

# L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Jaume Sarramona (Coord.),  
Paciano Fermoso, José A. Jordán  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Miquel Martínez, Josep M.<sup>a</sup> Puig,  
Alexandre Sanvisens, Jaume Trilla\*  
Universidad de Barcelona

## 1. Antecedents històrics de l'autonomia catalana

Cercar antecedents històrics de la situació política actual a Catalunya equival a aprofundir en els orígens de la nostra constitució com a poble. I en aquest sentit cal destacar que 1989 ha estat considerat —si bé amb certes polèmiques— l'any de l'acompliment del primer mil·lenari. Deixarem ara de banda altres consideracions i les pinzellades històriques que segueixen es limitaran a l'àmbit educatiu.

Com és ben sabut, el Decret de Nova Planta, que va dictar Felip V el 1714, després de la presa de Barcelona, va abolir totes les institucions catalanes d'autogovern i va iniciar un llarg període de repressió lingüística i cultural que, tanmateix, no va ser obstacle perquè en ple segle XVIII sorgissin obres pedagògiques com *Instruccions per a l'ensenyança de minyons* de Baldiri Reixac.

La fi del segle XIX va comportar un cert renaixement educatiu, de caràcter corporatiu, que va afectar per igual iniciatives privades i públiques (Pallach, 1978), però no va ser fins el segle XX, amb els nous aires de l'Escola Nova, que es va produir un moviment renovador certament important; va ser quan Barcelona va quedar situada, en el terreny educatiu, a l'altura de Ginebra o Brussel·les. Sense entrar ara en l'anàlisi de continguts i d'idees, n'hi ha prou de citar, per exemple, noms com Ferrer i Guardia, amb la seva Escola Moderna; J. Bardina, amb la seva Escola de Mestres; Rosa Sensat amb la seva Escola del Bosc; Mira i López amb el seu Institut d'Orientació Professional; Alexandre Galí,... i els organismes promotors d'iniciatives pedagògiques com la Mancomunitat de Catalunya amb el seu Consell de

\* També han col·laborat en aquesta ponència: M.<sup>a</sup> Rosa Buxarrais, Jorge Larrosa i Miguel Àngel Aguarales, tots ells de la Universitat de Barcelona.

Pedagogia (1913), després la Diputació de Barcelona (Consell d'Investigació Pedagògica), l'Ajuntament de Barcelona (Consell Municipal de Cultura), la Universitat Autònoma de Barcelona, el CENU, l'Institut-Escola, el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, etc.

La instauració de la II República comporta la recuperació de l'autonomia política, a través del corresponent Estatut (1932), en què, pel que fa a les atribucions de la Generalitat en matèria educativa, es deia que:

Art. 7. «La Generalitat de Catalunya podrà crear i sostenir centres d'ensenyament, en tots els graus i ordres que cregui oportuns, sempre d'acord amb el que disposa l'article 50 de la Constitució, amb independència de les institucions docents i culturals de l'Estat, i per mitjà dels recursos de la Hisenda de la Generalitat dotada per aquest Estatut.

No es van traspasar, doncs, els centres de dependència pública estatal i va sorgir una doble xarxa de centres públics: els estatals i els creats per la Generalitat de Catalunya.

Aquesta autonomia, de *facto*, va deixar de funcionar a mitja guerra civil, davant la concentració de poder que la situació bèl·lica va exigir. Va morir acabada la contesa, i es van suprimir totes les lleis i institucions pròpies del govern autonòmic. El sistema educatiu va tornar a ser únic per a tot l'estat, en organització, continguts i llengua.

Al llarg d'uns decennis només iniciatives aïllades van mantenir els ideals pedagògics anteriors, però van ser la base de la projecció renovadora que s'inicià els últims anys del franquisme i que es concreta plenament amb la recuperació de la democràcia i l'autonomia política. Entre aquestes iniciatives destaquen: Òmnium Cultural (1961), dedicada a la recuperació del català en l'ensenyament a través de la Delegació d'Ensenyament del Català; l'organització Rosa Sensat, amb la seva escola de formació permanent de mestres, concretada en les conegudes Escoles d'Estiu; l'Institut Municipal d'Educació; el Col·legi de Doctors i Llicenciats; les iniciatives escolars de les Caixes d'Estalvis Catalanes,... fins arribar al traspàs del sistema educatiu català a la recuperada Generalitat. El vigent Estat d'Autonomia de Catalunya (1979) indica sobre això:

Art. 15.- «És de competència plena de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota l'extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seves competències, sense perjudici del que disposa l'art. 27 de la Constitució i les Lleis Orgàniques...»

Aquest article va comportar la incorporació de la totalitat dels centres públics de tots els nivells a l'administració autonòmica<sup>(1)</sup>. Els traspassos es

(1) Una excepció són els centres d'ensenyament a distància d'àmbit estatal: CENE-BAD, INBAD, UNED, que depenen directament del Ministeri.

van efectuar per Reial Decret de desembre de 1980 i van començar a tenir vigència el gener de 1981. Tanmateix, l'Estat es va reservar el dret a l'«alta inspecció» i les prerrogatives que la Constitució li atorga amb caràcter exclusiu: expedició de títols, organització general del sistema, etc.

## 2. Marc legal actual

El Reial Decret 2.809/1980, del 3 d'octubre de 1980 (BOE de 31.12.1980) va traspasar a la Generalitat de Catalunya els serveis i institucions relacionats amb l'Annex, firmat pels representants de la Comissió Mixta nomenada a aquests efectes. Un altre Reial Decret, 1966/1982 (BOE de 17.8.1982) va traspasar a la Generalitat les fundacions docents privades. Una succinta relació de les competències de la Generalitat, en virtut d'aquests traspassos, és aquesta: Serveis Territorials; inspeccions d'E.G.B., Batxillerat i FP; ensenyaments especialitzats, Escoles d'Arts Aplicades i Oficis Artístics i Escoles Oficials d'Idiomes; personal adscrit als centres, seccions i unitats públiques dels nivells educatius transferits; orientacions pedagògiques; elaboració i aprovació dels plans d'estudi, que complementen els ensenyaments mínims fixats per l'Estat per homologar títols; declaració d'interès social de centres docents no universitaris; autorització de centres privats; registre de centres públics i privats a Catalunya; subvencions a l'ensenyament privat; i fundacions docents privades.

Anys més tard (1985), en virtut del Reial Decret 305/85, de 6 de febrer de 1985 (BOE de 13.3.1985), es van traspasar les competències en l'ensenyament universitari, i també les atribucions similars a les referides als centres no universitaris.

La legislació catalana aprovada al Parlament després dels traspassos a la Generalitat ha requerit la creació d'institucions, inexistents a la resta de l'Estat, per facilitar la innovació educativa, d'acord amb la cultura, la història i la mentalitat imperant al nostre país. Cronològicament han anat succeint de la següent manera:

— Creació del *Consell Interuniversitari de Catalunya*, que coordina la planificació, avaluació i renovació de les universitats catalanes: desdoblament de les existents, creació d'altres de noves, ubicació de centres, etc. En fer-se efectiva la transferència de l'ensenyament universitari (1984), el Consell Interuniversitari era una institució imprescindible. Es va crear per mitjà de la Llei 26/84, de 19 de desembre (DOGC de 31.12.84). En aquests moments informa sobre la desmembració de la catalana i la creació de Centres en les quatre províncies del Principat.

— Després de l'aplicació de la LODE (1984), la Generalitat de Catalunya va ampliar la xarxa dels *consells escolars*. La Llei 25/1985, de 10 de desembre (DOGC de 18.12.1985), a més dels consells escolars assenyalats per la LODE, va estendre la participació escolar als consells escolars comarcals i als consells escolars municipals.

— Els *ensenyaments no reglats* són ensenyaments no universitaris, d'iniciativa privada en gran part, que ofereixen una formació professional fora de la normativa reguladora de títols i diplomes. La Llei 7/1986, de 23 de maig (DOGC de 20.6.86) va ordenar aquest tipus d'ensenyaments, que havien de complir determinades condicions per a la seva permissivitat o protecció i que havien de ser coordinats i controlats per l'*Institut Català de Noves Professions*. Ara existeix un projecte sobre l'«Ordenació dels Ensenyaments no reglats i la creació de l'Institut Català de Noves Professions», en el qual es detallen les condicions dels centres, del professorat, etc.

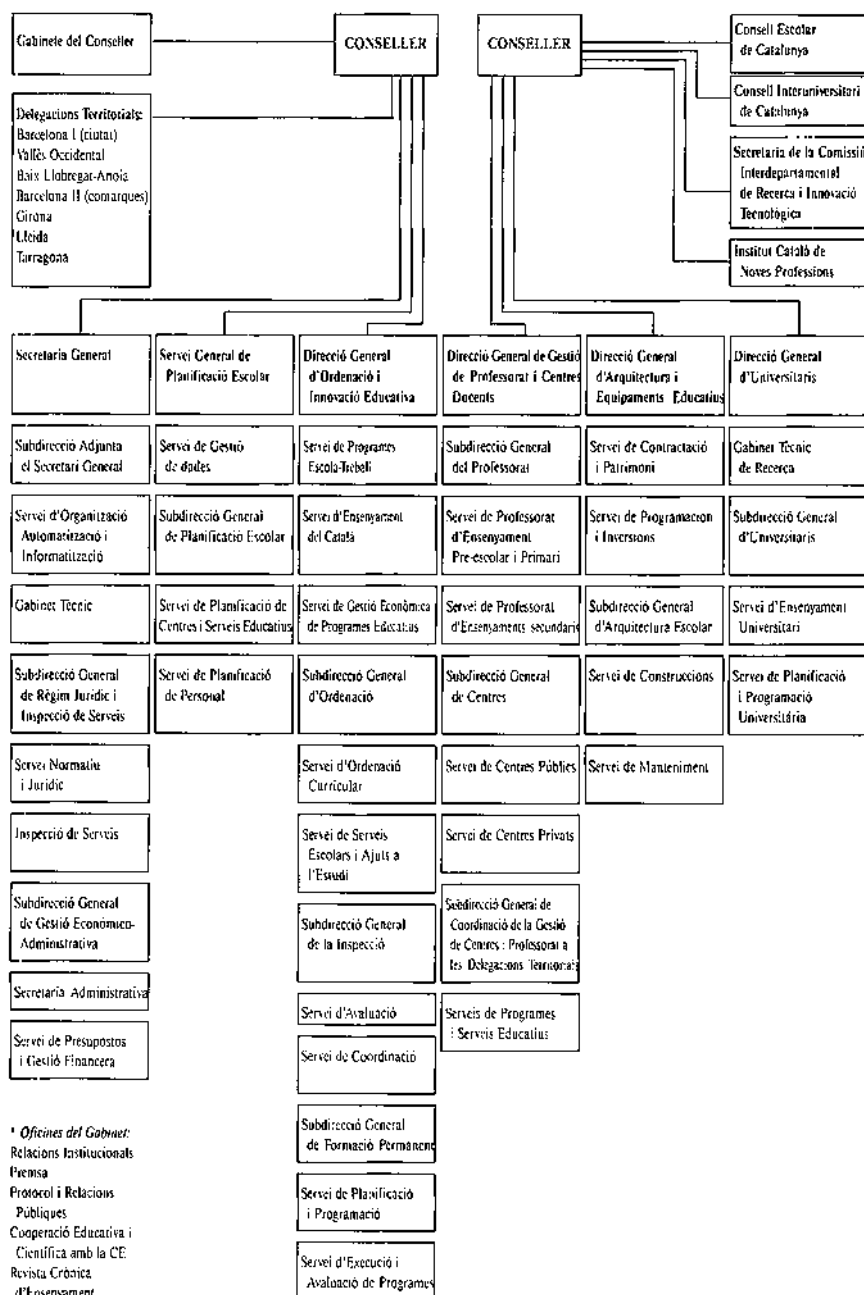
### 3. Situació actual del sistema educatiu a Catalunya

No és una tasca fàcil la de sintetitzar en poques pàgines la complexitat que caracteritza en l'actualitat el sistema educatiu català. D'aquí que el nostre objectiu consisteixi únicament a presentar una visió panoràmica d'aquest en algun dels seus aspectes més significatius.

#### 3.1. L'administració educativa catalana

En l'esquema adjunt es mostra l'organigrama del Departament d'Ensenyament, reestructurat de fa poc.

Resultaria excessiu descriure aquí el sentit i funcions de les unitats que integren aquest organisme administratiu. Serà més funcional esmentar-ne algunes notes sobresortints. Així, per exemple, es pot destacar una clara tendència a la descentralització de la gestió del *Departament d'Ensenyament*, i la conseqüent potenciació dels *Serveis Territorials*. Aquesta descentralització dels serveis educatius troba, a més, el seu marc legal en la recentment aprovada Llei d'ordenació territorial, i sembla apuntar cap a una «més gran autonomia dins de l'autonomia». Els serveis centrals (per mitjà de les corresponents Direccions Generals) tendeixen a ser, en aquesta línia, els encarregats de planificar, organitzar, inspeccionar, avaluar i coordinar la gestió educativa duta a terme de forma més directa i pròxima per les unitats administratives territorials, comarcals, municipals i escolars. En aquesta direcció, un dels primers passos —fonamental, d'altra banda, en la possibilitat d'èxit d'aquesta filosofia descentralitzadora— ha estat la regulació de la fun-



**Figura 1. Organigrama del Departament d'Ensenyament**

ció de la Inspecció (Decret 163/1989, de 23 de juny). En aquest marc es proposa «una Inspecció flexible i oberta a les innovacions pedagògiques i administratives, que actuï de forma descentralitzada, mantenint alhora la necessària actuació especialitzada». Deixant al marge altres aspectes interessants del contingut d'aquest decret, interessa destacar aquí, a nivell administratiu, la progressiva concreció de nivells d'inspecció, és a dir: Subdirecció General de la Inspecció, Inspecció Territorial, sectors d'inspecció (equips d'inspectors, «determinats per criteris de funcionalitat i adaptació a la realitat escolar i a l'ordenació territorial»). D'altra banda, cada inspector queda adscrit, segons la seva formació i experiència professional, a una àrea de treball curricular, de manera que aquest «pot actuar, com a membre d'una àrea de treball, en sectors diferents al de la seva adscripció principal, siguin aquests dels mateixos serveis territorials o siguin d'uns altres». La voluntat de flexibilitat administrativa queda palesa en l'exemple referit.

En un altre sentit, és interessant apuntar la nova creació d'una *Subdirecció General del Professorat*, cosa que secunda així la gran importància d'aquest component en el nou sistema educatiu. Com es pot veure en l'organigrama anterior, queden adscrits també al Departament d'Ensenyament l'*Institut Català de Noves Professions* (si bé amb personalitat jurídica pròpia), del qual ja es parla més extensament en un altre lloc d'aquesta ponència, i els organismes de consulta i participació, estructurats per la Llei dels consells escolars (25/1985, de 10 de desembre). A nivell d'ensenyament no universitari, l'esmentada llei configura tres esglaons de representativitat. a) el *Consell Escolar de Catalunya*, organisme superior de consulta i participació en matèria d'ensenyament (no universitari), b) el *Consell Escolar Territorial*, òrgan que coincideix amb organitzacions comarcals i el *Consell Escolar Municipal*, que correspon a cada municipi. L'últim anell de la cadena descentralitzadora d'aquest pla seria —com és natural— el *Consell Escolar de Centre*. Per a l'ensenyament superior es troba, com a òrgan de consulta i assessorament, el *Consell Interuniversitari de Catalunya*, la funció del qual consisteix a coordinar l'activitat general universitària de Catalunya, sense deixar amb això de respectar la iniciativa pròpia de cada universitat. La necessitat d'aquesta coordinació ha estat posada en evidència recentment, per exemple, davant de problemes de massificació d'alguns centres barcelonins, davant de la debilitat infraestructural i d'oferta acadèmica dels centres «satèl·lits» adscrits als primers, i davant del predomini —poc funcional— de les carreres llargues (elegides pel 91 % dels estudiants) sobre les curtes, etc.

### 3.2. Dades estadístiques del sistema

Deixant en aquest moment a part modalitats específiques d'educació (ensenyaments especialitzades i artístics, formació permanent d'adults i

ensenyament d'educació especial), el volum d'escolarització d'alumnes per nivells en el curs 1988/89 és el que apareix en la figura 2, on pot veure's alhora la repartició corresponent al sector públic i privat.

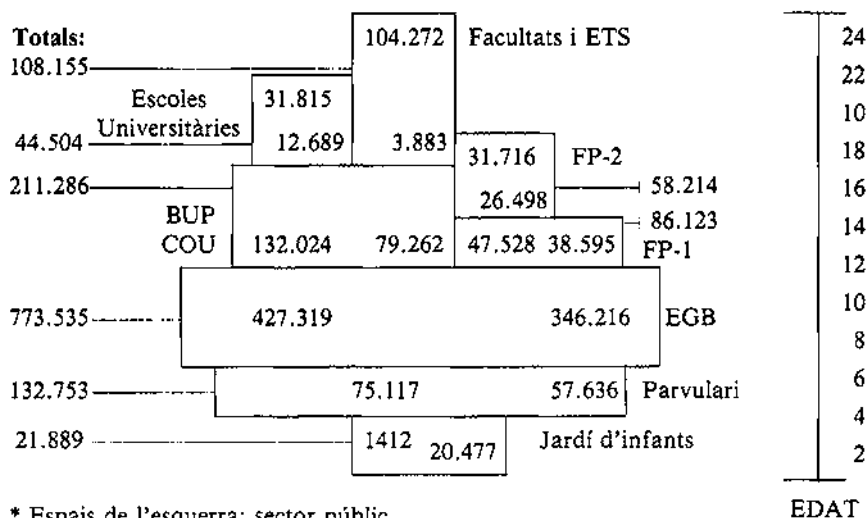


Figura 2. (Font: Departament d'ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística d'Ensenyament. Curs 1988/89)

Les dades anteriors inviten a comentaris com els següents: A) L'escolarització corresponent al nivell de Jardí d'infants (2-3 anys) es concentra fonamentalment a l'actualitat en el sector privat, que recull més del 90 % dels nens d'aquesta edat. A més, el 66 % dels centres d'aquesta etapa estan situats a Barcelona i al cinturó industrial, fet explicable per la demanda —sociològica, a més de pedagògica— de les famílies en què ambdós pares treballen per tal que els seus fills petits siguin atesos en guarderies ofertades per instàncies privades, avui per avui no sempre de qualitat educativa. B) Quant al nivell parvulari (4-5 anys), s'observa ja un predomini de l'escolarització pública (56,6 %). Semblantment, respecte al cas anterior, els centres que atenen aquesta franja de població escolar es condensen també a Barcelona i rodalia (65 %), la qual cosa és explicable donada la major densitat d'alumnat d'aquesta edat en aquesta àrea geogràfica. D'altra banda, podem afirmar que la quasi totalitat (exactament el 97,5 %) dels nens de 4 i 5 anys estan escolaritzats. En aquest sentit, és interessant notar que, tot i sense gaires diferències, les taxes d'escolarització en nivells no obligatoris

—com és Pre-escolar (exactament 4 i 5 anys)— son altes a Catalunya, en comparació amb altres zones de l'estat espanyol. Així, per exemple, en el curs 1986/87 la mitjana espanyola era del 95 % mentre que a Catalunya se situava —com ja hem dit— en el 97,5 %. C) En els nivells posteriors (d'EGB en endavant) apareix com una constant —trencada relativament en el cas de l'ensenyament professional, propera a l'equilibri del 50 %— una vasta cobertura de l'escolarització per part del sector públic, cosa que fa que es vegi palesa així l'aspiració de la política educativa del Departament d'Ensenyament respecte a una progressiva atenció pública de l'educació en tots els àmbits, tot cercant la desaparició dels centres privats que sols podien subsistir per l'escassetat d'escoles públiques, i la permanència d'aquells altres de qualitat acceptable i, per això, susceptibles de gratuïtat mitjançant concerts. La urgència d'aquest desig de potenciar quantitativament i qualitativa l'escola pública és comprensible igualment quan es comprova que la participació d'aquest sector a Catalunya ha estat inferior durant dècades respecte del conjunt de l'Estat en tots els nivells, tant pel que fa als centres com als alumnes, a les unitats o als professors. D) Finalment, convé assenyal·lar la similar participació del sexe femení en el sistema educatiu català, tot situant-se en un 50 %, aproximadament, en tot l'ensenyament pre-escolar i obligatori (EGB), i que ascendeix lleugerament en el batxillerat (54 %), amb un lleuger descens en la FP (43 %), per tal d'assolir de nou l'equilibri del 50 % en l'ensenyament universitari (tot i reflectir les típiques desproporcions que es donen segons les carreres, humanitàtiques o científico-tècniques).

Un aspecte important és el relatiu a l'evolució de l'escolarització. En aquest camp han influït intensament els importants canvis demogràfics. En efecte, durant molts anys, el principal problema va ser l'apressada ampliació de places escolars, donada la forta immigració produïda a Catalunya entre 1950 i 1975 (més d'1.500.000 immigrants) i el progressiu augment de la natalitat (els fills menors de 15 anys van passar de 638.000 el 1950 a 1.449.000 el 1975). Contràriament, des d'aleshores, el problema de l'escolarització s'ha decantat sensacionalment cap a l'extrem oposat. En aquesta dècada llarga, les taxes de natalitat han davallat ostensiblement, així, mentre que en 1974 s'assolia el 20 %, el 1987 tan sols s'arribava al 9,5 %, cosa que convertia Catalunya en una de les comunitats de més baixa natalitat d'Europa, a Espanya tan sols superada per la del País Basc. D'altra banda, en aquest mateix període es produeix una inversió del flux migratori. Exactament, en el quinquenni 1981-86 s'ha constatat una pèrdua emigratòria superior a 100.000 persones, a causa essencialment dels «retorns de crisi» d'antics immigrants als seus llocs d'origen, afectats per la desfavorable situació econòmica. A partir d'aleshores la situació s'ha invertit de nou, almenys relativament, davant de la recuperació econòmica i les obres necessàries per a l'Olimpíada del 92.



Una conseqüència d'aquestes circumstàncies demogràfiques ha estat la trajectòria abruptament descendent que caracteritza els efectius de nens a partir de 1975. A mitjan 1986, per exemple, la situació era la següent:

**Quadre 1.**  
(Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic)

Anys	Número	Anys	Número	Anys	Número
0	60.262	5	80.945	10	103.697
1	61.941	6	86.371	11	103.490
2	64.745	7	92.121	12	101.709
3	70.741	8	96.247	13	100.709
4	74.716	9	99.857	14	98.722

La situació descrita a partir de 1975 ha començat a impactar notòriament en el contingent d'alumnes de Pre-escolar (des de 1985/86). La resta dels nivells (batxillerat, FP i universitat) han continuat en aquests darrers anys incrementant la seva escolarització, particularment el tercer i el primer, ja que —tal com pot observar-se en les taules següents— els ensenyaments de les FP semblen tendir, avui per avui, a una certa estabilització.

**Quadre 2. Evolució de la matrícula per nivells. 1980/88**  
(Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic).

CURS	PRE-ESCOLAR	EGB	BATXILLERAT	FP	UNIVERSITAT
	Alumnes %	Alumnes %	Alumnes %	Alumnes %	Alumnes %
1980/81	221.545	842.957	160.475	107.758	98.703
1981/82	214.594 -3.1	852.628 1.1	165.476 3.1	119.110 10.5	104.841 6.2
1982/83	209.792 -2.2	856.037 0.4	164.471 -0.6	123.480 3.7	104.462 -0.3
1983/84	201.328 -4.0	855.710 -0.04	167.089 1.6	131.859 6.8	111.621 6.8
1984/85	191.380 -4.9	856.526 -0.09	179.117 7.2	139.995 2.3	119.080 6.7
1985/86	181.924 -4.9	840.844 -1.8	186.509 4.1	143.201 0.6	128.389 7.8
1986/87	171.204 -5.9	825.031 -1.9	193.348 3.7	144.125 0.8	137.040 6.7
1987/88	162.825 -4.9	805.426 -2.3	206.148 4	145.328 0.8	146.438 6.8

(\*) El % significa la variació anual en positiu o en negatiu.

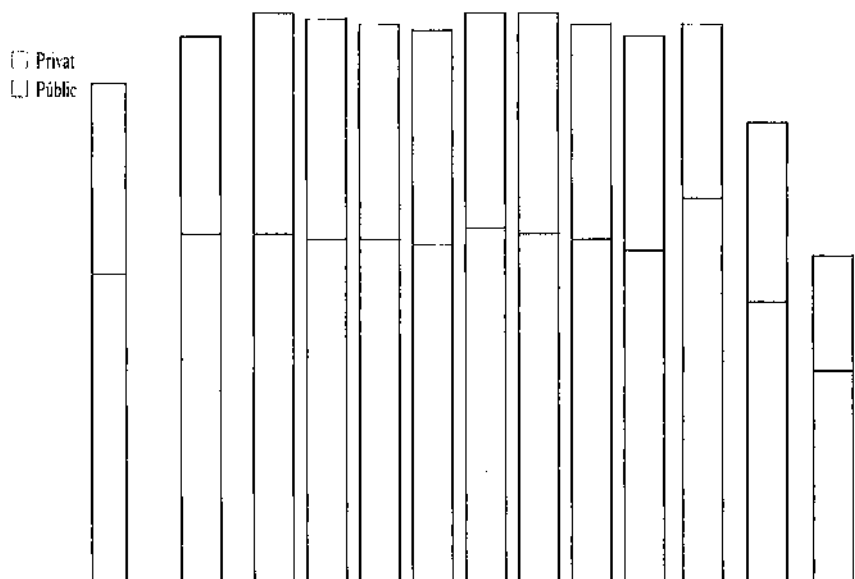
En aquest reflux d'escolarització, el sector més afectat ha estat palesament el privat, tant en la disminució de centres/aules (143 institucions de Pre-escolar i EGB privades van tancar les portes els cursos 1984/85 i 1985/86, i se'n van obrir solament 8 de públiques), com de professors (ara, en els cursos 1985/1986 i 1986/1987, van cessar 122 docents de pre-escolar —en front de 74 en el sector públic— i 264 d'EGB —en contrast amb l'augment

de 378 en l'ensenyament públic—). D'altra banda, les ratios alumnes/professor s'han fet eco també d'aquest descens d'alumnat, així, per exemple, en el sector públic s'ha passat de la proporció 25, 3/1 (1984/85) a la de 22, 651 (1986/87) a pre-escolar i EGB, mentre que en el privat les xifres s'han situat entorn del 24,5 en l'últim curs analitzat. Encara més baixes han estat les proporcions en el batxillerat (16, 2/1 en el públic, 14, 5/1 en el privat) i, sobretot, en la FP (12, 2/1 i 17, 9/1, respectivament)<sup>(2)</sup>.

Més recents són les dades d'escolarització no universitària referides al curs 1988/89, que adjuntem a continuació:

**Quadre 3. Taxes d'escolarització per edats i titularitats dels Centres.  
Ensenyament primari i secundari. Curs 1988-89:  
(Font: Mapa Escolar de Catalunya)**

	Pre-escolar 4	Pre-escolar 5	EGB 1	EGB 2	EGB 3	EGB 4	EGB 5	EGB 6	EGB 7	EGB 8	B1+FP1	B2+FP2	B3+FP3
Privat	35.18	37.13	42.36	41.10	40.46	39.94	40.70	41.45	40.47	40.73	34.70	30.60	31.35
Públic	58.89	63.89	64.83	64.06	63.27	63.15	66.36	66.24	64.26	60.86	70.08	52.68	39.09
TOTAL	94.07	100.22	107.19	105.16	103.73	103.10	107.06	107.68	104.73	101.58	104.78	83.28	60.44



(2) Dades més recents apunten l'obertura, el curs 1988/89, de 17 centres de primària i 9 de secundària, i també el descens de la ratio alumnes/professor (ara, a primària, de 20/1).

Les dades són interessants i dignes d'alguns comentaris mínims. En primer lloc, cal aclarir que les «taxes d'escolarització» superiors al 100 %, com és el cas de tota l'escolaritat obligatòria (més pre-escolar de cinc anys i primer curs de BUP/FP) són explicables a causa dels alumnes repetidors i de la possible mobilitat intermunicipal. En segon lloc, es fa prou palesa la superioritat de la proporció d'alumnes escolaritzats en el sector públic respecte al privat en tots els cursos i nivells. Una tercera consideració mereix el descens ostensible de les taxes d'escolarització a 7è i, sobretot, a 8è; l'abandó prematur del sistema educatiu per part dels alumnes d'aquests cursos, i el pas a FP per part d'alumnes que no han completat els seus estudis, poden explicar en bona mesura aquest fenomen. En quart lloc, crida l'atenció l'augment significatiu d'aquesta taxa a 5è d'EGB, a causa, segurament, —i novament— de l'acumulació de repeticions. Finalment, a 2n i 3r de BUP/FP s'observa un descens pronunciat en la taxa d'escolarització, fonamentalment a causa de l'abandó escolar, i, possiblement també, donada la menor incidència de les repeticions. Dades, totes aquestes, interessants a parer nostre, no només de cara a una millor *planificació* del sistema educatiu, sinó també per *reflexionar* resposadament sobre dos aspectes preocupants de l'escola: la repetició i l'abandó, amb tota la complexa etiologia organitzativo-pedagògica que comporta.

El panorama és ben diferent a la universitat catalana. La desproporció entre l'agut augment d'alumnat i les insuficients dotacions infraestructurals estan provocant una forta massificació. Es poden avançar en aquests moments dues propostes que s'estan plantejant des de l'administració autonòmica a fi de millorar els esmentats hàndicaps de base: la creació d'una quarta universitat i la dotació extraordinària de 25.000 milions destinats a aquest nivell superior, per invertir els propers quatre anys.

Resulta evident, d'acord amb les dades recollides, que el sistema educatiu català, tant en la seva estructura com en les seves prestacions, s'ha anat consolidant al llarg d'una situació d'expansió demogràfica —extraordinària immigració—, sense cap mena de dubte, atípica; i que l'actual cojuntura demogràfica torna a conformar, de nou, una altra situació «atípica». D'aquí que s'insisteixi en la urgència d'una planificació acurada respecte de la demanda d'escolarització futura, a fi de cobrir les necessitats educatives resultants amb l'atenció escaient. En aquest sentit, és molt significativa la creació —dins de la nova estructura del Departament d'Ensenyament— de la *Direcció General de Planificació Escolar*. Una de les comeses immediates d'aquesta Direcció és la matisada configuració del Mapa Escolar de Catalunya; tasca que ja va ser inicialment plasmada per mitjà de la publicació, el 1989, del primer volum sobre aquesta temàtica: *Situació actual i descripció per comarques*. En aquest primer treball, per exemple, ja es fa una elaborada descripció de l'oferta educativa (centres, serveis, etc.) segons les quaranta-una

comarques de Catalunya i, en segon, lloc, un estudi prospectiu intentant preveure l'escolarització des del curs 1990-91 al 2000/01. És interessant assenyal·lar que en una previsió anterior a l'elaboració del mapa escolar —que figura a continuació—, les dades previstes per a l'any 1988 van ser bastant realistes: únicament es va trobar una diferència de 2.000 alumnes a tot Catalunya per aquesta data.

En la qüestió que ens ocupa, i amb motiu de les dades adduïdes, es plantegen algunes preguntes d'interès per a la política educativa a Catalunya. Una d'elles es refereix al problema dels excedents de mestres i aules. Aquesta és una qüestió a la qual es van donant respostes coherents, si bé més o menys prospectives. Per exemple, sembla que serà un fet aprofitar les aules restants (pel descens de la natalitat) i utilitzar-les per acollir una demanda potencial important de nens de 3 anys a fi de completar l'oferta del segon cicle d'educació infantil (3-6 anys) segons la Reforma. No obstant, encara queda la pregunta sobre les aules en què actualment s'imparteixen els cursos de 7è i 8è d'EGB. És cert que, segons la Direcció General de Planificació Escolar de Catalunya, l'oferta educativa dels diferents centres restarà segurament així: centres de 3-12 anys; centres de 12-18 anys; en zones aïllades concretes, el centre de 12-16 anys i, rarament també, el de 16-18 anys. Amb tot, fins i tot suposant que el sector públic segueixi prioritàriament aquesta distribució, encara romanen en la incertesa les opcions que prendran els centres privats sobre si seguiran impartint o no, tant en la franja de 3 a 6 anys, com en la de 12 a 16 anys. Pel que fa als professors, s'albiren també amb certa claredat algunes sortides possibles. Una d'elles és l'increment de professors de recolzament; en aquest sentit, convé esmentar algunes xifres darreres: augment de 436 professors especials i de suport durant el curs 1988/89 (amb la qual cosa s'assoleix un total de 4.345). Una altra via d'ocupació dels professors excedents ve a ser la promoció, per mitjà dels requisits formals precisos, a la docència del nivell de secundària. Per acabar amb aquests exemples de possibilitats, una altra sortida sembla ser la reconversió de mestres especialistes en educació musical, llengües estrangeres, tecnologies,... entre altres coses, fonamentalment a través del Pla de formació permanent del professorat dissenyat pel Departament d'Ensenyament.

Una altra qüestió important respecte a la previsió de demanda educativa és la major o menor estabilitat del cens escolar. Aquest punt és problemàtic perquè, tot i que es preveu durant les immediates dècades, també hi ha incertesa al respecte —segons alguns estudis realitzats pel Centre d'Estudis Demogràfics de Catalunya— perquè es poden registrar variacions en les taxes de natalitat; i això fruit, per exemple, de certs indicis (increment significatiu de la nupcialitat el 1987, més gran nombre de dones en edat de màxima fecunditat fins a l'any 2005, etc). És per això per què la flexibilitat i virtualitat d'adaptació del sistema —des dels edificis escolars... fins a la funciona-

Figura. 3. Estudis previs al mapa escolar:

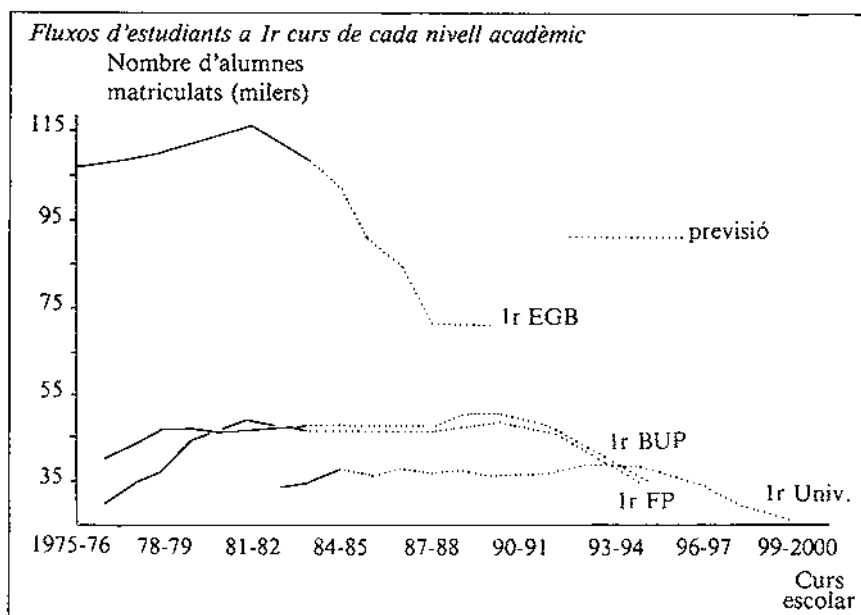


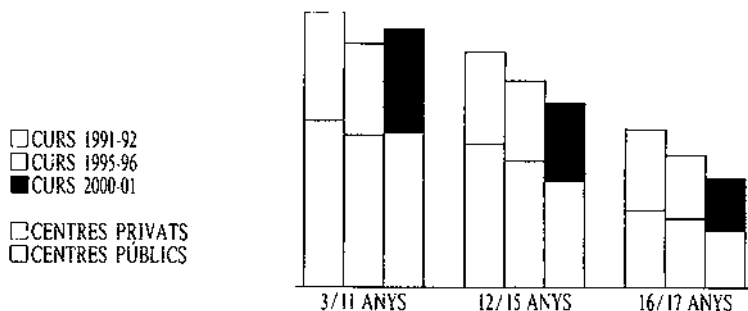
Figura 4 (Font: Mapa Escolar de Catalunya)

Previsió d'escolarització per grups d'edats als centres  
privats en els cursos 1991-92, 1995-96 i 2000-01

	3/11 ANYS	12/15 ANYS	16/17 ANYS
CURS 1991-92	266.278	183.171	54.962
CURS 1995-96	236.081	145.003	48.918
CURS 2000-01	240.737	112.268	34.909

Previsió d'escolarització per grups d'edats als centres  
públics en els cursos 1991-92, 1995-96 i 2000-01.

	3/11 ANYS	12/15 ANYS	16/17 ANYS
CURS 1991-92	363.130	228.896	81.089
CURS 1995-96	325.095	183.295	74.959
CURS 2000-01	331.215	142.234	53.746



lit i la qualificació del professorat— a uns efectius escolars potencialment variables s'imposem com a recomanacions fonamentals i irrefutables

### 3.3. L'educació d'adults

El 1981 la Generalitat de Catalunya accepta, tot i amb certs dubtes i reserves, les transferències de competències entorn a l'educació d'adults tot limitant-se a reproduir el sistema vigent a la resta de l'Estat sense cap transformació significativa. En el període que transcorre fins al 1987 la Generalitat gestiona, sense gaires modificacions, el model que li és transferit. Mentrestant, l'Associació d'Educació Permanent d'Adults (AEPA) tracta de convèncer l'administració catalana de la necessitat d'un canvi de model. L'administració introdueix algunes modificacions, com són la introducció de continguts de català en el curriculum, que capacita per a l'obtenció del graduat i del certificat, el canvi d'alguns continguts dels programes, pròpiament d'EGB, per adaptar-los als nivells d'alfabetització, neo-lector i certificat, i especialment la voluntat de transformar la plantilla i els centres d'EGB que acullen els programes d'educació d'adults en una plantilla específica i uns centres específics. La plantilla és transformada i s'elabora el projecte de centres específics.

El 1987 es produeix, sens dubte, un gir molt notable. A partir d'aquest moment, i després dels informes precisos de la situació a nivell internacional, la Direcció General de Renovació Pedagògica i l'AEPA inicien un estudi per orientar la reforma de l'educació d'adults a Catalunya.

El 1988 la Generalitat sosté que l'educació d'adults ha d'estar íntimament relacionada amb els programes de desenvolupament comunitari orientat als sectors de la població real o potencialment en situació de marginació. Es crea el Departament de Benestar Social i en ell una Subdirecció General de Formació Permanent d'Adults. És així com es pretén abordar l'educació d'adults a Catalunya des d'una perspectiva més globalitzadora i centrada en el desenvolupament integral de la persona i no tenint en compte solament els aspectes acadèmics. A partir de 1989 la gestió dels programes d'EA són competència de Benestar Social, mentre que la plantilla de funcionament correspon a Ensenyament, tot i que és cedida a la nova Conselleria.

Un decret de 7 de febrer de 1989 crea el Consell Assessor Permanent d'Adults que, d'acord amb el decret d'1 d'agost de 1988 segons el qual el Departament de Benestar Social assumeix les competències i funcions en matèria de formació d'adults, es constitueix amb l'objectiu de facilitar la col·laboració amb el Departament de Treball i d'Ensenyament, en especial, i també amb tots aquells departaments, iniciatives i projectes que incideixin en la formació permanent d'adults segons el nou model que la Generalitat de Catalunya assumeix com a un dels prioritaris.

Les funcions d'aquest Consell són d'assessorament i de propostes, entre les quals destaca l'elaboració de l'esborrany de la futura Llei d'educació d'adults de Catalunya. Està constituït per representants dels departaments de Benestar Social, Ensenyament, Treball, Comerç, Consum i Turisme, Justícia, i pels presidents dels Consells Socials de les tres universitats Catalanes, representants d'institucions locals, sindicats i entitats que desenrotllen activitats específiques en aquest àmbit i també per dos experts de reconegut prestigi a proposta del conseller de Benestar Social.

L'àmbit de l'educació d'adults a Catalunya no es pot entendre en la seva globalitat si ens limitem als desenvolupaments i a les realitzacions del Departament d'Ensenyament i als projectes i primeres realitzacions del Departament de Benestar Social. És necessari fer constar, per la importància que tenen, les accions desenvolupades per la Direcció General de Política Lingüística del Departament de Cultura.

En relació amb aquestes accions convé destacar el que segueix. La Junta Permanent de Català és l'encarregada de certificar els coneixements adquirits pel la població adulta. En una primera època, fins a 1982, diferenciava cinc nivells: l'A pels que no eren catalanoparlants, el B, C i D pels catalanoparlants i l'E, que capacitava per a l'ensenyament de la llengua catalana. El 1982 s'adapta a la normativa del Consell d'Europa sobre el nivell lllindar de la llengua, i es convoca un concurs per a l'elaboració de material didàctic per a aquest nivell, del qual és exponent conegut el programa *Digui, digui*. Aquest programa, de clar enfocament multimèdia, comunicatiu i actiu, procura que l'alumne assoleixi un nivell de nocions gramaticals i de funcions lingüístiques que li permetin la pràctica oral habitual en català, i el desenvolupament de competències que facin possible accedir al nivell màxim del segon nivell del programa *Digui, digui*. El programa està estructurat en dos nivells, el primer podria associar-se amb les funcions d'entendre i parlar, i el segon, amb les de llegir i escriure. D'altra banda, el 1987, i després de diferents experiències pilot, s'estableixen tres nivells de certificat i les corresponents programacions, el lllindar equivalent a l'A, el de suficiència equivalent al B i C, el de proficiència equivalent al D. El sector de la població adulta més nombrós ateny els nivells A i B, i molts d'ells no continuen, no només per la dificultat del nivell C, sinó, i especialment, perquè no el precisen per a la convivència habitual. Actualment, un 90,3 % de persones a Catalunya entenen oralment el català, cosa que suposa un avenç clar en relació amb l'escàs 79 % de 1981. D'aquests, un 54 % parla català, un 60 % pot llegir-lo i un 30,5 % l'escriu<sup>(3)</sup>.

(3) Dades de 1986, del CIDC de Catalunya.

A l'actualitat la Direcció General de Política Lingüística, a més del Servei de Normalització Lingüística i de l'Institut de Sociolingüística Catalana per a la realització i posada en marxa dels seus projectes, promou el Consorci per la Normalització Lingüística. El Consorci, creat l'octubre de 1988, està constituït en un 51 % per la Generalitat de Catalunya, i en un 49 % per entitats locals i cíviques. El reglament del Consorci es publica el maig de 1989, i actualment està constituït per la Generalitat de Catalunya, que aporta un 66 % del pressupost, i per 19 ajuntaments i la Diputació de Girona. Amb la creació d'aquest Consorci es preveu que la selecció del professorat tècnic en normalització lingüística (TNL) es realitzi per concurs de mèrits entre els antics professors reconeguts per la Junta Permanent de Català i el Gabinet de Didàctica de la Direcció General.

La formació inicial del professorat es desenvolupa d'acord amb el currículum publicat el 1987, que prepara per al nivell E. Els mestres, filòlegs, i/o persones acreditades amb aquest nivell formen el conjunt de professors d'entre els quals seran escollits els TNL. La formació permanent depèn de la unitat tècnica de formació del professorat del Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística.

#### **4. Metes i objectius explicitats per la Conselleria d'Ensenyament**

A més dels principis que menen a la normalització de la llengua catalana, n'existeixen d'altres que diferencien i intensifiquen l'ensenyament a Catalunya. Si algun tema és homòleg a la legislació estatal, adquireix una importància especial sota la legislació que l'adapta a la realitat i tradició catalanes. A continuació s'assenyalen alguns principis que fonamenten l'educació:

a) La persona i les diferències individuals: Els drets fonamentals dels espanyols, expressats en la Constitució de 1978, són el fonament de tot allò que, en aquest sentit, ha rubricat Catalunya: «El respecte a la pròpia persona i a la persona dels altres, l'acceptació de les diferències individuals i de les pròpies institucions» (Ordre d'11 de maig de 1981; DOG 8.7.81).

b) En cap moment els poders públics poden subjugar i dominar els individus, que han de sentir-se lliures per realitzar-se i elegir, dins de la societat plural, l'estil de vida que més els agradi. Sols la llibertat pot assegurar aquest dret: «La pràctica de la llibertat que ha de fer possible a cada persona la construcció d'un sistema de valor i l'establiment de relacions de comunicació amb els altres» és un altre dels principis bàsics (Ordre d'11 de maig de 1981; DOGC 8.7.81).

c) El foment de la solidaritat entre els pobles, meta de tota educació plural i oberta, és un altre principi de la política educativa. Per això cal renun-



ciar a la pròpia identitat «a través de la vinculació a la realitat més immediata» (Ordre d'11 de maig de 1981; DOGC 8.7.81). Els responsables de la política educativa remetien una vegada i una altra a aquest principi, ja que és la clau de la integració i del manteniment de la idiosincrasia pròpia de Catalunya.

d) Una conseqüència immediata d'això és la necessitat de fomentar l'arrelament en el medi social i cultural, del qual l'educand forma part en primer lloc, del barri i/o municipi del qual forma també part (Llei 26/1984, de 19 de desembre; DOGC 31.12.84). Però, en cap moment es pot contradir que ha de presidir el procés d'aculturació, que ha de contemplar les identitats culturals dels immigrants» (Llei 7/1983 de 8 d'abril; DOGC 22.4.83).

e) Reconeixement de la pluralitat de centres educatius promoguts per la iniciativa privada, per a la implantació d'innovacions educatives o com a resposta a la demanda social; tots expressen la tradició cultural de Catalunya, principalment si es tracta d'iniciatives arrelades al medi (Decret 290/1984 de 20 de setembre; DOC 3.10.84).

f) La renovació pedagògica, constant en tota la història catalana del segle xx, s'ha de reflectir en l'experimentació constant, desafiadora de la rutina i l'immobilisme. Per tal de secundar aquest esperit innovador ha calgut legislar sobre centres experimentals (Llei 8/1983 de 19 d'abril; DOGC 22.4.83).

g) Respecte a les llars d'infants (0-3 anys) i el parvulari (4-6 anys), Catalunya es va avançar al Ministeri d'Educació amb la publicació del conegut entre els especialistes com a «Llibre blau» de l'escola infantil i, sobretot, amb la publicació, l'estiu de 1988, d'*Orientacions i programes: l'educació a la llar d'infants i al parvulari*. En aquest llibre es distingeixen tres àrees: la del propi cos, la de l'entorn i la d'interrelació i comunicació amb l'entorn per mitjà dels diferents llenguatges.

El document principal que recull els propòsits de la Generalitat en matèria educativa, és *Accions a favor de l'ensenyament*, del Departament que és competent en ensenyament; en aquest opuscle es recullen els objectius per al quadrienni legislatiu 1989-1992. La planificació és aquesta:

1) Pla legislatiu: Projectes de la Llei d'Ordenació del sistema educatiu de Catalunya (1990); i Llei de Cossos Docents de la Generalitat de Catalunya (1990).

2) Innovació educativa: Avaluació de les experiències en Reforma Educativa (1989); potenciació de les pràctiques d'alumnes de FP a empreses; publicació del *Llibre blanc de les noves professions* (1989-1990) per part de l'Institut Català de Noves Professions; creació de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (1989); creació de l'Institut Català de Tecnologia Educativa i Desenvolupament Curricular (1990).

3) Equipament i adaptació de centres: Es destinen 6.000 milions per dur a la pràctica el Pla quadriennal d'equipaments (1989-1992); planificació de la ubicació, obertura o tancament de centres segons les exigències del moviment demogràfic i les imposicions de la reforma educativa.

4) Gestió del sistema educatiu: Immediata edició del Mapa Escolar de Catalunya; potenciació dels Serveis Territorials d'ensenyament; regulació de la inspecció educativa.

5) Professorat: Treballar per la homologació del professorat amb els altres funcionaris de l'administració de la Generalitat; reciclatge del professorat seguint les exigències de la reforma educativa (Pla quadriennal de perfeccionament i reciclatge dels professors de Catalunya (1989-1992); suport a les experiències i innovació als centres. Tot això portarà a una millora de la qualitat de l'ensenyament, a la reconversió del professorat i a la preparació d'especialistes.

## **5. Principis rectors de l'acció educativa a Catalunya**

### **5.1. Tractament de la llengua a l'ensenyament**

El tractament actual de la llengua catalana al sistema educatiu de Catalunya té la cobertura jurídica de la Constitució (1977), de l'Estatut d'Autonomia i de la Llei de normalització lingüística. Però també hi ha hagut antecedents legals que van permetre iniciar-ne el procés de recuperació. Així, la Llei general d'educació de 1970 permetia, als art. 14 i 17 «el conreu, donat el cas, de la llengua nadiua». Sota la Constitució, es van publicar un RD (23-6-1978; BOE de 2.12.78) que restablia l'ensenyament del català en els següents termes:

Art. 1. La llengua oficial de l'Estat serà ensenyada d'acord amb els plans d'estudi, en tots els centres docents de Catalunya, amb l'objectiu que tots els alumnes adquireixin el domini oral i escrit de la manera adequada a l'edat.

Art. 2. Als centres docents d'educació pre-escolar, general bàsica i formació professional de primer grau de Catalunya s'incorporarà, obligatòriament, als plans d'estudi, l'ensenyament de la llengua catalana, i es consideraran, a l'hora d'aplicar-la, les circumstàncies personals dels alumnes.

Al marge d'aquestes iniciatives privades «consentides» legalment, hom pot creure que aquest RD inicia de manera eficaç el camí de la normalització en l'ús i el domini de la llengua pròpia de Catalunya al sistema educatiu. El marc legal més ampli i decisiu el va proporcionar, però, l'esmentada Llei de normalització lingüística, promulgada el 1983 pel Parlament de Catalunya. De manera especial afecta l'ensenyament el títol II, del qual recordem els articles fonamentals:

Art. 14.

1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius.

2. Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills a instant que s'apliqui.

3. La llengua catalana i la llengua castellana han d'ésser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i els graus de l'ensenyament no universitari.

4. Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

5. L'administració ha de prendre les mesures pertinents per tal que: a) els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua; b) la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant.

Art. 20. Els centres d'ensenyament han de fer de la llengua catalana vehicle d'expressió normal, tant en les activitats internes, incloses les de caràcter administratiu, com en les de projecció externa.

A part del suport legal, es poden esgrimir justificacions socials i pedagògiques (ARENAS, 1987) per avançar en el camí de la normalització lingüística<sup>(4)</sup> dels centres escolars de tots els nivells. Aquestes raons es concreten en la necessitat d'adaptació al medi i en la potenciació de la capacitat comunicativa (SARRAMONA, 1987).

La normalització lingüística passa per l'execució d'un projecte pedagògic que parteixi del context lingüístic en què s'insereix el centre i dels recursos docents de què disposi. Això dona lloc a una gran diversitat de situacions lingüístiques escolars, fins arribar a fer realitat el domini del català i del castellà en igualtat de condicions així que acaben l'educació bàsica, pel que fa als que van iniciar el curs 1983-84. Col·laboren a aquest objectiu disposicions addicionals com (Ordre de 8-9-83):

- La impartició en català de l'àrea de ciències socials o ciències naturals al cicle mitjà, i d'ambdues àrees al cicle superior d'EGB.
- L'ensenyament en català per als alumnes de FP d'almenys dues matèries, una de les quals haurà de ser de l'àrea de ciències aplicades o de l'àrea formativa comuna, i l'altra de l'àrea tecnològico-pràctica.

(4) S'entén per normalització el coneixement i ús habitual de la llengua pròpia de Catalunya, el català, com correspon a una comunitat lliure que posseeix una llengua culta i mil·lenària.

- Una matèria, com a mínim, en català al batxillerat, fins que els alumnes que van iniciar l'escolaritat el curs 83-84 hagin superat el cicle superior d'EGB ja normalitzat.

La concreció d'aquesta normativa planteja problemes diversos, especialment els derivats dels concursos de trasllat i de la incorporació de nous professors al sistema educatiu<sup>(5)</sup> sense el domini adequat del català, cosa que dificulta la planificació de projectes lingüístics d'aplicació continuada.

Per afavorir aquests projectes s'ha fomentat des de la pròpia administració autonòmica l'anomenat programa d'immersió lingüística. Aquest programa, que ha de comptar amb l'aprovació dels pares dels centres implicats, comporta una immersió en la llengua catalana per part dels alumnes de pre-escolar i cicle inicial que no la tenen com a llengua familiar.

Els programes d'immersió, convé contemplar-los a la llum dels antecedents socials i legals del país, on més de la meitat de la població no és autòctona i on s'arrossega una llarga història de prohibicions i limitacions per a l'ús i domini de la llengua pròpia. Així es justifiquen algunes mesures urgents per tal d'evitar l'indubtable perill d'extinció o, almenys, de reducció a un àmbit familiar i col·loquial que assetja el català. Certament, no contribueix a la recuperació del català la difusió de certes concepcions esquemàtiques del bilingüisme que suposen un equilibri de tracte entre dues llengües oficials, la pròpia i la de l'Estat, ja que el punt de partida no és d'igualtat. El bilingüisme és, doncs, un objectiu final i no un punt de partida.

Tot això sense entrar ara en el debat de si és socialment possible; és ben coneguda la posició de molts lingüistes que només parlen de bilingüisme equilibrat com a possibilitat personal.

De fet, el domini de les dues llengües es planteja més problemàtic per als nens d'un medi socio-familiar castellanoparlant, la qual cosa fa que sigui envers ells que es concentren els més grans esforços. Encara podem afegir que, de la difusió del castellà, se n'ocupa el govern central per a tot el conjunt de l'Estat, mentre que, de la del català, se n'ha d'ocupar exclusivament l'administració catalana. Precisament, el finançament de la normalització lingüística és un dels temes conflictius entre el govern autonòmic i el central.

(5) Encara que el català forma part de les proves d'oposicions, fins no fa gaire no tenia cap caràcter eliminatori i els que no el dominaven disposaven d'un període de dos anys per aconseguir-ho, cosa que fomenta que molts no s'ocupin més del tema. Igualment, corre la picaresca d'afirmar, en els impresos administratius corresponents, que no existeix professorat preparat per impartir docència en català; amb això es pretén aconseguir mestres suplementaris.

## 5.2. Currículum específic

El Reial Decret 2809/198), de 3 d'octubre, de traspàs dels serveis de l'administració de l'Estat a la Generalitat de Catalunya, estableix que és competència d'aquesta l'elaboració i aprovació de plans, programes d'estudi i orientacions pedagògiques que desenvolupin i complementin els ensenyaments mínims establerts per l'Estat. En funció d'aquesta competència, i a partir del curs escolar 1981-82, l'activitat docent en les unitats de parvulari de cinc anys i del cicle inicial d'EGB està regulada per la Generalitat de Catalunya (Ordre de l'11-5-81) amb orientacions i programes bàsics propis, respectant el Reial Decret 69/1981 de 9 de gener que, a nivell estatal, regula els ensenyaments mínims d'aquest cicle.

D'igual manera, i a partir del curs 1982-1983, la Generalitat regula (Ordre de 16-8-82) l'activitat docent del cicle mitjà, respectant el Reial Decret 710/1982 de 12 de febrer, en que es fixen els ensenyaments mínims per a aquest cicle a nivell d'Estat.

L'atenció específica a la llengua catalana i a les referències en les diferents àrees de la realitat socio-cultural, física i geogràfica de Catalunya fan possible que les orientacions i programes establerts per la Generalitat per a aquests cicles ofereixin un conjunt d'objectius i continguts pensats des de Catalunya i referits a la realitat catalana. Les adaptacions curriculars es plantegen de forma més específica als nivells posteriors al cicle mitjà. Aquests nivells corresponen als trams del sistema educatiu no reformats des de la Llei general d'educació.

Mentre no es procedeix a la reforma del sistema educatiu actual, i vista la necessitat d'ordenar els objectius i continguts relatius a la geografia, la història, i els trets socio-culturals de Catalunya a la segona etapa d'EGB, al batxillerat i a la FP, la Generalitat, segons Ordre de 20 de juliol de 1988, incorpora a les programacions actualment vigents els esmentats continguts i objectius amb les següents consideracions:

En primer lloc, i malgrat que les programacions d'història i geografia per a EGB, batxillerat i FP hagin estat elaborades en una situació socio-política i educativa distinta de l'actual, és possible adequar el seu enfocament a la situació actual, incloent-hi continguts d'història i geografia de Catalunya i sense modificar, així, els enunciats generals, tot especificant-ne els continguts i incorporant-ne de nous.

En segon lloc, el procés de reforma del sistema educatiu no universitari, l'experimentació del qual du a terme el Departament d'Ensenyament, inclou, en els seus marcs referencials, objectius i continguts pensats des de Catalunya, referits a la seva història, geografia i trets socio-culturals, tenint en compte les prescripcions generals de caràcter estatal. En aquest sentit s'insisteix en aquells temes necessaris per tal de normalitzar el procés d'integra-

ció i participació democràtica dels adolescents i dels joves en l'àmbit educatiu, i en la societat concreta en la qual creixen i arriben a ser adults.

En tercer lloc, la Generalitat indica que la inclusió de nous continguts en unes programacions que ja es consideren de per si prou carregades només es pot ordenar a partir d'uns criteris generals i facultant els departaments, seminaris i equips docents dels centres per tal que, dins d'un marc normatiu ampli i flexible, graduïn els continguts amb les limitacions de l'horari actual. Altres tantes disposicions es prescriuen de cara a la metodologia, per tal d'adequar els continguts a cada grup d'alumnes en concret.

La programació per a la segona etapa d'EGB (6è, 7è i 8è) pretén que els alumnes, en cloure aquesta etapa, siguin capaços de:

1) Comprendre els trets més significatius de la identitat nacional, social i cultural catalana.

2) Situar-se en l'espai i en el temps, sabent que la realitat actual és deutora del passat històric i de la relació de Catalunya amb els altres pobles o nacions.

3) Consolidar actituds de comprensió, respecte i solidaritat amb altres pobles i nacions, i també amb les realitats culturals que conformen el món actual.

4) Consolidar els conceptes, procediments, actituds i valors assolits al cicle mitjà. Incorporar aquells aprenentatges que permetin un nivell de comprensió i generalització més alt. Sense renunciar a la necessària exemplificació en el propi medi i realitat, els alumnes han d'avançar en la comprensió més àmplia del passat i del món.

5) Aplicar diversos procediments i tècniques de les ciències socials: l'observació de la realitat, el treball amb mapes i planells, l'anàlisi i interpretació de gràfics, anàlisi de textos, simulacions, treballs monogràfics, etc. i també la recollida i anàlisi d'informació, per tal de saber-la interpretar i contextualitzar.

La programació per al batxillerat i la FP pretén que els alumnes consolidin els objectius i continguts d'aprenentatge previstos per a la segona etapa d'EGB i, en acabar el batxillerat i la formació professional, siguin capaços de:

1) Entendre que l'estructura i dinàmica socio-culturals de Catalunya i dels països de llengua i cultura catalana són el resultat de processos històrics en els quals incideixen diversos factors.

2) Entendre punts de vista, formes de vida i codis socials diferents als comuns de l'àrea cultura catalana, tot valorant les aportacions d'altres cultures des de l'arrelament a la identitat nacional de Catalunya.

3) Integrar-se activament i democràtica en la cultura, societat civil i institucions democràtiques, fent ús de l'anàlisi i el coneixement de la història i societat catalanes.

4) Respectar, defensar i millorar, en la mesura en què sigui possible, el patrimoni cultural, històric, artístic, científic, tècnic i relatiu al medi ambient, tot expressant-ne la solidaritat amb el patrimoni d'altres pobles i nacions.

5) Conèixer, valorar, interpretar i classificar documents o fonts d'informació directes i indirectes, tot aplicant-les a l'estudi dels diferents blocs temàtics.

Les adaptacions curriculars que hem assenyalat es concreten, a nivell horari per a l'EGB, com es reflecteix al quadre següent:

**Quadre 4. Hores setmanals per assignatures i cicles**

		CATALUNYA	TERRITORI MEC
C.	Llengua Catalana	4	
I	Llengua Castellana	4	7
N	Matemàtiques	4	5
I	Experiències (Soc. i Nat.)	4	5
C	Educació Artística	5	3
I	Educació Física		2,5
A	Educació Religiosa o Ètica	1,5	1,5
L	Lliure disposició	2,5	1
	TOTAL	25	25
C.	Llengua Catalana	3	
	Llengua Castellana	3	7
	Estructures Lingüístiques	2	
M	Matemàtiques	4	4
I	Ciències Socials i Ed. Cívica	3	3
T	Ciències Naturals	3	3
J	Educació Artística		2,5
A	Ed. Física, Musical i Plàstica	3,5	2
	Educació Religiosa o Ètica	2	2
	Lliure disposició	1,5	1,5
	TOTAL	25	25
C.	Llengua Catalana	3,5	
	Llengua Castellana	3,5	
S	Llenguatge		5
U	Llengua Estrangera	3	3,25
P	Matemàtiques	3,5	3,25
E	Ciències Socials i Ed. Cívica	2,5	2,5
R	Ciències Naturals	3	3
I	Educació Artística	3	3
O	Ed. Física, Musical i Plàstica	2	2,5
R	Pretecnologia		1,5
	Educació Religiosa o Ètica	1,5	1,5
	TOTAL	25	25

### 5.3. Institucions i serveis educatius propis

#### 5.3.1. Formació del professorat

Existeixen diferències en la formació inicial del professorat, fruit de la dinàmica pròpia de les institucions (Escoles Normals) que s'hi dediquen, per als nivells de pre-escolar i EGB. Entre elles es pot citar l'especialització de pre-escolar que, si bé no ha estat oficialment reconeguda en la titulació d'àmbit estatal, s'ha impartit a Catalunya des de fa anys. Donades les limitacions que imposen els títols formals, el més gran desenvolupament s'ha produït en la formació permanent.

La formació permanent del professorat té una gran tradició a Catalunya, amb iniciatives sorgides dels mateixos professors en moments en què l'administració no es preocupava del tema, com és el cas de les conegudes Escoles d'estiu<sup>(6)</sup>. Després de la recuperació de la recuperació de l'autonomia, l'administració catalana es marca com a objectius la normalització lingüística de l'escola a través de cursos de reciclatge en llengua i cultura catalanes. Aquesta activitat ha arribat a uns dos terços dels mestres de pre-escolar i EGB i ha estat organitzada pels ICE de les tres universitats catalanes.

Sense pretendre de ser exhaustius, podem citar com a iniciatives institucionals les següents:

a) Els plans unitaris, que coordinen el conjunt d'activitats de formació que es donen en una mateixa zona geogràfica, i incorporen les aportacions de la inspecció, EAP, centres de recursos, ICE, ajuntaments, etc. Això es materialitza per mitjà d'una comissió coordinadora integrada per representants dels diversos estaments de la zona. La incidència de participació ha estat diversa, des del 87 % al Vallès Oriental fins el 10 % a Barcelona ciutat.

b) Els programes de formació permanent institucional (FOPI) han permès l'actualització de centenars de mestres del sector públic gràcies a la incorporació d'alumnes de pràctiques que els han substituït durant els dies en què els seminaris de l'àrea o del nivell realitzaven les seves activitats formatives, comunament d'un dia setmanal (DARDER, 1988).

c) Programes específics de formació: programa de llengües estrangeres, programa d'informàtica educativa i programa de mitjans audiovisuals, que han proporcionat experiències pilot en la incorporació de noves tecnologies i l'ampliació de l'ensenyament de les llengües estrangeres als nivells d'ensenyament obligatori.

d) Programes i activitats de formació desenvolupats pels col·legis profes-

(6) Aquesta experiència mereix un comentari més ampli, per la qual cosa apareix en un dels annexos.



sionals i moviments de mestres de diferent tipus al dels afiliats i al del professorat en general.

El setembre de 1989, el Departament d'Ensenyament, a través de la Subdirecció General del Professorat, va elaborar un Pla de formació permanent que feia front a les necessitats derivades de la prevista reforma del sistema educatiu. En aquest pla es pretenia «evitar en un futur proper la falta de relació entre necessitats detectades i oferta d'activitats de formació» (pàg. 31), per la qual cosa intentava basar-se en els principis de: descentralització, participació, eficàcia i optimització de recursos. Es recollien també alguns principis justificatius del document que sobre formació permanent del professorat va elaborar i aprovar el Consell Escolar de Catalunya el juny del mateix any.

La futura formació permanent estructurada des de la nova Subdirecció General situa el centre escolar com la unitat bàsica de formació, els centres de recursos com a punt d'articulació d'aquesta formació a cada zona, la unitat de serveis territorials com a responsable de la gestió i la mateixa Subdirecció General com a òrgan central de planificació i avaluació de tot el pla.

La formació pretesa ha estat dividida en els següents tres blocs:

- Bloc A. Programes de formació bàsica per a la reforma: currículum, metodologia i avaluació.
- Bloc B. Programes de formació per a la millora de la pràctica docent i l'adquisició de nous coneixements.
- Bloc C. Programes d'especialització segons les necessitats del sistema.
- Bloc D. Programes de formació dels centres.
- Bloc E. Programes per a l'exercici d'altres funcions.
- Bloc F. Programes d'ajuts individuals per a postgraus, diplomatures, llicenciatures i altres projectes d'estudis.

Aquests programes es duran a la pràctica en dues fases d'execució (1989-1992, 1992-1995) i es pretén fer-ne un control avaluatiu que garanteixi en tot moment als formadors i a les institucions implicades «comprovar l'adequació dels continguts tractats i dels mètodes emprats, comprovar la coincidència entre les pròpies valoracions i les dels professors implicats, introduir les variacions adients per tal d'assolir els objectius previstos» (pàg. 82).

### *5.3.2. Programes d'integració de deficients i atenció educativa en la infantesa d'alt risc social*

La Generalitat ha generat una normativa bàsica per tal de desenvolupar les seves competències a partir de la LODE i la LISMI (Llei d'integració

social dels minusvàlids). L'essencial d'aquesta normativa és el Decret 11/1984, sobre l'ordenació de l'educació especial per a la integració en el sistema educatiu originari, l'Ordre de 20 de maig de 1983 sobre la intervenció psicopedagògica als centres escolars, i l'Ordre de 20 de desembre de 1983 del disseny curricular per a l'elaboració de programes de desenvolupament individual per a alumnes amb necessitats educatives especials: en aquesta normativa es defineix i regula l'educació especial en centres ordinaris i en centres d'educació especial i es regulen les competències dels Equips d'Assessorament i Orientació Pedagògica (EAP) respecte a aquesta temàtica.

L'escolarització dels nens disminuïts es farà en centres d'educació especial sols quan la gravetat de la disminució ho faci imprescindible, o en cas que l'escola del sector on resideixi el nen no disposi de mitjans adequats. El dictamen és de l'EAP del sector.

Existeixen també els centres d'atenció especialitzada que atenen en règim diurn la població disminuïda greument afectada que, per aquest motiu, no pot integrar-se ni als centres ordinaris ni als d'educació especial.

Les xifres oficials sobre educació especial són les que apareixen als quadres següents:

**Quadre 5. Centres específics d'educació especial**

	SECTOR PÚBLIC			SECTOR PRIVAT		
	centres	unitats	alumnes	nº centres	unitats	alumnes
Barcelona	23	250	1916	83	529	4429
Girona	7	48	416	3	20	239
Lleida	2	13	143	7	27	213
Tarragona	2	26	281	8	43	407
Catalunya	34	337	2756	101	619	5288

**Quadre 6. Alumnes d'educació especial en centres d'EGB.**  
(Font: Departament d'Ensenyament (1988).)

	SECTOR PÚBLIC	SECTOR PRIVAT
Barcelona	3075	770
Girona	124	3
Lleida	155	1
Tarragona	389	84
Catalunya	3743	862

Sobre l'atenció a la infantesa i a l'adolescència amb alt risc social existeix la normativa de la Llei 26/1985 de Serveis Socials de Catalunya, el decret 338/1986 de regulació de l'atenció a la infantesa i a l'adolescència amb alt risc social (maig de 1987) i el Decret 380/1988 d'estructuració de la Direcció General d'Atenció a la Infantesa.

L'atenció a la infantesa i a l'adolescència amb alt risc social remarca l'èmfasi en el nivell d'atenció primària com a punt d'accés immediat i com a nivell de servei social més proper a l'entorn familiar i social. Privilegiada també l'atenció individualitzada, bé particularment sobre nens o adolescents, bé sobre les seves famílies o nuclis de convivència.

En aquest context d'atenció primària es creen els equips d'atenció a la infantesa i a l'adolescència (EAIA), integrats pel conjunt de serveis destinats a la detecció, prevenció, tractament i seguiment del menor amb alt risc social i de les seves famílies, per mitjà de la intervenció d'equips pluridisciplinaris (article 4 del decret). El Programa requereix que es compongui d'un psicòleg social, un pedagog terapeuta i un assistent social que, en tots els casos, hauràn d'estar familiaritzats amb els mètodes propis del treball social i ser coneixedors dels problemes socials dels nens i adolescents de Catalunya.

Les funcions d'aquests equips tenen quatre vessants: atenció individualitzada (elaboració de programes de tractament seguiment i control, etc.), suport a programes comunitaris (informació i orientació als ciutadans, disseny de programes d'actuació comunitària, etc., sempre en col·laboració amb els serveis socials d'atenció primària), col·laboració institucional (col·laboració amb el Servei Social d'Assistència Primària en les tasques de detecció, prevenció, valoració, tractament i integració; col·laboració amb els serveis del Departament de Justícia que atenen menors sota legislació judicial, suport a les institucions públiques i privades de l'àmbit territorial en qüestió, etc.) i suport a professionals (especialment assistents socials i tècnics de diferents serveis de Benestar Social).

Convé destacar la creació d'una Direcció General d'Atenció a la Infantesa amb el Decret 380/1988 de l'1 de desembre. Les competències que té són l'atenció i la promoció del benestar social de la infantesa i de l'adolescència, amb l'objectiu de contribuir al ple desenvolupament personal, especialment en els casos que l'entorn socio-familiar i comunitari tingui un alt risc social; la custòdia dels nens en els supòsits establerts per les lleis; i la planificació en matèria d'infantesa i adolescència, i també en la de la formació del personal d'aquest àmbit.

Sobre la protecció de menors, el tractament de la delinqüència infantil i la tutela pertinent, existeix la Llei 11/85 de protecció de menors i el reglament 162/86 del tractament de la delinqüència infantil i juvenil i de la tutela. També hi ha el Decret 323/1987, que regula en matèria d'adopcions.

La Llei de protecció de menors posa l'èmfasi en la prevenció de la delinqüència com a conjunt de mesures encaminades a evitar una evolució negativa dels menors; pren partit pel desenvolupament integral i compensador del menor; accentua les tasques educatives sobre les de control i estableix que, sempre que sigui possible, el tractament es farà en el medi natural del menor per tal de conservar-ne la identitat i el sentiment de filiació i de pertinença.

En el context de la intervenció educativa en el medi es crea la figura del delegat d'assistència al menor (DAM), que té com a funció primordial fer de vehicle de relació entre l'autoritat judicial i el medi social.

### *5.3.3. L'orientació psicopedagògica*

En fer referència a l'orientació psicopedagògica institucional a Catalunya, forçosament cal centrar-se en els ja esmentats Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), la història més recent dels quals depassa els serveis en relació a l'educació especial.

Els primers cinc equips es van establir a Catalunya fruit d'un acord entre l'INEE, organisme autònom del MEC, i diferents entitats públiques i privades el novembre de 1980, i van iniciar la tasca en el moment en què es van obtenir les transferències en matèria d'educació. Entre els anys 1981 i 1982, a Catalunya, alguns municipis van crear els seus propis serveis que cobrien, en bona mesura, les funcions que s'atribuïen als EAP en l'àmbit del propi municipi.

El treball diari dels EAP a les escoles públiques revelava unes prioritats en les funcions majoritàriament en les de prevenció educativa, i assegurava una intervenció més gran en les aules ordinàries. D'igual manera s'introduïa el concepte d'educació especial. El sistema educatiu del moment contemplava dos tipus de serveis complementaris: els EAP i els serveis d'orientació escolar i vocacional (SOEV), el primer orientat a l'educació especial i el segon, a l'educació ordinària. Ja que aquests dos serveis, la major part de vegades, mesclaven les funcions que tenien assignades es va crear un altre òrgan: els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica, que constituïren òrgans tècnics de caràcter interdisciplinari dins del sistema educatiu de l'administració autonòmica de Catalunya. Aquest nou òrgan va ser creat per ordre del Conseller el 20 de maig de 1983: regulava la intervenció psicopedagògica a l'escola, se li assignaven funcions, formes d'accés, dependència orgànica i funcional, etc.

El model definitiu d'intervenció psicopedagògica s'establia per la resolució de la directora general d'ensenyament primari de 31 de juliol de 1984, segons la qual es mostraven les línies bàsiques d'actuació dels equips en tant que òrgans: constituir un servei d'assessorament i orientació psicopedagògi-

ca per als diferents nivells de l'ensenyament no universitari, de composició multidisciplinària i d'actuacions no sectoritzades.

Les funcions que tenien els EAP es podrien concretar en les següents:

- a) La prevenció educativa en el medi escolar, familiar i social.
- b) La detecció, al més aviat possible, dels problemes i trastorns en el desenvolupament pedagògic del nen i la valoració multidisciplinària.
- c) L'elaboració de programes de desenvolupament individual que donaran resposta a les necessitats de cada alumne i el seguiment del programa en estreta col·laboració amb tots els que hi participen.
- d) L'orientació escolar, personal i vocacional dels alumnes, especialment en els moments crítics de la seva escolaritat.
- e) L'assessorament i ajuda tècnica als professors d'EGB i d'educació especial.

Orgànicament els EAP depenen de la Direcció General d'Ensenyament Primari, concretament, d'una Comissió Central amb representació de diferents territoris, el Gabinet d'Ordenació Educativa, el Servei Tècnic d'Inspecció i el Servei d'Educació Especial. Funcionalment i administrativament depenen dels serveis territorials del Departament d'Ensenyament. En cada un dels Serveis Territorials es va constituir una Comissió Territorial que tenia representació d'inspecció, dels centres públics i dels mateixos EAP.

Quant al nombre d'equips d'assessorament i orientació psicopedagògica, podem donar les següents dades, corresponents al 1988-1989:

Barcelona ciutat	7
Barcelona comarques	18
Baix Llobregat-Anoia	8
Vallès Occidental	6
Girona	7
Lleida	4
Tarragona	6

Aquest nombre inclou tant els centres públics com els homologats.

Actualment la Generalitat està preparant un pla d'avaluació dels EAP de Catalunya, del qual encara no podem donar notícia. De totes maneres, sí que cal dir que existeixen EAP a Catalunya de diferent qualitat quant a l'atenció que ofereixen: a les ciutats hi ha una dedicació per part dels psicòlegs o pedagogs de quatre hores per centre; i a les zones rurals es realitzen visites quinzenals per part d'un d'aquests professionals; també existeixen logopedes i professors de suport de forma itinerant. Es requereix una més gran atenció en molts dels equips i augmentar el nombre de membres de l'equip.

La Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Barcelona tenen firmats sengles convenis amb el Departament d'Ensenyament per realitzar cursos de post-grau en els EAP.

### 5.3.4. Formació professional

Si algun camp del sistema educatiu pot qualificar-se de particularment complex i dinàmic en la conjuntura actual, no dubtem que aquest sigui el de la formació professional, i Catalunya no s'escapa d'aquesta realitat.

**Quadre 7. Formació professional. Alumnes per matricules i dependència. Curs 1988-89**

	TOTAL	FP1		FP2			
		TOTAL	PÚBLIC	PRIVAT	TOTAL	PÚBLIC	PRIVAT
Administrativa	61.331	35.279	14.600	20.679	26.052	11.874	14.178
Agrària	2.063	1.082	633	449	981	659	322
Arts Gràfiques	810	398	295	103	412	241	171
Automoció	8.796	5.913	4.351	1.562	2.883	2.011	872
Construccions	577	320	320	—	257	182	75
Delineació	5.713	3.119	2.682	437	2.594	2.042	552
Electricitat i Electrònica	29.522	17.531	10.926	6.605	11.991	7.294	4.697
Fusta	1.039	776	658	118	263	191	72
Hostaleria	1.005	558	349	209	447	392	55
Imatge i So	852	215	139	76	637	417	220
Llar	6.256	2.860	781	2.079	3.396	790	2.606
Marítima i Pesquera	117	52	52	—	65	65	—
Metall	6.269	4.008	3.283	725	2.261	1.585	676
Moda i Confecció	1.255	965	567	398	290	290	—
Perruqueria i Estètica	4.468	3.800	840	2.960	668	644	24
Química	1.755	881	664	217	874	755	119
Tèxtil	419	214	214	—	205	182	23
Sanitària	7.089	3.227	1.527	1.700	3.862	2.027	1.835
Rotatori	4.687	4.687	4.395	292	—	—	—
Míneria	33	—	—	—	33	33	—
<b>TOTAL</b>	<b>144.056</b>	<b>85.885</b>	<b>47.276</b>	<b>38.609</b>	<b>58.171</b>	<b>31.674</b>	<b>26.497</b>

Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1988-89.

De manera palesa, la branca administrativa capta pels volts del 43 % de l'alumnat de FP. La causa d'aquest fenomen és múltiple; per exemple, més del 90 % dels centres privats actuals de FP ofereixen aquesta especialitat (entre altres raons per l'economia d'infraestructura material); a més, aquests estudis estan enfocats de forma polivalent, i tenen un ventall relativament ampli de possibles llocs de treball (des del típic oficinista... fins al que realitza funcions diverses de relacions públiques). Una altra branca que destaca és la d'electricitat (que inclou també electrònica, en proporció similar); com es veu, el 20,5 % de l'alumnat cursa aquesta especialitat. El motiu d'aquest abundant nombre d'estudiants és, almenys, doble: en primer lloc, els que acaben els estudis d'electricitat tenen, en general, bona sortida professional (per exemple, com a instal·ladors); en segon lloc, la subespecialitat d'electrònica gaudeix d'una estesa i bona imatge social (com a sortida professional de futur), la qual cosa atreu bastants alumnes. Una tercera branca que mereix ser comentada és la tèxtil. Crida l'atenció que a Catalunya, que històricament —i actualment també— ha destacat per la seva indústria i producció tèxtil (49,3 % respecte a la resta d'Espanya —Departament d'Ensenyament, 1988—) solament elegí aquesta branca el 0,4 % dels estudiants de FP. Una dada real és que en aquest sector la indústria recluta fonamentalment titulats superiors (enginyers tèxtils)... i mà d'obra sense a penes qualificació, i que han estat, fins fa ben poc, pràcticament oblidats els diplomats de la FP; tanmateix com es veurà posteriorment, els esforços per connectar la FP formal amb el món de les empreses ha canviat apreciablement aquest fet. Potser sigui interessant esmentar, entre parèntesis, la recent creació de la prometedora Escola Superior de Disseny Tèxtil i de la Confecció a Sabadell, amb un programa curricular notablement rigorós, en tràmits d'homologació a nivell de llicenciatura universitària al si de la Universitat Autònoma de Barcelona. Finalment, hem de remarcar l'esforç per renovar especialitats de FP amb l'actual demanda laboral. Així, per exemple, s'han impulsat en els darrers anys els estudis de conreus marins, d'àudio-pròtesis, de rehabilitació (dins del camp de la construcció), de manteniment electro-electrònic, etc. Particularment, en els currículums de les professions industrials s'està fent un esforç per incloure les innovacions tecnològiques de base microelectrònica; això ja és un fet en molts centres que imparteixen especialitats de metall, electricitat-electrònica i delineació, per exemple. A nivell formatiu (no reglat), cal fer menció dels cursos, tant per a joves com per a professionals en exercici, que s'han organitzat, l'últim trimestre de 1989, sobre especialitats tan variades com les següents: relacions laborals en l'àmbit laboral, gerontologia, robòtica industrial, animació turística, informàtica aplicada a la gestió, etc.

Esbossant senzillament el mapa dels estudis que es realitzen a la FP catalana, cal destacar l'apreciable esforç que s'està fent els darrers anys per pro-

moure i revaloritzar la FP. Un camí destacable en aquesta direcció és l'esmentat Institut Català de Noves Professions; per una altra via s'ha donat un gran impuls a la implantació de l'anomenat sistema dual, també conegut pel terme pràctiques en alternança, que busca com a objectiu final que tots els alumnes de FP2 puguin haver estat vinculats mínimament amb el món de l'empresa (PLANAS, 1987).

Els alumnes de FP2 poden realitzar pràctiques voluntàriament —previ conveni entre el centre i una entitat laboral— en empreses del seu entorn. Convé advertir que aquestes pràctiques són «formatives», no laborals (encara que a l'actualitat els alumnes perceben una mòdica remuneració, que serveix sovint d'estímul per realitzar les pràctiques). Aquests convenis queden regulats segons la normativa legal (Ordre de 14 de novembre de 1985; DOGC núm. 640).

Algunes dades estadístiques interessants serviran, alhora, per concloure aquesta faceta de la FP catalana. Per exemple, el curs 1987-88, de 44.897 alumnes matriculats a la FP2, van realitzar pràctiques per conveni 13.615 (el 1987, 16.980), 1.895 dels quals foren contractats a partir d'aquestes pràctiques. El nombre d'empreses que van signar conveni amb el Departament d'Ensenyament va ser aquest any de 6.022 (el 1989: 6.400). Una dada interessant és que, de les cinc entitats més representatives d'aquests convenis (ajuntaments, cambres de comerç, associacions d'empresaris, gremis i l'INEM), encara que el més gran contacte es realitzés amb ajuntaments, més d'un terç es va fer, no obstant, amb institucions laborals privades. Aquesta xifra és interpretada pel Departament d'Ensenyament com un indicador de la creixent vitalitat de la FP, en general, i del progressiu interès que va despertant en els agents empresarials.

En l'anàlisi d'aquests convenis per sectors de producció s'evidencien tant les diferències en el nombre de vincles com les de posteriors contractes laborals que generen. El següent quadre n'és il·lustratiu.

**Quadre 8. Anàlisi de contractes i convenis per sectors de producció.**  
(Font: Departament d'Ensenyament)

	Sector primari	Sector secundari	Sector terciari	Total
Convenis	128 (0,01 %)	4.714 (34,6 %)	8.773 (64 %)	13.615
Contractes	17 (0,7 %)	827 (45,1 %)	1.051 (54,2 %)	1.895

Les dades inviten a fer alguns comentaris: A) Les xifres anteriors poden ser un indicador del creixement del sector terciari a Catalunya. Dins d'aquest sector a la FP, destaca la branca administrativa (amb 4.900 convenis). Pot-



ser sigui interessant esmentar aquí que, fins i tot en alguna escola agrària (concretament a l'Escola Familiar Agrària La Suïssa, de Tona, Barcelona) es dona com a objectiu fonamental la formació de noies que viuen en el món rural per mitjà de l'especialització en Administració i Gestió d'empreses comunitàries (agrícoles, de serveis, etc.), que cerquen així de capacitar la dona per accedir a un ampli camp de llocs de treball al seu entorn. B) Unit amb el punt anterior, pot afirmar-se el fet que, a la FP considerada globalment, dins les especialitzats del sector terciari, hi ha un clar predomini femení (branques com l'administrativa, llar, sanitat, perruqueria...), fins el punt que en la contractació post-convenis es donen percentatges tan típics com els següents: sector primari (7 %); s. secundari (16 %); s. terciari (68 %). C) Hi ha algunes branques concretes que es presenten en aquest context com atípiques. Així, per exemple, l'agrària, que tot, i generar 84 convenis, únicament ha materialitzat després dos contractes laborals. L'explicació en aquests casos és senzilla: la majoria d'alumnes d'aquesta especialitat parteixen d'una situació familiar agrícola i retornen després d'acabar els estudis de FP a les explotacions agrícoles pròpies. Un altre cas és el corresponent a la branca d'arts gràfiques; aquí, el gremi laboral ha llançat queixes als centres de FP per la indigència de la infraestructura i la conseqüent falta de professionals preparats; la solució ha estat muntar la seva pròpia escola, on els equips —la majoria de tecnologia avançada— els proporcionen els mateixos fabricants, amb l'expectativa que els diplomats siguin els seus primers compradors potencials. D'aquesta manera, quan una empresa d'arts gràfiques necessita un professional es nodreix dels que prepara l'escola del seu gremi. El significatiu percentatge de contractats post-convenis en aquesta branca (34,15 %) es generalitza també a aquelles especialitats amb pocs alumnes matriculats: per exemple fred (50 %), tèxtil (30 %), etc.

Ja en el marc de la reforma cal parlar de l'esforç renovador de la FP. Això és el que s'intenta amb l'Ordre de 4 de maig de 1989 (DOGC núm. 1.142), que autoritza diversos mòduls professionals dins del pla d'experimentació del segon cicle de l'ensenyament secundari. Aquests mòduls, la finalitat dels quals és preparar i facilitar la incorporació al treball dels alumnes amb una qualificació professional adequada, són diferents (auxiliar d'oficina tècnica, manteniment industrial i d'automatismes, programació d'informàtica de gestió, etc.) i actualment condensats en 11 de grau 1, en 15 centres de FP, i 8 de grau 2, i que es repartiran, en la nova experimentació, en 5 centres públics i 4 de privats.

Per tancar aquest apartat ens sembla interessant remarcar, d'entre les nombroses iniciatives de formació professional no reglada, la sorgida entre Tele-sincro (empresa puntera en el camp de l'electrònica), l'INEM de Barcelona i l'Ajuntament de Cerdanyola del Vallès davant la realitat del Parc Tecnològic del Vallès. La intenció és homologar aquests cursos (de 500 hores) a fi

de convertir-los en un centre d'abastiment de treballadors qualificats per a les diferents empreses que s'aniran instal·lant en l'esmentat parc.

#### **5.4. Atenció a les comunitats internes diferenciades**

Catalunya és un clar exemple de comunitat multicultural, com correspon a un país que des del seu origen ha vist passar pel seu territori multitud de pobles. Tres vessants —vers Europa, vers la Mediterrània i vers la Península— són definitoris de la seva projecció externa. Una història amarga en molts moments de cara a la seva pròpia identitat l'ha fet especialment sensible cap a la identitat d'altri, cosa que, en el camp estrictament educatiu, es concreta avui en diferents programes d'atenció multicultural. En citarem alguns de destacables:

a) El PAEMS (Programa d'Atenció Escolar al Marginat Social). Depèn orgànicament del Servei d'Educació Compensatòria, adscrit a la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament. El PAEMS, els objectius del qual són la normalització i la integració de marginats socials, és contrari a la creació d'escoles especials per a la seva educació, sempre que sigui possible dur a la pràctica la filosofia integradora. El PAEMS és un programa experimental, aplicat a un nombre reduït d'escoles.

El PAEMS s'adreça a minories marginades: gitanos, estrangers, alumnat d'educació compensatòria. Els seus objectius podran assolir-se si s'apliquen els mitjans adequats. Aquests són: 1) recolzament i suport de les escoles per mitjà de la concessió i facilitació de recursos materials centralitzats i administrats pels centres de recursos específics (CRE); 2) formació inicial i permanent dels mestres destinats a treballar a les escoles amb integració de marginats socials o als CRE.

D'un document de la mateixa Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa extreiem aquestes dades:

- Escoles d'acció especial: 69.
- Escoles amb marginals socials integrats: 112.
- Mestres dedicats a l'educació compensatòria: 32.
- Beques de menjador: 5.085.
- Alumnes d'educació compensatòria: 900.
- Assistents socials: 4.
- Alumnes gitanos en escoles especials: 1.020.
- Alumnes gitanos en escoles ordinàries amb suport compensatori: 1.119.
- Despeses el curs 1986-87 en el Programa d'educació compensatòria a marginats socials: 10.934.663 (Ajudes de menjador, ajudes per a material didàctic; colònies i sortides; formació i itinerització de mestres).

Les VI Jornades del PAEMS, celebrades el 1988, van concloure, per a la millora del programa, en quatre sectors d'acció: 1) peticions a l'administració; 2) orientacions a les escoles a partir dels CREs; elaboració del mapa escolar dels marginats socials; coordinació dels mestres i les assistents socials...; 3) solucionar els greus problemes d'indocumentació i nomadisme en alguns col·lectius, principalment estrangers; aproximació a aquests per part dels serveis socials; 4) formació de mestres per a l'educació plural i multicultural, etc.

b) Experiències amb immigrants, gitanos i estrangers.

b.1) Immigrants andalusos. Catalunya compta, en el seu pla de normalització lingüística, amb la presència d'aquests immigrants. Els andalusos, domiciliats a Catalunya, en aquest moment són 845.000, és a dir, el 14 % de la població. L'acció integradora que s'està duent a terme a través del suport la FECAC (Federació d'Entitats Culturals Andaluses de Catalunya); les Cases d'Andalusia, la Feria d'Abril de Barberà del Vallès, la Fira de Maig de Platja d'Aro i altres manifestacions andaluso-catalanes a les quals dona suport la Conselleria de Cultura de la Generalitat, que aquest any ha aportat cinc milions a la Feria de Abril de Barberà del Vallès. El president de la FECAC reconeix: «La nostra Federació està fent un treball important per a la integració dels andalusos a Catalunya. Som dels sis milions. Participem, votem... Som part del pastís» (declaracions a *La Vanguardia*, 23 d'abril de 1989).

b.2) Integració gitana. És la classe de marginats socials que està tenint una atenció educativa més gran arreu d'Espanya; i també a Catalunya. Se'n preocupa la Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial dins de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. La Junta ha publicat una circular orientativa de l'educació dels marginats socials en què el grup que engloba els gitanos correspon al B.

El criteri general d'integració dels marginats desaconsella la creació d'escoles especials per a aquest col·lectiu mentre puguin assistir a les escoles ordinàries. Entre les escoles especials i les ordinàries la matriculació de gitanos ascendeix a 2.139.

b.3) Escola Samba Kubally de Sta. Coloma de Farners (Girona). És un exponent de la preocupació catalana per la integració cultural dels immigrants àrabs. S'han assentat en aquesta població, com a conseqüència de la Llei estatal d'estrangeria. Els seus alumnes, procedents majoritàriament de Gàmbia, tenen edats compreses entre els 25-35 anys i el 50 % són analfabets; gairebé tots desconeixen el català i només una quarta part coneix el castellà. Solen parlar més d'un llengua indígena.

L'escola va ser presentada en una assemblea celebrada a Sta. Coloma de Farners el 14 d'agost de 1988 i va ser inaugurada el 10 de desembre de 1988.

Les activitats culturals i integradores de l'escola es completa amb un equip de voleibol, amb un grup de drets humans i amb un Centre d'Estudis Africans en projecte.

b.4) L'aranès. L'art. 3.4 de l'Estatut de Catalunya admet un tracte especial de l'idioma aranès i dels qui el parlen: «La parla aranesa serà objecte d'ensenyament i d'especial respecte i protecció». I en la Llei de normalització lingüística del català es reconeix que «els aranesos tenen el dret de conèixer-la i d'expressar-se en aquesta (llengua aranesa) en les relacions i els actes públics dins del seu territori» (art. 28). En el Decret 362/1983, de 31 d'agost, es va ordenar el tracte especial de l'aranès, però aquest tracte no ha complagut gaire el poble aranès, que lluita per modificar i dignificar la normativa. Els partits polítics catalans donen suport, o almenys en prenen part a aquestes reivindicacions araneses.

### **Característiques de l'evolució sòcio-cultural catalana en relació amb l'educació.**

Des d'un angle predominantment diacrònic, és possible establir uns trets o característiques distintives que puguin destacar-se en l'evolució sòcio-cultural catalana o, millor potser, que s'acusin al llarg de la vida i el desenvolupament sòcio-cultural de la Catalunya contemporània i que han de ser tinguts en compte en considerar el seu sistema educatiu. Precisament, donada l'íntima relació existent entre educació i cultura, entre sistema cultural o, més àmpliament, sistema sòcio-cultural i sistema educatiu, és possible establir unes connexions o vincles de causalitat mútua —interacció, intercausalitat— entre ambdues dimensions, la sòcio-cultural i l'educativa. En el cas de Catalunya, en atendre a l'estructura i la funció del sistema educatiu, no és suficient, creiem, destacar la importància, coneguda de sobres, d'una llengua pròpia, d'una geografia peculiar, d'una història comuna, d'unes tradicions, d'uns usos, d'un folklore típic... Cal tenir en compte, a més, altres característiques diferencials, que potser podríem anomenar sòcio-cultural-històrico-educatives, entre les quals destacariem:

1) La revolució burgesa, retardada en general a l'Estat espanyol; a Catalunya es van anar imposant, determinant, unes formes de vida característiques, que es van reflectir en l'organització social, les manifestacions culturals, la relació econòmica (financera, industrial, comercial, borsària...).

2) El desenvolupament industrial i mercantil. En relació al punt anterior, la indústria catalana va rebre un fort impuls, que es va manifestar en la creació i perfeccionament d'indústries, maquinària, sistemes de producció i distribució. Van tenir també el seu reflex la revolució industrial i els moviments

socials consegüents. D'altra banda, el comerç d'importació i exportació, igual que el comerç anterior, fortament desenvolupat, va anar creixent a partir del segle XVIII, i va determinar moltes de les peculiaritats pròpies de la vida catalana. Potser podríem traduir aquestes característiques —industrials i comercials— en una preocupació educativa per l'Escola del Treball i també pels estudis mercantils i comercials, al costat dels estudis científics, artístics i humanístics.

3) Vinculació europea, Catalunya, segurament, per la seva situació i pels corrents d'influències, ha mostrat, al llarg dels temps, una vocació europea, fet visible en les relacions comercials, artístiques, científiques, tècniques, religioses, pedagògiques i també, convivencials. Ara, aquesta disposició vers Europa s'ha anat concretant i expressant després que Espanya ha entrat a la Comunitat Econòmica Europea, i es va manifestant un cert desig d'assolir allò que s'anomena l'Europa dels pobles. L'educació, d'alguna manera, segueix i hauria de seguir aquesta pauta, procurant aconseguir una formació intercultural, intereuropea, sense perdre personalitat pròpia ni l'adequada formació en la tradició catalana.

4) La renovació educativa. A Catalunya es va desvetllar molt aviat el sentiment de renovació cultural i educativa i es va adscriure als corrents europeus que seguien aquest rumb, va promoure institucions i accions encaminades a renovar i superar la situació existent. Era valorada en els moviments artístics, socials, associacionistes, humanistes. El moviment o moviments de renovació pedagògica a Catalunya han estat importants —com podem veure a través de Gali, Martorell, Bardina, Pallach...— al costat de l'adopció de l'escola activa i de molts principis de l'escola nova. Els projectes de creixement educatiu, de construccions escolars, de noves metodologies d'establiment de colònies escolars i de cursos d'estiu, els esplais, l'escoltisme i altres modalitats d'activitat escolar i paraescolar vénen a ser una mostra d'aquesta orientació renovadora i activa. Al professional, la formació en la informàtica, en el vídeo interactiu, en els mitjans de comunicació, en la llengua pròpia i en altres llengües, en les noves tecnologies, en la cultura física, científica i tècnica, sense oblidar la formació humana i social. Aquesta implica una informació convivencial, ètica, artística, expressiva i solidària. Caldrà anar reforçant la formació universitària, especialment europeista, i la capacitació en aptituds polivalents.

## Annex I

### Institut Català de noves professions

Un dels problemes que des de fa ja bastant temps tenen plantejats els sistemes educatius és el de l'adequació dels productes que generen les necessitats de treball. I un dels aspectes més rellevants d'aquest problema és el que fa referència a l'aparició contínua de noves professions generades pels avenços tecnològics i científics, les noves demandes de serveis, les transformacions dels sectors productius, l'evolució de les relacions socials i de la vida quotidiana, etc. Si els sistemes educatius, en molts casos, no han sabut respondre eficaçment a les necessitats de formació respecte al conjunt d'ocupacions laborals tradicionals, la disfunció lògicament s'agreuja quan es tracta de noves activitats professionals. És per això que els sistemes educatius s'han de proveir de mecanismes que permetin, en primer lloc, preveure i detectar ocupacions inèdites per, en segon lloc, dissenyar i operativitzar nous processos formatius o readaptar els existents en funció d'aquestes demandes noves o previsibles.

Aquest és el marc que dotaria de sentit l'Institut Català de Noves Professions (ICNP), creat pel Parlament de Catalunya, segons la Llei 7/1986, de 23 de maig (DOGC, núm. 793, de 20 de juny de 1986). Aquesta llei per a la constitució de l'ICNP ho era també, segons el títol literal, per a «l'ordenació dels ensenyaments no reglats en el règim educatiu comú». <sup>(1)</sup> L'Institut es va constituir com un organisme autònom, de caràcter administratiu, amb personalitat jurídica pròpia, adscrit al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Amb ell es pretenia fonamentalment, en paraules del conseller Guitart, «investigar i orientar la societat sobre les necessitats professionals futures i l'adequació de la formació a les noves exigències que neixen del sistema productiu i de les activitats socials.» <sup>(2)</sup>

Concretament, les funcions que l'article 24 de l'esmentada llei atribueix a aquest organisme són:

a) Estudiar i analitzar les mutacions que es produeixen en el món professional i assenyalar l'aparició i el desenvolupament de noves professions.

(1) Seria interessant reflexionar més extensament sobre el sentit o la intenció del legislador en fer confluïr en una mateixa llei la creació de l'ICNP i l'ordenació d'ensenyaments no reglats. ¿És potser una mena d'acceptació implícita del fet que l'ensenyament reglat o formal és i seguirà sent obsolet respecte d'una formació professional o ocupacional que tingui capacitat d'anar-se adaptant al sorgiment de noves activitats laborals?

(2) De la presentació a la *Memòria*, 1987, de l'ICNP.

b) Coordinar les actuacions del Consell Educatiu de la Generalitat en aquesta matèria.

c) Elaborar, visar o aprovar programes i plans de formació i d'estudi per a noves professions i programes de reconversió professional o educativa.

d) Establir un fons documental i bibliogràfic sobre les professions.

e) Atorgar beques i ajuts per a l'elaboració de programes pilot d'innovació professional.

f) Divulgar les futures necessitats professionals i educatives i orientar sobre aquestes necessitats.

g) Elaborar informes per als departaments de la Generalitat sobre aquesta temàtica, i informes o estudis per encàrrec d'altres organismes públics o privats.

h) Fer el seguiment de les experiències de plans d'estudi innovadors sobre els ensenyaments objecte d'aquesta llei que tenen interès pedagògic i professional.

i) Establir convenis amb organismes i entitats públiques o privades que poden ser útils per a les finalitats de l'Institut.

L'ICNP es regeix per una Junta de Govern presidida, com hem indicat, pel conseller d'Ensenyament de la Generalitat i composta per un vicepresident nomenat per aquest, una àmplia sèrie de directors generals (els d'Ensenyaments Professionals i Artístics i de la Joventut i altres en representació dels departaments de la Generalitat implicats en els objectius de l'ICNP: Indústria i Energia, Comerç, Consum i Turisme, Treball, Presidència, Agricultura, Ramaderia i Pesca, Cultura), un representant per cada una de les tres universitats catalanes, un representant de la CIRIT, i sis vocals, nomenats a proposta del conseller d'Ensenyament, que hagin demostrat la seva professionalitat en les matèries i funcions pròpies de l'ICNP. A més, naturalment, també integren aquesta junta el director i el secretari de l'Institut. El primer nomenat pel conseller d'Ensenyament, després de ser escollida la Junta de Govern de l'ICNP, que és qui té l'atribució de regir l'Institut i executar els acords de la Junta de Govern, i els plans i programes d'actuació.

Entre les activitats dutes a terme per l'ICNP des de la seva fundació, podem assenyalar la promoció de cursos monogràfics de formació per a noves professions organitzats conjuntament amb el Fons Social Europeu i amb altres organismes públics i privats.<sup>(3)</sup> També la realització de seminaris i conferències per a la informació, divulgació i aprofundiment de temàtiques

(3) En el butlletí *ICANOP* —núm. 1, 2 i 3, corresponents respectivament al primer trimestre de 1988 i al tercer trimestre de 1988, apareix informació més detallada i extensa sobre els cursos de formació organitzats.

relacionades amb els objectius de l'ICNP. En aquest sentit cal destacar els cicles desenvolupats sota la denominació genèrica *Aula-Debat: Societat i noves professions* (1987), *Present i futur de les noves professions* (1987), *Turisme: Tecnologia i futur* (1988), etc. Cal citar també el capítol de publicacions que acull, a més del butlletí *INCANOP* ja esmentat, l'edició d'informes i documents i la transcripció d'alguns dels seminaris o cicles de conferències desenvolupats.<sup>(4)</sup> L'ICNP disposa també d'un fons documental i d'una base de dades sobre noves professions i, en relació amb això, un dels seus objectius ha estat elaborar una guia d'ensenyaments no reglats. Finalment, en el marc de la funció prospectiva que lògicament també ha de tenir s'ha estat preparant el *Llibre blanc de les noves professions*, que orienta les línies d'actuació en vista als anys 2000, sobretot pel que fa a la formació.

(4) Per exemple: *La inserció social dels titulats de FP2 a Catalunya (1982-1986)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1988. HARRISON, J. *Iniciatives de preparació professional per a joves*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1988.

AA. VV. *La moda: una nova professió de 2.000 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1988.

AA. VV. *Present de les noves professions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1988.

AA. VV. *Turisme: Tecnologia i futur*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1988.



## Annex II

### Les escoles d'estiu

Les escoles d'estiu (EE) són un mitjà de formació permanent del professorat que té a Catalunya una llarga tradició. Hem de destacar, entre els seus principals trets distintius i definitoris, els següents: la utilització normalment voluntària d'una part del període no lectiu de l'estiu per millorar la pròpia formació personal i professional; la creació d'un espai/temps de retrobament que permeti l'organització concentrada i massiva de cursos i conferències d'indole diversa, i que faciliti, pel seu mateix poder de convocatòria, la proliferació d'intercanvis d'experiències, de trobades i suports cooperatius entre els ensenyants; i la voluntat d'aconseguir un clima intel·lectual fortament innovador que permeti dinamitzar per difusió d'idees el conjunt del sistema educatiu. Tot això dona a les EE un fort caràcter participatiu i no academicista, i amb tot, no les allunya gens d'un notable nivell intel·lectual. Tanmateix és probable que en el futur tendeixin a especialitzar la seva funció al si de plans més amplis de formació i, per descomptat, siguin enteses com un element entre altres del sistema global de formació del professorat.

L'origen de les EE data de l'any 1914, quan la Diputació provincial de Barcelona, a través del Consell d'Investigació Científica, decideix iniciar aquest tipus d'experiència formativa. L'any següent se'n va fer càrrec la Mancomunitat de Diputacions de Catalunya, que les organitza de 1915 a 1923. El cop d'estat del general Primo de Rivera va acabar amb aquesta primera etapa de les EE. Es tracta ja d'unes realitzacions que tenen la majoria de trets que caracteritzaran des d'aleshores les EE: aprofitar les vacances per intensificar el contacte dels mestres amb la cultura general i pedagògica, i fer-ho en un clima que potenciï les relacions personals i la cooperació. Algun dels problemes que després s'han anat produint ja es detecten i critiquen també a la primera edició. Entre ells, potser el que s'ha citat més vegades sigui el perill de convertir-les en simples cursets que tendeixin a oblidar problemes concrets i les experiències positives dels que les reben. Referent al tema, val a dir que les primeres EE es van organitzar sense comptar amb una experiència anterior de formació permanent que havien iniciat de manera espontània els mestres. Ens referim a les converses; és a dir, reunions més o menys preparades per debatre entre tots els mestres interessats aquells problemes pedagògic-didàctics que els preocupessin, i cercar alhora solucions a partir de les experiències de cadascú. Aquest sistema, més flexible, dinàmic i allunyat dels perills del *cursillisme* possible de les EE, estava bastant implantat a la província de Girona.

Les EE es recuperen novament l'any 1930, i el curs següent va ser la Generalitat qui, a través de l'Escola Normal, va assumir-ne l'organització. Els

objectius que dominen aquesta nova fase de los EE són semblants als que van marcar la primera. Satisfer les necessitats de formació cultural i pedagògica permanent per mitjà d'una solució que limiti les dificultats quotidianes de trobada entre professionals i la presa de contacte amb els centres de cultura. No obstant això, la principal innovació d'aquesta etapa de los EE és la vinculació amb l'Escola Normal de la Generalitat. Aquest model concedia a la Normal tant la clàssica responsabilitat orientada cap a la formació inicial, com una altra, sens dubte encaminada al perfeccionament del professorat ja en exercici. Aquesta etapa va acabar l'any 1936 amb l'inici de la guerra civil. El programa d'aquest curs es va publicar, però no es va poder dur a terme.

Trenta anys més tard, el 1966, l'Escola de Mestres Rosa Sensat va reiniciar novament l'escola d'estiu de Barcelona. Durant molts anys la seva realització va constituir un punt de referència obligat per entendre el moviment de renovació pedagògica que va viure Catalunya, i, en bona part, va ser també una caixa de ressonància d'un treball de recuperació cultural i de resistència política molt més ampli. Entre els trets que defineixen aquesta nova etapa podem assenyalar els següents: perfeccionament professional i personal dels ensenyants, entès com a suplència respecte de la tasca realitzada per les normals, presa de consciència de les possibilitats en l'acció col·lectiva com a mitjà per millorar el sistema educatiu, forta participació activa dels mestres en el desenvolupament dels cursos, i preeminència dels debats i intercanvis d'experiències. Aquesta etapa en certa manera acaba, ja en ple període democràtic i sota el govern de la Generalitat, a causa de les modificacions que s'operen en el canvi de la formació permanent del professorat i, en concret, a causa dels canvis que s'operen a les mateixes EE.

Actualment, les EE se segueixen caracteritzant per molts dels trets que les han definides històricament. Tanmateix, a més d'aquests aspectes en certa mesura ja habituals, s'han introduït algunes novetats organitzatives molt importants. En aquest sentit, una de les notes de més relleu dels darrers anys ha estat l'enorme proliferació d'EE, i la diversificació comarcal. L'inici d'aquest procés de descentralització va començar el 1970 amb la creació de quatre noves EE a més de la de Barcelona. Actualment, el nombre d'EE fluctua a l'entorn de les 25.

Pel que fa a les responsabilitats de l'organització, normalment ha anat a càrrec dels moviments de renovació pedagògica de les diferents comarques, als quals posteriorment s'han unit altres grups. Aquest treball d'organització s'ha vist potenciat per un sistema de convenis amb l'administració. Convenis que han sufragat els pressupostos de les diverses EE, i que han estat normalment elaborats en funció del nombre de cursos realitzats. El començament de la col·laboració institucional amb les EE va anar a càrrec de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona l'any 1971, en

subvencionar-se algunes activitats. Després, el 1976, van iniciar la col·laboració els ICE de la Politècnica i de la Universitat de Barcelona, i també va començar a col·laborar-hi la Diputació de Barcelona. Tanmateix la participació plena de l'administració va ser el 1978 amb el govern provisional de la Generalitat, que va patrocinar i subvencionar per primera vegada les EE; tot i que és a partir de 1981, un cop traspassades les competències d'educació, quan es consolida l'aportació i la coordinació que des d'aleshores exerceix el Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

Un altre dels trets importants de la nova situació rau en la necessitat de comptar amb un nombre més gran de professors, donada la multiplicitat d'EE. Per tal de cobrir aquestes noves demandes, s'han buscat i potenciat persones vinculades geogràficament a la comarca on es realitzava l'EE. En relació amb això potser cal indicar l'escassa o nul·la col·laboració institucional que hi ha entre l'organització de les EE i la universitat. A diferència del que succeïa en el període 1930-1936, les institucions pedagògiques de la universitat no han realitzat aportacions significatives. Probablement aquest és un aspecte que cal rectificar en el futur.

Quadre 9.

ANY	Nº ESCOLES	ALUMNES	CURSOS I ACTIVITATS
1981	16	11.342	802
1982	22	12.597	915
1983	22	12.919	932
1984	24	14.037	1.006
1985	25	13.045	988
1986	24	11.999	1.067
1987	25	11.057	1.046
1988			

S'observa un augment progressiu d'EE (actualment 25), però, quant als participants, en canvi, s'aprecia un notable augment, fins l'any 1984, en què arriba a 14.037 inscrits, i a partir d'aquest moment es produeix un lent descens en el nombre de participants. Aquesta disminució, probablement, té diverses causes, tot i que cal considerar com un dels motius de més pes l'augment d'ofertes de formació permanent durant el curs escolar. Els plans institucionals, de postgrau, plans unitaris i altres iniciatives són opcions en molts casos molt més atractives i profitoses per a alguns ensenyants. Sigui com sigui, és evident que ens trobem davant d'un fenomen formatiu d'enorme magnitud, i que sembla que pot trobar el seu lloc al costat de la resta d'ofertes de formació permanent.

Quant als objectius, tot i que encara no sigui del tot possible un consens total entre tots els grups i opcions que participen d'una manera o altra a les diferents EE, sembla acceptat que entre les finalitats principals de cara al futur figuren les que enumerem a continuació:

- Mantenir les EE com una opció voluntària de formació permanent.
- Fer de les EE un espai/temps en el qual els ensenyants puguin aprofundir en aquells temes que els preocupen, i que puguin alhora intercanviar experiències i punts de vista en un clima de companyonia i cooperació.
- Aconseguir que les EE siguin una ocasió de presa de consciència de la necessitat d'aconseguir una escola progressista, democràtica i catalana.
- Vincular cada EE al medi comarcal en què es troba situada, de manera que aquesta esdevingui centre d'interès principal.
- Obrir les EE a un treball pedagògic creatiu que impulsi incessantment els processos de renovació pedagògica.
- Fer que les EE esdevinguin un indret de discussió dels aspectes professionals, sindicals i polítics amb la funció docent.
- Potenciar les EE com alguna cosa més que un conjunt de cursos, de manera que es converteixin en actes culturals en el sentit més ple i ampli del terme.

Probablement aquest programa no expressa plenament les opinions de cap dels col·lectius que col·laborem amb les EE. Tanmateix potser expressi un mínim acord comú que permeti, en un futur, anar donant sentit a les escoles d'estiu i, de pas, fer que segueixin ocupant el seu lloc juntament amb la resta de les propostes de formació permanent del professorat.