1992.

MEURET, D. ¿Por qué hay que evaluar, en la medida de lo  
posible, el funcionamiento de los centros escolares?.  
Revista de Educación N°299. Madrid 1992.

MILIBAND, W. (1983). El estado en la sociedad  
capitalista. Mexico. Siglo XXI.

MILIBAND, W. (1975). Poder político y clases sociales en  
el estado capitalista. Mexico. Siglo XXI.

MISHRA, R. (1990). The welfare state in capitalist society. Hertforshire.

MISHRA, R. (1989). El estado del bienestar después de la crisis: Los años ochenta y más allá. En Muñoz Bustillo (comp.). Crisis y futuro del Estado del Bienestar. Madrid. Alianza Editorial.

MOLINA, L. Algunas reflexiones psico -pedagógicas. Cuadernos de Pedagogia N° 86 Febrer 1982. Pàgs. 16-18

MONREAL, J. VIÑAO, A. (1982). Modelos de administración educativa descentralizada. ICE y Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

MONTAGUT, T. (1994). Democràcia i serveis socials. Barcelona. Hacer.

MORALES, M. Utilización y práctica pedagógica. Cuadernos de Pedagogia. N° 86 Febrer 1982. Pags. 13-15.

MCCARTHY, TH. (1987). La teoria crítica de Jürgen Habermas. Madrid. Ed.Tecnos.

MUNDUATE, L. MARTÍNEZ, J. M. (1994). Conflicto y negociación. Madrid. EUDEMA.

MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (1989). Crisis y futuro del Estado del Bienestar. Madrid. Alianza Universidad.

MUÑOZ REPISO, M. et alt. (1992). Las desigualdades en la educación en España. Madrid: CIDE.

NEAVE, G. (1988). Tendencias actuales de la formación de educadores en Europa. 1975-1985. Madrid. Fundación Encuentro.

NOVACK, G. (1982). Democracia y revolución. Barcelona. Fontamara.

NOZICK, R. (1988). Anarquismo, estado y utopia. Mexico. F.C.E.

OCDE. Informe Internacional. (1991). Escuelas y calidad de enseñanza. Barcelona. Paidós MEC.



OFFE, C. (1990). Contradicciones en el estado del bienestar. Madrid. Alianza Editorial.

OFFE, C. (1992). Partidos políticos y nuevos movimientos sociales. Madrid. Ed. Sistema.

OLSON, M. (1992). La lógica de la acción colectiva. Mexico. Limusa. Grupo Noriega editores.

OLSON, M. (1986). Auge y decadencia de las naciones. Barcelona. Ariel.

OVEJERO, F. (1989). Intereses de todos, acciones de cada uno. Madrid. Siglo XXI.

ORTEGA, F. (1994). El mito de la modernización. Barcelona: Anthropos.

PATEMAN, C. (1970). Participation and Democratic Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

PEARSON, E., ODDIE, G. (1978). Estudio sobre construcciones escolares. Madrid. M.E.C.

PÉREZ DÍAZ, V. (1987) El retorno de la sociedad civil, Madrid, Instituto de Estudios Económicos.

PEREZ DIAZ, V. (1993). La primacia de la sociedad civil. Madrid: Alianza Editorial.

PERDIGO SOLA J. El futuro de las autonomias locales. Cuadernos de Pedagogia. maig 1979.

PLANIDURIA R. et alt. Educació i autonomia a Catalunya: Marc legal per una escola autònoma. C.E.U.M.T. N° 16-17 Juliol-Agost 1979.

PLANES, F. (1978). Esquema dels serveis socials aplicats a una Catalunya Autònoma. Barcelona. Ed. Laia.

POL, E., MORALES, M. Un problema multidisciplinar. Cuadernos de Pedagogia. N° 86 Febrer 1982. Pàgs. 4-6.

POPKEWITZ, Th. S. Ed. (1990). Formación del profesorado.

Tradición, teoría y práctica. Universitat de València.

POPKEWITZ, Th. S. (1994). Sociología política de las reformas educativas. Madrid. Morata.

POULANTZAS, N. (1975). Poder político y clases sociales en el Estado capitalista. Mexico. Siglo XXI.

POULANTZAS, N. (1979). Estado, poder y socialismo. Madrid, Siglo XXI.

PRADERIE, M. (1977). La participación de la planificación de la educación en Francia. En Revista de Educación N°252.

PUIG, J. M., MARTINEZ, M. (1989). Educación moral y democracia. Barcelona. Laertes.

PUJOL, P. Construcciones escolares. Ley del Suelo y funcionalidad educativa. Cuadernos de Pedagogía. Abril 1977.

PUSCI, L. (1992). Ricerca e politica educativa in Prospettiva Europea. Roma. Armando editore.

RIZZI, B. (1980). La burocratización del mundo. Barcelona, Península.

ROBERTI, P. (1989). Crisis y futuro del Estado del Bienestar. Madrid, Alianza Universidad.

RODRIGUEZ CABRERO, G. (Comp). (1991). Estado, privatización y bienestar. Barcelona. ICARIA/ Madrid: Fuhem

RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1992). La política Social en España. Realidades y tendencias.

RODRIGUEZ MARTIN, M. (1980). Manual práctico de legislación para E.G.B. Madrid. Ed. Escuela Española S.A.

RUBIO CARRACEDO, J. (1990) ¿Democracia o representación?. Poder y legitimidad en Rosseau. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.

RUBIOL, G. (1980). Els serveis socials. Organització i funcionament. Barcelona. Ed. Blume.

SANCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1991). Escuela, sistema educativo y sociedad. Madrid, Ed. Libertarias.

SANCHEZ, MARTIN M. E. "Participación escolar y satisfacción en el trabajo". Educación y Sociedad N° 8. Madrid 1991.

SARTORI, G. (1991) Una nueva reflexión sobre la democracia, las malas formas de gobierno y la mala política. R.I.C.S. N°129. Septiembre 1991.

SCHUMPETER, J. (1968). Capitalismo, socialismo y democracia. Madrid, Aguilar.

SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA. (1986). Por una reforma democrática de la enseñanza. Barcelona. Ed. Avance.

SEMPERE, J. (1992). L'explosió de les necessitats. Barcelona, Ed. 62.

SERRAMONA, J. (1993). Como entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona. CEAC, aula práctica.

SHAPIRO, S. Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. Revista de Educación N° 291. Madrid 1989.

SIGUAN, M. (1977). La gestión municipal en materia de educación: El ejemplo de Bolonia. Barcelona. ICE U. de Barcelona.

SUBIRATS, M. Descentralització de l'educació i reforma administrativa. C.E.U.M.T. N° 16-17 Juliol-Agost 1979.

SUBIRATS, M. (1980). La educación: desigualdad y escuela de masas. A Nuestra Sociedad. Barcelona, Vicens Vives.

SUBIRATS, M. (1983). L'escola rural a Catalunya. Barcelona. Ed. Rosa Sensat i Ed. 62.

SUBIRATS, M. (1987). Escuela y medio rural: Una relación problemática. A Educación y Sociología en España. Madrid, Akal.

SUBIRATS, J. VALLES, J. M. "Diez años de democracia local. La situación del gobierno catalan". Revista de Estudios Políticos N°67. Madrid, 1990.

STUART MILL, J. (1985). Del gobierno representativo. Madrid, Tecnos.

TAYLOR, W. Educación y democratización. En Revista de Educación N°252. Madrid 1977.

TENA ARTIGAS J. et alt. (1981) La educación en España y en la C.E.E. Madrid. M.E.C.

TEJERINA, B. Las teorías sociológicas del conflicto social. REIS. N°55 Julio-Septiembre 1991.

TENZER, N. (1993). La sociedad despolitizada. Barcelona, Paidós.

TILLY, Ch. Modelos y realidades de la acción colectiva popular. Zona Abierta. N°54-55. Madrid. 1990.

TILLY, Ch. (1991). Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes. Madrid. Alianza Universidad.

TITMUS, R. M. (1981). Política social. Barcelona. Ariel. (1974).

TOQUEVILLE, A. (1961). La démocratie en Amérique (1835-1840). Paris. Gallimard.

TOURNAINE, A. (1993). Crítica de la modernidad. Madrid. Temas de hoy.

TOURNAINE, A. (1992). Movimientos sociales de hoy. Madrid. Ed. Hacer.

TOURNAINE, A. GRISONI, D. (1977). Un désir d'histoire. Paris: Stock.

TOURAINÉ, A. (1991). ¿Qué es hoy la democracia?. Revista Internacional de Ciencias Sociales. Nº128 Junio 1991.

TONNIES, F. (1984). Comunitat i associació. Barcelona, Ed. 62/Diputació de Barcelona.

TRILLA J. (1985). Ensayos sobre la escuela. Barcelona. Ed. Laertes.

TYLER, W. (1991). Organización escolar. Una perspectiva sociológica. Madrid. Morata.

VIÑAO FRAGO, A. "Nuevas consideraciones sobre la participación y la descentralización educativas". Educación y Sociedad Nº3, Madrid 1985.

VIVES, J. Reflexions a l'entorn de les possibilitats d'acció municipal en el terreny educatiu en un futur immediat. Perspectiva Escolar Nº 24 Abril 1978. Pàgs. 19-23.

WEBER, M. (1987). Economía y sociedad. Mexico, Fondo de Cultura Económica, (1922).

WEBER, M. (1984). La acción social. Ensayos metodológicos. Barcelona, Península .

WETTERSTROM, M. (1974). Quelques resultats de recherche sur la democratie á l'École en Suède. Planification et participation dans l'enseignement. OCDE Paris, 1974. Pàgs. 217-234.

WILLIAMS, R. (1984). Hacia el año 2000. Barcelona, Grijalbo.

ZUFIAURRE, B. (1994). Proceso y contradicciones de la reforma Educativa 1982-1994. Barcelona. Icaria.

**ANNEX**



**Materials documentals corresponents al  
capítol 10. Tractament de la informació i  
anàlisi dels resultats.  
2.1.1. L'Escola Flama  
a. L'interior de l'escola.**





DIRECTORA GENERAL D'ENSENYAMENT  
DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA  
Sra. CARME LAURA GIL

Molt respectat senyor,

Som l'equip de mestres de l'escola Flama i voldriem sotmetre a la seva consideració la nostra situació laboral, situació que es veu afectada per la imminent Reforma Educativa.

Som una escola del CEPEPC que va integrar-se a la Xarxa de les escoles públiques (lleï de 14 de juliol de 1983) durant el curs acadèmic 1988/89. Quan en el mes de novembre de 1991 l'Administració va convocar les proves específiques tot l'equip, 24 mestres, vàrem aprovar-les.

El nostre centre es troba dins el terme municipal de Sant Fruitós de Bages; l'alumnat, però, procedeix de Manresa, i som una més de les Escoles Públiques d'aquesta ciutat.

Sembla ser que és per aquesta circumstància que el mapa escolar planificat pel Departament d'Ensenyament ens afecta plenament, de tal manera que l'Escola Flama passarà a convertir-se paulatinament en un centre de Secundària 12-18 destinat a acollir l'alumnat de les poblacions de Sant Fruitós i de Santpedor.

L'escola, doncs, tal i com l'hem coneguda i viscuda nosaltres, va camí de desaparèixer. La nostra situació laboral en aquests moments és la de propietaris definitius en el centre, però no en la localitat; com que la nova destinació del centre ens obligarà a deixar l'actual lloc de treball, passarem inevitablement a una situació de provisionalitat que pensem que ens perjudica d'una manera notable.

El Departament d'Ensenyament s'ha compromès a publicar una resolució específica que ens permetria d'accedir a la situació de propietaris definitius a la localitat. Aquest punt, però, no està confirmat.

Sotmetem a la seva consideració totes aquestes circumstàncies perquè, si ho considera avinent, pugui vetllar de prop el punt a què hem fet esment en el paràgraf anterior.

Molt agraïts per l'atenció que ens ha dispensat, restem a la seva disposició.

Atentament:

L'Equip de Mestres de l'Escola Flama

DIRECTORA

*Carla B. B. B.*

COL·LEGI PÚBLIC

Apartat  
Correus. 68  
MANRESA

Manresa, març de 1.992

Benvolguts pares:

Aquí teniu una relació dels punts més importants que el Departament d'Ensenyament ens ha donat a conèixer, de cara al futur de la Flama, per tal que us n'assebenteu.:

- 1- El dia 19 de Març se'ns va notificar que l'Escola Flama es veia afectada pel Mapa Escolar de la Reforma i que per tant i de forma gradual passarà a ser un Centre de Secundària per als alumnes de la zona de Santpedor i Sant Fruitós.
- 2- És voluntat del Departament garantir tota l'escolaritat de bàsica dins l'escola a tots els alumnes actualment matriculats. (Fins els 14 anys els primers cursos i fins els 12 a partir del moment en que s'apliqui la Reforma).
- 3- El proper curs no hi haurà alumnes de 4 anys, en canvi, possiblement començarà el 1r. curs de Reforma amb nois i noies de la zona abans esmentada.
- 4- Els alumnes escolaritzats a la Flama i sempre que les places ho permetin, (tenen prioritat els de Santpedor i Sant Fruitós) podran, si aquest és el seu interès, continuar els estudis de Secundària en el mateix centre.

Per qualsevol aclariment restem a la vostra disposició.

DIRECCIÓ

Tots els nens/es que estan en el centre ja queden matriculats i no s'ha d'omplir cap imprès.

St. Fruitós de Bages, tres d'abril del 1.992.

ASSOCIACIÓ DE PARES  
ESCOLA FLAMA

Manresa, 3 d'abril de 1992

Benvolgut company,

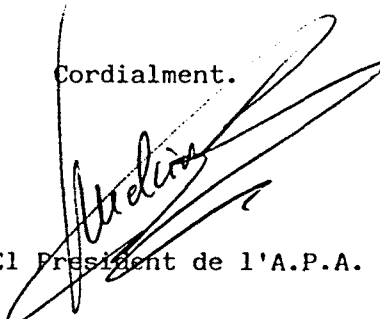
L'Associació de Pares, vol intentar evitar el tancament de la FLAMA com a escola pública d'E.G.B.

La col.laboració de pares i mestres sempre ha estat bàsica, especialment en els moments transcendents.

Ara és un moment transcendent, i amb aquest motiu voldríem conèixer la vostra posició davant del problema que ens afecta i exposar-vos les iniciatives endegades.

Amb el present escrit, demanem la vostra assistència a una reunió amb una Comissió de Pares el dimarts dia 7, a les sis de la tarda, a L'Escola.

Cordialment.



El President de l'A.P.A.



Data 10 ABR. 1992

Registre d'Entrada

Els sotassignants, pares de nens de P.4, estem interessats en matricular els nostres nens a l'escola pública FLAMA.

Degut al nou mapa escolar, ens hem vist obligats a pre-inscriure'ls a un altre Centre (en contra de la nostra voluntat).

Amb aquesta carta volen deixar constància de que tenim interès especial en inscriure els nostres infants a l'esmentada escola, per línia pedagògica, i molts de nosaltres per tenir germans a dintre.


Creiem que l'escola FLAMA ha de continuar com a escola de primària, per història i per coherència, i en aquest sentit, si el Departament d'Ensenyament rectifica la seva actual planificació i obre un P.4 a l'esmentat Centre, nosaltres volem matricular els nostres infants.

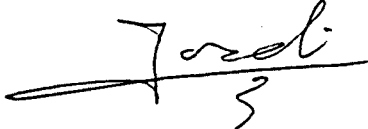
Convençuts de que hi haura aquest canvi lògic per part del Departament d'Ensenyament a favor de la continuïtat de La Flama, presentem les pre-inscripcions dels nostres fills i filles al P.4 de l'escola pública FLAMA (adjuntem còpies).

Entreguem aquest escrit en el plaç oficial de pre-inscripció, i demanem una resposta del Departament d'Ensenyament a :

Sr. Jordi ALAVEDRA  
Balconada Bloc 4 2º 2a.  
08240 - MANRESA

Manresa, a 8 d'abril del 1992.

  
Nom nen/a : CARLA CASES  
Nom pare o tutor : ANTONIA SERRA  
DNI : 39318986

  
Nom nen/a : Pau Alavedra  
Nom pare o tutor : Jordi Alavedra  
DNI : 39315822

A.P.A. DEL COL.LEGI PÚBLIC FLAMA  
PINEDA DE BAGES

L'À.P.A. farà demà dia de Sant Jordi una parada a la Plaça de  
St. Domènec per recollir signatures demanant la continuïtat  
de l'Escola.

ASSOCIACIÓ PARES D'ALUMNES DEL  
COL.LEGI PÚBLIC FLAMA

St. Fruitós de Bages, 22 d'abril del 1.992.

CONSELL ESCOLAR COL.LEGI PUBLIC FLAMA

SANT FRUITOS DE BAGES

Manresa, 4 de maig de 1992

Delegat dels Serveis Territorials de Barcelona Comarques  
Serveis Territorials de la Generalitat de Catalunya  
Sr. Josep Maria Refusta

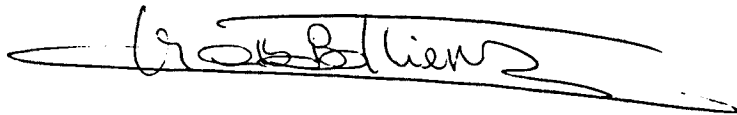
Distingit Sr.,

Després de la reunió mantinguda entre representants dels Serveis Territorials i representants del Consell Escolar del Col·legi Públic Flama, on se'ns ha manifestat la resolució de no prosperar l'inici dels Ensenyaments secundaris de cara al curs 1992-1993, hem acordat de demanar els següents punts:

1 - Poder obrir matrícula de P-4 pel curs 1992-1993, per les famílies actuals de l'Escola i els nens de la zona d'influència.

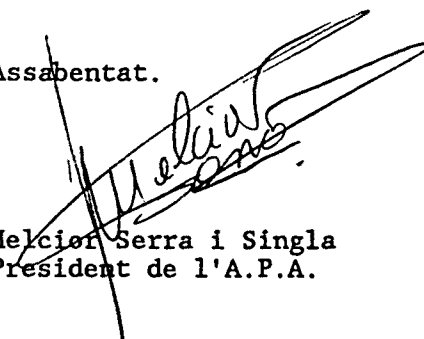
2 - Obrir un termini de pre-inscripció fora del calendari establert pel Departament d'Ensenyament.

En espera de les seves notícies al respecte, aprofitem per saludar-lo ben cordialment.



M. Alba Baltierrez i Alier  
El President del Consell Escolar

Assabentat.



Melcior Serra i Singla  
President de l'A.P.A.

COLLEGI PÚBLIC  
FLAMA  
Apartat  
Correus, 68  
MANRESA  
Urb. PINEDA DE BAGES - Tel. 874 67 60  
08272 ST. FRUITOS DE BAGES

ESCOLA FLAMA  
PINEDA DE BAGES

Pares,

Us convoquem a una reunió, demà dimecres, a 2/4 de 10 del vespre a l'Escola per informar-vos de la qüestió de la matrícula dels nens de Parv. 4 germans dels alumnes de l'escola.

COORDINACIÓ

St. Fruitós de Bages, 5 de maig del 1.992.

COL.LEGI PÚBLIC FLAMA  
PINEDA DE BAGES

Benvolguts pares:

Les darreres informacions són :

L'Inspectora s'ha compromès a negociar la possibilitat d'obrir l'aula de P-4 només pels

GERMANS DEL CENTRE

A primers de maig ens donarà una resposta.  
Us continuarem informant.



ASSEMBLEA GENERAL EXTRAORDINÀRIA DEL COL·LEGI PÚBLIC FLAMA

Es convoca a l'Assemblea General que tindrà lloc a l'Escola el pròxim dijous dia 7 de Maig, a 2/4 de 10 del vespre en primera convocatòria i a les 10 en segona, amb el següent:

ORDRE DEL DIA

- 1- Informació de la "situació actual" de l'Escola, davant de la intenció del Departament d'Ensenyament de convertir-la en Institut.
- 2- Valoració i projectes d'actuació.
- 3- Votació de les propostes.
- 4- Torn obert de paraules.

JUNTA DE L'ESCOLA

St. Fruitós de Bages, 6 de maig del 1.992.

## RESUM DE L'ASSEMBLEA GENERAL DE L'ESCOLA DEL DIJOURS DIA 07.05.92

En primer lloc, es va exposar la situació actual:

- El Departament d'Ensenyament manté l'actitud de convertir la FLAMA en Escola de Secundària per Santpedor i Sant Fruitos.
- Pel curs 92-93, se'ns autoritza obrir P-4 solament als germans, s'exigeix que s'informi als pares del nou P-4 sobre les intencions del Departament respecte a la FLAMA.
- S'ajorna l'aplicació del 1r. curs de Reforma i es contempla la possibilitat (tot de paraula) de poder continuar a la FLAMA, com a Secundària, als alumnes, encara que no siguin de Santpedor o Sant Fruitos.
- Abans d'aplicar el mapa escolar, s'obrirà un procés de consulta en el qual hi podran intervenir els Ajuntaments, per mitjà del Consell Comarcal, i els pares, per mitjà dels Consells Escolars.
- Si després de tot aquest procés no ha sortit una alternativa que el Departament consideri millor, posaran en marxa el procés per convertir la FLAMA en Secundària.

Es va obrir un llarg debat on els pares van poder manifestar-se, i van sorgir quatre punts d'actuació, que es van sotmetre a votació secreta:

- 1 - Oposar-se al tancament.  
(91 % SI - 6 % BLANC - 3 % NO)
- 2 - Continuar amb les visites, rodes de premsa, cartes, etc...  
(91 % SI - 6 % BLANC - 3 % NO)
- 3 - Iniciar els recursos legals que siguin possibles.  
(89 % SI - 8 % BLANC - 3 % NO)
- 4 - Accions al carrer.  
(81 % SI - 8 % BLANC - 11 % NO)

Ja que la FIRA DE PRIMAVERA facilita el contacte amb tots els pares, es va decidir que una vegada s'hagi acabat el berenar del dissabte a la tarda, es vagi a la Plaça de l'Ajuntament a lliurar un escrit a l'Alcalde de Manresa, en el qual se li demani la defensa, davant del Departament d'Ensenyament, de la continuïtat de la FLAMA com Escola d'E.G.B. de Manresa.

Aquesta marxa, es programarà amb espelmes enceses, per tal fer conèixer la voluntat de que la FLAMA continuï cremant.

Manresa, 12 de Maig de 1992

Benvolguts pares:

L'APA i la comissió sorgida amb motiu de la notícia de convertir la FLAMA en Institut, ha iniciat un seguit d'accions encaminades a intentar evitar el tancament de l'Escola.

Una acció per la qual necessitem la vostra ajuda, és la d'enviar dues postals, a la Sra. Marta Ferrussola i al Sr. Juli Sancliments, a les adreces que us detallem.

Us adjuntem les dues postals, que els nens poden pintar, i diversos temes que us poden servir d'orientació pel text a posar-hi. Si ho creieu convenient podeu utilitzar un text lliure expressant els vostres sentiments.

Us demanem que les postals, degudament escrites i amb el segell, ens les porteu a l'Escola el DILLUNS 6 D'ABRIL, nosaltres les enviarem.

Us posarem al corrent de les novetats.

## FRASES POSSIBLES:

- Volem convertir la nostra Escola de nens en una Escola de grans.
- Pel curs vinent, ja no deixen matricular a nens petits.
- Els nens grans podrem continuar, però sense de petits, i els nostres germanets hauran de canviar d'escola.
- A la Flama, les classes dels petits, tenen jardí individual per aula.
- La nostra Escola és en plena natura, on podem viure la tardor, l'hivern i la primavera, no volem que ens tanquin a la ciutat.
- La primera escola catalana del Bages, amb participació de pares i mestres, no es pot tancar.
- Ara que som Escola Pública, ara ens la volen tancar.
- Volem que conegui la nostra situació per si pot ajudar-nos.

Sra. MARTA FERRUSSOLA  
Ronda Gral. Mitre, 96  
08002 BARCELONA

Sr. JULI SANCLIMENTS  
Alcalde de Manresa  
Pl. Major, s/n  
08240 MANRESA

# PERQUÈ NO S'APAGUI LA FLAMA

A.P.A. FLAMA



Benvolguts pares:

Com ja se'ns ha informat a l'Assamblea Extraordinària de pares, com a resultes de l'aplicació de la LOGSE i el desplegament del mapa escolar, la nostra escola esdevindrà un centre d'educació secundària (12 a 16 anys) per a Sant Fruitós i Santpedor, causant de fet, la desaparició de "la Flama" tal i com la coneixem avui.

Alguns pares, després de la desagradable notícia, ens hem reunit, serenament, per a valorar aquest fet.

Pensem que cal reaccionar i expressar a totes les instàncies de l'Administració, la nostra absoluta i contundent resposta en contra i exprémer totes les possibilitats per tal d'evitar que una escola amb la història i el tarannà de la nostra es tanqui deliberadament.

Per aquesta causa us fem arribar aquesta petita enquesta, per a copsar la intenció general de tots els pares. Volem saber si comptem amb el vostre suport.

Gràcies per endavant.

- *Esteu disposats a donar suport a accions per tal d'aconseguir la continuïtat de l'escola com a centre d'educació primària?*

SI

NO

- *Creieu necessàries i útils les mobilitzacions?*

SI

NO

Preguem retorneu demà mateix l'enquesta contestada



Barcelona, 18 de maig de 1992

Senyora  
Directora  
de l'Escola Flama  
Apartat de Correus, 68  
Manresa

Distingida senyora,

El senyor President va rebre la seva atenta carta en la que exposa la seva preocupació, i de l'equip de mestre de la seva escola, pel futur de la seva situació laboral, i de l'escola, davant la proximitat de la Reforma Educativa, i m'ha encomanat que m'ocupi de resoldre l'afer que vostè li planteja.

En aquest sentit em plau adreçar-me a vostè per tal de comunicar-li que em tramès còpia de la seva carta a la Direcció General de Gestió de Professorat i Centres Docents, per tal que en tinguin coneixement, i veegin la possibilitat de resoldre l'afer i informar-los de la situació actual de la Resolució que vostè ens esmenta, tan aviat com els sigui possible.

Atentament,

Rcsa M. Pujol  
Cap de Servei

Senyor

El Sr. MELCIOR SERRA i SINGLA, major d'edat, casat, professor, veí de Navarçles, amb domicili al carrer Mura n. 6 i amb DNI 39.291.035, com a President de l'Associació de Pares d'Alumnes de l'Escola Pública Flama, davant de vostè, compareix i com millor procedeixi en dret,

D I U

Que l'Associació de Pares d'Alumnes de l'Escola Flama de Manresa, desitja fer-li arribar el present anex com a complement a l'escrit que li vàrem presentar amb data 4 de juny de 1992, on es detallaven diverses al·legacions i peticions a la proposta del Departament d'Ensenyament, de convertir l'Escola Flama en Escola de Secundària.

Durant el període que ha transcorregut entre la presentació de l'esmentat escrit i avui, s'han donat fets relacionats amb el món de l'Ensenyament que creiem prou importants per haver de tenir-los en compte al planificar el nou mapa escolar.

1 - La població de Santpedor, representada pel seu Alcalde, l'Escola pública i la privada Escola Llissac han fet una proposta viable al Departament d'Ensenyament.

2 - L'Escola Rial, antiga escola privada de Manresa, ha entrat en una profunda crisi que ha representat el seu tancament. Els corresponents immobles, actualment són utilitzats pel Departament d'Ensenyament i són en vies d'una solució definitiva en quan a la propietat.

3 - La transformació de l'Escola Flama en Escola de Secundària, no dóna solució a les aspiracions de Sant Fruitós de Bages, de disposar d'un gran Institut on els alumnes de la població puguin desenvolupar l'ampli ventall d'especialitzacions que són possibles.

Donades aquestes circumstàncies, considerem que una sortida racional al problema que es pretén solucionar amb la transformació de l'Escola Flama, podria ser que la inversió prevista s'efectués a l'Escola Pública de Sant Fruitós de Bages, així es permetria ampliar l'escolaritat fins als 16 anys sense que els alumnes s'hagin de desplaçar i donar un servei real a la població. Per estudiar les diferents especialitats, a partir dels 16 anys evidentment, s'hauran de traslladar a l'Institut més proper on s'imparteixin.

L'oferta de la població de Santpedor, en el sentit que les diferents Escoles s'han posat d'acord per impartir Secundària i el creixement que continuadament té aquesta població, creiem que permet crear-hi aquests Ensenyaments amb prou rendibilitat social.

Aquestes dues possibilitats, permeten la continuïtat de l'Escola Flama a les instal·lacions actuals. Si malgrat tot, aquestes solucions no fossin viables, com a última instància, avalada per la voluntat expressada pel Sr. Alcalde de Manresa, consisteix en traslladar, quan sigui possible, l'Escola Flama a un altre local del terme municipal de Manresa.

La solució que es prengui, ha de representar, de cara al curs vinent obrir totalment la matrícula a partir dels 3 anys, evitant així l'asfíxia a què l'Escola ha estat sotmesa malgrat la demanda que hem tingut.

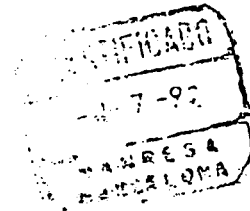
Per tot el dit,

### S O L . L I C I T A

Que es tingui present aquest escrit i a la vegada confiem amb un acord favorable que permeti la continuïtat de l'Escola Flama, projecte pedagògic i equip de mestres.



SR.



El Sr. MELCIOR SERRA i SINGLA, major d'edat, casat, professor, veí de Navarcles, amb domicili al C/ Mura núm. 6 i amb D.N.I. 39.291.035, com a President de l'Associació de Pares d'Alumnes de l'Escola Pública Flama, davant de vostè compareix i com millor procedeixi en dret,

D I U

Que davant la Resolució dictada per la Delegació Territorial Barcelona II (Comarques) que data de 5 de Maig de 1.992, així com la circular prèvia sobre normes de matriculació del curs escolar 1.992-1.993 de 20 de Març de 1.992 i per la proposta formulada davant els Alcaldes de la Comarca del Bages, el dilluns 27 de Maig de 1992, té a bé trametre-us en nom de l'A.P.A de l'Escola Pública FLAMA, situada a Pineda de Bages, del Terme Municipal de St. Fruitós de Bages, les següents,

#### ALLEGACIONS I PETICIONS

PRIMERA: Que ens dol profundament que sense cap tipus de consulta prèvia, s'hagi volgut decidir unilateralment sobre el futur immediat de l'escola Flama, tant pel què fa a la no-admissió inicialment de nous alumnes de EI-4 ni de EI-3 anys, com per la que sembla segura nova destinació de la dita escola, en un plaç molt curt de temps, sense comptar el més mínim amb els més directament afectats per la dita mesura, que són els alumnes i famílies que estan interessats en què aquesta escola continuï com d'E.G.B. Des d'ací la nostra més profunda i enèrgica protesta.

SEGONA: Que si l'escola Flama és el que és, és fruit del treball de moltes persones i de molts anys, les quals amb tenacitat i constància han pogut, les unes crear i consolidar tota la línia pedagògica que la Delegació d'Ensenyament ja coneix amb escreix i que la Comarca del Bages sap, i les altres, tot aportant diners i renunciant a cobrar-ne, han fet possible l'adquirir i després traspasar tot l'immoble i terrenys a l'Administració Pública. Però aquest pas a Escola Pública fou amb la CONDICIO que tot l'ensenyament en aquesta escola CONTINUARIA 'COM ABANS, o sigui, impartint-s'hi les classes d'ensenyament Infantil i d'E.G.B., i pel que sembla el que s'hi vol impartir és secundària, convertint-la així en un Institut i no en un Centre de Bàsica.

Per altra banda, creiem que no és procedent aquesta nova finalitat, tota vegada que, ni el propi Ajuntament de Manresa, encara no ha acomplert els seus compromisos envers, ni la pròpia escola FLAMA, ni la Cooperativa de Pares de la mateixa, ja que una de les condicions o compromisos és que en el plaç de 5 anys, l'Ajuntament hi invertiria 7.000.000 de ptes., amb els interessos corresponents en obres de millora a l'escola, en contraprestació a l'entrega del terreny, per part de la Cooperativa de Pares de la Flama al dit Ajuntament, -tot i que el terreny es valorà en més d'onze milions de pessetes-, i això encara no s'ha acomplert. Com pot doncs, una Institució, transformar una Escola en Institut, quan encara ha d'acabar de complir uns compromisos adquirits amb els anteriors propietaris, la Cooperativa de Pares, quan aquesta encara no està dissolta perquè s'ha d'acabar de liquidar aquest tema?.

A més a la clàusula primera, punt 5) del Conveni signat per al pas de l'Escola Flama a Escola Pública, entre

el Sr. Joan Guitart i Agell, Conseller d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el Sr. Juli Sancliments i Genescà -Alcalde de Manresa-, la Sra. Ma Alba Baltiérrez i Alier com a representant de l'Escola Flama, i el Sr. Carles Guixé i Gorfaus, en representació de la Cooperativa de Pares de l'Escola Flama, s'especifica: "La Generalitat de Catalunya afecta a l'ús docent d'ensenyament General Bàsic l'edifici i instal·lacions escolars adquirides, la desafectació de l'ús docent es realitzarà conforme el que disposen el R/D 3186/87 d'1 de desembre, el Decret 75/81 d'Àbril i el Decret 277/85 de 19 de Setembre".

Per tant, ara NO es pot desfer un pacte establert entre quatre institucions sense l'acord de totes elles, i és per això que des d'aquest punt de vista que també seria improcedent el canvi de destinació de l'escola Flama, ja que en la dita clàusula especifica molt clarament que "afecta l'ús docent d'ensenyament General Bàsic l'edifici i instal·lacions adquirides"... i per tant ara NO es pot destinar a INSTITUT, o a ensenyament secundari, a batxillerat o a formació professional, un edifici, que per acord unànim de les parts afectades pel traspàs a Escola Pública, es pactà, que es destinaria a ensenyament General Bàsic.

TERCERA: Si la FLAMA finalment es convertís en INSTITUT, la majoria de Pares se sentiran totalment frustrats per no dir enganyats, ja que si s'hagués sabut que en un futur immediat l'Escola FLAMA, passaria a ésser INSTITUT, segurament no s'hagués aprovat el canvi o traspàs a Escola Pública fa quatre anys, i ara almenys, no ens trobaríem amb aquest problema. Què faran ara les famílies, que amb la confiança que continuarien portant els seus fills a la dita Escola, i renunciaren a cobrar part de la seva inicial aportació, es veuen ara de cop i volta

tallades totes les seves aspiracions, per a portar-hi els seus fills petits? On trobaran, a Manresa, una escola amb les mateixes condicions, espais verds, línia pedagògica i tranquil·litat, com la FLAMA? I si a la Flama hi ha tots aquests factors no és fruit de la casualitat sinó de l'esforç constant de molta gent, que ara de cop i volta es vol estroncar. Pel que es veu sempre es vol escapar el que sobresurt més.

Es en aquest sentit, que el propi Alcalde de Manresa, Sr. Juli Sancliments deia que "La FLAMA", és una escola emblemàtica de la Ciutat, esperem que ho mantingui i lluiti per a la seva continuïtat.

La Societat, l'Ajuntament de Manresa i la Generalitat, tenen el deure moral i econòmic de continuar acomplint els compromisos adquirits envers l'Escola FLAMA.

QUARTA: A aquest Centre, que pertany i és de l'Ajuntament de Manresa, no de St. Fruitós de Bages, se li pot adjudicar la zona de La Parada, i la compresa entre la Carretera de Santpedor i Avda. Bases de Manresa, que és, a part de la Urbanització "Pineda de Bages", la més propera a l'Escola. Amb tot aquest alumnat, a part dels qui per raons pedagògiques hi vulguin anar, la continuïtat de l'Escola Flama quedaria assegurada. Ja que, sinó, a on hi hauria la llibertat d'ensenyament i d'escollir el Centre Escolar que cadascú cregui més idoni per als seus fills? Es vulnerarien, també, des d'aquest punt de vista els drets fonamentals i constitucionals de la persona per tal de poder escollir el corresponent Centre d'Ensenyament.

L'Escola Pública més propera a La Flama, el Col·legi Puigberenguer, aquest any hi ha matriculats uns 70 alumnes de 4 anys, i que els que sobren podrien ésser totalment

absorbits per la Flama, si es mantinguessin les dues aules de 4 anys que fins fa poc es tenien, i a part se'n podrien obrir també a partir de l'any que ve, aules per a nens de 3 anys, ja que si no es fes així, des de l'inici s'estrangulen els cursos i es fa més difícil la seva continuïtat.

CINQUENA: Una de les alternatives, en lloc de la Flama, per a poder esdevenir Institut, podria ser que se'n creés un de nou per als pobles afectats, tal i com s'ha fet a Sallent i es farà a St. Joan de Vilatorrada etc. El que es creu que és inadmissible és que una escola que tant l'edifici com el solar pertany a l'Ajuntament de Manresa, on sobre la mateixa hi ha uns compromisos signats per diferents Institucions, es canviï totalment com si tot el fet amb anterioritat no servís per a res i es destinés a altres pobles, els quals mai hi han intervingut directament en la mateixa, i el que potser indigna més és que l'Alcalde de St. Fruitós de Bages, pel sol fet d'estar situada la dita escola FLAMA, dins el seu Terme Municipal, es pren la llibertat, ja sigui per interessos particulars o partidistes, i sense costar-li cap despesa, de voler-se "apropriar" de la FLAMA, i convertir-la en INSTITUT per al seu Municipi. Això creiem es voler-se aprofitar totalment de la situació i consegüentment de cap de les maneres es pot consentir.

Si l'Escola Flama no hagués passat a ésser Escola Pública, l'Administració bé hagués hagut de buscar una altra solució, no?.

SISENA: Que en una votació realitzada en una Assemblea General de l'A.P.A. de la FLAMA sobre aquest tema, un 91% del vot va ser contrari a què l'escola passés a Institut. S'acompanya Acta de la dita assemblea. Igualment en el

Consell Escolar de la pròpia escola FLAMA, es votà per unanimitat que la mateixa continués com a primària. S'acompanya la referida Acta degudament certificada. O sigui que ningú dels més afectats, vol que passi a ser Institut.

SETENA: Es per tot això que volem i INTERESSA que l'Escola Flama continuï essent escola d'ensenyament primari o sigui què s'hi faci fins a 12 anys, i es demana d'aquesta Institució a la que en dirigeixo en nom de l'A.P.A. de la Flama que faci tots els esforços i passos possibles per a què això sigui realitat, interessant a més que se'ns faci arribar tota la documentació que en aquest sentit facin vostès.

Per tot el dit,

### S O L . L I C I T A

Que es tingui per presentat aquest escrit, l'admeti i en els seus mèrits, i previs els tràmits corresponents s'acordi de conformitat amb l'INTERESSAT al cos del mateix.

Manresa, a 4 de Juny de 1992

COLLEGI PÚBLIC



Apartat  
Correus. 68  
MANRESA

C/ PINEDA DE SAGES 191.3746760  
E. ST. CRISTÓFOL DE SAGES

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA.

AMB CONEIXEMENT DEL CONTINGUT DE LES ANTERIORS AL·LEGACIONS  
I PÈTICIONS.  
CONSELL ESCOLAR DEL C.P. FLAMA

LA SECRETARIA

# AVÍS IMPORTANT !!

El dilluns dia 1 de juny, el Sr. Josep M. Refusa, Delegat Territorial d'Ensenyament presenta al Consell Escolar Municipal de Manresa el mapa escolar, on s'estableix la desaparició de la Flama com a Escola de Primària.

Creiem que comprendreu que això s'acaba i que ens obliguen a dur a terme accions extremes a les quals no ens agradaria d'haver arribat. Aquest dilluns, dia 1, durant el viatge de retorn a casa, a la tarda, tots els autocars faran una sola parada a Manresa, a la Plaça Infants, per anar tot seguit a la Plaça de l'Ajuntament a demostrar al Departament d'Ensenyament que volem la continuïtat de l'Escola.

No volem forçar a ningú, qui se'n vulgui anar a casa ho podrà fer, però seria molt positiu que tots, pares, mestres i nens anéssim a la Plaça de l'Ajuntament.

Creiem que entendreu aquesta decisió que considerem límit perquè la situació en què es troba l'Escola, per la seva supervivència, també ho és.

## RECORDEU:

- DILLUNS DIA 1, EL VIATGE DE RETORN A CASA, A LES 5 DE LA TARDA, TOTS ELS AUTOCARS FARAN UNA SOLA PARADA A LA PLAÇA INFANTS.
- ÉS RESPONSABILITAT DELS PARES RECOLLIR ELS NENS A LA PLAÇA INFANTS.
- PRESENCIA A LA PLAÇA DE L'AJUNTAMENT DURANT LA PRESENTACIÓ DEL MAPA ESCOLAR.
- EN ACABAR, TOTHOM CAP A CASA.

Associació de Pares  
de l'Escola Flama

## VOLEN TANCAR LA FLAMA COM A CENTRE DE PRIMÀRIA PER CONVERTIR-LA EN UN INSTITUT

Fa un mes i mig que ens van donar a conèixer la decisió presa pel Departament d'Ensenyament, com un dels aspectes de l'aplicació del nou mapa escolar.

Després de la sorpresa, mestres, pares i alumnes hem passat del desanís i la indignació a dur a terme tot un seguit de contactes i reunions amb un resultat, de moment, ben migrat.

El Departament d'Ensenyament solament ens permet matricular a parvulis de 4 anys, sempre i quan tinguin germans al Centre. Pel curs 92-93, no s'obriran aules com a Institut.

La intenció del Departament d'Ensenyament no ha canviat. L'argument és econòmic, amb 50 milions es preten transformar l'edifici i així fer front a les demandes d'Institut de Santpedor i Sant Fruitos de Bages, malgrat els propis municipis no tinguin clara aquesta opció.

Com a col·lectiu de mestres, pares i alumnes volem:

QUE LA FLAMA CONTINUI COM ESCOLA PÚBLICA I CATALANA DE PRIMÀRIA

La FLAMA va néixer a Manresa l'any 1970, en plena Dictadura, com a voluntat d'un grup de mestres i pares que volien una Escola Catalana alternativa a l'ensenyament tradicional.

Al llarg dels seus 22 anys, s'ha definit com a Escola de pedagogia activa, arrelada al medi catalana, d'educació integral, laica... La seva coherència educativa ha fet que molts pares l'escollíssim com escola pels nostres fills.

Fa dos anys, per decisió de l'Assemblea de l'Escola es passava a ser escola pública, junt amb les altres escoles del CEPEC, i es transferien les instal·lacions a l'Administració.

Avui, volem que continuï la FLAMA VIVA.

1 - Perquè respon amb un ensenyament vàlid en el moment actual.

2 - Perquè els pares l'hem escollida lliurement pel bé dels nostres fills.

3 - Perquè és una escola de MANRESA, d'on procedeixen la major part d'alumnes; i esperem del nostre Ajuntament una defensa de la seva continuïtat.

4 - Perquè ens sentim defraudats d'haver passat a escola pública per després fer-nos desaparèixer.

5 - Per mil raons morals, ètiques, afectives i pedagògiques que creiem que haurien de passar molt més que una raó purament econòmica.

Per tot això, manifestem que ha de continuar

LA FLAMA  
COM ESCOLA PÚBLICA DE MANRESA  
I DE PRIMÀRIA

Benvolguts pares.

Amb l'estiu, moltes activitats s'alenteixen i per una escola, el llarg període de vacances podria semblar que ens oblidem del problema que tenim.

Degut a que és difícil convocar una assemblea informativa, hem pensat posar-vos al corrent per mitjà del present escrit.

Recordeu que, una vegada presentat el mapa escolar, s'obre un període en el qual podem presentar al·legacions a la pretensió de transformar-nos l'Escola en Institut.

Amb aquesta finalitat, s'ha elaborat un important dossier que recull els següents documents:

- Escrit d'al·legacions i peticions que presenta l'Associació de Pares.
- Acta de la Sessió del Consell Escolar on per unanimitat s'acorda la voluntat de seguir com Escola de Primària.
- Dossier elaborat per un equip de pares i mestres on, amb dades tècniques de tipus educatiu, participació, desenvolupament de la població a Manresa, etc..., es pot constatar la necessitat de continuació de l'Escola.
- Acta de l'Assemblea de l'Escola del dia 07.05.92, on el 91 % es va pronunciar per oposar-se al tancament de l'Escola.
- Un mapa on situa l'Escola a la zona de Manresa a la qual dóna servei.

Tota aquesta documentació s'ha fet arribar a:

- Delegat Territorial del Dep. d'Ensenyament, Sr. Refusta.
- Consell Escolar de Catalunya, Sr. Octavi Fullat.
- Alcalde de Manresa; Il.ltre. Sr. Juli Sanclimens.
- Alcalde de Sant Fruitós de Bages, Sr. Ignasi Sala.
- Alcalde Santpedor, Sr. Josep Santamans.
- Sra. Inspectora, Sra. Pepita Corominas.
- Sra. Regidora d'Ensenyament, de Manresa, Sra. Teresa Just.
- Consell Escolar Municipal, Sr. Marcel·lí Llobet.
- Consell Comarcal, Sr. Iglesias.
- Síndic de Greuges; Hble. Sr. Frederic Rahola.
- President de la Generalitat, Hble. Sr. Jordi Pujol.
- Conseller d'Ensenyament, Hble. Sr. Josep Laporte.
- Direcció Gral. Planif. Escolar, Il.ltra. Sra. Carme Laura.

Mentres ens cal esperar que aquesta documentació faci el seu curs, tampoc ens podem adormir i el dijous dia 16.07, hem tingut una llarga reunió de 2 hores aproximadament amb l'Alcalde de Manresa, en la qual, partint de la base d'una voluntat comú de defensar la Flama com Escola de Primària de Manresa, s'han valorat noves expectatives que poden tenir viabilitat, si bé caldrà veure'ns de nou a primers de Setembre per treballar-hi.

Això és tot, de moment, de cara al curs vinent, continuarem treballant-hi en funció del caire que vagin prenent els esdeveniments.

Us desitgem un bon estiu i unes bones vacances.



