

ESTUDI SOBRE LA FORMACIÓ DELS MESTRES.
=====

TENDÈNCIES MÉS SIGNIFICATIVES. UNA PRO-
=====

POSTA ALTERNATIVA PER A CATALUNYA.
=====

"La formació del professorat
és el tema clau per a una re-
forma educativa"

Pilar BENEJAM ARGUIMBAU

Acuest treball s'ha realitzat amb el suport moral i l'ajut econòmic de la Fundació Jaume Bofill de Barcelona i del Departament d'Ensenyament Superior de la Generalitat de Catalunya.

INDEX GENERAL

=====

PRESENTACIÓ I METODOLOGIA

PRIMERA PART: ESTUDI DEL SISTEMA EDUCATIU I DE LA FORMACIÓ DELS MESTRES EN ELS SIS PAISOS DE LA MOSTRA

ESPANYA

EUA

FRANÇA

ANGLATERRA

REPÚBLICA FEDERAL D'ALEMANYA

URSS

SEGONA PART: ESTUDI DELS PROBLEMES REFERENTS A LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN ELS SIS PAISOS DE LA MOSTRA. MODELS RESULTANTS I TENDÈNCIES MÉS SIGNIFICATIVES

TERCERA PART: PROPOSTA D'UNA ALTERNATIVA PER A LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A CURT I A LLARG TERME

INDEX GENERAL

BIBLIOGRAFIA

ANNEXOS

INDEX GENERAL
=====

I N D E X

PRESENTACIO I METODOLOGIA

=====

C.I Presentació i justificació del tema

- a.- Trajectòria personal.
- b.- Benefici social.

C.II Metodologia

- a.- Identificació del problema
- b.- Selecció dels casos a estudiar o elecció de la mostra.
- c.- Reunió de la informació significativa, contextualitzada i necessària.
- d.- juxtaposició de les dades per procedir a la comparació.
- e.- Identificació dels models resultants i anàlisi crítica dels models.
- f.- Interpretació dels resultats. Identificació de les tendències més significatives per a la reforma de la formació dels mestres.
- g.- Valoració o prospecció per al sistema educatiu propi. Proposta possible i desitjable.

C.III Parts del treball.

C.IV Relació dels viatges realitzats i de les persones entrevistades.

ESpanya

=====

- C.I. L'educació a Espanya
 - 1.1. La Nova Llei General d'Educació
 - 1.2. L'educació a Espanya avui
 - a.- La socialització de l'ensenyament
 - b.- La democratització pedagògica
 - c.- Metodologia adequada

- C.II. L'administració del sistema educatiu. El finançament
 - 2.1. Breu ressenya històrica
 - 2.2. Estructura de l'administració educativa actual
 - a.- L'administració educativa central
 - b.- L'administració educativa perifèrica: Delegació i Inspecció provincial d'educació
 - c.- L'administració dels centres escolars
 - d.- L'administració educativa de la Generalitat
 - 2.3. Escola pública i escola privada
 - 2.4. La financiació de l'ensenyament

- C.III. Estructura del sistema educatiu a Espanya. Pre-escolar i EGB
 - 3.1. Estructura del sistema educatiu l'any 1968, abans de la LGE
 - a.- Ensenyament primari
 - b.- Ensenyament mitjà
 - c.- Ensenyament superior
 - 3.2. Estructura del sistema educatiu a Espanya després de la LGE. Conceptes generals
 - 3.3. Pre-escolar a Espanya i a Catalunya

- 3.4. L'escola primària o EGB a Espanya i a Catalunya
 - a.- L'ensenyament primari abans de la LGE
 - b.- La LGE i l'escola primària
 - c.- Estructura actual de l'EGB en cicles
 - d.- Escola privada i pública
 - e.- Característiques de l'escola estatal a Espanya i a Catalunya
 - f.- Organització de l'escola d'EGB

C.IV Estructura i organització del sistema educatiu d'Espanya en general i de Catalunya: ensenyament secundari

- 4.1. L'ensenyament secundari abans de la LGE
- 4.2. La LGE i l'ensenyament secundari
 - a.- Objectius del batxillerat
 - b.- El pla d'estudis
 - c.- Formació del professorat de secundària
- 4.3. Problemes del batxillerat després de la LGE
 - a.- Desajustament entre formació i treball
 - b.- Inadequada formació del professorat
 - c.- Algunes dades estadístiques
- 4.4. Situació de la formació professional abans de la LGE
- 4.5. La formació professional a la LGE
- 4.6. Crítica de les EEMM. Allargament dels estudis
 - a.- Un sistema dual i selectiu
 - b.- Dèficits en la FP
 - c.- Algunes dades estadístiques
- 4.7. El fracàs escolar a nivell de secundària
- 4.8. El projecte de reforma de 1981
- 4.9. La reforma dels ensenyants secundaris a Catalunya
- 4.10. El professorat protagonista de la reforma

C.V. l'ensenyament superior

- 5.1. La LGE i l'ensenyament superior
 - a.- Cicles universitaris
 - b.- Accés a la universitat
 - c.- Govern i organització de les universitats
 - d.- Algunes dades estadístiques
- 5.2. La LRU o Llei de Reforma Universitària

C.VI. Els mestres de les escoles d'EGB

- 6.1. Categories entre els mestres estatals
- 6.2. La plantilla de professorat als centres docents d'EGB
- 6.3. Grau de feminització de la professió
- 6.4. Titulacions acadèmiques dels mestres
- 6.5. Distribució dels mestres segons anys d'experiència docent
- 6.6. Promoció dels mestres
- 6.7. El sou dels mestres

C.VII. Les escoles de mestres des de la fundació fins la Llei General d'Educació

- 7.1. La creació de les escoles de mestres a l'Estat espanyol
- 7.2. La formació dels mestres fins 1914
- 7.3. La de 1914 del ministre Francisco Bergamín
- 7.4. Pla de 1931 o Pla Professional
 - a.- Ingrés a les Escoles Normals del Magisteri Primari
 - b.- Pla d'estudis
 - c.- Pràctiques
 - d.- Avaluació, proves i exàmens
- 7.5. Pla Batxiller 1940
- 7.6. El Pla Provisional de 1942
- 7.7. Pla de 1945
- 7.8. Pla 1950 del ministre Ibàñez Martín
- 7.9. El Pla de 1967 per a les Normals. Ministre Lora Tamayo
- 7.10. El Pla de 1971. Ministre Villar Palasí

C.VIII. La formació del professorat a Catalunya des de principis de segle fins 1939

- 8.1. Característiques de la renovació pedagògica a Catalunya
 - a.- Va tenir poc d'original però va situar Catalunya al nivell dels països més avançats d'Europa
 - b.- Va ser un moviment idealista
 - c.- Va representar un canvi radical en educació
 - d.- Va proposar una escola unificada
 - e.- Va dignificar l'ensenyament
 - f.- Va tenir un abast limitat
 - g.- La reforma de l'ensenyament va seguir un procés desigual
- 8.2. La renovació pedagògica a Catalunya. Les escoles de mestres. Conceptes generals
- 8.3. L'Escola Catalana de Mestres de Joan Bardià (1906-1910)
- 8.4. Els Estudis Normals de la Mancomunitat (1921-1923)
- 8.5. L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)
 - a.- Creació i objectius
 - b.- El govern de l'Escola
 - c.- L'organització
 - d.- Els alumnes i la seva selecció
 - e.- Pla d'estudis
 - f.- Categoria universitària de l'Escola Normal
 - g.- Selecció del professorat de les Escoles Normals catalanes
 - h.- Conclusió

C.IX. Anàlisi de les escoles de formació del professorat d'EGE

- 9.1. Algunes dades estadístiques
- 9.2. Diagnòstic de la situació

- a.- L'administració i les escoles d'EGB
 - b.- Ambigüitat respecte a la universitat
 - c.- Ambigüitat respecte a la formació que donen
 - d.- Ambigüitat respecte a les escoles d'EGB
 - e.- Ambigüitat respecte a la societat
- 9.3. Pla d'estudis vigent a les escoles de mestres (1984)
- a.- Els objectius del pla d'estudis
 - b.- Contingut del pla d'estudis
 - c.- Organització dels cursos
- 9.4. Els alumnes de les escoles de magisteri
- 9.5. El professorat de les normals

C.X. Sistemes d'accés a la funció docent i proveïment de places a l'escola estatal

- 10.1. Les oposicions
- a.- Les oposicions generals d'ingrés a l'escalafó
 - b.- Altres oposicions
 - c.- Valoració del sistema d'oposicions
- 10.2. L'accés directe dels alumnes de les Escoles Normals
- 10.3. Els concursos de trasllat

C.XI. Les propostes de reforma (1974-1984)

- 11.1. El Projecte Otero
- 11.2. Propostes de reforma del MUI. Els acords de Segòvia
- 11.3. Informe sobre les orientacions del professorat d'EGB. 1980
- 11.4. Una proposta de pla d'estudis
- 11.5. "Nueva orientación de las escuelas del profesorado". 1981
- 11.6. "La reforma de la formación de profesores de EGB". 1982
- 11.7. Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres. 1981-82
- 11.8. "Proyecto de reforma de la formación del profesorado". 1984

I N D E X

EL SISTEMA EDUCATIU I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A EUA.
=====

- C. I. Els EUA i l'educació.
 - 1.1. El model americà.
 - 1.2. La crisi del model americà.

- C. II. L'administració de l'educació als EUA i el seu finançament.
 - 2.1. L'estat federal i l'ensenyament.
 - 2.2. El govern estatal i l'ensenyament.
 - 2.3. Els districtes escolars.
 - 2.4. Oposició entre les tendències centralitzadores i autonòmiques.
 - 2.5. Finançament de l'escola.
 - a) Finançament de l'escola pública.
 - b) Finançament de l'escola privada.

- C. III. Estructura i organització del sistema d'instrucció pública obligatòria.
 - 3.1. L'escolaritat obligatòria.
 - 3.2. Pre-escolar o pre-primària.
 - 3.3. Escola primària. Objectius i programes.
Any escolar, horari i organització.
 - 3.4. Ensenyament secundari. Objectius i programació.
 - 3.5. Els alumnes de l'escola pública primària i secundària.

- C. IV. Ensenyament postsecundari.
 - 4.1. Els centres d'educació superior.
 - 4.2. Accés a l'ensenyament superior.
 - 4.3. Les universitats.
 - 4.4. Estudis i titulacions.
 - 4.5. Algunes dades estadístiques.

C. V. Els mestres als EUA.

- 5.1. Nombre de mestres.
- 5.2. Sexe, edat, estat i ètnia.
- 5.3. Qualificació dels mestres.
- 5.4. Anys de docència.
- 5.5. Dedicació, càrrega docent i matèries que en senyen.
- 5.6. Retribucions.

C.VI. La selectivitat.

- 6.1. La selectivitat d'entrada a l'ensenyament superior.
- 6.2. Selectivitat d'entrada en els programes d'ensenyament.
- 6.3. Exàmens finals i accés a una plaça a l'escola pública.

C. VII. La formació inicial dels mestres als EUA.

- 7.1. La creació dels col·leges d'educació.
- 7.2. Pla d'estudis per a la formació dels ense-nyants.
 - a) Estudis de cultura general "General Studies component".
 - b) Matèries acadèmiques pròpies de l'especialitat "Teaching Speciality Component".
 - c) Estudis professionals "Professional Studies Component".
- 7.3. Pla d'estudis per a pre-escolar.
 - a) Pla de Tallahassee (Florida).
 - b) Pla de Colúmbia (Missouri).
- 7.4. Pla d'estudis per a primària.
 - a) Pla de Tallahassee (Florida).
 - b) Pla de Colúmbia (Missouri)
- 7.5. Pla d'estudis per a l'escola secundària.
 - a) Pla de Tallahassee.
 - b) Pla de Colúmbia.

C. VIII. Les pràctiques a les escoles.

- 8.1. Pràctiques d'exploració i observació.
- 8.2. Les pràctiques a l'escola com a mestre associat.
 - a) Organització.
 - b) Admissió al programa de pràctiques.
 - c) Selecció dels mestres tutors.
 - d) El paper del director de l'escola de pràctiques.
 - e) Responsabilitats del tutor.
 - f) Responsabilitats del professor supervisor.
 - g) Responsabilitats del practicant.
 - h) Pla de pràctiques.
- 8.3. Les pràctiques a Florida State University (Tallahassee)

C. IX. L'acreditació de les institucions de formació de mestres.

- 9.1. Què és i què fa el NCATE.
- 9.2. Com funciona el NCATE. Proves d'acreditació.
- 9.3. Quins són els beneficis de l'acreditació.

C. X. La certificació dels mestres als EUA. Accés a un lloc de treball.

- 10.1. La certificació tradicional i la seva crítica.
- 10.2. Alternatives que presenta l'avaluació i selecció dels professionals de l'ensenyament.
- 10.3. Estudi d'algunes solucions concretes.
- 10.4. La certificació dels mestres a Florida.
- 10.5. La certificació a Georgia.
- 10.6. Crítica al pla de certificació de Georgia i proposta de validació de les competències del mestre per raó de l'aprofitament dels alumnes.
- 10.7. Un programa multidimensional. "The Quality Assurance Program" North Carolina State.

- 10.8. Conclusions sobre la certificació.
- 10.9. Accés a un lloc de treball a l'escola pública.

C. XI. El professorat dels centres de formació de mestres.

- 11.1. Contractació del professorat.
- 11.2. Promoció interna i accés a un contracte estable.
- 11.3. Estatus del professorat dels Col·leges d'educació.
- 11.4. Crítica al professorat dels Col·leges d'educació.

C. XII. Noves orientacions en la formació dels mestres als EUA.

- 12.1. Proposta d'una escola de mestres basada en l'adquisició de competències.
- 12.2. L'opció de l'escola humanista.
- 12.3. Consideracions crítiques dels dos models.
- 12.4. Les propostes més radicals.

I N D E X

FRANÇA: SISTEMA EDUCATIU I FORMACIÓ DELS MESTRES
=====

- C.I Educació a França. Conceptes generals
1.1. L'escola pública, republicana i laica.
1.2. El centralisme en educació.
1.3. Forta tradició intel·lectual i acadèmica.
1.4. Escola selectiva.
1.5. Algunes dades estadístiques significatives de l'educació a França fins els anys 70.
- C.II La Reforma de l'educació a França
2.1. "Les compagnons de l'Université Nouvelle".
2.2. Projecte de reforma Langevin-Wallon.
2.3. La reforma de 1959.
2.4. El maig de 1968 i el seu impacte.
2.5. La reforma Haby de 1975.
2.6. La reforma del govern socialista.
- C.III Administració i finançament del sistema educatiu
3.1. L'administració educativa a escala nacional.
3.2. L'administració regional.
3.3. L'administració en l'àmbit local.
3.4. Administració escolar.
3.5. La planificació i la participació; dues idees importants per a l'administració avui.
3.6. El finançament de l'educació.
- C.IV Estructura i organització del sistema educatiu
4.1. Les escoles pre-escolars o "maternelle".
4.2. L'escola primària o escola "elementaire".
4.3. Escola secundària
a) Secundària de primer cicle o "collège"
b) Secundària de segon cicle o "Lycée"

- 4.4. L'ensenyament superior.
 - a) La universitat
 - b) Les grans escoles
- 4.5. La formació professional.

C.V Les Escoles Normals fins a la reforma de 1979

- 5.1. Les escoles normals fins el 1959.
- 5.2. La reforma del 1959.
- 5.3. Plantejaments renovadors.
- 5.4. Pla d'estudis de 1969
 - a) Ingrés als estudis de magisteri
 - b) El pla d'estudis
 - c) Exàmens finals
 - d) Les pràctiques
 - e) Consideracions generals sobre el pla.

C.VI Les Escoles Normals des de 1979 fins al moment actual

- 6.1. Reforma de 1979
 - a) Ingrés als estudis de magisteri
 - b) Pla d'estudis
 - c) Consideracions crítiques
- 6.2. La reforma socialista de 1982-1985.
- 6.3. El paper de les universitats en la formació dels mestres.

C.VII Els mestres de pre-escolar i primària

- 7.1. Accés a la docència.
- 7.2. Remuneració i promoció.
- 7.3. Altres consideracions.

C.VIII La formació permanent dels mestres

- 8.1. La formació permanent fins el 1982.
- 8.2. La proposta Peretti.

C.IX La formació del professorat de secundària

- 9.1. La posició del professorat davant de les reformes.
- 9.2. Tipus de professorat de secundària
 - a) Professors de secundària no graduats
 - b) Professors de secundària graduats o llicenciats
 - c) Altres categories de professorat
- 9.3. Professors de secundària d'ensenyament tècnic.
- 9.4. Proposta socialista sobre la formació del professorat dels "collèges".
- 9.5. Proposta socialista sobre la formació del professorat dels liceus
 - a) Situació actual
 - b) Els canvis desitjables i els canvis possibles.

C.X. Formació d'inspectors de primària i professors de normal

I N D E X

ANGLATERRA. SISTEMA EDUCATIU I FORMACIÓ DE MESTRES.
=====

- C. I. El model educatiu anglès.
 - 1.1. El model tradicional anglès.
 - 1.2. Crisi del model tradicional.
 - 1.3. La consolidació del sistema educatiu a Anglaterra.
 - 1.4. Algunes dades estadístiques significatives.

- C. II. L'administració i el Finançament del sistema educatiu.
 - 2.1. El Secretari d'Estat d'Educació i Ciència i el seu Departament o DES.
 - 2.2. Les autoritats locals o LEA.
 - 2.3. Administració de les escoles.
 - 2.4. El finançament.

- C. III. Estructura i organització del sistema educatiu.
 - 3.1. Pre-escolar o "Nursery Schools"
 - 3.2. Escola primària anglesa; característiques.
 - a) L'escola primària anglesa; objectius.
 - b) Les escoles i la seva organització.
 - c) El pla d'estudis de l'escola primària anglesa.
 - d) Avaluació dels resultats o nivell de l'escola primària anglesa.
 - e) Metodologia.
 - 3.3. L'escola secundària anglesa.
 - a) Objectius.
 - b) Estructura i organització del sistema d'instrucció secundari.
 - c) Escoles secundàries unificades i poliva-

lents o "comprehensive".

- d) Organització del treball a classe i metodologia.
- e) Pla d'estudis.
- f) Exàmens.
- g) Revisió del pla d'estudis i dels exàmens de l'escola secundària obligatòria.
- h) Les escoles secundàries de tercer cicle.

C. IV. Educació post-escolar o "Further Education".

- 4.1. Conceptes generals.
- 4.2. Educació post-escolar privada.
- 4.3. La universitat.

C. V. Els mestres a Anglaterra.

- 5.1. Els mestres de les escoles primàries d'Anglaterra i Gal·les.
- 5.2. Els mestres de secundària.

C. VI. La reforma de la formació del professorat.

- 6.1. La formació del professorat fins el 1972.
- 6.2. "The James Report"
- 6.3. La reforma de la formació dels ensenyants (1973).
- 6.4. La formació inicial dels ensenyants avui.

C.VII. La formació dels mestres per a un "B. Ed.".

- 7.1. La selectivitat d'entrada.
- 7.2. Pla d'estudis; consideracions generals.
- 7.3. Els estudis acadèmics o "Subject Studis".
- 7.4. Els estudis sobre educació "Education Studis"
- 7.5. Estudis professionals o "Professional Studis"
 - a) Els estudis professionals i l'educació primària.
 - b) Els estudis professionals pels mestres de les escoles mitjanes i secundàries.

- 7.6. El programa de 4t curs o "B. Ed. Honours".
- 7.7. Les pràctiques a l'escola.
 - a) Organització.
 - b) Els objectius de les pràctiques.
 - c) La supervisió de les pràctiques.
 - d) Relació escola-normal.
 - e) El finançament de les pràctiques.
 - f) Criteris per avaluar la qualitat de les pràctiques.

C.VIII. El "Postgraduate Certificate in Education (PGCE)".

- 8.1. Conceptes generals.
- 8.2. Pla d'estudis.
- 8.3. Exàmens finals o de graduació.

C. IX. Control de qualitat acadèmica en la formació de mestres.

- 9.1. Què ha de ser controlat.
- 9.2. "The Council for National Academic Awards, (CNAA)".
- 9.3. El control que exerceix la universitat.

C. X. La inducció i la formació permanent.

- 10.1. La inducció.
 - a) Problemes i algunes crítiques a la inducció.
- 10.2. La formació permanent.

I N D E X

LA RFA. SISTEMA EDUCATIU I FORMACIÓ DE MESTRES
=====

- C. I. Característiques del sistema educatiu de l'escola a la RFA.
1.1. Característiques del sistema educatiu.
1.2. Característiques de l'escola a la RFA.
- C. II. Consolidació del sistema educatiu a la RFA.
2.1. El "Strukturplan" (1970).
2.2. El "Bildungsgesamtplan" (1973).
- C. III. L'administració i el finançament del Sistema Educatiu.
3.1. Relació Land- Autoritats locals.
3.2. Relació entre la Federació o "Bund" i els Länder.
3.3. Finançament.
- C. IV. Estructura i organització del Sistema d'Instrucció Pública. Escola pre-escolar i primària.
4.1. El sistema educatiu a la RFA.
4.2. Pre-escolar o parvulari. Problemes plantejats.
4.3. L'escola primària o "Grundschule".
4.4. La Grundschule Giessen-West a mode d'exemple d'organització escolar.
4.5. Les escoles especials.
- C. V. L'Escola de nivell secundari.
5.1. El pas de l'escola primària a l'escola secundària.
5.2. Escola primària de segon cicle o secundària de primer cicle.
5.3. La "Hauptschule".

- 5.4. L'escola secundària elemental o "Realschule".
- 5.5. El "Gymnasium".
- 5.6. El batxillerat superior.
- 5.7. La reforma "Comprehensive" o "Gesamtschule"
- 5.8. Les escoles professionals.

C. VI. L'ensenyament post-secundari.

- 6.1. L'ensenyament superior.
- 6.2. Les universitats tradicionals.
- 6.3. Les universitats noves.
- 6.4. El curs a la universitat.
- 6.5. Les escoles pedagògiques i la universitat.

C. VII. Els ensenyants a la RFA.

- 7.1. Nombre de mestres.
- 7.2. Estatus del mestre. Salari.
- 7.3. Participació en la gestió.
- 7.4. Reformes pendents.

C.VIII. La formació dels ensenyants.

- 8.1. Vers la reforma de la formació dels ensenyants.
- 8.2. La formació dels mestres de pre-escolar.
- 8.3. La formació dels ensenyants de primària i secundària. Conceptes generals.
- 8.4. La selectivitat d'entrada en els programes d'educació.
- 8.5. Principis generals respecte al pla d'estudis.
- 8.6. Preparació dels mestres de primària.
 - a) 1a. fase de formació.
 - b) 2a. fase de formació, el "Referendariat".
- 8.7. Preparació dels mestres de secundària.
 - a) 1a. fase de formació.
 - b) 2a. fase de formació.
- 8.8. Estudi d'una experiència: El pla d'estudis pels mestres de primària i secundària de Kassel.

8.9. Mestres de disciplines artístiques i tècniques.

C. IX. Les pràctiques escolars de la 1a. fase de formació.

- 9.1. Organització de les pràctiques.
- 9.2. Assessors, tutors i encarregats de pràctiques.
- 9.3. Objectius de les pràctiques.
- 9.4. Preparació de les pràctiques.
- 9.5. Realització de les pràctiques.
- 9.6. Deures del practicant.
- 9.7. La memòria de pràctiques.
- 9.8. Avaluació de les pràctiques.

C. X. Accés a la docència i Formació permanent.

- 10.1. El personal de les escoles. Contractació.
- 10.2. El nomenament del director.
- 10.3. Formació permanent.

ÍNDEX: 1'URSS
=====

Introducció

- C.I. Fases de consolidació del sistema educatiu de l'URSS
- 1.1. Fase inicial 1917-29
 - 1.2. L'època de Stalin
 - 1.3. Fase politècnica
- C.II. El sistema soviètic d'instrucció. Principis fonamentals
- 2.1. Igualtat d'oportunitats
 - 2.2. Relació educació-política
 - 2.3. Educació moral i humanista
 - 2.4. Importància capital de la cultura
 - 2.5. Educació pel treball
- C.III. L'Administració de la Instrucció Pública i l'educació a l'URSS. Finançament
- 3.1. Competències dels organismes suprems de poder estatal i de direcció de l'URSS
 - 3.2. Competències de cada república federada
 - 3.3. La secció regional d'Instrucció Pública
 - 3.4. La secció local o de districte
 - 3.5. Participació dels mestres
 - 3.6. El finançament
- C.IV. Estructura i organització del sistema d'instrucció pública obligatòria
- 4.1. L'educació pre-escolar o pre-primària
 - 4.2. Escoles secundàries d'ensenyament general i politènic
 - Any escolar i horari
 - Organització de les classes

- Plans d'estudi i programes
- Pla d'estudis de l'escola elemental (7-10 anys)
- Pla d'estudis de l'escola secundària (11-17 anys)

4.3. Escoles especials

C.V. Ensenyament Postsecundari

- 5.1. L'administració de l'ensenyament superior
- 5.2. Ingrés als centres superiors
- 5.3. Els programes d'estudi

C.VI. Associacions juvenils i activitats extraescolars

- 6.1. Associacions juvenils, octubristes, pioners i Komsomol
- 6.2. Educació extraescolar

C.VII. Els mestres a l'URSS

- 7.1. El model de mestre a l'URSS
- 7.2. El mestre a l'URSS. Estatus

C.VIII. La formació dels mestres

- 8.1. Administració i organització dels centres de formació del professorat
- 8.2. Evolució del sistema de formació dels mestres
- 8.3. La selectivitat

C.IX. Escoles de mestres o escoles pedagògiques. "Pedagogicheskie uchilishcha"

- 9.1. L'ingrés a les escoles de mestres
- 9.2. Pla d'estudis per als alumnes amb 8 anys d'escolaritat
- 9.3. Pràctiques a les escoles
- 9.4. Pla d'estudis per als alumnes amb 10 anys d'escolaritat
- 9.5. Exàmens finals de carrera

C.X. Instituts Pedagògics. "Pedagogischeskie Instituty"

- 10.1 Els Instituts Pedagògics
- 10.2 Ingrés i selectivitat
- 10.3 Preparació dels mestres de primària als Instituts Pedagògics
- 10.4 La preparació dels mestres de 4t a 10è, als Instituts Pedagògics
- 10.5 Pràctiques a les escoles
- 10.6 Exàmens finals de carrera
- 10.7 Cursos nocturns i a distància

C.XI. Formació de mestres a les universitats. Investigació en educació

- 11.1 Mestres amb estudis universitaris
- 11.2 Investigació sobre educació

C.XII. La formació permanent dels ensenyants

ESTUDI COMPARATIU

- C.I. Cicles d'ensenyament i especialitzacions del professorat
- 1.1. El cicle d'ensenyament pre-escolar i els mestres de pre-escolar.
 - 1.2. El cicle d'ensenyament primari i la formació del seu professorat.
 - 1.3. Ensenyament secundari de primer cicle. Divereses modalitats de formació del professorat.
 - 1.4. Ensenyament secundari de segon cicle.
 - 1.5. L'educació especial.
- C.II. La formació dels mestres. Dimensió temporal
- 2.1. La formació dels mestres a Espanya no és llarga.
 - 2.2. Espanya és el país de la mostra que en menys temps prepara per fer més coses.
 - 2.3. Tendència a allargar la duració de la carrera de mestre i a reduir les distàncies entre la duració dels estudis dels professionals de l'ensenyament primari i secundari.
 - 2.4. Conclusions.
- C.III. El nivell dels estudis de magisteri. La seva integració en el nivell superior
- 3.1. Raons que justifiquen el pas dels estudis de magisteri del nivell secundari al nivell superior.
 - 3.2. La integració dels estudis de magisteri al nivell superior. Solucions que s'han aplicat.
 - 3.3. Conclusions.

C.IV. La necessitat de procedir a una selecció dels aspirants al magisteri

- 4.1. Conceptes generals sobre la selectivitat.
- 4.2. Models que situen la selectivitat al final dels estudis secundaris.
- 4.3. El model no selectiu.
- 4.4. Tendències actuals referents a la selectivitat en el moment d'entrada en els programes d'educació.

C.V. La selectivitat de sortida en els estudis de formació de mestres

- 5.1. El model no selectiu.
- 5.2. La selectivitat de sortida en els estudis de formació de mestres. El model selectiu.
 - a.- Examen de revàlida en els centres de formació inicial.
 - b.- Exàmens o controls realitzats amb la intervenció de l'Administració.
- 5.3. Tendències actuals referents a la selectivitat de sortida en els estudis de formació de mestres.

C.VI. Selecció dels candidats en el moment d'accés al lloc de treball

- 6.1. Països en què la selectivitat es fa en el moment de l'ingrés i els alumnes tenen accés directe a un lloc de treball.
- 6.2. Països on la selectivitat s'exerceix al final de la carrera i els alumnes no tenen assegurat un lloc de treball.
- 6.3. El model espanyol.
- 6.4. Tendències actuals en la selecció dels candidats en el moment d'accés al lloc de treball.
- 6.5. Control dels mestres en exercici.

- C.VII. Els plans d'estudi. La formació acadèmica
- 7.1. Consideracions prèvies.
 - 7.2. La formació acadèmica en els plans d'estudi; la cultura general i l'especialització.
 - 7.3. Conclusions sobre la formació acadèmica.
 - 7.4. Tendències actuals respecte a la preparació acadèmica dels mestres.
 - 7.5. Tendències actuals respecte a la preparació acadèmica dels professors de secundària.
- C.VIII. Els plans d'estudi. La formació professional
- 8.1. Les matèries professionals bàsiques d'educació.
 - 8.2. Les tendències actuals.
 - 8.3. Matèries professionals específiques del nivell de l'especialitat. Models a considerar.
 - 8.4. Tendències actuals.
 - 8.5. La professionalització del professorat de secundària.
 - 8.6. Les tendències actuals a secundària.
- C.IX. Els plans d'estudi. La formació professional; les pràctiques escolars
- 9.1. L'organització de les pràctiques. Models a considerar.
 - 9.2. Objectius de les pràctiques.
 - 9.3. Orientació i supervisió de les pràctiques.
 - 9.4. Realització de les pràctiques.
 - 9.5. Avaluació.
 - 9.6. Tendències actuals.

C.X. Paradigmes en la formació dels ensenyants

- 10.1. Paradigma basat en l'adquisició de coneixements.
- 10.2. Paradigma basat en l'adquisició de competències.
- 10.3. El paradigma humanístic.
- 10.4. El paradigma basat en l'anàlisi crítica.
- 10.5. Els paradigmes i la seva aplicació.

PROPOSTA SOBRE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A CURT I A
=====

LLARG TERME
=====

C.I. A modus d'introducció

- 1.1. Principis o postulats bàsics de la proposta de reforma.
- 1.2. La funció dels mestres i els objectius de la seva formació.
- 1.3. La reforma i la possibilitat del canvi.

C.II. La integració de les normals a la universitat

- 2.1. Principis generals sobre la integració de la formació d'ensenyants a la universitat.
- 2.2. Proposta de reforma a curt terme.
 - Avantatges de la reforma publicada el 1984
 - Inconvenients de la proposta de reforma
 - Línies d'actuació
- 2.3. Proposta a llarg terme.
 - Avantatges del model
 - Inconvenients del model

C.III. Selectivitat d'entrada

- 3.1. Principis generals
- 3.2. Proposta a curt terme.
 - Prova d'accés requisits previs
 - Parts de la prova específica
 - Avaluació final
- 3.3. Proposta a llarg terme.
 - Avantatges del model
 - Inconvenients o dificultats de la proposta.

C.IV. La formació del mestre. La formació acadèmica.

- 4.1. Introducció
- 4.2. La formació acadèmica. Principis bàsics.

4.3. Proposta a curt terme.

-Avantatges i inconvenients del model.

4.4. Proposta a llarg terme.

-Avantatges i inconvenients del model que proposem.

C.V. La formació del mestre. La formació professional inicial

5.1. Principis generals.

5.2. Proposta a curt terme.

-Avantatges del model.

5.3. Proposta a llarg terme.

-El coneixement professional bàsic i útil.

-Un model que dóna una importància essencial a la pràctica.

-La formació de la personalitat del mestre.

-La formació ètica del mestre.

5.4. Avantatges i inconvenients del model

C.VI. La selectivitat de sortida i accés a la docència

6.1. Principis fonamentals.

6.2. Proposta a curt terme.

- Examen que proposem a curt terme i com avaluar-lo.

- Avantatges i inconvenients del model.

- Les oposicions lliures a curt terme (per entrar al curs d'inducció).

6.3. Proposta a llarg terme.

- Avantatges i inconvenients del model.

6.4. La inducció.

C.VII. La formació en exercici

C.VIII. El professorat de les normals



ANNEXOS D'ESPANYA
=====

- Núm. 1 "Els manaments del bon mestre" de Joan Bardina . Artur Martorell, Miscel.lània Fontserè, pp.274-276.
- Núm. 2 Curset de selecció professional per els mestres segons el decret del 3 de juliol 1931.
- Núm.3 Preàmbul de la llei d'educació primària del 17 de juliol de 1945.
- Núm. 4 Les dues propostes fetes per el MEC a les " Nuevas orientaciones de las escuelas del profesorado" a on es contempla la possibilitat de que existeixi una especialitat de primera etapa.
- Núm. 5 Competències de l'Estat Espanyol i competències de les Comunitats Autònomes en matèria d'educació.
- Núm. 6 Proposta de formació inicial dels mestres presentada a l'ICE de la UAB l'any 1980 i que pot considerarse com a pre-hipòtesi del present treball.

- Núm. 10 Proposta de L'Estat de Georgia sobre l'avaluació de les competències del mestre.
- Núm. 11 Clau per l'observació de l'actuació dels mestres a la classe , segons la proposta d'Homer Coker.
- Núm. 12 Memòria de l'estudi sobre la qualitat de l'ensenyament . " The quality Assurance Program " de l'estat i de la universitat de Carolina del Nord.
- Núm. 13 Proposta de la " Task Force on Higher Education and the Schools" al " Southern Regional Education Board " sobre la millora de la qualitat de l'ensenyament. " The need for quality".

ANNEXOS E U A

- Núm. 1 Organització i pla d'estudis del College of Education de la Universitat de Missouri- Columbia. 1981-1983.
- Núm. 2 Organització i activitats de pràctiques a les escoles . Normes generals . College of Education de la universitat de Missouri-Columbia.
- Núm. 3 Guia per els professors tutors del College d'educació que supervisen les pràctiques i guia per el mestre tutor de pràctiques.
- Núm. 4 Pràctiques escolars al Stephens College per a mestres de secundària.
- Núm. 5 Avaluació de les competències del practicant de la Florida State University de Tallahassee.
- Núm. 6 Taula per observació i avaluació dels alumnes mestres de pràctiques . Universitat de Missouri-Columbia.
- Núm. 7 Associacions i entitats que formen part de la NCATE , " National Council for Accreditation of Teacher Education".
- Núm. 8 Accreditació dels centres de formació de mestres segons els criteris de la NCATE. " Standarts for the Accreditation of Teacher Education".
- Núm. 9 Examen de certificació per mestres a l'estat de Florida ." Florida Teacher Certification Examination".

ANNEXOS
=====

ANGLATERRA
=====

- Núm. 1 Àrea de teoria de l'educació o "Educational Studies".
Programa de 1r curs per als mestres que fan un "B. Ed." "Newman College of Education", Birmingham.
- Núm. 2 Àrea de teoria de l'educació o "Education Studies". Programa de 2n curs per als mestres que fan un "B. Ed." "Newman College of Education", Birmingham.
- Núm. 3 Àrea de teoria de l'educació o "Educational Studies" Programa de 3r curs per als mestres que fan un "B. Ed." "Newman College of Education" Birmingham.
- Núm. 4 Àrea de teoria de l'educació o "Educational Studies" Programa d'un curs optatiu. Alumnes amb necessitats especials. "Newman College of Education". Birmingham.
- Núm. 5 Programes dels estudis professionals "Professional studies" per a primària. "Newman College of Education", Birmingham.
- Núm. 6 Programes dels estudis professionals "Professional Studies" per a mestres de secundària. "Newman College of Education, Birmingham.
- Núm. 7 Programa de matèries optatives de teoria de l'educació i d'estudis professionals del "Froebel College of Education", Londres.

- Núm. 8 Programa de formació professional per als mestres de primària, 3r curs. "Bulmershe College of Higher Education", Londres.
- Núm. 9 Guia de pràctiques escolars per als estudiants de primària. "Newman College of Education", Birmingham.
- Núm. 10 Guia de pràctiques escolars per als estudiants de secundària. "Newman College of Education", Birmingham.
- Núm. 11 Programa d'organització escolar per a l'escola primària ("Junior/middle"). Referència a l'organització de les pràctiques. "Bulmershe College of Higher Education", Londres.
- Núm. 12 Programa i orientacions per al segon bloc de pràctiques del 3r curs. "Bulmershe College of Higher Education".
- Núm. 13 Programa i guia de pràctiques escolars, fase 1, experiència inicial a l'escola. Trimestre de tardor 1980. "Bulmershe College of Higher Education".
- Núm. 14 Pla d'estudis per a postgraduats per als certificats d'educació, master i doctorat. Programmes.
- Núm. 15 Programa d'estudis i pràctiques per a postgraduats, estudiants de "PGCE". Newman College of Education", Birmingham.
- Núm. 16 Pla d'estudis per a no graduats i per a graduats del "Didsbury College of Education", Manchester.

ANNEXOS ALEMANYA FEDERAL

=====

- Núm. 1 Institut de pedagogia escolar i didàctica per nivell elemental i primari." Elementar- und Primarstufe. Hesse. (traducció).
- Núm. 2 Guia de l'estudiant . " Gesamthochshule" de Kassel. 1982-1983 . (traducció).
- Núm.3 Estudis de pràctiques docents . Area de formació general ."Gesamthochshule" de Kassel. 1982-1983. (traducció).
- Núm. 4 Normativa per la realització de les pràctiques escolars en el marc de la formació de mestres a la " Gesamthochschule " de Kassel. (Traducció).
- Núm.5 Centre d'activitats docents interdisciplinaris . Informe sobre la pràctica escolar i professional. Universitat J. Liebig , Giessen.
- Núm. 6 Plans d'estudi per els mestres de primària i secundària als diversos estats d'Alemanya Federal.
Herausgeber: Bund - Lander - Kommission für Bildungsplanung und Bundesanstalt für arbeit. Studien und Berufswahl. 1983.

ANNEXOS URSS

=====

- Núm. 1 Pla d'estudis de les escoles pedagògiques i de l'Institut Pedagògic de Moscou.
- Núm. 2 Examen estatal de Didàctica de la matemàtica per els mestres de primària (de 1r. a er.). Institut Pedagògic de Moscou. (Traducció al castellà). .
- Núm. 3 Programa de Geografia física actual per a alumnes que s'especialitzen en Geografia - Biologia. Institut Pedagògic de Moscou. (Traducció al castellà).
- Núm. 4 Examen estatal de didàctica de les arts figuratives. Institut Pedagògic de Moscou. (Traducció al castellà).

PRESENTACIÓ I METODOLOGIA
=====

ÍNDIX

PRESENTACIÓ I METODOLOGIA

- 1.- Presentació i justificació del tema.
 - a.- Trajectòria personal.
 - b.- Benefici social.

- 2.- Metodologia.
 - a.- Identificació del problema.
 - b.- Selecció dels casos a estudiar o elecció de la mostra.
 - c.- Reunió de la informació significativa, contextualitzada i necessària.
 - d.- Juxtaposició de les dades per procedir a la comparació.
 - e.- Identificació dels models resultants i anàlisi crítica dels models.
 - f.- Interpretació dels resultats. Identificació de les tendències més significatives per a la reforma de la formació dels mestres.
 - g.- Valoració o prospecció per al sistema educatiu propi. Proposta possible i desitjable.

- 3.- Parts del treball.

- 4.- Relació dels viatges realitzats i de les persones entrevistades.

INTRODUCCIÓ

=====

1.- PRESENTACIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

El títol de la tesi és significatiu. En un primer moment l'objectiu era treballar una proposta per a la reforma de les escoles de mestres a Catalunya i amb aquest títol vaig inscriure la tesi. Per poder arribar a aquest objectiu va semblar convenient fer un estudi previ comparatiu de les solucions adoptades en una mostra significativa de països. El fet d'estudiar el sistema educatiu de sis països no solament ha comportat una feina llarga sinó també arribar al convenciment de l'enorme dificultat de formular una proposta acabada, vàlida, global, a causa de l'amplitud i de la complexitat del tema.

Finalment la tesi constitueix un estudi sobre el sistema educatiu i la formació dels mestres en una mostra de sis països, entre ells Espanya, un estudi comparatiu per trobar les tendències més significatives que es donen en el camp d'aquesta problemàtica i finalment oferim una proposta a curt i a llarg terme per a la reforma de la formació dels mestres a Catalunya, la qual presento conscient de la seva vulnerabilitat; és un risc potser innecessari però que no puc defugir per raó dels compromisos adquirits amb les institucions que han patrocinat part d'aquest treball, i perquè sense aquesta proposta la tesi no tindria gaire sentit per a mi mateixa.

a.- Trajectòria personal

Potser resulta estrany que una professora de Didàctica de la Geografia presenti una tesi sobre la reforma de les escoles de mestres basada en un estudi d'educació comparada, tot i que aquesta disciplina tingui la generositat d'admetre persones d'altres àmbits científics. L'elecció del tema respon a la meua trajectòria personal.

La insatisfacció sobre la formació rebuda a la Normal de Palma de Mallorca, on vaig acabar els estudis l'any 1955, va portar-me a estudiar Pedagogia a Barcelona, i el desig de dedicar-me a l'ensenyament, a fer la carrera de Geografia i Història. Des de la meua formació m'ha semblat imprescindible una preparació professional i una preparació acadèmica i també, des dels meus anys d'estudiant, he tingut consciència que no rebia la preparació adequada.

Convençuda de la importància de les escoles de mestres, vaig fer les pràctiques com a ajudant becari a l'Escola de Magisteri de Barcelona i, ja preparada per presentar-me a les oposicions l'any 68, vaig entrar en contacte amb escoles compromeses en el moviment de renovació pedagògica, cosa que va obrir-me horitzons nous i que va portar-me al convenciment que no podia pretendre ensenyar el que no sabia. Aleshores vaig deixar l'ajudantia del Departament de Geografia a la Universitat i l'ajudantia de la Normal, per anar a ensenyar Geografia a les escoles Talitha i Costa i Llobera i col.laborar obertament amb Rosa Sensat. A l'escola vaig passar aprenent i ensenyant, dotze anys.

A principi dels anys 70, promogudes per l'ICE de la UAB, vaig participar en unes reunions per pensar en la creació i organització d'una nova escola de mestres

que d'alguna manera enllacés amb l'Escola de la República i presentés una alternativa vàlida enfront de les normals existents. També aquests anys vaig deixar l'escola i vaig entrar com a professora al Departament de Geografia de la Universitat Autònoma.

L'escola de mestres de la UAB va ser un fet i, sense deixar el departament de Geografia, vaig començar a impartir-hi la Didàctica de la Geografia alhora que organitzava les pràctiques escolars per a tots els alumnes. Circumstàncies accidentals van portar a fer-me càrrec de l'escola i poc després formava part de la direcció. Aquests esdeveniments van posar el meu interès per la formació dels mestres en un primer pla; varen ser anys d'una intensa activitat en equip, d'un diàleg obert i fecund, d'una defensa aferrissada del dret a l'autonomia. L'escola es definia com:

- Democràtica
- Catalana
- Professional
- Universitària

Eren altres èpoques i altres moments; la defensa d'aquests principis anava unida al convenciment que l'educació deficient significava la deficiència històrica d'una societat; la tasca no era fàcil però hi teníem molta fe i procuràvem omplir el projecte d'arguments, raons i experiències.

El fet de ser uns anys més tard vice-rectora d'escoles universitàries va ampliar el meu coneixement de les normals i el camp del meu interès; l'encàrrec de l'ICE de la UAB de fer un estudi sobre la formació dels mestres i el canvi polític que feia preveure una reforma imminent van acabar de decidir el tema de la tesi. Calia elaborar una proposta coherent, calia pas-

sar de la intuïció a l'argumentació científica, era necessari ampliar les perspectives i conèixer el que es feia a altres comunitats i països.

Han passat cinc anys d'estudi: algunes de les idees tan difícils de defensar en el passat s'han obert camí i avui ja no sonen a nou i fins i tot troben un cert consens; altres idees han canviat perquè així ho han exigint les circumstàncies; altres s'han abandonat perquè tot i sent vàlides, s'han divorciat de l'interès d'aquells que un dia les defensaven. La meua tesi m'ha permès de ratificar alguns dels punts tan estimats, altres no els he pogut demostrar perquè el que avui es fa no és el que s'hauria de fer i hi ha més unanimitat en la crítica que en les propostes. Al llarg del treball he trobat enfocaments nous, idees molt vàlides i insospitades que m'han obligat a rectificar punts de vista que no es demostraven consistents. En qualsevol cas, el tema de la tesi troba la seva justificació en aquesta història personal.

b.- Benefici social

Avui el problema que ens plantejem és d'una gran actualitat:

- A Catalunya hi ha un moviment de renovació pedagògica important, hi ha persones preparades, hi ha un govern autònom que ha de definir una política d'ensenyament, que té transferides les competències educatives, i entre elles la formació dels mestres, i les normals estan en una situació de provisionalitat que cal superar.
- Des del govern de l'Estat s'ha fet una proposta de reforma de les escoles de mestres, és una proposta renovadora però que deixa molts punts per definir i

per matisar, que demana diàleg i debat.

- A nivell dels països estudiats, el tema de la formació dels mestres manté molts interrogants i planteja molts problemes. Cal superar xovinismes impossibles de mantenir i col.laborar obertament en la recerca de nous camins.

El present treball va començar quan, en l'àmbit de Catalunya i d'Espanya, aquest interès no era encara un fet però es podia preveure. Avui la previsió s'ha complert i aquest treball, que arriba una mica tard, únicament pretén oferir uns materials i una proposta que ajudin a fer el debat més ric.

Durant el llarg procés d'elaboració d'aquesta tesi i a mesura que el tema prenia actualitat he fet conferències, articles, reunions, seminaris i he format part de comissions. Algunes propostes que de primer s'acollien amb reserves avui són acceptades, almenys a Catalunya. Tot el que he anat aprenent ho he donat pel camí, un camí que no ha estat fàcil però, tanmateix, crec que l'esforç, si no ha reeixit plenament, tampoc no ha estat inútil.

2.- METODOLOGIA

La meva experiència personal i els estudis realitzats anteriorment abonaven una actitud sobre el tema que va ser desenvolupada en el treball que vàrem fer el Dr. J.L. García Garrido i jo (1) i que es pot considerar com una pre-hipòtesi o com la identificació dels problemes referents a la formació dels mestres. Tanmateix, per fer aquesta tesi no he fet recurs al mètode hipotètic deductiu sinó que, després d'un estudi dels mètodes comparatius, he aplicat aquells processos que he considerat que s'adaptaven millor a la naturalesa específica de l'objectiu del meu treball. Els passos seguits són els següents:

- a.- Identificació del problema.
- b.- Selecció dels casos o sistemes a estudiar.
- c.- Reunió de la informació necessària i significativa dintre del seu context.
- d.- Juxtaposició de les dades per procedir a la comparació.
- e.- Identificació dels models resultants i anàlisi crítica dels models.
- f.- Interpretació dels resultats. Identificació de les tendències més significatives per a la reforma de la formació dels mestres.
- g.- Valoració o prospecció predictiva per al sistema educatiu propi. Proposta possible i desitjable.

(1) García Garrido, J.L. i Benejam Arguimbau, P. Informe. Formació del Professorat. ICE. UAB.

Evidentment, hi ha poc d'original en aquesta metodologia que segueix d'aprop la proposta de Bereday, de José Luis García Garrido i Pere Rosselló i que copia algunes idees de Brian Holmes i Edmund King.

2.1. Identificació del problema

La democratització del sistema polític i la incipient autonomia de Catalunya feien suposar que les forces polítiques progressistes maldarien per una reforma en profunditat del sistema educatiu i que en aquesta reforma farien una atenció preferent a la formació dels ensenyants, problema que considerem clau per a una vertadera reforma educativa. Per encarar aquesta reforma creiem oportú disposar d'uns estudis basats en:

- L'anàlisi del sistema de formació de mestres a Espanya i a Catalunya per conèixer millor la problemàtica i les arrels dels conflictes.

- Estudiar els objectius i solucions aportats per altres pobles, no per copiar els sistemes propis dels països que funcionen millor, perquè un sistema nacional d'educació és resultat de la dinàmica pròpia i de les seves lluites i dificultats i és difícilment exportable, sinó per conèixer els objectius, idees, experiències i solucions adoptades per altres sistemes, augmentar el grau de coneixement d'aquesta problemàtica i madurar les pròpies actituds. Tampoc no es tractava de fer un estudi exhaustiu dels diversos països del món sinó d'estudiar alguns sistemes educatius característics.

Com diu Bereday: "... Para todas las naciones el conocimiento de otras naciones ya no es cuestión de curiosidad, sino de necesidad. (...) Un autoconoci-

miento nacido de la percepción de los otros, es la mejor lección que la educación comparada puede ofrecer". (1).

Els temes sobre els quals desitjàvem tenir més informació per criteris d'urgència eren els següents:

- Integració de les escoles de mestres a la universitat.
- Durada dels estudis.
- Selectivitat d'entrada als estudis d'educació.
- Selectivitat de sortida o accés a la funció docent.
- Pla d'estudis.
- Pràctiques a les escoles.
- El professorat de les escoles de mestres.

2.2. Selecció dels casos a estudiar o elecció de la mostra

El primer problema ha estat decidir quins sistemes escolars legals, jurídics o polítics podien ser els més significatius. D'acord amb el director de la tesi, Dr. J.L. García Garrido, vàrem decidir escollir els països que es consideren clàssics com a models per diverses raons: perquè tradicionalment han tingut una àrea d'influència important a Europa, com és el cas de França, Alemanya o Anglaterra; Rússia com a país més representatiu de l'àrea socialista; i els EUA perquè concentren una gran massa d'informació i experimentació i actualment exerceixen una influència a escala mundial. Finalment, Espanya com a terme de comparació i centre del nostre interès.

Aquests són els països estudiats com a models per Bereday, recentment per J.L. García Garrido, i la pro-

(1) Bereday. El método comparativo en Pedagogía. Herder. Barcelona, 1968. pp. 32.

posta va semblar correcta a personalitats com Edmund King, Brian Holmes i Erwin H. Epstein. Tot i que considero encertada l'elecció, crec que fóra d'interès en una etapa posterior ampliar la mostra per incloure Suècia i Japó, però no m'ha semblat oportú allargar més aquesta tesi que ja resulta excessivament voluminosa i que convé acabar abans de la meva jubilació.

L'estudi d'Espanya és el més minuciós i per la seva realització, a més de les fonts bibliogràfiques i les entrevistes personals, he tingut accés a un voluminós dossier reunit pel ministeri sobre les diverses propostes de reforma.

En un principi tenia la intenció d'estudiar la formació dels mestres a Catalunya com un setè capítol, però finalment l'he inclòs dintre del dedicat a l'estudi de la formació dels mestres a l'Estat Espanyol del qual forma part històricament, per la qual cosa l'estudi diferenciat resultava injustificat i repetitiu. Tanmateix m'ha semblat oportú fer un estudi més específic de la formació de mestres a Catalunya des de principis de segle fins el 1939, per retrobar la nostra millor tradició i les propostes més innovadores que varen fer-se a Catalunya sobre la formació dels mestres.

2.3. Reunió de la informació significativa, contextu- litzada i necessària

En un primer moment vaig considerar possible limitar l'estudi de cada país en el tema de la formació dels mestres, però ben aviat vaig haver de desistir del propòsit de fer un enfocament selectiu perquè la formació del professorat és una variable dependent de l'estructura i funcionament del sistema educatiu i la casuística que afectava els mestres era tan àmplia i

diversa que resultava absolutament necessari situar el tema dintre de cada sistema. Al mateix temps, la diversitat dels sistemes de formació del professorat em posava davant l'evidència que treballava amb variables no homogènies que resultaria difícil juxtaposar i sobre les quals disposava d'un material desigual.

El fet d'estudiar el sistema educatiu de sis països fins a entendre'ls com un tot coherent per destacar seguidament els aspectes referents a la formació dels mestres, m'ha obligat a un estudi molt ampli i molt llarg, potser excessivament ambiciós, he hagut de manejar molta bibliografia i he fet un seguit de viatges i moltes entrevistes. És evident que quan augmenta el nombre de països sotmesos a anàlisi, augmenta la riquesa i força provatòria de les conclusions, però també augmenten les dificultats. Potser l'extensió dedicada a l'estudi dels països resulta desproporcionada en relació al capítol comparatiu i al dedicat a elaborar una proposta alternativa, però difícilment haguera pogut ser d'altra manera i aquest sembla un problema força comú a tots els estudis comparats.

He procurat mantenir un esquema comú per a tots els països de la mostra seguint el model que em va recomanar Brian Holmes i que ell va utilitzar (1). Tot i que l'ordre i la temàtica són comuns, no ho és l'extensió ni la quantitat d'informació que he pogut reunir per una colla de raons importants:

- Que la informació dels països de llengua anglesa o francesa és molt superior a la que he pogut utilitzar en el cas d'Alemanya o de Rússia, perquè en el primer cas el fet de parlar la llengua m'ha permès consultar molts documents interns dels centres de

(1) Holmes, Brian (ed) World Yearbook of Education. 1965.

formació i arribar a un coneixement més minuciós, mentre que en els altres casos el fet de parlar mitjançant un intèrpret i haver de recórrer a un traductor m'ha fet perdre matisos importants i ha encarrit molt el treball, limitant-ne l'abast.

- Al marge del coneixement de la llengua, tots els països no disposen de la mateixa quantitat d'informació escrita ni aquesta és de la mateixa qualitat i algunes vegades és poc accessible o bé s'està elaborant.
- Alguns dels països estudiats tenen un sistema educatiu molt descentralitzat que ofereix diversitat de models; en aquest cas no he pretès fer un estudi exhaustiu sinó que he escollit una mostra, al més significativa possible.

Donat que l'objectiu del treball era recollir el màxim d'informació i d'idees sobre la formació dels mestres, sembla que aquestes diferències no resulten greus perquè si un país, com per exemple, els EUA, podia oferir-me moltes experiències diverses i molta informació, és lògic que rebí un tracte preferent. L'homogeneïtat no era per a mi tan important com la qualitat de la informació i la riquesa de propostes, solucions i idees.

He disposat de fonts d'informació diverses:

- Informació bibliogràfica i documental obtinguda no solament des de Barcelona sinó ampliant-la a les biblioteques de les institucions visitades i per mitjà d'una consulta al centre de documentació ERIC de Washington, al qual vaig tenir accés a través de la National Institute of Education (NIE).

- El treball ha comportat també un coneixement directe de cada un dels països estudiats. Aquests viatges no pretenien més que establir un contacte amb la realitat, tenir una vivència, comprovar alguns punts, aclarir-me d'altres, recollir informació sobre aspectes concrets i tenir ocasió de visitar els centres i parlar amb persones que podien donar-me molta informació. Cada un dels meus viatges ha estat organitzat per institucions del país d'acord amb les meves demandes abonades oficialment pel Departament d'Educació de la Generalitat, cosa que m'ha facilitat en gran mesura l'accés als centres, institucions, persones i a la informació.

L'estudi previ de la bibliografia bàsica de cada país va demostrar-me que no podia confeccionar taules de preguntes a fi de garantir la uniformitat de les respostes perquè l'estructura del sistema educatiu era molt diversa a cada país. Vaig deixar doncs les qüestions obertes reunint sobre elles tota la informació possible i variant les preguntes a fer segons el tipus de centre que visitava o les persones que entrevistava. El meu interès era ampli i comprenia tot el sistema educatiu, però la sèrie més compacta de variables feia referència als nivells educatius equivalents a la nostra EGB i als problemes de la formació dels mestres, que era per altra banda la informació que resultava més incompleta a les fonts bibliogràfiques. En aquesta part del treball he lamentat el fet de no poder treballar en equip, cosa que haguera, sens dubte, enriquit molt l'observació.

La informació necessària s'ha recollit, doncs, utilitzant instruments d'observació subjectius i objectius i utilitzant fonts primàries i secundàries; com a font auxiliar fonamental, m'ha estat de gran utilitat la meva preparació com a geògraf.

Per a cada país he consultat fonts estadístiques per objectivar al màxim les descripcions. He conservat els quadres i taules estadístics originals considerant que el fet de mantenir la nomenclatura específica era més il·lustratiu i que l'anglès o el francès són llengües prou conegudes. En canvi, he traduït les estadístiques i gràfics referents a l'URSS i les referides a l'Alemanya Federal quan he considerat que podien ser difícils d'interpretar. Els gràfics i quadres d'elaboració pròpia o que impliquen una reelaboració o simplificació de l'original figuren en català.

Quan ha semblat convenient i disposava de la informació necessària he utilitzat organigrames, superfícies, histogrames, diagrames, mapes i tots els recursos al meu abast.

He procurat que la descripció fos explicativa, és a dir, que fos l'explicació d'un estat de coses, de relacions entre els fets, perquè l'explicació diuen que és una descripció completa. A cada país he fet una descripció raonada del procés històric que ha influït en el fet que l'acció educativa sigui d'una determinada manera i una explicació analítica de la situació actual en una visió sincrònica. He fet referència, quan ho he cregut significatiu, a fets socials i econòmics i rarament he al·ludit a qüestions geogràfiques perquè aquestes, a causa de la meua formació, no puc evitar que hi siguin sempre implícites.

2.4. Juxtaposició de les dades per procedir a la comparació

He centrat aquesta part del treball en els problemes que he considerat rellevants del sistema de formació dels mestres en els quals no existeix acord i es presenta una diversitat d'opcions. L'estudi previ dels

diversos països brinda més informació de la utilitzada i permet pensar en estudis posteriors més amplis, però el fet d'haver manejat molta informació no havia d'implícitar un estudi comparat de la mateixa amplitud que haguera resultat molt llarg i que tampoc no responia als objectius del treball.

Aquesta fase del treball és essencialment sintàctica i he recorregut molt a la representació gràfica al més simple possible per compondre les parts en un tot comparatiu. La representació gràfica ajuda molt a veure semblances i diferències i estalvia llargues explicacions que ja consten en els capítols precedents.

El fet de comparar implica establir relacions entre fenòmens d'un mateix gènere per obviar afinitats o discrepàncies, de manera que de la comparació en surtin uns models o prototips a avaluar.

2.5. Identificació dels models resultants i anàlisi crítica dels models

Un model és una formalització de relacions isomòrfiques que no pot ser equivocada; únicament pot resultar incomplet, enganyós o inútil. Ja sabem que no hi ha certesa sobre la validesa dels models i que cal acceptar l'existència d'un món amb molts models en competència.

Cada model és identificat per examinar els processos, instruments i criteris que el justifiquen i seguidament es procedeix a analitzar de forma valorativa els avantatges i inconvenients, tenint-ne en compte el seu context i comparant els models entre sí.

2.6. Interpretació dels resultats. Identificació de les tendències més significatives per a la reforma de la formació dels mestres

La comparació valorativa dels avantatges i dels inconvenients de cada model resultant en relació amb el seu context dóna una certa informació o comparació dinàmica sobre els canvis que s'operen, cosa que permet fer una certa predicció o pronòstic que interessa avui extraordinàriament a totes les ciències.

El fet que aquestes línies de força o corrents de què parla Roselló tendeixin a repetir-se en diversos contextos fa suposar que es basen en uns criteris que tenen una certa evidència i suggereixen bases per preveure la dinàmica dels futurs models alternatius i les possibles solucions que, naturalment, s'hauran d'adaptar a cada context concret i específic.

2.7. Valoració o prospecció per al sistema educatiu propi. Proposta possible i desitjable

Sabem que l'objectivitat absoluta no pot ser aconseguida per cap ciència i potser tampoc no és desitjable. L'eficàcia deductivo-predictiva per al sistema educatiu propi suposa una interpretació dels fets i aquesta interpretació imposa els punts de vista filosòfics, els prejudicis ideològics i els valors o categories de qui fa la interpretació, perquè el mètode comparatiu no és normatiu i per tant no diu el que l'educació hauria de ser. Cal reconèixer doncs elements subjectius tant en l'elecció de les dades com en la concepció metodològica i acceptar que ningú no té la resposta final ni la total evidència que una proposta sigui millor que una altra. Com diu Edmund King (1), és

(1) King, E. Comparative Education, Vol. 13, nº 12, June, 1977.

necessari el debat i la col.laboració i cal presentar les conclusions com a provisionals.

El fet que els resultats no siguin concloents no implica, com diu Bereday, que no tinguin valor. Les evidències en educació no existeixen o s'imposen al cap de molts anys; per això un coneixement limitat i unes conclusions aproximades són millors que la manca de coneixements, i aquestes solucions són necessàries perquè els problemes són actuals, reals, i cal donar-los resposta.

B.O.Smith (1) manté que l'actitud que considera que la investigació pedagògica és estèril perquè no ha produït relacions causals i lleis empíriques no té fonament i opina que el que necessitem és un coneixement que tingui un alt grau de probabilitat.

Edmund King també abunda en aquesta qüestió i considera que les prediccions són científiques quan les hipòtesis estan argumentades, són lògiques i conseqüents.

El capítol dedicat al projecte d'una alternativa per a la formació dels mestres a curt i a llarg terme defineix primer els principis dels quals parteix per tal que el lector sigui advertit de bell antuvi de les intencions de l'autor i del tipus de model que vehicula. Aquests principis s'anuncien també per a cada un dels problemes i seguidament s'ofereixen i defensen solucions a curt i a llarg terme.

Reconeixem d'entrada que qualsevol principi pot tenir diverses expressions, totes elles vàlides, perquè la diversitat de capacitats, possibilitats i vo-

(1) Smith, B.O. A design for a school of Pedagogy, pp. 50-51.

luntats aconsella diversificar els camins que poden proposar-se, experimentar-se, avaluar-se per acabar donant rellevància a la modalitat que sembla més adequada a un estadi determinat. El debat exigeix participació, reflexió, coneixements, imaginació, convenc i mou les voluntats i sense això tota reforma és paper mullat.

La meva proposta és una proposta personal que sols és vàlida si es considera que cal arribar a un nivell de concreció perquè les idees es vegin aplicables; però no pretenc que el model sigui el millor, és, simplement, un model coherent i possible.

La proposta a llarg terme demana canvis substancials alguns dels quals avui semblen llunyans; però és important saber on es vol arribar per planificar i començar a fer camí. Sense perspectiva els passos immediats són vacil.lants i contradictoris i, com diu John Dewey, la interacció entre l'ideal i la realitat serveix per mantenir les aspiracions a prop de la realitat i també dóna força per modificar les condicions existents i millorar aquesta realitat.

La proposta a curt terme és més possibilista en la seva formulació, s'ha tingut molt en compte la proposta de reforma formulada pel Ministeri d'Educació i que va ser publicada l'any 1984, els recursos disponibles i la necessitat d'establir prioritats.

En qualsevol cas, hem procurat enllaçar les propostes amb la nostra tradició pedagògica que va tenir el seu millor moment ens anys de la Segona República i que va representar un pas important que cal recuperar abans d'avançar, perquè necessitem arrelar i anar construint un model propi coherent, trabat, que no quedi sotmès al caprici de persones individuals ni de grups

de pressió. També hem procurat fer propostes coherents amb les que es formulen als països estudiats, perquè avui els problemes importants resulten molt similars a tot arreu i la ignorància comporta repetir experiències i allargar el procés. No es tracta de ser originals sinó d'ajudar i col.laborar a resoldre i a construir.

3. PARTS DEL TREBALL

El present treball es divideix en tres parts ben diferenciades que segueixen les tres etapes de les quals parla Edmund King:

- Part informativa o descriptiva, que comprèn l'estudi del sistema educatiu dels sis països de la mostra amb referència específica i àmplia a la problemàtica de la formació dels professorat de primària i secundària, equivalent als graus de la nostra formació general bàsica o EGB.
- Part analítica o estudi comparat de les qüestions referents a la formació del professorat en els sis països de la mostra per destacar els models resultants, analitzar-los, i formular les tendències més significatives.
- Etapa de planificació i reforma amb la proposta d'una alternativa per a la formació del professorat a curt i a llarg terme presentada com un document a debat.

4.1 VIATGES A FRANÇA
=====

El sistema educatiu i la formació del professorat a França no era per a mi un tema nou; havia passat en aquest país llargues temporades i hi havia anat en diverses ocasions amb motiu del mateix interès.

VIATGE L'ANY 1975
=====

L'any 1975, quan era a l'equip de direcció de l'Escola de Mestres "Sant Cugat", el "Ministère des Affaires Etrangères" de França, a través de "La Direction Générale des Relations Culturelles" va concedir-me una beca per a un viatge d'estudis per visitar diversos centres relacionats amb la formació del professorat de primària.

Les escoles normals d'Auteuil i de Créteil. Durant aquesta estada a París vaig tenir ocasió de fer una visita a les escoles normals d'Auteuil i de Créteil i estudiar la concreció del pla d'estudis de 1964. També varen informar-me detingudament de les propostes de reforma que en aquell moment creaven gran inquietud. Durant la meua estada a les escoles normals vaig veure per primera vegada pràctiques de "microteaching", vaig tenir coneixement de l'interès que es sentia pels materials audiovisuals i els aspectes que més em van interessar van ser les activitats dites "d'éveil" i l'organització i realització de les pràctiques a les escoles. Tanmateix, el conjunt de les escoles de mestres franceses feien la impressió d'unes estructures caduques, potser perquè en aquest moment consideràvem que la normal "Sant Cugat" feia plantejaments més avançats.

El Centre Internacional d'Estudis Pedagògics de Sèvres.
La part més interessant del viatge van ser els dos dies passats al "Centre International d'Études Pédagogiques" a Sèvres. En aquest centre va atendre'm el director Mr. Jean Auba, el qual va fer-me una crítica intel.ligent de les escoles normals i va orientar-me sobre possibles línies de reforma.

Mr. Auba va procurar-me una colla d'experiències enriquidores; durant una jornada vaig conviure amb un grup de mestres que feia un "stage" de formació permanent al centre. Posteriorment vàrem discutir l'interès de la formació permanent i la seva organització a França.

Mr. Auba va presentar-me els professors del departament de Geografia, els quals van explicar-me el programa i van ensenyar-me les experiències didàctiques que realitzaven a l'Institut de Sèvres.

També vaig visitar el "Lycée" de Sèvres i vaig poder assistir a diverses classes que consideraven pedagògicament i didàcticament interessants.

El Ministeri d'Educació. En el meu programa de visites van incloure una entrevista amb un inspector, cap de serveis d'educació, el qual va rebre'm al ministeri, va explicar-me el sistema administratiu de l'educació a França i la problemàtica que les escoles de mestres oferien al ministeri.

VIATGE 1-5 MARÇ 1980
=====

L'ICE de la UAB, per encàrrec de la Junta de Govern, va demanar al Dr. J.L. García Garrido i a mi que presentéssim un informe sobre la formació del professorat. Amb motiu d'aquest encàrrec vam fer un viatge a

París per recollir diversos materials i entrevistar-nos amb persones especialitzades en el tema.

Visita a la UNESCO. La persona que ens va atendre a la UNESCO va ser el Dr. Márquez, que ens va preparar diverses entrevistes amb personal de la UNESCO i amb persones coneixedores d'aquesta problemàtica i vinculades a la formació dels ensenyants a França.

El Dr. J.L. García Garrido, com a col.laborador de la UNESCO, va tenir accés a la informació i vàrem trobar totes les facilitats per aconseguir els materials que volíem.

Robert Malet, Inspector d'Acadèmies, va mantenir amb nosaltres una conversa llarga i cordial. Vàrem tractar de la formació dels mestres, de la reforma de 1979 i tot seguit dels defectes del CAPES.

Guy Bèrger, professor del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de París VIII, Vincennes, ens va parlar de la formació del professorat a França i va fer una crítica àmplia del CAPES. Va explicar-nos també quines eren les línies de recerca del seu departament; per una part estan interessats en experiències d'implicació i fan pràctiques de dinàmica de grup, autoobservació, treball en grup i tècniques de simulació, i per altra en experiències d'observació, utilitzen l'anàlisi d'interacció, el vídeo i diverses tècniques d'observació. Va insistir en la importància creixent que donaven a les experiències viscudes i al treball en grup.

Visita a L'OCDE. A l'OCDE ens va rebre el cap dels serveis d'educació, Mr. Laderrière, que ens va parlar dels estudis realitzats sobre el tema, les conclusions a les quals havien arribat i va facilitar-nos publicacions i diversos materials.

Altres visites. Finalment, vàrem visitar "L'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique" per tenir coneixement dels últims treballs publicats i també vàrem visitar la biblioteca de "L'École Normale Supérieure de Saint-Cloud"

VIATGE 11 DECEMBRE 1984
=====

La necessitat de conèixer les directrius de la reforma de la formació dels mestres anunciada per al 1986, va portar-me a demanar una entrevista amb el Director de l'Institut Francès de Barcelona, Christian de la Campagne, que va recomanar-me fer un viatge a Perpinyà i parlar amb el director de la normal i amb la directora del centre de documentació pedagògica, tot advertint-me que la reforma no està formulada i que en aquest moment no se'n pot avançar gran cosa.

Fets els contactes oportuns, vaig anar a Perpinyà. A l'escola normal vaig parlar amb la secretària Mme. Vadilló perquè el director era absent per motius familiars imprevistos. Mme. Vadilló em va explicar tot el que ells sabien i em va donar la documentació que tenien.

Al centre de documentació pedagògica, Mme. Birouste va parlar-me de la situació de les escoles de mestres en el moment actual i va ajudar-me a seleccionar les publicacions que podien tenir interès per al meu estudi.

4.2 CENTRES I PERSONES VISITADES DURANT LA MEVA ESTADA ALS
=====

EUA.
=====

Preparació del viatge.

Per indicació del Dr. J. L. Garcia Garrido vaig escriure a tres professors dels EUA que treballen en educació, per demanar-los consell sobre la millor manera d'abordar l'estudi de la formació de mestres al seu país. Aquests professors són: Ellis, B. Page; Erwin H. Epstein, president de la "Comparative and International Education Society", i el professor John J. Cogan.

Ellis, B. Page (annex núm. 1) me'n va donar diverses referències i vaig escriure seguidament a "The American Association of Colleges of Teacher Education" (AACTE) explicant les meves intencions i demanant que volguessin preparar-me un pla de visites d'acord amb els termes que m'interessaven. L'AACTE em va suggerir uns noms i em va donar unes adreces (annex núm. 2) però no em va indicar perquè era interessant visitar aquestes persones i institucions, i per això, com que no va ser possible visitar-les totes, quedava el recurs de triar les conegudes i seguir per a la resta un criteri de proximitat espacial, criteri important en una país tan extens.

El professor Erwin H. Epstein també va contestar a la meva carta. El professor Epstein em va aconsellar com a mètode escollir dos estats per fer observació de centres de formació del professorat i centres escolars, entrevistes amb les autoritats de l'Estat i persones conegudes del sistema. Considerava convenient fer una estada de dues setmanes a una única universitat per treballar detingudament els documents i materials de la biblioteca. També suggeria la conveniència d'elegir Missouri,

Indiana o Kentucky i en una segona carta m'oferia els centzes necessaris (annex núm. 3 i 3 bis).

El professor John, J. Cogan van contestar-me molt tard, quan ja tenia el viatge organitzat i va ser una llàstima perquè m'aconsellava visitar la Ohio State University a Columbus, Ohio, i la universitat de Houston, Texas, que es consideren com universitats que tenen els millors "Colleges of Education" del país. La universitat de Columbus també figurava a la llista de l'AACTE, però aleshores jo no coneixia la seva importància i per aquestes dates el viatge ja estava decidit. A pesar de rebre una invitació molt amable del professor Raymond H. Muesing per visitar el college de Columbus, Ohio, no vaig poder encabir aquesta ciutat en el projecte. (annex 4a i 4b).

Realització del viatge d'estudis als EUA.

El viatge als EUA es va realitzar entre el 29 de setembre i el 15 de novembre de 1981 i va ser possible gràcies a la generosa ajuda de la fundació "Jaume Bofill". Finalment el programa del viatge es va estructurar en quatre blocs:

a) Estudi d'un Estat.

Amb la visita a tres universitats; Gainesville, Tallahassee i Tampa de Florida. La raó d'escollir Florida va ser la de poder visitar el professor B.O. Smith de la universitat de Tampa, que va publicar una proposta molt interessant sobre la formació de mestres, que comparteixo i que va refermar-me en algunes idees en què jo no havia trobat gaire suport, (annexos 5a i 5b). Florida a més, és un estat interessant perquè actualment fa propostes renovadores per tal de millorar substancialment l'educació.

B.O. Smith és autor, entre altres obres, del llibre "Teachers for the Real World" publicat per the American Association of Colleges for Teacher Education i és autor de "A Design for a School of Pedagogy" publicat per L'US Departament of Education l'any 1980. També forma part del projecte conegut com "Operation Proteach", i és amic i col.laborador de Margaret Lindsey.

El professor B. O. Smith va rebre'm a casa seva i els dies que vaig passar amb ell i la seva dona són per a mi el millor record del meu viatge. B.O. Smith és conegut com a pedagog i pare d'un premi nòbel de física, però sobretot és una gran persona.

Al College of Education de Tampa vaig veure unes experiències interessants orientades a la formació professional dels mestres i també van passar-me una col·lecció de films que preparen per exemplificar experiències pedagògiques.

La conversa més interessant va ser la mantinguda amb el Dr. Donald E. Orlosky, que treballa en un pla de formació de mestres de nou anys; preveu quatre anys per una graduació, dos de formació professional teòrica i pràctica i tres anys d'inducció.

A la universitat de Gainesville vaig cobrir el programa preparat (annex núm. 6). La cosa més interessant de la visita va ser la conversa amb el Degà David C. Smith, un dels caps de la "Operation Proteach", que prepara un programa de formació de mestres que exigeix un master i proposa una carrera essencialment professional amb molta pràctica.

El programa de Tallahassee, Florida, va ser llarg i esgotador, però interessant. Va ser especialment profitosa la conversa amb el Degà Dr. James L. Gant, president de l'AACTE, amb el qual vaig entrevistar-me durant

un sopar perquè havia de marxar a Washington. Vaig treballar molt bé el problema de les pràctiques escolars, que tenen molt ben organitzades, i la directora de la secció, Dra. Fanchon F. Funk va donar-me totes les facilitats i la documentació necessària. També tenen molt ben muntada l'educació especial en seccions, segons que les dificultats siguin físiques, emocionals, mentals o d'aprenentatge.

b) Visita a dues universitats per a temes d'interès específic.

- L'Estat de Geòrgia és pioner en l'elaboració de llistats i proves sobre les competències pròpies del mestre "The performance-based certification". La universitat d'Atlanta va donar-me totes les facilitats i va convenir una entrevista amb l'equip estatal que ha preparat aquest material i el controla. A la mateixa universitat vaig veure Homer Cocker, un dels crítics més severos de l'experiència (annex núm. 7).

- A la universitat de Raleigh, Carolina del Nord, desitjava parlar amb el Degà Dr. Carl Dolce, persona significada en la lluita per dignificar la carrera de mestre i autor, entre molts altres, d'un article important, "Conservatism in America: what does it means for Teacher Education" publicat al Journal of Teacher Education vol. XXXII núm. 4 July-August 1981, (annex 8) A Raleigh també vaig visitar el college privat Meredith College que no desmereix gens dels internats més selectes d'Anglaterra o Suïssa. Finalment també vaig anar a veure al Dr. Craig Phillips, cap del "Department of Education" de l'Estat, que em va parlar dels programes i projectes oficials sobre el control de la qualitat dels mestres.

c) Visites a organismes educatius nacionals, centres

d'investigació i associacions d'ensenyants a Washing-
ton.

- Vaig visitar durant dos dies el "National Institute of Education" centre d'investigació educativa del Govern Federal. Em va atendre Úrsula Piñero que havia acabat una investigació sobre la correlació existent entre la figura del director i el bon funcionament de les escoles. Úrsula Piñero em va facilitar tota classe de materials de manera que vaig tardar un any en llegir-los. També em va introduir al centre de documentació i d'informàtica i van posar un tècnic al meu servei per fer consultes sobre el sistema ERIC. (annex núm. 9)
- La "National Education Association" (NEA) és l'organització que reuneix més professionals de l'ensenyament als EUA. Tant Helene L. Gerstein com el Dr. Mackenna van informar-me llargament sobre l'associació (annex núm. 10)
- El "National Council for Accreditation of Teacher Education" (NCATE) és una agència per a l'acreditació de centres. Vaig parlar amb el director Dr. Lyn Gubser. La importància de la institució es demostra en l'extensió de l'àrea que acredita i en la qualitat i quantitat dels seus membres constituents (annex núm. 11).
- També vaig visitar la "American Association of Colleges for Teacher Education" (AACTE), on vaig entrevistar-me amb el Dr. Howard B. Leavitt, director del "International Council on Education for teaching". Varem parlar de la formació dels mestres als EUA i de la necessària professionalització dels ensenyants.

d) Estada de quinze dies a una universitat.

Seguint els consells del Dr. Erwin H. Epstein vaig passar dues setmanes a la universitat de Missouri, Colúmbia (Missouri). La visita la va organitzar el professor Dr. Christopher J. Lucas (annex núm. 12).

A més d'estudiar la formació dels mestres vaig visitar dues escoles de pre-escolar, una de primària i les escoles secundàries de Rock Bridge i la Hitman High School i els colleges privats Stephens College i Columbia College. (annex núm. 13)

Entre les entrevistes que vaig mantenir destaca la conversa amb el Chancellor Emeritus Herbert Schooling, pel realisme i la claretat de les seves opinions. Va parlar-me de la necessitat d'oferir els mestres una carrera docent amb una sèrie d'incentius professionals per als ensenyants.

Altres consideracions.

Abans de marxar dels EUA vaig sol·licitar l'entrada a la "Association of Teacher Education" (ATE) per tal de continuar informada sobre el tema de la formació de mestres als EUA. (annex núm. 14)

L'any 1983 va visitar Barcelona el professor Dr. Philip W. Jackson, del college d'educació de Chicago, autor del llibre "La vida en las aulas" de l'editorial Marova 1975. A l'estiu 1984 vaig tenir com a hostes Úrsula Piñero i David Berliner, ben conegut pels seus treballs d'investigació. Tots tres van acabar d'ajudar-me a perfilar el meu estudi sobre els EUA.

4.3 CENTRES I PERSONES VISITADES DURANT EL MEU VIATGE D'ES-
=====
TUDIS A ANGLATERRA.
=====

Preparació del viatge.

Per indicació del Dr. J.L. García Garrido vaig escriure a diferents personalitats angleses: el professor Edmund King, el professor Brian Holmes i el professor Leon Boucher, els quals van donar-me orientacions valuoses.

El viatge d'estudis el va organitzar el British Council per mediació del director de l'Institut Britànic de Barcelona, es va realitzar el mes de maig de 1981 i va durar quinze dies.

El British Council va fer un programa que incloïa entrevistes amb les persones que jo vaig indicar i ho completava amb visites a institucions de formació de mestres. Aquest programa cobria tots els tipus d'escoles de mestres avui existents a Anglaterra i en feia la selecció de manera que pogués veure experiències i programes interessants.

Realització del viatge.

El treball realitzat durant la meva estada a Anglaterra és el següent:

- Visita al British Council on em va rebre un expert en educació que em va parlar del sistema educatiu anglès en general i va proporcionar-me el material i les informacions precises per adquirir-lo.

- Acompanyada pel professor Edmund King vaig visitar el Department of Education del King's College de la London University. El Dr. King va explicar-me les característiques del centre i la seva problemàtica. Vàrem tenir una entrevista amb el degà, professor Kenneth Charlton, i finalment es va fer una reunió amb una colla de professors del centre, convocats pel degà, per parlar del tema de la formació dels mestres.

A la segona entrevista amb el professor Edmund King li vaig exposar el meu projecte de treball, va aprovar la mostra de països elegits i em va aconsellar de fer un estudi ampli del sistema educatiu abans d'abordar la formació dels mestres.

La professora de Castellà, Dra. Sonia Rouwe, va tenir l'amabilitat de deixar que anés amb ella a visitar els alumnes que tenia practicant a les escoles. Aquesta oportunitat em va permetre visitar dues escoles, veure l'actuació dels practicants i assistir a les sessions que es varen fer amb el mestre-tutor, el director del centre i el practicant.

El professor Edmund King també va invitar-me a una jornada de formació permanent per a mestres a la qual vaig assistir. Primer hi va haver una conferència i seguidament dues sessions de seminari.

El professor Edmund King és un prestigiós comparativista, autor de molts llibres i defensor d'un mètode comprensiu en pedagogia comparada, una de les obres més conegudes és "Other schools and ours". El Dr. King a més d'exercir com a professor al King's College de Londres ha ensenyat a universitats dels EUA, Canadà, Austràlia i Japó. Ha treballat com a expert en diverses comissions de la OCDE i la UNESCO i és el director de la revista "Comparative Education".

- Al University of London Institute of Education, en el departament de Comparative Education, vaig entrevistar-me amb el professor Brian Holmes, persona mundialment coneguda pels seus treballs en pedagogia comparada i el seu mètode d'anàlisi de problemes. Un dels llibres més coneguts de Holmes és "Comparative Education; Some considerations of method".

Quan el Dr. Holmes va veure l'amplitud del treball que em proposava em va recomanar que ordenés l'estudi segons el model que ell havia utilitzat en el "Yearbook of Education". També va parlar-me llargament de la inviabilitat de programar una reforma per a Catalunya i la necessitat de centrar-se en unitats més grans.

El professor Brian Holmes també va convidar-me a assistir a un seminari que tenia a continuació, el qual va resultar molt il·lustratiu de com un mestre ha d'esperar les respostes dels alumnes quan sembla que no tenen res a dir.

- Entrevista amb el Her Majesty Inspector Mr. Arnold al Department of Education and Sciences del ministeri. Vàrem tenir una llarga i agradable conversa sobre els problemes de la formació dels mestres per arribar a la conclusió que els problemes bàsics són els mateixos a tota Europa i que Anglaterra tampoc no pot oferir solucions satisfactòries.
- A municipis a prop de Londres vaig visitar dues escoles de formació del professorat: El Bulmershe College of Higher Education, integrat a la Universitat de Londres i considerat un dels centres més importants i avançats, i el Froebel College, institució prestigiosa que s'ha integrat amb altres "colleges" d'educació per tal de reunir les condicions requerides per a la reforma. En ambdues institucions van facilitar-me to-

ta classe d'informació, van donar-me el material que vaig demanar i van preparar-me un programa de treball tan interessant com esgotador.

- Fora de Londres vaig fer una estada de tres dies al Newman College of Education de Birmingham. Es tracta d'un "college" catòlic, com es pot suposar per la seva advocació. Durant la meua visita em va atendre la vice-directora, professora Hodgson, persona molt preparada i bona coneixedora del tema de la formació dels mestres.

El Newman College és un centre prestigiós que s'ha mantingut independent i per tant no s'ha integrat a cap universitat ni escola politècnica. Confiaven resistir l'actual crisi d'alumnat pel fet d'atendre l'alumnat catòlic d'una àrea geogràfica molt extensa. Tanmateix, al Newman College, com a tots els "colleges" visitats, es veu una gran preocupació entre el professorat pel futur dels centres i de la seva feina.

Al Newman Center vaig parlar amb els responsables dels diversos cicles i àrees, vaig assistir a moltes classes; música, gimnàstica, drama, anglès, sessions de "micro-teaching", de formació permanent de mestres, programes educatius utilitzant computadores i també vaig treballar a la biblioteca; el fet de posar a la meua disposició una bibliotecària em va permetre fer molta feina en poc temps.

- Finalment, a Manchester vaig visitar la Didsbury School of Education, integrada a la Manchester Polytechnic, on, entre diverses persones, cal destacar l'entrevista amb el professor Mr. L. Wharfe que recentment ha fet un pla de reforma per a Indonèsia i per tant ha treballat molt sobre la reforma de la formació dels mestres.

Durant la meva estada a Manchester vaig ser hoste de la família Gwyn. El professor Rhys Gwyn és president de la ATEE, Association for Teacher Education in Europe, i ell va ser el que va animar-me a anar a Manchester i a visitar el Didsbury College. Rhys Gwyn en aquest moment està fent un estudi comparatiu sobre la formació professional en els països de la CEE per encàrrec d'aquest organisme, i va tenir l'amabilitat de dedicar-me al comentari del meu treball dues llargues vetllades.

- Finalment vaig dedicar els darrers dies de la meva estada a Anglaterra per anar a les biblioteques i llibreries.

4.4

VISITES I ENTREVISTES. ALEMANYA FEDERAL

=====

La carta que adjunto del Director General d'universitats de la Generalitat, Dr. Ramon Pascual, i les gestions de Neus Sanmartí, directora de la secció d'escoles de Mestres de la Generalitat l'any 1983, es van concretar en una invitació del govern alemany per fer un viatge d'estudis a l'Estat de Hesse centrat en Frankfurt, Giessen i Kassel. El viatge va ser de deu dies i va començar el 24 d'abril de 1983.

Entrevistes prèvies al viatge

En el Consulat General d'Alemanya vaig mantenir una entrevista amb Hble. Sr. Konrad Gracher, Cònsul General de la RFA a Barcelona i amb el Dr. Gol, Delegat de cultura. En aquesta entrevista vaig exposar els objectius del meu treball i la necessitat de conèixer el model alemany. Vàrem tractar també del sistema autonòmic de cada estat i del sistema educatiu en general.

Amb Jordi Jané, de l'Associació de Germanistes de Catalunya, qui em va fer arriyar un "memorandum" elaborat per l'associació en defensa de la presència de la llengua i la cultura alemanyes en l'educació a Catalunya.

Entrevista amb el Dr. Kecker, Director de l'Institut Alemany de Cultura, amb el qual vàrem parlar del sistema educatiu alemany i va convidar-me a un sopar amb el Dr. Walter Henze, especialista en l'obra de Goethe, que estava ocasionalment a Barcelona per donar una conferència. El Dr. Henze havia donat suport a la reforma "Comprehensive". Vàrem comentar la situació actual de les escoles integrades, de la qual experiència no es mostrà satisfet.

Viatge a Alemanya. Estat de Hesse.

El programa de treball realitzat durant la meva estada a Alemanya figura a l'annex. Tot i que la majoria de les persones que vaig trobar entenien l'anglès i que tenia a la meva disposició els oficis de la traductora Srta. de La Vega, és indubtable que el fet de no parlar l'alemany va dificultar molt la relació i el coneixement dels problemes perquè no podia captar els matisos.

Herr Jungermann i Frau Pfankuch van ser les persones que em van atendre durant tota la meva visita. Herr Jungermann és cap d'inspecció i dirigeix el departament de control i examen de les pràctiques de la segona fase de formació a les escoles. Frau Dr. Pfankuch és del departament d'educació de la facultat, però treballa en el mateix departament de pràctiques. Vaig mantenir amb ells llargues converses sobre els problemes que jo desitjava tractar. Els seus coneixements eren especialment sobre l'escola primària.

Treball a Giessen

- A la facultat d'educació de la universitat Justus-Liebig de Giessen vàrem mantenir una reunió a la qual van assistir quatre catedràtics per tractar els problemes de la formació dels mestres. Entre els assistents hi havia el prof. Dr. R. Schmidt, catedràtic de didàctica de la matemàtica i home de prestigi a la facultat. Altres assistents eren Frau Prof. Dr. Schewenk, Frau prof. Dr. Wasmund-Bodenstedt i el degà de la facultat, prof. Dr. Th. Klassen.

- Vaig tenir una llarga entrevista amb el prof. Dr. R. Schmidt, que és una de les personalitats més destacades de la universitat de Giessen en didàctica. Vam intercanviar punts de vista sobre la matèria i la forma-

ció dels mestres i em va fer present d'una col·lecció de llibres per a nens escrits per ell. Aquests llibres els vaig lliurar a la Generalitat.

- Frau Dr. Mertens em va ensenyar amb àudio-visuals l'experiència que fa el seu departament en expressió dinàmica i els materials nous que utilitzen.

- En el departament de pedagogia de la facultat, dirigit pel degà prof. Dr. Th. Klassen, vàrem tenir una llarga conversa amb el prof. Dr. Vidmann, prof. Dr. Seidenfaden i el degà sobre els estudis de pedagogia en la formació del professorat. També vàrem parlar del Pla Jena, donat que el Dr. Klassen dirigeix, continua i desenvolupa l'escola de Jena de Peter Petersen. El Dr. Klassen col·labora estretament amb altres centres de la RFA i fa freqüents viatges a Holanda, on hi ha un conjunt d'escoles que treballen aquest pla sota la seva direcció.

- Finalment vaig assistir a algunes classes per als mestres en formació:

A una classe de música de la professora Edith Gross, la qual segueix un mètode interessant, molt creatiu i participatiu i on es serveix d'instruments elementals. Sobre aquest mètode té publicacions que vaig fer arribar a la Generalitat.

A una classe de gimnàstica i al Seminari posterior de la professora Dra. Wasmund-Bodenstedt amb els nens de l'escola annexa, amb assistència dels alumnes de la normal.

- Vaig passar un dia a l'escola primària de Giessen West, que és un centre de primària situat en un suburbi amb molts alumnes fills d'inmigrants. Aquesta escola fa l'experiència de prolongació de jornada per atendre els

nens de pares que treballen tot el dia. El director Herr Kapanke és una persona respectada a la comunitat com a bon mestre i excel·lent director.

Visita a la facultat d'educació de la universitat de Frankfurt

- El departament de pedagogia i didàctica de l'especialitat de primària va organitzar una reunió per parlar dels problemes del meu interès. Van assistir en aquesta reunió Frau Prof. Dr. Pommerien, Prof. Dr. Horn, Frau Erichson, Frau Prof. Dr. Beck-Schlegel i Herr Döring. Vàrem tractar sobre l'organització, plans d'estudi, pràctiques i problemes de la formació de mestres a la facultat d'educació de Frankfurt. Estaven especialment interessats en la problemàtica dels fills d'immigrants i treballaven en educació multicultural.

- Frau Prof. Dr. Gompf em va ensenyar unes pel·lícules sobre l'experiència que es fa a les escoles de Frankfurt i que consisteix a introduir l'estudi de l'anglès a nivell de tercer curs de primària. El material que va enviar és al departament corresponent de l'escola de mestres de Sant Cugat.

Visita a Kassel

- L'estada a la "Gesamthochschule" o universitat integrada de Kassel la vaig fer sota el guiatge de l'inspector director de les pràctiques de la segona fase de formació, Direktor H. Riedel, el qual em va explicar les peculiaritats de la universitat i la seva organització. També em va acompanyar als diversos departaments i especialment a les seccions de tallers i laboratori de les escoles tècniques superiors, que utilitzen també els alumnes de la facultat d'educació.

- Frau prof. Dr. Garlich, professora de didàctica i cap del departament i el seu ajudant Dr. Gerhard Kühnhold van ser prou gentils per explicar-me totes les qüestions referents a la formació del professorat que m'interessaven. Vaig assistir a una classe-seminari en la qual la Dra. Garlich preparava una pràctica per a l'escola. Aquesta catedràtica ha treballat en un disseny arquitectònic-pedagògic d'un tipus d'escola de formació del professorat oberta, vinculada amb l'escola de nens i que sembla interessant.

- La facultat d'educació de Kassel és coneguda, entre altres coses, pel treball que ha realitzat per substituir l'estudi del medi segons els principis de la "Heitmankunde" pels principis de la "Sachunterricht". Sobre el tema vaig parlar primer amb el prof. Dr. Ullrich, teoritzador en aquest tema i després, al departament de ciències socials, amb el prof. Dr. Witte i el prof. Dr. Huhn per analitzar els problemes d'aplicar els nous principis a les ciències socials i a la formació dels mestres.

Entrevista amb el director de l'Escola Alemanya de Barcelona

El director de l'Escola Alemanya de Barcelona, havia estat inspector a l'Estat de Nordrhein-Westfàlia i membre de la comissió per a la reforma de les escoles de mestres.

Vaig sol·licitar una entrevista amb ell per solucionar diversos dubtes d'última hora i no solament va ajudar-me sinó que a continuació m'ha fet arribar molt material que solament he pogut utilitzar en part, donat que el capítol d'Alemanya ja estava redactat, però he introduït algunes estadístiques i alguns documents figuren com a annexes.

4.5

VIATGE A L'URSS

Per preparar el viatge a l'URSS, i a petició meva, el Director General d'Universitats de la Generalitat Dr. Ramon Pascual va escriure a l'Ambaixada de l'URSS a Madrid. Va contestar l'Agregat Cultural de l'Ambaixada, Sr. Pechuguin, el qual va cursar una invitació oficial i va demanar un desideràtum.

Després d'uns tràmits llargs, vaig iniciar el viatge el 13 de maig de 1983. L'estada a l'URSS va ser de tretze dies i es va centrar a Moscou. Durant la meva estada, i a les hores de treball, el ministeri va facilitar-me els serveis de la professora de castellà de l'Institut Pedagògic de Moscou Sra. M. Pirogovskaya com a traductora i va posar un cotxe oficial a la nostra disposició.

Treball a Moscou

- El treball va començar amb una visita de cortesia al Ministeri d'Instrucció Pública de l'URSS, on va rebre'm el cap de relacions públiques dels països de l'àrea de la Mediterrània. Després de donar-me la benvinguda va explicar-me el programa que havien preparat per a la meva visita.

1.- Institut Pedagògic V.I. Lenin de Moscou. Aquesta és una institució important on es formen els mestres de totes les especialitats de secundària i educació especial. Actualment també funciona una facultat de formació dels mestres de primària. L'Institut acull 12.000 alumnes i compta amb 15 facultats dotades de 82 càtedres i més de 1.200 professors.

Va rebre'm el Rector, Dr. Alexandre P. Petrov, el qual va explicar-me les característiques del centre, la

seva organització i funcionament. Va donar-me el material que vaig demanar; pla d'estudis i programes, i també vàrem parlar de la reforma de la formació dels mestres i els problemes que representava la seva integració en els Instituts Pedagògics.

- Escola núm. 82. c/ Dubosekovskaya, 3. Durant aquesta visita vaig mantenir una llarga entrevista amb la directora, Sra. Nina A. Osetrova, i tot seguit va ensenyar-me l'escola. Vaig assistir a una classe de música i a diversos tallers, entre ells el de cuina i el de plàstica. Durant la meua estada va acompanyar-me també el cap dels pioners que va explicar-me com estaven organitzats i les activitats que feien.

- Escola Pedagògica núm. 5. c/ Stoliarniy, per.16. Va atendre'm durant la visita la directora, Sra. Margarita F. Leontieva, la qual va explicar-me l'organització del centre i com formaven els mestres de pre-escolar i de primària. Dissortadament, els alumnes eren a pràctiques de manera que no vaig poder assistir a cap classe. Tanmateix, vaig veure treballs de geografia i de plàstica i vaig parlar amb diversos professors, entre ells el de didàctica de la geografia.

- Escola Pedagògica núm. 4. c/ Tsurupa, 146. La visita va ser molt semblant a la que vaig fer a l'Escola Pedagògica núm. 5, donat que l'organització i els tipus d'activitats són les mateixes. En la conversa amb la directora Sra. Fátima V. Kasamlieva vàrem parlar dels exàmens de selectivitat, dels programes, de l'accés de l'alumnat a una plaça docent, del professorat de l'escola i d'altres problemes del meu interès com, per exemple, l'organització i funcionament del sindicat d'enyants.

- Centre infantil (pre-escolar) núm. 652. c/ Kondradievskiy per.5. Durant una jornada vaig observar les activitats a diversos grups i vaig veure el material que utilitzaven. També vam fer una llarga conversa amb la directora Sra. Zinaída S. Romancha sobre l'educació pre-escolar, la seva organització i els seus problemes.

- Institut de perfeccionament de mestres de Moscou. c/ Aviatsioniy, per 6. La directora Sra. Fátima V. Kasamlieva va informar-me sobre la formació dels mestres en exercici, el seu volum, la seva organització i els seus principis. En el moment de la meua visita hi havia un curs de formació per a inspectors, amb els quals vàrem tenir ocasió de parlar.

- Escola núm. 112. c/ Ostuzheva, 5. Aquesta és una escola secundària especialitzada en castellà, de manera que els alumnes reben una preparació addicional en aquesta llengua, i els nois i noies dels últims cursos parlaben amb molta correcció. Vaig assistir a diverses classes i vaig centrar el meu interès en l'organització, programes i activitats. Va tenir especial interès el capítol de l'organització per a la formació dels alumnes en el treball productiu.

- Palau de Pioners de Moscou. Avinguda Kosignin 1/11 La visita estava orientada a comprovar l'atenció preferent que es té per la joventut i la importància de les activitats extraescolars per tal d'ocupar el temps lliure, ajudar a cada noi i noia a trobar les seves afeccions i reforçar i ampliar els seus coneixements. En el curs 1983 tenien funcionant 167 grups de treball i hi havia matriculats 15.000 nens i nenes.

- Visita a l'Acadèmia de Ciències Pedagògiques de l'URSS. Consta de 14 instituts d'investigació equipats amb el millor personal i amb les tècniques més modernes. Hi treballen 1.500 investigadors. Vaig visitar l'Institut d'Investigació del llenguatge, on van parlar-me dels treballs en curs sobre l'aprenentatge de la lectura i dels problemes concrets que tenen amb alguns textos literaris castellans per saber a quin nivell convenia introduir-los.

- La professora M. Pirogovskaya va acompanyar-me a totes les visites. El fet que ella fos professora de l'Institut Pedagògic de Moscou i parlés bé el castellà va facilitar que pogués ampliar les informacions i acabar-les de comprendre, perquè parlar mitjançant un intèrpret resulta molt frustrant.

PRIMERA PART

I. ESTUDI DEL SISTEMA EDUCATIU I DE LA FORMACIÓ DE
=====

MESTRES A ESPANYA I A CATALUNYA
=====

ÍNDEX

=====

ESpanya

=====

- C.I. L'educació a Espanya
 - 1.1. La Nova Llei General d'Educació
 - 1.2. L'educació a Espanya avui
 - a.- La socialització de l'ensenyament
 - b.- La democratització pedagògica
 - c.- Metodologia adequada

- C.II. L'administració del sistema educatiu. El finançament
 - 2.1. Breu ressenya històrica
 - 2.2. Estructura de l'administració educativa actual
 - a.- L'administració educativa central
 - b.- L'administració educativa perifèrica: Delegació i Inspecció provincial d'educació
 - c.- L'administració dels centres escolars
 - d.- L'administració educativa de la Generalitat
 - 2.3. Escola pública i escola privada
 - 2.4. La financiació de l'ensenyament

- C.III. Estructura del sistema educatiu a Espanya. Pre-escolar i EGB
 - 3.1. Estructura del sistema educatiu l'any 1968, abans de la LGE
 - a.- Ensenyament primari
 - b.- Ensenyament mitjà
 - c.- Ensenyament superior
 - 3.2. Estructura del sistema educatiu a Espanya després de la LGE. Conceptes generals
 - 3.3. Pre-escolar a Espanya i a Catalunya

- 3.4. L'escola primària o EGB a Espanya i a Catalunya
 - a.- L'ensenyament primari abans de la LGE
 - b.- La LGE i l'escola primària
 - c.- Estructura actual de l'EGB en cicles
 - d.- Escola privada i pública
 - e.- Característiques de l'escola estatal a Espanya i a Catalunya
 - f.- Organització de l'escola d'EGB

C.IV Estructura i organització del sistema educatiu d'Espanya en general i de Catalunya: ensenyament secundari

- 4.1. L'ensenyament secundari abans de la LGE
- 4.2. La LGE i l'ensenyament secundari
 - a.- Objectius del batxillerat
 - b.- El pla d'estudis
 - c.- Formació del professorat de secundària
- 4.3. Problemes del batxillerat després de la LGE
 - a.- Desajustament entre formació i treball
 - b.- Inadequada formació del professorat
 - c.- Algunes dades estadístiques
- 4.4. Situació de la formació professional abans de la LGE
- 4.5. La formació professional a la LGE
- 4.6. Crítica de les EEMM. Allargament dels estudis
 - a.- Un sistema dual i selectiu
 - b.- Dèficits en la FP
 - c.- Algunes dades estadístiques
- 4.7. El fracàs escolar a nivell de secundària
- 4.8. El projecte de reforma de 1981
- 4.9. La reforma dels ensenyants secundaris a Catalunya
- 4.10. El professorat protagonista de la reforma

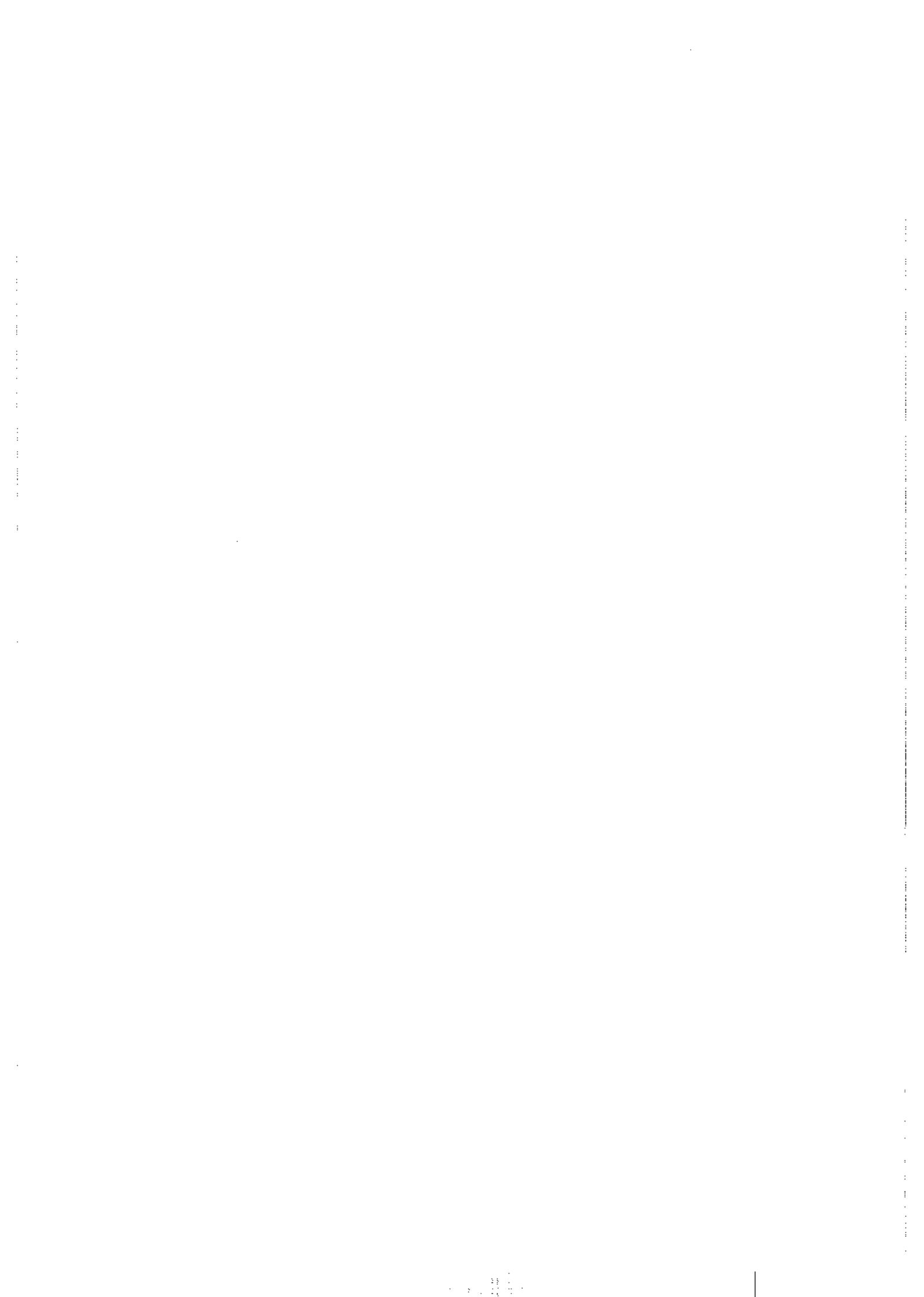
- C.V. L'ensenyament superior
- 5.1. La LGE i l'ensenyament superior
 - a.- Cicles universitaris
 - b.- Accés a la universitat
 - c.- Govern i organització de les universitats
 - d.- Algunes dades estadístiques
 - 5.2. La LRU o Llei de Reforma Universitària
- C.VI. Els mestres de les escoles d'EGB
- 6.1. Categories entre els mestres estatals
 - 6.2. La plantilla de professorat als centres docents d'EGB
 - 6.3. Grau de feminització de la professió
 - 6.4. Titulacions acadèmiques dels mestres
 - 6.5. Distribució dels mestres segons anys d'experiència docent
 - 6.6. Promoció dels mestres
 - 6.7. El sou dels mestres
- C.VII. Les escoles de mestres des de la fundació fins la Llei General d'Educació
- 7.1. La creació de les escoles de mestres a l'Estat espanyol
 - 7.2. La formació dels mestres fins 1914
 - 7.3. La de 1914 del ministre Francisco Bergamín
 - 7.4. Pla de 1931 o Pla Professional
 - a.- Ingress a les Escoles Normals del Magisteri Primari
 - b.- Pla d'estudis
 - c.- Pràctiques
 - d.- Avaluació, proves i exàmens
 - 7.5. Pla Batxiller 1940
 - 7.6. El Pla Provisional de 1942
 - 7.7. Pla de 1945
 - 7.8. Pla 1950 del ministre Ibàñez Martín
 - 7.9. El Pla de 1967 per a les Normals. Ministre Lora Tamayo
 - 7.10. El Pla de 1971. Ministre Villar Palasí

C.VIII. La formació del professorat a Catalunya des de principis de segle fins 1939

- 8.1. Característiques de la renovació pedagògica a Catalunya
 - a.- Va tenir poc d'original però va situar Catalunya al nivell dels països més avançats d'Europa
 - b.- Va ser un moviment idealista
 - c.- Va representar un canvi radical en educació
 - d.- Va proposar una escola unificada
 - e.- Va dignificar l'ensenyament
 - f.- Va tenir un abast limitat
 - g.- La reforma de l'ensenyament va seguir un procés desigual
- 8.2. La renovació pedagògica a Catalunya. Les escoles de mestres. Conceptes generals
- 8.3. L'Escola Catalana de Mestres de Joan Bardià (1906-1910)
- 8.4. Els Estudis Normals de la Mancomunitat (1921-1923)
- 8.5. L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)
 - a.- Creació i objectius
 - b.- El govern de l'Escola
 - c.- L'organització
 - d.- Els alumnes i la seva selecció
 - e.- Pla d'estudis
 - f.- Categoria universitària de l'Escola Normal
 - g.- Selecció del professorat de les Escoles Normals catalanes
 - h.- Conclusió

C.IX. Anàlisi de les escoles de formació del professorat d'EGB

- 9.1. Algunes dades estadístiques -
- 9.2. Diagnòstic de la situació



- a.- L'administració i les escoles d'EGB
 - b.- Ambigüitat respecte a la universitat
 - c.- Ambigüitat respecte a la formació que donen
 - d.- Ambigüitat respecte a les escoles d'EGB
 - e.- Ambigüitat respecte a la societat
- 9.3. Pla d'estudis vigent a les escoles de mestres (1984)
- a.- Els objectius del pla d'estudis
 - b.- Contingut del pla d'estudis
 - c.- Organització dels cursos
- 9.4. Els alumnes de les escoles de magisteri
- 9.5. El professorat de les normals

C.X. Sistemes d'accés a la funció docent i proveïment de places a l'escola estatal

- 10.1. Les oposicions
- a.- Les oposicions generals d'ingrés a l'escalafó
 - b.- Altres oposicions
 - c.- Valoració del sistema d'oposicions
- 10.2. L'accés directe dels alumnes de les Escoles Normals
- 10.3. Els concursos de trasllat

C.XI. Les propostes de reforma (1974-1984)

- 11.1. El Projecte Otero
- 11.2. Propostes de reforma del MUI. Els acords de Segòvia
- 11.3. Informe sobre les orientacions del professorat d'EGB. 1980
- 11.4. Una proposta de pla d'estudis
- 11.5. "Nueva orientación de las escuelas del profesorado". 1981
- 11.6. "La reforma de la formación de profesoras de EGB". 1982
- 11.7. Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres. 1981-82
- 11.8. "Proyecto de reforma de la formación del profesorado". 1984

C.I. L'EDUCACIÓ A ESPANYA
=====

1.1. La Nova Llei General d'Educació

El panorama de l'educació a Espanya des de 1939 fins a la Llei General d'Educació de 1970 és desolador i el nivell cultural de la nació insuportable. El desenvolupament econòmic dels anys 60, com a resultat del pla d'estabilització i dels plans de desenvolupament, van forçar a una reforma per elevar el nivell cultural tercermundista del país que frenava el desenvolupament tècnic i econòmic i feia difícil la competència amb l'exterior.

Els anys 69, 70, 71 varen ser anys importants per a l'educació. La publicació del Llibre Blanc va representar una autocrítica valenta, va fer públic el dèficit impressionant que hi havia en educació i va ser la presa de consciència de les necessitats educatives per adaptar-se a les línies econòmiques dels plans de desenvolupament. La Llei d'Educació de 1970 va ser la concreció de moltes de les propostes del Llibre Blanc.

Els tecnòcrates en el poder van emprendre la reforma educativa assessorats per la UNESCO i la OCDE i ajudats per un préstec generós del Banc Mundial. La reforma pretenia modernitzar el sistema sense qüestionar les bases ideològiques del franquisme. La llei d'educació de 1970, vista en perspectiva de 14 anys, es considera com el projecte d'un equip concret que en alguns punts coincidia amb les necessitats polítiques i econòmiques del moment però que mai no va ser assumit plenament pel conjunt de l'aparell franquista, que la va deixar néixer però li va negar el suport i els mitjans necessaris per a la seva realització.

La reforma va començar amb propòsits humanistes i liberals, aviat es va presentar com un projecte "desarrollista" rendible i tecnocràtic i finalment solament es van aplicar part de les seves propostes amb errors importants i retalls que van originar frustracions i crítiques. Avui ens preguntem si era viable una reforma global i liberal de l'ensenyament en un context polític immobilista i en unes estructures polítiques dogmàtiques.

Seria simplista inferir l'existència d'una falsedat deliberada d'intencions en els redactors de la L.G.E. perquè una cosa és encarregar una llei d'educació a uns experts i una altra cosa són les necessitats i prioritats que el sector hegemònic estableix i imposa en la vida del país.

Sense cap dubte la llei d'educació era renovadora respecte al sistema educatiu ancorat en la Llei Moyano (1857) i empitjorada en molts punts per la llei d'ensenyament de 1945. La nova llei tenia molts aspectes positius i va representar un intent interessant d'incidir de forma renovadora en el panorama educatiu espanyol. Però no va satisfer l'esquerra, que desitjava una reforma de principis, ni va convèncer la dreta suïcida, no reformista. Tanmateix, va trobar el seu pitjor enemic en la inèrcia i la corrupció del sistema.

La reforma es va fer amb deu anys de retard, quan el procés econòmic ja era en marxa, de manera que al mateix temps que es planteja la reforma es dona un gran increment de la demanda d'educació. Aquest creixement, resultat del descens de la mortalitat infantil i de la pressió dels ciutadans urbans industrials, va comportar un augment molt considerable de les despeses d'educació que van obligar a canalitzar les inversions vers la creació de places i van fer més difícil una reforma qualitativa que implicava uns costos considerables de personal

i equipaments.

Al meu criteri s'ha de reconèixer a la llei d'educació Villar coses importants:

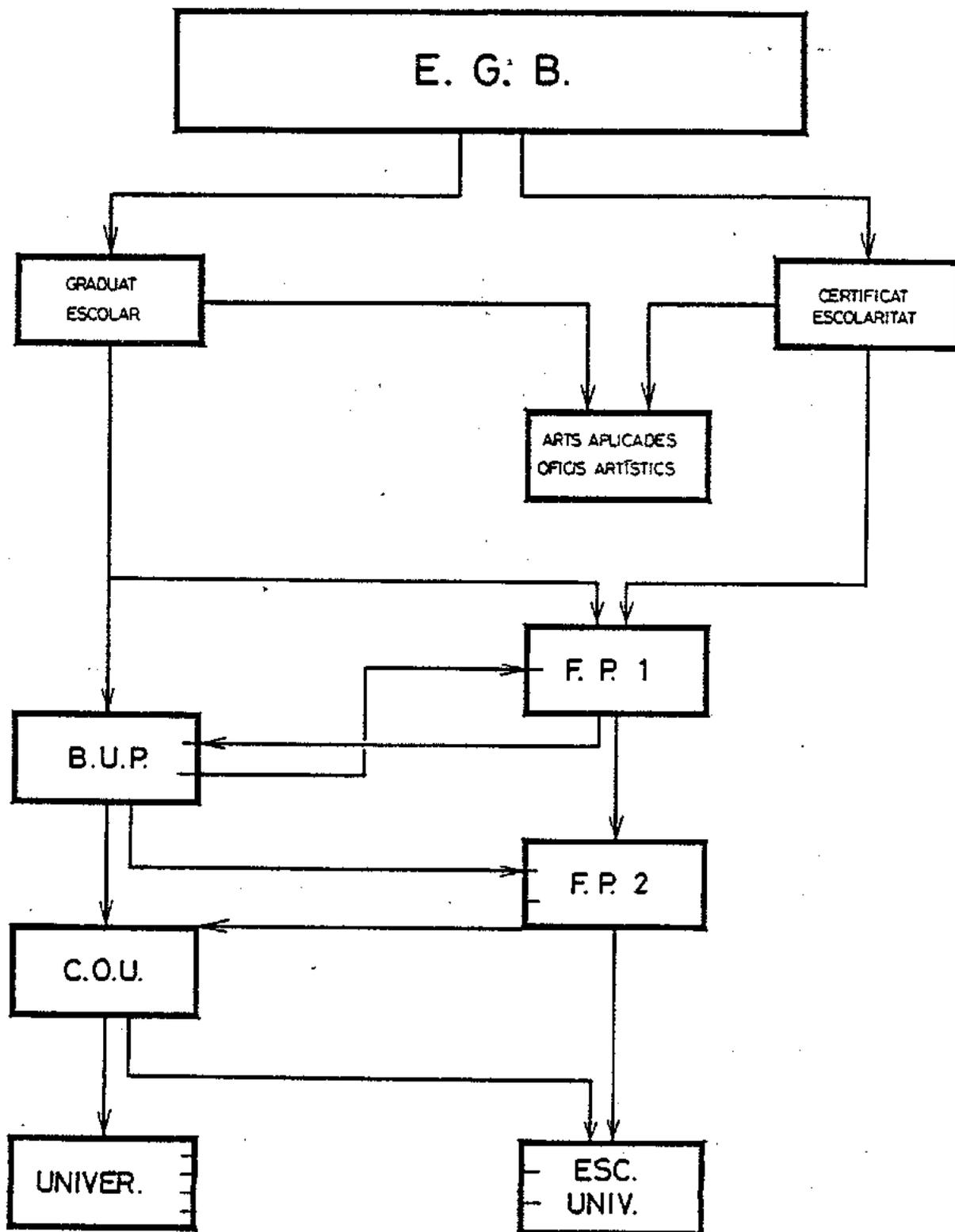
a) Dota al nostre país d'un sistema educatiu més just. Crea una escola primària de vuit anys, unificada i gratuïta, que retarda la selectivitat d'entrada en el batxillerat fins als 14 anys. Aquesta és una fita que molts països encara no han aconseguit; tot i que no implica la supressió dels dos sistemes escolars primaris: estatal i privat, no resol el problema de la igualtat d'oportunitats ni acaba amb la selectivitat.

b) Dona prioritat a l'escolarització total de la població, tasca poc lluïda però absolutament necessària. Cal reconèixer que aquesta prioritat s'ha traduït en un índex d'escolarització fins a 14 anys de nivell europeu.

c) Romp la coherència del model catòlic-nacionalista i fa possible la subversió pedagògica. La llei d'educació va ser pedagògicament molt important perquè si bé no va poder generalitzar una reforma qualitativa, les noves orientacions van desconcertar molts inspectors i funcionaris fidels a la normativa vigent fins aleshores i els va treure la força de la raó. Els grups de renovació pedagògica i les escoles que lluitaven, quasi clandestinament, pel canvi es varen sentir protegides legalment i la llei va facilitar que unes experiències que ja funcionaven es consolidessin i que en sortissin de noves.

d) La Llei General d'Educació va ser un esglaó més vers la dignificació del magisteri, va situar els estudis a nivell de primer cicle universitari i va integrar les normals i el seu professorat a la universitat. La integració s'ha fet amb moltes dificultats i les realitzacions han estat incompletes però obren unes perspectives importants d'acció.

Fig. núm. 1



1.2. L'educació a Espanya avui

L'educació té plantejats en aquest moment problemes importants, aquests problemes a Europa es concreten essencialment en tres. Per situar Espanya en el marc polític i cultural que li correspon cal veure quina resposta dóna a aquests problemes:

a) La igualtat d'oportunitats de manera que l'educació sigui accessible a tots els membres de la comunitat política, superant les traves pròpies de les estructures econòmiques de la societat capitalista o neo-capitalista.

b) La democratització pedagògica o participació activa de tota la comunitat educativa.

c) La metodologia adequada per integrar els alumnes amb la seva individualitat a les necessitats, dinàmica i solidaritat del conjunt.

a. La socialització de l'ensenyament

"La igualtat d'oportunitats" segons les propostes de la L.G.E. es concreta en l'articulat dient que l'ensenyament general bàsic de 6 a 14 anys serà gratuït i obligatori i també la formació professional de primer grau per a aquells que no segueixin estudis de batxillerat. Fora d'això la llei fa declaracions vagues i genèriques sobre la ulterior ampliació de l'escolaritat.

Es crea, doncs, una via finançada per l'Estat que assegura un cert grau de qualificació a la massa d'EGB i FP1 i una via elitista de pagament, que porta al batxillerat i a la universitat. Aquesta dualitat sembla servir les necessitats de la conjuntura històrica del capitalisme en el sentit de potenciar el sistema productiu

assegurant el reclutament de la mà d'obra més qualificada que necessitava per incorporar noves estructures productives, canviar l'escala industrial i tecnològica i per la inserció en uns nous canals d'inversió.

El plantejament més clar i explícit de la política educativa es dona a la formulació del III Pla de desenvolupament: "La formación profesional de primero, segundo y tercer grado y los títulos de diplomado, licenciado y doctor proporcionarán la diversidad de niveles de aptitud profesional que exige una sociedad en continuo desarrollo"... Aquesta orientació es repeteix en l'Informe de la OCDE "En un país en las condiciones de España parece aconsejable dar prioridad a las necesidades impuestas por el desarrollo económico. A fin de cuentas esta última es una condición indispensable para el progreso social en general"... i a l'informe del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo diu: "En el proceso de modernizar la economía e incrementar la productividad, una adecuada educación general es indispensable... El segundo objetivo es incrementar el número de los que reciben educación científica y técnica, ya que la demanda de mano de obra cualificada crecerá agudamente con la expansión de la economía".

Per tant, el sentit fonamental de la creació de l'Ensenyament General Bàsic obligatori fins a 14 anys i la FP era la consecució de mà d'obra qualificada en quantitats suficients per fer front a les noves necessitats que provocava la industrialització. L'EGB era doncs el futur planter de la mà d'obra qualificada que exigia el desenvolupament.

Actualment dintre de la política d'adaptació a les exigències del capitalisme avançat i davant del pròxim ingrés a la CEE, es planteja ampliar el tram de l'escolaritat obligatòria fins uns nivells europeus (16 anys) i

fer-ho de manera que els alumnes rebin una formació general bàsica al més extensa i àmplia possible perquè està demostrat que una especialització professional prematura no s'adapta a les exigències del treball en una societat altament tecnificada que demana capacitats i adaptacions terminals ràpides i reversibles.

Aquesta tendència generalitzada a Europa es concreta a Espanya en la proposta de la reforma de les EEMM actualment en discussió. Cal tenir en compte, tanmateix, que allargar l'escolaritat obligatòria per a tots i la proposta d'estudis unificats i polivalents fins a 16 anys comporta problemes econòmics i metodològics molt difícils de resoldre. Si la pretesa reforma no implica canvis profunds pot crear un índex de fracàs astronòmic que no solament no afavoreixi la igualtat d'oportunitats sinó que creï frustracions prematures greus que afectin els sectors socials menys afavorits, perquè són els que es presenten amb mancances inicials greus i amb menys possibilitat de rebre ajudes compensatòries.

L'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys comporta elevar el nivell cultural de tota la població, retardar el moment de la selecció i augmentar les possibilitats per als nois i noies més capaços de les classes menys afavorides que han pogut superar els agravis comparatius inicials i destacar entre els companys. Tot i que no cal enganyar-se sobre l'abast de la reforma, és un pas endavant al qual cal donar tot el suport.

L'esforç per afavorir una major igualtat d'oportunitats a Europa porta a ampliar les possibilitats de formació permanent de manera que els individus tinguin sempre oportunitat de promoció i rectificació. Aquest capítol és molt deficitari a Espanya i de moment les oportunitats són pocues; l'ingrés a la universitat dels ma-

jors de 25 anys i la creació de la universitat a distància potser són les més significatives però no suporten la comparació amb l'abast i la diversitat d'opcions i oportunitats que es donen a altres països europeus.

Avui tothom sap que la selecció segons les capacitats és una selecció segons classes socials perquè les capacitats són un resultat i no un punt de partida. No es pot parlar d'igualtat d'oportunitats mentre no sigui obligatori i gratuït el pre-escolar, mentre els nens amb problemes no rebin una educació compensatòria adequada i ràpida, mentre hi hagi escoles privades, pagant, que pretenen que un sector rebi una atenció preferent i mentre l'adjudicació de les beques no estableixi criteris d'apreciació econòmica més segures i deixi de donar preferència als resultats acadèmics.

En els països capitalistes i entre ells Espanya, el pre-escolar no és obligatori, el sector privat és important i els alumnes que arriben a la universitat pertanyen en la seva gran majoria a capes socials benestants. Els sistemes educatius solen ser el reflex de les estructures polítiques, socials i econòmiques i no cal escandalitzar-se pel fet de reconèixer que estan creades per servir-les i potenciar-les i Espanya no és cap excepció. Tanmateix, cal saber davant d'una reforma per qui toquen les campanes i si és cert que en una societat classista i competitiva no hi pot haver una vertadera igualtat d'oportunitats, l'ensenyament pot adoptar estratègies que l'afavoreixin.

↳ La democratització pedagògica

S'entén per democratització pedagògica la participació activa de totes les persones afectades per la docència: els professors, els alumnes, els pares, la societat i qui la representa i l'encarna. Cal reconèixer

que aquest problema l'any 1970 es plantejava a molts països i aleshores, després del maig francès, era una preocupació dominant a França. Termes com cogestió o autogestió es van generalitzar.

La llei d'educació esboça aquests principis, parla de l'autonomia dels centres, la representació dels estaments en els òrgans de govern i la participació en la gestió. Les idees en principi correctes es troben amb el greu inconvenient d'una llei muntada necessàriament sobre una concepció d'una societat homogènia en lo religiós i en lo polític. Al no poder donar entrada al pluralisme la idea de participació queda molt mancada especialment en el nivell universitari i això és greu quan la democratització és una exigència a nivell de totes les universitats dels països que integren la comunitat europea.

La recomanació de la llei que els mestres participessin en la gestió dels centres, la participació dels alumnes, les relacions de l'escola amb els pares van constituir una sorpresa perquè eren pràctiques democràtiques clarament contràries als interessos i a la ideologia del grup en el poder. Potser per això mai no es va arribar a la seva plena aplicació.

A l'escola primària aquesta política va animar les associacions de pares que han seguit dues tendències: les associacions animades per un esperit crític de la situació de l'ensenyament i aquelles que, impulsades pels directors, són l'instrument per obtenir una colla d'aportacions econòmiques amb escassa participació real dels socis.

Les associacions més crítiques i problemàtiques compten amb l'enemic evident o encobert dels directors que consideren millor no tenir associacions de pares i

els posen tota mena de dificultats fins a dividir-los i desacreditar-los. Les altres associacions perden interès. Tanmateix també hi ha associacions que funcionen bé i aconseguen ser instrument de relació i col.laboració entre pares i mestres cooperant en l'educació integral de l'alumne; i tant pares com directors i mestres han entès que hi ha objectius que no es poden subordinar a interessos particulars.

El problema de la participació torna avui a primer pla amb la LODE, que reprén la preocupació per la democratització de l'ensenyament i proposa uns nivells de participació que la democràcia potencia i afavoreix i que poden representar una millora substancial del sistema tant per a l'escola privada com per a l'escola pública. Per considerar l'abast d'aquesta reforma caldrà, però, veure la seva aplicació perquè els articles de la Llei i la realitat pràctica són en aquest país dues coses ben diferents que en molts casos no tendeixen ni tan sols a aproximar-se.

c. Metodologia adequada

La llei parla reiteradament d'ensenyament personalitzat (desenvolupament de totes les qualitats de la persona) i d'ensenyament individualitzat (atenció a cada cas particular en les seves peculiaritats específiques), avaluació contínua, pedagogia activa, etc. Els plantejaments teòrics són engrescadors però la realitat docent del país era molt diferent. L'anomenada reforma no es va portar a la pràctica a causa del nombre excessiu d'alumnes per classe, la irracionalitat i arcaisme dels programes, manca de mitjans tècnics, la inadequada formació pedagògica rebuda pel professorat, la incongruència entre aquests propòsits i els valors dominants en el medi ambient, i la penosa condició laboral dels ensenyants.

La profunda renovació que marquen aquestes directrius no es va poder desenvolupar per la resistència del sistema, perquè els continguts de la cultura, serveixen a la burgesia per transmetre valors, que donen a la ciència, a la tècnica i a la investigació l'orientació més convenient per al sistema.

La modernització de l'ensenyament formaria una mà d'obra capaç de donar respostes a problemes nous però, en fer-ho, es corre el risc que l'individu aspiri a una major participació en totes les esferes de la vida social i política. Les estructures polítiques franquistes rígides i dogmàtiques no podien tolerar les actituds conscients que es deriven de la modernització pedagògica del sistema educatiu per adequar-lo al canvi sòcio-econòmic.

Per altra part una renovació pedagògica profunda no es pot aplicar sense el suport del professorat, peça clau en qualsevol renovació pedagògica. Molts mestres van rebre amb sorpresa el fet que la llei recomanés principis i figures com per exemple Rousseau. Molts mestres van sentir parlar per primera vegada a l'ordre del butlletí oficial⁴ conceptes com àrees d'ensenyament, globalització, avaluació contínua, etc, i calia substituir immediatament les assignatures per àrees d'ensenyament i fer-ho de forma globalitzada amb mètodes actius i aplicant una avaluació contínua. Aquesta no és potser la millor manera d'assegurar l'èxit de la renovació tot i que amb els fons del Banc Mundial i la creació dels ICES es van oferir al professorat oportunitats de formació.

La renovació pedagògica depèn essencialment per una part del professorat; i per l'altra de la pressió social. La formació del professorat a Espanya és un capítol molt amarg i el control social de l'ensenyament té poca força perquè la societat espanyola té un nivell baix d'educació i poca informació sobre la qüestió, i les persones

més educades solucionen el problema dels seus fills per la via de l'escola privada.

La proposta sobre una reforma de la formació dels ensenyants presentada últimament pel ministeri obre una via a l'esperança que es veu limitada per la gravetat de la crisi econòmica que imposa prioritats que, si no són més urgents, són més peremptòries.

C.II. L'ADMINISTRACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

=====

2.1. Breu ressenya històrica

La llei Moyano o Llei General d'Instrucció Pública de 1857 va crear les estructures bàsiques de l'administració educativa, els principis de la qual han perdurat fins avui. En aquesta llei queda demostrada la necessitat d'un ministeri específic d'educació que no va funcionar realment fins al 1900. La concepció d'aquest ministeri, igual que tota l'estructura de l'administració espanyola de principi de segle, s'inspira en el model francès el qual es caracteritza per una forta intervenció estatal, una estructura centralista i una burocràcia feixuga, portada per funcionaris que apliquen un sistema formalista i despersonalitzat.

El triomf de la república l'any 1931 va representar un parèntesi esperançador però les reformes que va emprendre, com és ara la descentralització, van patir els canvis de govern i d'orientació i van quedar dramàticament interrompudes per la guerra.

L'administració de la política educativa durant el franquisme va estar a càrrec del Ministeri d'Educació Nacional dividida en departaments que eren entesos en els diversos nivells educatius (Direcció General d'Ensenyament Primari, Direcció General d'Universitats, etc...). Cada província tenia una delegació d'aquest ministeri estretament vinculada i depenent de l'administració central. El delegat era nomenat directament pel ministre.

El franquisme va centrar els seus esforços en la

depuració del funcionariat per assegurar una lleialtat total al nou règim i a la persona del general Franco per damunt de qualsevol altra consideració. Aquesta època va representar una reafirmació del centralisme, un sistema administratiu rígid i formalista preocupat pel control ideològic.

El pla d'estabilització i les circumstàncies socio-econòmiques i polítiques existents l'any 1959 van fer necessari un canvi que no es va concretar fins a la llei general d'educació l'any 1970, la qual va canviar els criteris organitzatius de l'estructura administrativa que es va fer en part en funció de la divisió departamental per nivells, però també en blocs de funcions comuns a diferents nivells i que permetien una acció més coordinada i efectiva. Així van sorgir per exemple la Direcció General d'Ordenació Educativa, la Direcció General de Personal, etc., les quals tenen competència tant damunt l'ensenyament primari com secundari.

2.2. Estructura de l'administració educativa actual

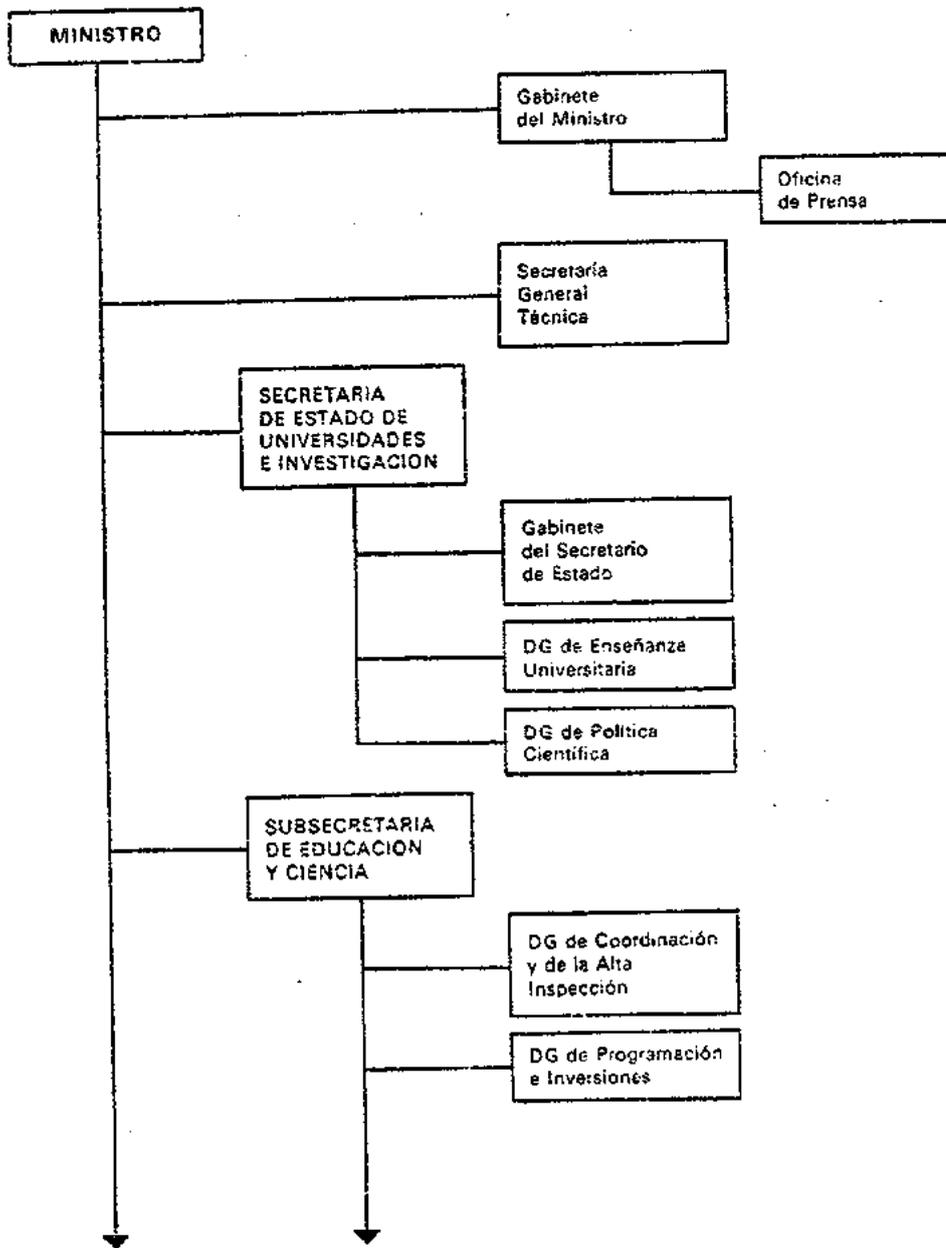
a. L'administració educativa central

L'estructura actual del Ministeri és bàsicament la prevista per la Llei General d'Educació. El ministre és l'autoritat educativa que té la màxima autoritat i responsabilitat. El ministre està assistit per un consell de direcció integrat per alts càrrecs del departament i per un gabinet tècnic.

La Llei General d'Educació parla de la participació i la promoció, però manté una estructura centralista perquè la llei no podia prescindir dels principis fonamentals del franquisme, però també pel fet que una estructura centralista permet un canvi més ràpid de les estructures quan una societat té una tendència a la inèrcia i

Fig. núm. 1

ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



no està preparada per promocionar reformes importants. Tanmateix, aquesta estructura ha estat més legalista que eficaç i àgil, de manera que el fet de tipificar i reglamentar sense atenció a la diversitat no ha reforçat el principi d'unitat sinó més aviat al contrari.

La LODE (1984) regula la participació creant el Consell Escolar de l'Estat com a òrgan superior de participació en la programació general de l'ensenyament i en l'assessorament sobre els projectes de llei o reglaments que hagin de ser proposats per l'administració de l'Estat. L'article 31 regula aquest consell que serà presidit per una persona de reconeguda solvència elegida a proposta del Ministre d'Educació i Ciència i format per professors dels diferents nivells educatius dels sectors públic i privat de l'ensenyament, elegits per les seves confederacions, alumnes elegits per les seves respectives confederacions, representants de l'administració i serveis elegits per les seves centrals i associacions sindicals, titulars de centres privats, centrals sindicals i organitzacions patronals, personal de l'administració educativa, representants de les comunitats autònomes, representació de les universitats i altres personalitats de reconegut prestigi i dedicació a l'ensenyament.

L'article 32 determina que el consell escolar d'Estat sigui consultat respecte a les qüestions següents:

- Programació general de l'ensenyament.
- Els avantprojectes de llei sobre educació.
- Els projectes de reglaments.
- La regulació de la normativa respecte a les titulacions.
- Les disposicions que es refereixin al desenvolupament de la igualtat de drets i oportunitats en ensenyament.
- L'ordenació general del sistema educatiu i determinació dels nivells mínims de rendiment i qualitat.

- La determinació dels límits màxims i mínims d'alumnes per unitat escolar, i fixació de plantilles.

L'article 33 diu que el Consell Escolar de l'Estat podrà formular propostes al ministeri sobre les qüestions anteriors i sobre:

- Política de personal.
- Directrius pedagògiques i didàctiques.
- Avaluació de professors, alumnes i centres docents.
- Investigació i innovació educatives.
- Formació i perfeccionament del professorat.
- Règim de centres docents.
- Ajuts a l'estudi i serveis als estudiants.

El consell escolar de l'Estat elaborarà cada any un informe sobre l'estat i situació del sistema educatiu i es reunirà preceptivament almenys un cop a l'any.

El fet que la llei sigui tan recent no ens permet avançar res sobre el seu funcionament. Sobre l'esperit i la lletra del projecte hi ha poc a dir, el més problemàtic és l'efectivitat de la seva aplicació.

b. L'administració educativa perifèrica: Delegació i Inspecció Provincial d'Educació.

Cada província té una Delegació Provincial (ara Direcció Provincial) que representa el ministeri en el tracte directe amb els administrats de cada província.

Les comissions provincials existents es transformen per la llei Maillo 1967 en delegacions administratives del ministeri que poden ser de quatre categories: delegacions especials que corresponen a províncies capçaleres de districte universitari i les restants són de diverses categories segons la població escolar, el nombre de centres i les característiques de cada província.

Tradicionalment cada delegació té un delegat i un secretari. El nomenament del delegat el fa el ministre perquè es tracta d'un càrrec de confiança però el Delegat Provincial no és la màxima autoritat educativa de la província ja que per sobre seu hi ha el governador civil, que pot suspendre acords del delegat mentre el ministre no es pronuncia sobre la idoneïtat de l'acord. El rector de la universitat també és una autoritat superior a la del delegat ja que correspon al Rector la supervisió i administració general sobre tots els centres educatius del districte per delegació expressa del ministre. Aquesta competència que ve d'un reial decret de 1859 en la pràctica no s'exerceix i es redueix a la presència protocolària i honorífica del Rector en alguns actes.

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

- Divisió de Promoció Cultural que porta l'inventari dels béns del patrimoni artístic nacional. Vetlla per la conservació dels monuments i promou la creació i funcionament de centres culturals. (Aquestes funcions van passar a la Delegació de Cultura quan es va crear el Ministeri corresponent.)
- Divisió de Planificació que té com a funció reunir i analitzar les dades estadístiques relatives a la població total escolar i escolaritzada de l'àmbit provincial, estudiar la demanda educativa, elaborar l'avantprojecte del pla anual provincial, el pla de desenvolupament educatiu provincial, li correspon elaborar les plantilles orgàniques de les dependències de la Delegació i dels centres educatius i culturals i elaborar l'avantprojecte del pressupost. Generalment s'organitza en dues unitats: Plans i Programes i Estadística.

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

La dotació material i de personal de les Delegacions acostuma a ser insuficient i la pràctica centralista fa que en definitiva tots els assumptes s'hagin de traslladar a Madrid, el que representa que unes estructures creades per resoldre de forma immediata els problemes no són més que un tràmit burocràtic més i així els problemes s'agregen, les solucions s'allunyen i la ineficàcia augmenta.

L'administració provincial s'ha vist afectada profundament per l'estat de les autonomies.

La inspecció

El Director General d'Instrucció Pública, Gil de Zárate, va ser el promotor del Decret del 30 de març de 1849 que representa la creació de la Inspecció Tècnica. En principi el nomenament d'inspectors va ser discrecional però l'any 1907 s'estableix el cos per oposició. El decret del 5 de maig de 1913 consolida la Inspecció com a òrgan tècnic i li dóna una estructura que no ha canviat substancialment des d'aleshores.

Durant el breu període de la república es va insistir (decret del 2 de desembre de 1932) a definir les tasques pròpies de la inspecció que consideraven que eren essencialment orientar, impulsar i dirigir el funcionament de les escoles nacionals. Va ser aquest decret que va establir l'estructura de la inspecció central i provincial, va preveure les visites d'inspecció als centres de col.laboració, als museus pedagògics, a les escoles d'assaig i la redacció d'un Butlletí Provincial d'Educació, tot plegat instruments al servei de l'inspector per tal de facilitar la seva tasca.

L'Estat franquista no va modificar l'estructura de la inspecció, que s'ha mantingut igual. Va depurar el personal sospitós d'infidelitat i va insistir en el caràcter tècnic de la inspecció i en la seva funció més important que és la de complir i fer complir la llei i mantenir l'esperit religiós i patriòtic.

Fins avui la funció de la inspecció ha estat vetllar per l'estricta acompliment de la norma administrativa i actuar d'acord amb les directrius de l'administració. L'actuació de la inspecció ha fet possible el funcionament del sistema perquè ha seleccionat l'administració i l'escola i ha fornít informació sobre la realitat escolar, al marge que aquesta informació hagi o no hagi estat utilitzada.

La inspecció té avui greus problemes, el més important dels quals és formar part d'una estructura inadequada que encara es regeix per un reglament aprovat l'any 1967. La Llei General d'Educació feia un nou plantejament que haguera pogut canviar la situació però els principis enunciats no s'han desenvolupat ni s'han aplicat els articles 142 i 143 de la llei que tipifiquen el servei d'Inspecció Tècnica, ni la disposició transitòria 6a. i 4a. que preveu la integració dels inspectors actuals en el nou cos especial.

Ni l'administració central ni l'autonòmica han pres cap decisió sobre la inspecció que per una part és atacada pels ensenyants a causa de la funció repressora que ha exercit durant la dictadura i és oblidada per l'administració a la qual ha servit. Avui es debat per trobar el seu lloc en el nou sistema i per això demana competències definides i mitjans per exercir-les. El cos d'inspecció existeix, el seu nombre és important (més de 70 a Catalunya), la inspecció és una funció necessària i pot ser un element bàsic per a la reforma. Tanmateix, cal reorientar-la en funció d'una política que no s'ha definit encara, ni

a nivell estatal ni a nivell de Catalunya.

c. L'administració dels centres escolars.

L'administració construeix el centre i el dota amb el material i el professorat corresponent i acte seguit l'abandona a la seva sort fent-li arribar normes i decrets a través del Butlletí Oficial i enviant un inspector de tant en tant. Aquest abandó, lligat a la manca d'autonomia dels centres per gestionar-se i d'incentius, fa que la majoria dels centres educatius portin una vida esllanguida.

Els centres escolars van patir a final dels anys 60 i durant els anys 70 les pressions del carrer en demanda de millores socials i llibertats democràtiques i autonòmiques. L'immigració massiva a les grans ciutats i els seus cinturons industrials va provocar unes necessitats escolars urgents que comportaven la creació de centres i la contractació ràpida de professorat interí. Els conflictes socials i laborals afectaven la marxa dels centres, retardaven els principis de curs i interrompien el treball per vagues llargues. La lluita per una escola democràtica i de qualitat, gratuïta per a tothom i arrelada al país va ser necessària però és evident que va afectar la marxa regular dels centres.

Durant la dècada dels 70 l'esforç de l'administració es va centrar a escolaritzar tots els nens de 6 a 14 anys, la construcció i dotació dels centres es feia des de Madrid de forma centralitzada i seguint uns criteris idèntics per a tot l'estat. Evidentment aquest procediment creava situacions aberrants, comportava dotacions incompletes i a vegades duplicades, materials inservibles i dificultava la reposició i manteniment del material i equipament existent.

La provisió de places ha seguit el criteri de cobrir

com fos les necessitats més peremptòries aplicant rígidament uns criteris de prioritats sense fer atenció a problemes de qualificació, de manera que qualsevol mestre es suposa apte per fer qualsevol feina a qualsevol nivell en qualsevol lloc i en qualsevol equip. Això, és clar, no pot afavorir la marxa dels centres.

Ni les delegacions provincials ni els inspectors tenien poders ni recursos per solucionar els problemes més peremptoris, moltes vegades no podien resoldre qüestions tècniques simples i molt menys donar sortida a reivindicacions lligades a la gestió democràtica o al canvi d'estructures en el sistema de previsió de places o dotacions de recursos però, en ser els executors més pròxims de l'administració, es bolcava contra ells el descontentament i la crítica més radical i absoluta. Davant d'aquesta oposició la seva situació era contradictòria; de vegades reprimia, sovint dialogava i en general es demostrava impotent per donar solució a cap problema.

El Llibre Blanc, publicat l'any 1969, fa un diagnòstic encertat i pessimista del funcionament dels centres de primària i la Llei General d'Educació de 1970 intenta aportar algunes solucions i en aquesta línia aplica el principi de la graduació, proposa una renovació pedagògica, l'actualització massiva del professorat, planteja el problema de la funció directiva i la constitució de les juntes comarcals i locals d'educació.

El principi de graduació i l'ampliació de l'EGB fins a 8è va comportar una política de concentració escolar, la creació de centres grans i serveis de transports escolars per als pobles petits i per a les àrees rurals de població dispersa. La construcció dels nous centres es va fer generalment seguint uns models aptes per aplicar una pedagogia renovadora: Les escoles tenen un gran pati dotat de pistes i instal·lacions esportives, laboratoris,

tallers, biblioteca, sala d'usos múltiples, espais oberts, menjadors, etc., que afavoreixen un canvi en l'organització material i pedagògica del centre. Els altres problemes han quedat pendents. D'aquest intent queden els edificis escolars i la possibilitat de fer una transformació real del seu funcionament.

La qualitat dels centres, el coherent i coordinat funcionament de l'equip de mestres depèn en gran mesura de la preparació i qualitat dels mestres i de la gestió del centre. Les propostes i orientacions pedagògiques fetes per la Llei d'Educació eren realment interessants però els mestres no estaven preparats per aplicar-les. L'administració va posar alguns mitjans per aconseguir-ho i va organitzar amb els crèdits del Banc Mundial nombrosos cursos i cursets fets per la inspecció o pels ICES però el problema era que es disposava de poques persones preparades i els cursos no eren obligatoris.

En la gestió del centre és important la figura del director. La reglamentació de principi de segle, basada en la Llei Moyano, va crear la figura del director responsable d'una graduada i es va considerar oportú alliberar aquest director d'una càrrega docent excessiva. L'any 1967 es va constituir l'anomenat cos de directors escolars amb una reglamentació específica, la professionalització del càrrec i l'accés per oposició. Podien opositar en aquest cos els mestres nacionals amb cinc anys de serveis o amb el títol de llicenciat.

La necessitat d'afavorir la participació en la gestió del centre i la conveniència d'acabar amb el poder dels directors va comportar la supressió d'aquest cos. La Llei General d'Educació diu:

Art. 6º

"Todo centro de EGB tendrá un director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor. Corresponderá al director la orientación y ordenación de las actividades del centro, así como la coordinación de su profesorado"

La proposta d'aquest sistema nou encara no s'ha aplicat a Catalunya. El càrrec fins ara s'ha exercit de manera provisional i precària per mestres elegits pel claustre, persones sense preparació específica, i sovint amb poques condicions per a la direcció. Les dificultats que comporta, la manca de suport de l'administració, la necessitat de satisfer la majoria dels electors i les escasses repercussions professionals i econòmiques que comporta el càrrec fa que aquesta funció no sempre es porti de la manera més convenient.

L'aprovació de la LODE (1984) obre noves perspectives a la gestió escolar en la direcció d'una major autonomia dels centres i un grau més elevat de participació de la comunitat escolar en la gestió.

Segons l'article 15 de la llei els centres tindran autonomia per establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del medi, adoptar mètodes d'ensenyament, organitzar activitats culturals i extraescolars i incorporar les llengües, cultures i tradicions de les nacionalitats i regions d'Espanya.

L'article 19 diu que la participació de la comunitat escolar serà el principi rector que inspiri l'activitat educativa i l'organització i funcionament dels centres públics. Aquesta participació es concretarà en el funcionament d'un consell escolar format pel director, el cap

d'estudis, professors elegits pel claustre, un representant elegit pel personal administratiu i de serveis, pares, alumnes de tercer cicle, un conseller o representant de secretari del consell.

Les atribucions d'aquest consell s'especifiquen a l'article 42 i essencialment són:

- Elecció del director i designació de l'equip directiu proposat pel director.
- Proposta de revocació del director en el seu cas.
- Admissió dels alumnes seguint les normes establertes per la llei.
- Resolució de conflictes i sancions d'alumnes.
- Aprovació dels pressupostos.
- Aprovació i avaluació de la programació general anual.
- Elaboració de les directrius per a la programació i activitats del centre.
- Criteris sobre participació del centre en activitats culturals esportives i recreatives.
- Col.laboració amb altres centres.
- Aprovació del reglament d'ordre interior.
- Renovació i conservació de les instal.lacions.
- Supervisió de la marxa general del centre.

Aquest consell es reunirà com a mínim un cop cada trimestre i es renovarà cada dos anys.

L'article 37 estableix els òrgans de govern dels centres públics que seran a) unipersonals: director, secretari, cap d'estudis com a mínim, b) òrgans col·legiats: el consell escolar de centre i el claustre de professors.

Els articles 38 i 39 parlen de la figura del director. El director serà elegit pel consell escolar i nomenat per l'administració educativa competent entre els

professors del centre amb un any de permanència en el centre i tres de docència com a mínim. Els candidats presentaran un programa.

Són funcions específiques del director dels centres:

- Obstentar la representació oficial del centre.
- Complir i fer complir les lleis i disposicions.
- Coordinar totes les activitats del centre.
- Exercir la "jefatura" de tot el personal.
- Convocar i presidir els actes acadèmics i les reunions dels òrgans col·legiats.
- Ordenar els pagaments.
- Visar les certificacions i documents oficials del centre.
- Proposar el nomenament dels òrgans directius.
- Executar els acords dels òrgans col·legiats.

L'article 44 reforça el claustre de professors i afirma que és l'òrgan de participació del professorat en el centre. Formen part del claustre tots els professors del centre, està presidit pel director i s'ha de reunir com a mínim una vegada per trimestre. Les competències del claustre són:

- Programar les activitats docents del centre.
- Fixar i coordinar criteris sobre avaluació i recuperació dels alumnes.
- Coordinar les funcions d'orientació i tutoria dels alumnes.
- Promoure iniciatives en el camp de l'experimentació o investigació pedagògica.
- Elegir els representants en el consell escolar del centre.

La LODE aporta aspectes molt positius respecte a la gestió i amplia i desenvolupa el concepte de participa-

ció, però la millora en la gestió interna dels centres suposa atendre la preparació tècnico-pedagògica dels equips responsables de la gestió, directors, coordinadors, caps d'estudi, tutors i dels mestres en general i aquesta actualització s'haurà de fer molt lligada a la realitat concreta i canalitzada institucionalment a través de cada escola, i localitat o zona geogràfica.

d) Administració educativa de la Generalitat

El traspàs de competències en matèria d'ensenyament es va publicar en el BOE i en el DOG el 31 de desembre de 1980 i per aquest Reial Decret passa a ser competència de la Generalitat la xarxa administrativa de les Delegacions provincials de Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona amb les inspeccions corresponents (1).

La Generalitat durant el govern Tarradellas va retardar el traspàs de competències en educació conscients que representava un paquet important i complex que no estaven preparats per assumir. El govern Pujol, al contrari, va activar-ne els tràmits i va considerar cada traspàs com un èxit polític.

El primer problema va ser el d'assumir aquestes competències i la urgència de la gestió no va permetre altra opció que copiar les estructures de l'administració de Madrid per facilitar els traspassos i perquè no tenien una estructura alternativa a punt.

L'exercici d'aquestes competències s'ha basat fins al moment a conèixer i fer funcionar l'aparell traspassat. Aquest aparell ha suposat la creació d'una pesada estructura administrativa i ha consumit esforços i re-

(1) Veure especificades les competències de l'Estat, de la Comunitat Autònoma i les competències compartides a l'annex núm 1 .

cursos per crear els serveis centrals, paral·lels als de Madrid, dubtosament necessaris, i ha deixat en un segon pla els serveis perifèrics (ara Serveis Territorials d'Ensenyament) de manera que el centralisme i l'abandó que patia l'escola respecte de l'administració central de Madrid ara té el seu homònim a la plaça de Sant Jaume.

Val a dir que la creació d'una nova administració descentralitzada i participativa que vinculi estretament l'administració amb els administrats i creï una dinàmica diferent troba dificultats importants. José Antonio López, (1) que coneix bé l'estructura del sistema, assenyala tres obstacles als quals jo n'afegiria un quart que al meu parer és determinant:

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

Un altre condicionament no resolt i aliè a l'estructura educativa és la divisió territorial de Catalunya en àmbits geogràfics més abastables, racionals i lligats a la realitat de Catalunya, que les actuals províncies. Recordem que la di-

(1) López, J.A. i Darder, P. Anàlisi del funcionament qualitatiu dels centres d'EGB a Catalunya. Tesi Doctoral, pp. 37.

visió provincial té i ha tingut sempre poca acceptació social i política a Catalunya, país de llarga tradició comarcalista. A més, en el cas de l'administració educativa, la divisió provincial crea una situació grotesca d'una província, Barcelona, amb el 80% dels efectius d'ensenyament i la resta, Tarragona, Lleida i Girona que es reparteixen el 20% que queda. Aquesta situació només pel volum i sense comptar amb les especials condicions socials i polítiques de Barcelona, fa inviable qualsevol planteig racional d'administració educativa propera.

El cert és que a hores d'ara el Parlament encara no ha legislat sobre la nova divisió territorial de Catalunya i aquesta necessitat és prèvia a la creació de qualsevol nova estructura administrativa que ha de tenir com a base un àmbit territorial concret.(1).

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

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

A aquestes tres raons cal sumar, al meu parer, la manca d'una política educativa clara per part del govern Pujol-Guitart almenys fins al 1984. Per dures que siguin

(1) A l'annex 2 figuren alguns documents sobre criteris per fer aquesta divisió.

les dificultats res no impedeix formular els criteris i orientacions que permetin treballar vers un projecte ben definit. L'actual govern de la Generalitat s'ha limitat a assumir el paper del ministeri, ha decebut les esperances que els educadors havien posat en la Generalitat i ha fet reformes puntuals, com les referents a les construccions escolars, però ha estat incapaç d'aprofitar les expectatives, il.lusions, la capacitat d'acció i la voluntat decidida de molts ensenyants per la renovació del sistema educatiu a Catalunya que era viva i resolta a una total col.laboració. Haguera bastat una crítica clara i una invitació oberta al diàleg i a la participació per mantenir l'esperança. Al contrari, s'ha portat una política educativa conservadora, incapaç de mantenir principis tan bàsics com el de l'ensenyament del català a les escoles, reticent i desconfiada envers els moviments de renovació pedagògica i les escoles del CEPEC, que podien representar una millora important per a la xarxa pública, falta d'imaginació i preocupada essencialment per la lletra de la norma.

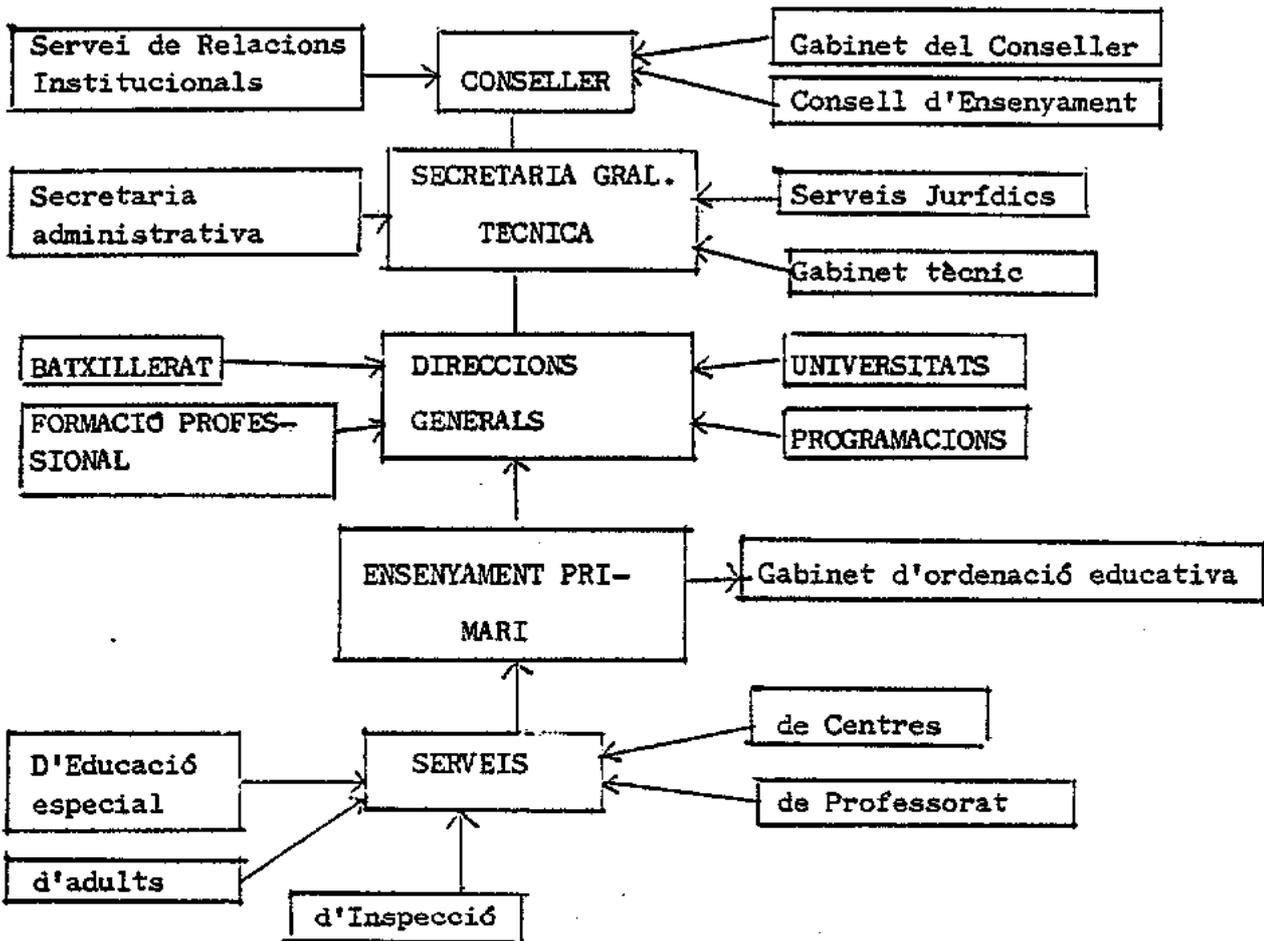
L'administració educativa a Catalunya té una estructura centralista i rígida, definida per funcionaris que no creuen necessària la participació dels administrats en la resolució dels problemes. Ningú no dubta que és impossible governar sense un mínim de normes i d'estructura, però aquestes estructures han de ser necessàries, estar al servei de la funció i han de ser controlades pels afectats. Un sistema de govern veritablement democràtic ha de tenir l'educació del poble com un dels primers valors de jerarquia i no és possible educar el poble sense comptar-hi i un es pregunta, amb pena, si els polítics actualment en el poder no en saben prou o no en volen saber més.

L'article 34 de la LODE crea per a cada comunitat autònoma un consell escolar amb una composició i funcions semblants a les del consell escolar d'estat. Aquest con-

Fig. núm. 2

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

ORGANIGRAMA DELS SERVEIS CENTRALS

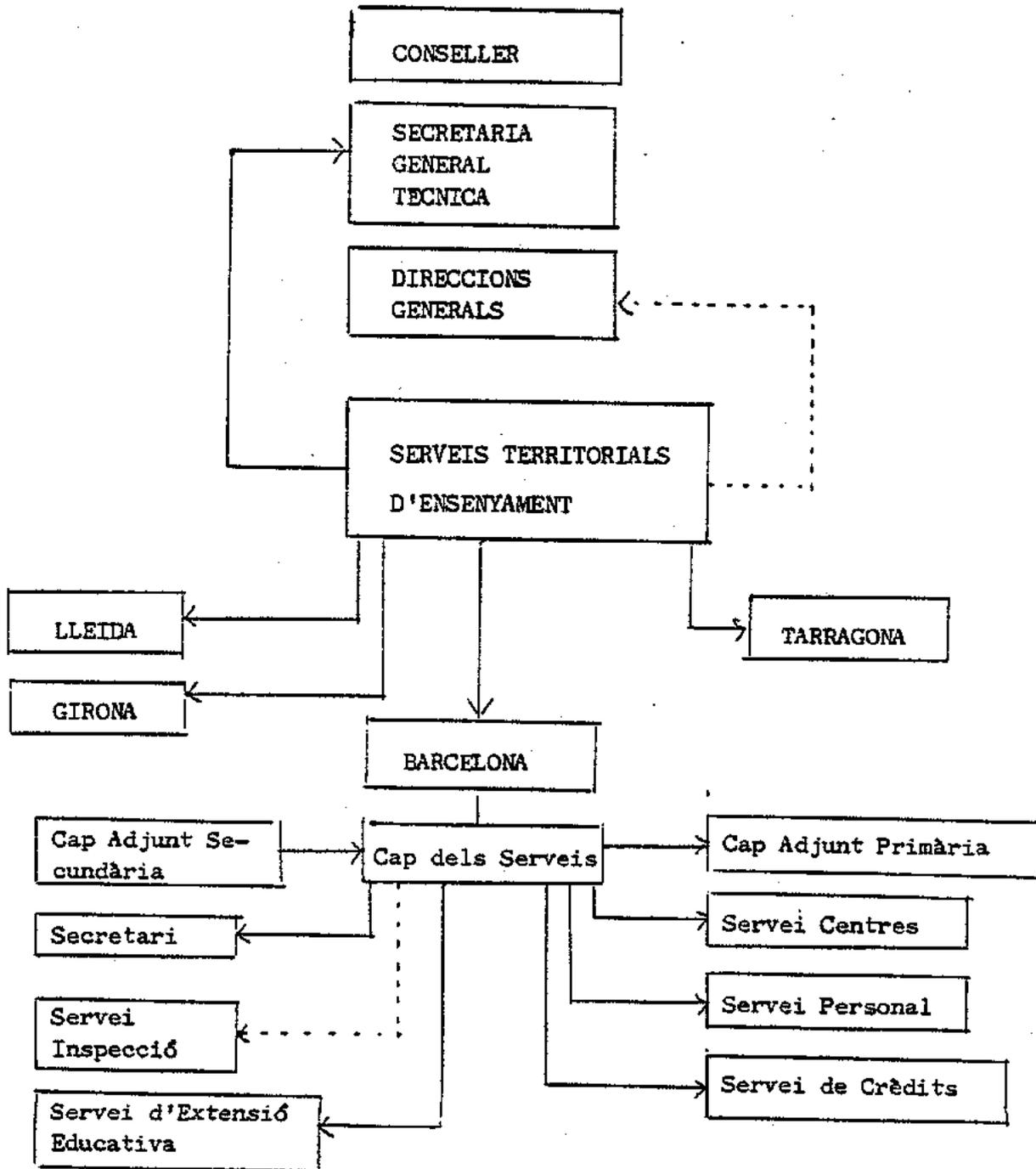


Nota: S'expliciten els Serveis de la Direcció General d'Ensenyament Primari per ésser la més relacionada amb aquest treball. La resta de Direccions Generals s'estructuren així mateix en Serveis, Seccions i negocis.

Fig. núm. 3

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

ORGANIGRAMA DELS SERVEIS TERRITORIAL



———— Dependència orgànica

- - - - Dependència funcional

sell escolar pot ser un element dinamitzador de la renovació pedagògica o pot ser un element més dintre de les estructures sense vida de l'aparell educatiu.

2.3. Escola pública i escola privada

L'existència a Espanya de dues branques escolars és una de les múltiples conseqüències d'una societat jerarquitzada i dividida en classes. Aquest és un problema comú a quasi tota l'àrea capitalista però a pocs països europeus l'escola pública queda tan clarament reservada als pobres com a Espanya.

Als països de forta tradició catòlica o als estats on existeixen minories catòliques importants l'Església ha defensat aferrissadament el seu dret a l'educació. Els grups i persones que des de la Revolució Francesa mantenen el principi d'una escola concebuda com a servei públic, igual per a tothom i laica, s'han enfrontat sistemàticament a la concepció conservadora que declara que tota persona cívica i jurídica pot crear centres docents i dóna als pares el dret d'elegir l'escola segons les seves creences o preferències, tot i que aquesta llibertat únicament queda garantida per aquells pares que per una raó o altra poden exercir-la.

Les orientacions del Concili Vaticà II van modificar les postures de l'Església en alguns països com França, la qüestió escola pública-escola privada ha quedat plantejada com una qüestió essencialment política. A Espanya, l'Església a través de la FERE encara té un paper rellevant en el suport de l'escola privada tot i que existeixen minories catòliques progressistes. A Espanya aquesta qüestió encara és important i a vegades fa la impressió que el sector públic representa un paper subsidiari que sembla impropï i ben diferent del que té l'escola pública a qualsevol democràcia avançada. A països com Alemanya,

Bèlgica o Holanda, un pare mai no escull una escola privada per al seu fill perquè l'escola pública no garanteixi un ensenyament de qualitat, sinó per altres raons.

La Llei General d'Educació i el problema de l'ensenyament privat.

El Llibre Blanc a la pàgina 59 diu: "La Enseñanza Privada particularmente la impartida por centros de la Iglesia, ha cobrado un impulso notable durante los últimos decenios. Su contribución a la expansión de la enseñanza ha sido importante, así como en el orden económico, al aliviar en buena proporción el gasto público en educación".

En aquest text queda clar que els responsables de la nova llei van tenir en compte el volum de l'ensenyament privat. El pes del sector era particularment important a pre-escolar i a batxillerat però també representava més d'una quarta part de l'ensenyament obligatori. Cal reconèixer que unes xifres com aquestes van ser molt determinants en un moment en què es pretenia escolaritzar quasi un milió de nens sense plaça escolar.

El llibre blanc reconeix igualment que l'ensenyament privat "alivia el gasto público en educación" (1). Però no esmenta que com a contrapartida l'Estat havia permès als ordes religiosos i a les empreses seglars controlar amb absoluta llibertat l'educació i convertir un servei públic en un negoci força lucratiu.

La normativa assenyalada per la nova llei d'educació referent a la relació numèrica alumne-professor, dis-

(1) "Informaciones" (31-8-72) considera que estalvia a l'Estat 28.000 milions anuals.

Taula núm. 1

LA ENSEÑANZA PRIVADA EN ESPAÑA

Estadísticas

<i>Número de alumnos:</i>		<i>Año 1969-70</i>	
Enseñanza Primaria		4.555.300	
Bachillerato		1.394.400	
Enseñanza Superior		200.600	
<i>Enseñanza Primaria:</i>		<i>Año 1969-70</i>	<i>% del total</i>
Preescolar: Total alumnos escolarizados ...	766.226		
En centros estatales	353.437		46
En centros privados	412.781		54
<i>Enseñanza obligatoria (6-14)</i>			
Total alumnos escolarizados ..	3.789.135		
En centros estatales	2.737.534		73
En centros privados	1.051.601		27
<i>Enseñanza Media:</i>		<i>Año 1969-70</i>	
Total alumnos escolarizados	1.371.078		
En centros estatales	441.299		32
En centros privados	552.963		40
Alumnado Libre	376.816		28

FUENTE: Instituto Nacional de Estadísticas.

Citat a Cuadernos para el Diálogo, Op. cit., pp. 32.

ponibilitat i utilització de mètodes nous, instal·lacions i activitats docents, culturals i esportives juntament amb la major pressió reivindicativa del professorat de les escoles privades sotmès fins aleshores a règims molt abusius, van plantejar problemes econòmics a l'escola privada. L'escola privada, ja subvencionada en part, va buscar mantenir la seva rendibilitat acudint al finançament públic i va defensar la subvenció total en nom de la llibertat d'ensenyament, el principi de la gratuïtat de l'escola primària i la igualtat d'oportunitats.

La llei general d'educació va establir la gratuïtat i obligatorietat de l'escola de 6 a 14 anys i va estendre aquesta gratuïtat a l'escola pública i a la privada.

L'esquerra va criticar durament la subvenció a l'escola privada però avui, amb la perspectiva que donen els anys, sembla evident que no es tenia altra sortida. La concepció de l'educació com a servei públic representava una reforma profunda que haguera afectat els principis bàsics del sistema, haguera significat el trencament de relacions amb l'Església i suposava una profunda reforma del sistema fiscal i un important augment de la despesa pública. L'Estat de 1970 no estava disposat a fer cap d'aquestes tres coses. Potser el defecte més gran de la llei va ser el de crear expectatives que no podia complir.

Tanmateix, la manca de fons va retardar molt les subvencions i a pesar de les reclamacions del sindicat i de la FERE, aquestes es van donar tard, en comptagotes i parcials perquè si bé la llei diu que l'escola serà gratuïta, l'Estat va posar com a prioritat l'escolarització de tota la població i a aquesta idea es van subordinar totes les altres. El Ministre Sr. Villar Palasí ho va exposar clarament davant el ple del Consell Nacional d'Educació (1):

(1) "Ya" (20-12-72)

"Quienes solicitan con vehemencia la práctica de pactos y conciertos olvidan que la enseñanza general básica no es sólo gratuita sino obligatoria. Es decir nosotros no podemos olvidar ninguno de los preceptos de la ley, pero hemos de cuidar que estos preceptos encuentren una lógica y natural prelación. Constituiría una falsa interpretación de la exigencia legal acudir con todos los recursos a la gratuidad, beneficiar de ella a sectores tradicionalmente beneficiados y desatender, por falta de medios, a quienes todavía esperan un puesto escolar".

A Espanya el sector privat de l'ensenyament manté una gran importància.

Taula núm. 2

Pre-escolar, EGB, educació especial, educació d'adults
curs 1982-83

	n. centres	n. unitats escolars	n. places	n. alumnes
Public	69%	67%	69%	63,6%
Privat	31%	33%	35%	33,4%

Font: MEC. Memoria curso 1982-83

Taula núm. 3

Dependencia	Unidades escolares				
	Total	Ed. Pre escolar	E. G. B.	Ed. Especial	Ed. Per. Adultos
Total: unidades	226.086	38.160	180.618	3.961	3.347
<u>Distribución porcentual</u>	<u>100,0</u>	<u>100,0</u>	<u>100,0</u>	<u>100,0</u>	<u>100,0</u>
<u>Pública</u>	<u>67,1</u>	<u>59,1</u>	<u>67,6</u>	<u>94,4</u>	<u>72,5</u>
Ministerio de Educación y Ciencia	65,9	57,2	66,7	93,0	65,5
Otros Ministerios	0,5	1,0	0,3	0,5	3,6
Corporaciones locales	0,5	0,6	0,4	0,5	2,7
Otros entes públicos	0,3	0,3	0,2	0,4	0,7
<u>Privada</u>	<u>32,9</u>	<u>40,9</u>	<u>32,4</u>	<u>5,6</u>	<u>27,5</u>
Iniciativa privada	18,7	25,9	17,6	3,0	19,9
Iglesia Católica	12,8	12,8	13,4	1,9	7,1
Otras dependencias	1,4	2,2	1,4	0,7	0,5

Font: MEC. Curs 1982-83. Madrid, 1984

Avui l'EGB s'imparteix en un 67,1% de centres públics i un 32,9% de centres privats. En el sector pre-escolar augmenta el pes de l'ensenyament privat mentre que és mínim en l'educació especial. Dintre del sector privat l'església catòlica té una gran importància de manera que en depenen el 12,8% de les unitats de pre-escolar i arribant a tenir fins el 13,4% de les unitats d'EGB.

8.4. El finançament

El finançament de l'educació mostra que la partida més important és, amb molta diferència, la dedicada a EGB. Destaca en canvi el poc pes de l'ensenyament secundari i també és notable la poca atenció que es fa al capítol de la investigació científica i tècnica. En la distribució del pressupost destaca el pes de les despeses personals.

Les dades referents al pressupost del MEC en relació amb el pressupost general de l'Estat és molt significatiu perquè si bé el pressupost del MEC augmenta considerablement en valors absoluts, tant en números índex com la relació amb els pressupostos generals de l'Estat mostren un pes decreixent que la crisi econòmica no és capaç de justificar.

Taula núm. 4

3. DISTRIBUCION DEL PRESUPUESTO DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA Y ORGANISMOS AUTONOMOS (1981)

(Por Programas y Naturaleza Económica)

PROGRAMAS	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 6	Capítulo 7	Capítulo 8	Capítulo 9	Capítulo 13	TOTAL				
	Denominación	Remuner. personal	Compra bienes y servicios	Intereses	Transf. corriente	Inversiones rentas	Transf. capital	Variación activa	Variación pasivo	Variación disponible	Gastos corrientes	Gastos de capital	General	
													Miles de pesetas	%
Dirección y servicios generales	13.450.300	2.211.800	—	234.800	1.395.900	—	14.300	152.700	2.100	15.896.800	1.565.000	17.461.800	3,84	
Ordenación e investigación educativa	243.000	87.300	—	34.700	359.000	505.700	—	—	—	345.000	884.700	1.229.700	0,25	
Educación Preescolar	21.792.000	363.400	—	935.000	1.021.900	—	—	—	—	23.090.400	1.021.900	24.112.300	5,02	
Educación General Básica	140.096.000	3.036.800	—	64.582.700	18.025.900	900.000	—	—	—	207.687.500	18.525.800	226.213.300	47,12	
Bachillerato y C.O.B.	50.915.000	2.350.000	—	5.924.400	3.972.800	200.000	700	—	—	59.194.400	4.173.000	63.367.400	13,20	
Formación Profesional	18.662.500	1.922.000	—	12.098.600	8.509.600	800.000	100	—	—	32.670.100	9.109.600	41.779.700	8,70	
Enseñanzas Especializadas	2.491.000	306.800	—	242.000	246.200	—	—	—	—	3.039.900	246.200	3.286.100	0,68	
Enseñanzas Integradas	7.547.000	2.012.200	—	202.600	519.500	—	50.900	—	—	9.761.800	589.500	10.351.300	2,15	
Educación Especial	8.569.500	730.000	—	1.948.500	185.800	30.000	100	—	—	11.248.000	235.900	11.483.900	2,39	
Educación Universitaria	44.683.700	7.114.600	—	4.321.700	7.134.400	299.300	23.300	—	—	56.320.000	7.457.000	63.777.000	13,28	
Educación en el exterior	1.920.000	189.800	—	80.500	—	—	—	—	—	2.190.300	—	2.190.300	0,46	
Acción Social y Servicios Complementarios	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Investigación Científica y Técnica	6.862.200	515.500	300	92.900	5.240.800	745.200	9.500	3.100	—	7.470.900	5.994.800	13.465.500	2,80	
En otros Programas	500.400	224.200	—	353.400	—	369.600	—	—	—	1.138.000	359.600	1.497.600	0,31	
En otros Ministerios	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Entes territoriales	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTALES	317.784.600	21.844.500	300	91.223.800	46.611.400	3.259.800	93.500	156.800	2.100	430.053.200	50.122.600	480.175.800 (1)	100	

(1) Dicha cifra es comprensiva de los siguientes créditos y financiación:
 A) Presupuesto General del Estado 444.078,4
 B) Otros organismos no dependientes del Ministerio .. 3.612,7
 C) Organismos Autónomos y otros agentes 32.484,7

TOTAL 480.175,8

Font: MEC. Memoria curso 1983-83 pp.63.

Taula núm. 5

1. LOS PRESUPUESTOS DEL MEC EN RELACION CON EL PRESUPUESTO GENERAL DEL ESTADO

Años	Presupuesto del MEC		Presupuesto general del Estado		Columna A como % de columna B
	Valores absolutos (1) A	Números índices	Valores absolutos (1) B	Números índices	
1979	301.683,8	100	1.747.500,0	100	17,3
1980	364.509,4	121	2.284.456,0	131	15,9
1981	444.078,4	147	2.823.200,0	162	15,7
1982	534.469,9 (2)	177	3.533.820,0(3)	202	15,2
1983	661.324,2 (2)	219	4.513.305,0(3)	258	14,6

- (1) Millones de pesetas corrientes.
- (2) Recoge el presupuesto autónomo para educación del País Vasco, así como las partidas directamente consignadas en las Secciones 32 y 33 de los Presupuestos Generales del Estado a favor de las Comunidades Autónomas.
- (3) No incluye el gasto autónomo del País Vasco.

Font: Ibidem, pp.60

C.III. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU A ESPANYA

=====

Pre-escolar i EGB

3.1. Estructura del sistema educatiu l'any 1968 abans de la LGE

L'estructura educativa anterior a la LGE està resumida en la figura núm. 1 i consta essencialment de les unitats següents:

a. Ensenyament primari

- Pre-escolar d'1 a 6 anys, nivell no obligatori dividit en maternal i pàrvuls.
- Ensenyament primari obligatori de 6 a 14 anys. Aquest cicle podia acabar als 10 anys per als alumnes que ingressaven al batxillerat, o als 12 anys que començaven formació professional.

Els alumnes que acabaven els 8 anys de primària entraven a treballar en una empresa, continuaven estudiant arts aplicades i oficis artístics, formació professional o bé podien incorporar-se amb determinades condicions al tercer curs de batxillerat.

b. Ensenyament mitjà

- Batxillerat elemental (10 a 14 anys), unificat per la llei de 1967 amb matèries comunes per a tots els alumnes durant quatre anys.
- Quan es tenia el títol de batxillerat elemental es podia passar a batxillerat superior, a batxillerat tècnic (laboral) superior, estudis mercantils, d'infermeria o

altres estudis professionals.

- Batxillerat superior amb dues modalitats; ciències i lletres, que era un cicle de dos cursos per a alumnes de 14 a 16 anys. Acabat aquest cicle l'alumne podia estudiar a les escoles tècniques de grau mitjà, a la d'assistents socials, ajudants tècnics sanitaris, escoles superiors de belles arts i magisteri.

- El curs pre-universitari (amb les mateixes modalitats que el batxillerat superior) era per a alumnes de 16 a 17 anys i donava pas als estudis superiors; a les facultats universitàries i a les escoles tècniques superiors.

- Entre els ensenyaments secundaris de caràcter professional cal mencionar: batxillerat tècnic (laboral) superior, els estudis mercantils en els seus graus de perit i professorat, la formació professional industrial amb els tres graus d'iniciació, d'oficial i de mestre, els estudis d'idiomes, els ensenyaments d'arts aplicades i oficis artístics, etc.

c. Ensenyament superior

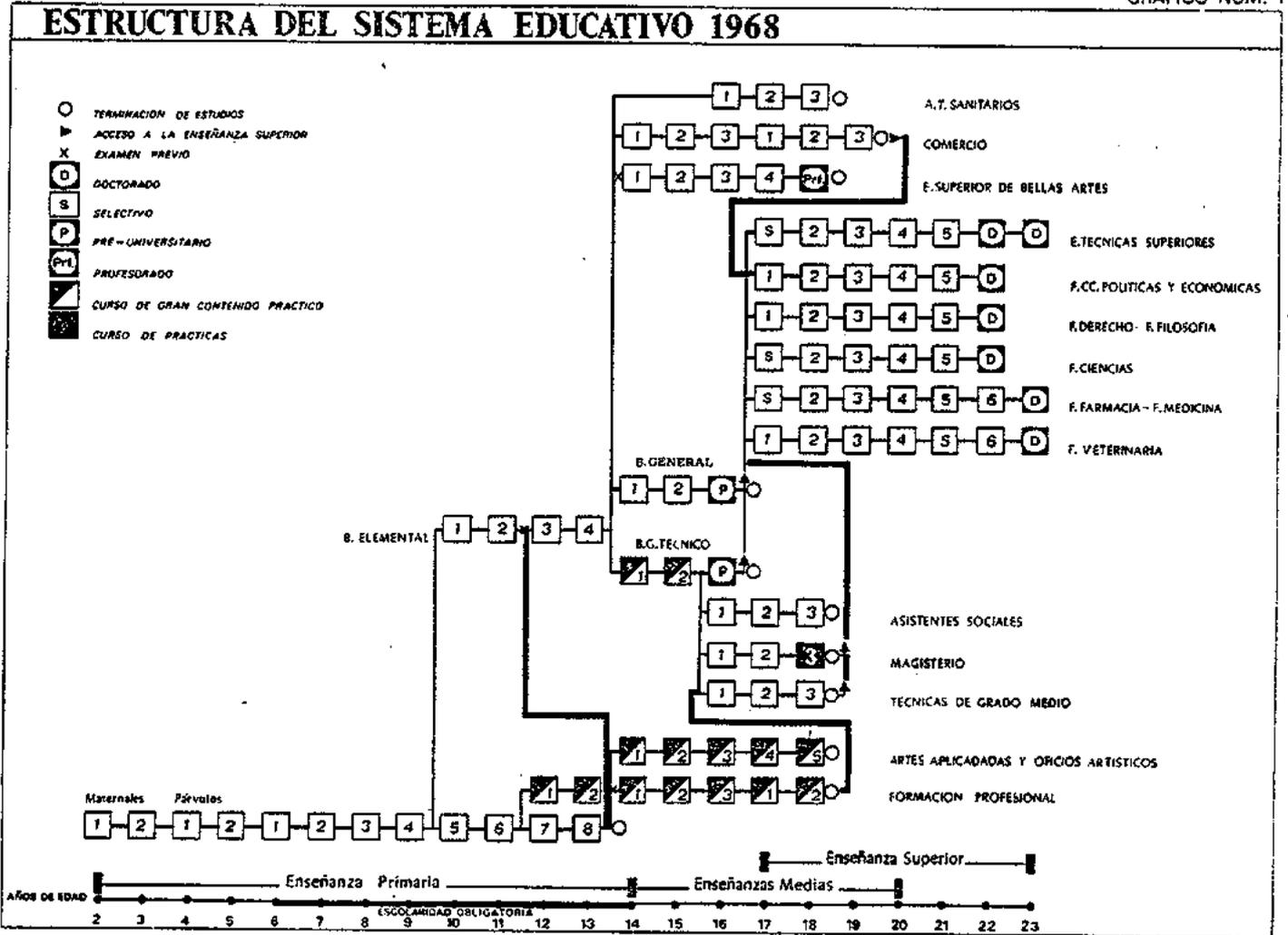
- A les diverses facultats universitàries que oferien estudis de 5 anys per obtenir una llicenciatura. Algunes facultats allargaven la carrera amb un 6è any i altres feien un primer cicle selectiu.

- Les escoles tècniques superiors també oferien carreres de cinc anys, un primer selectiu i un doctorat, optatiu, d'un o dos anys.

Aquest sistema va ser criticat durament, com ja hem vist al primer capítol, pel llibre blanc publicat l'any 1969 i que va servir de base per a la redacció de la LGE.

Fig. núm. 1

GRAFICO NUM. 1



Font: Bases para una política educativa. 1969. pp. 16.

Taula núm. 1

DISTRIBUCION DE LA POBLACION ESCOLARIZADA POR EDADES Y NIVELES (1967)

Años de edad	Primaria		Bachillerato general y Técnico		Formación profesional		Enseñanzas Técnicas de Grado Medio y Magisterio		Enseñanza Superior	
	Alumnos	% s/poblac.	Alumnos	% s/poblac.	Alumnos	% s/poblac.	Alumnos	% s/poblac.	Alumnos	% s/poblac.
2	11.148	1,9								
3	52.424	8,9								
4	224.349	38,2								
5	322.706	53,9								
6	535.562	88,7								
7	509.785	84,2								
8	505.607	84,5								
9	478.850	85,2								
10	417.408	75,7	98.676	18,0						
11	336.582	63,4	159.627	30,0						
12	293.688	53,9	153.925	28,0						
13	208.344	37,8	141.288	26,0						
14	52.551	10,2	121.589	24,0	24.648	4,8	3.399	0,6		
15	18.523	3,7	79.364	16,0	22.208	4,4	8.802	1,7		
16			57.149	10,0	20.035	3,7	13.946	2,6		
17			34.391	5,0	15.060	2,6	18.614	3,2	11.582	2,0
18			18.670	3,4	10.881	2,1	20.807	4,0	16.216	3,1
19			10.789	1,5	6.565	1,3	20.877	4,1	16.471	3,2
20			8.578	1,2	4.181	0,8	18.381	3,4	16.541	3,1
21			79	(*)	2.615	0,5	14.006	2,7	15.125	3,0
22			30	(*)	1.725	0,3	10.288	1,9	12.478	2,4
23			31	(*)	1.441	0,3	7.432	1,7	10.110	2,3
24					2.393	0,6	6.243	1,5	7.485	1,8
25					315	(*)	4.891	1,0	6.048	1,2
26					203	(*)	1.527	0,5	4.502	1,4
27					187	(*)	1.171	0,3	3.403	0,8
28					906	(*)	914	0,2	2.584	0,6
29					27	(*)	2.424	0,5	2.090	0,4
30 y más					290	(*)			6.450	1,3 (**)

(*) Menos de 0,1.

(**) El porcentaje sobre la población de los alumnos de enseñanza superior está calculado sobre la población de treinta años, mientras que la cifra de alumnos comprende a los que tienen treinta o más años.

FUENTE: Secretaría General Técnica del M. E. C. Datos básicos del I. N. E.

OBSERVACIONES:

Los alumnos situados por debajo de la raya trazada son los que cursan los estudios correspondientes fuera de la edad normal.

No se dispone de información estadística sobre la adecuación entre la edad cronológica de los alumnos y la correspondiente al grado en que éstos se encuentran en la enseñanza primaria.

3.2. Estructura del sistema educatiu a Espanya després de la LGE. Conceptes generals

Els nivells de l'educació són fixats per l'article dotzè de la Llei General d'Educació que diu:

"Artículo doce.- Uno. El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación profesional y de la Educación permanente de adultos".

La gran novetat del sistema consisteix a allargar l'educació general bàsica fins als 14 anys com una etapa obligatòria i gratuïta. Analitzarem ara com va quedar organitzat i estructurat cada cicle educatiu afegint-hi les modificacions que s'han fet fins avui.

3.3. Pre-escolar

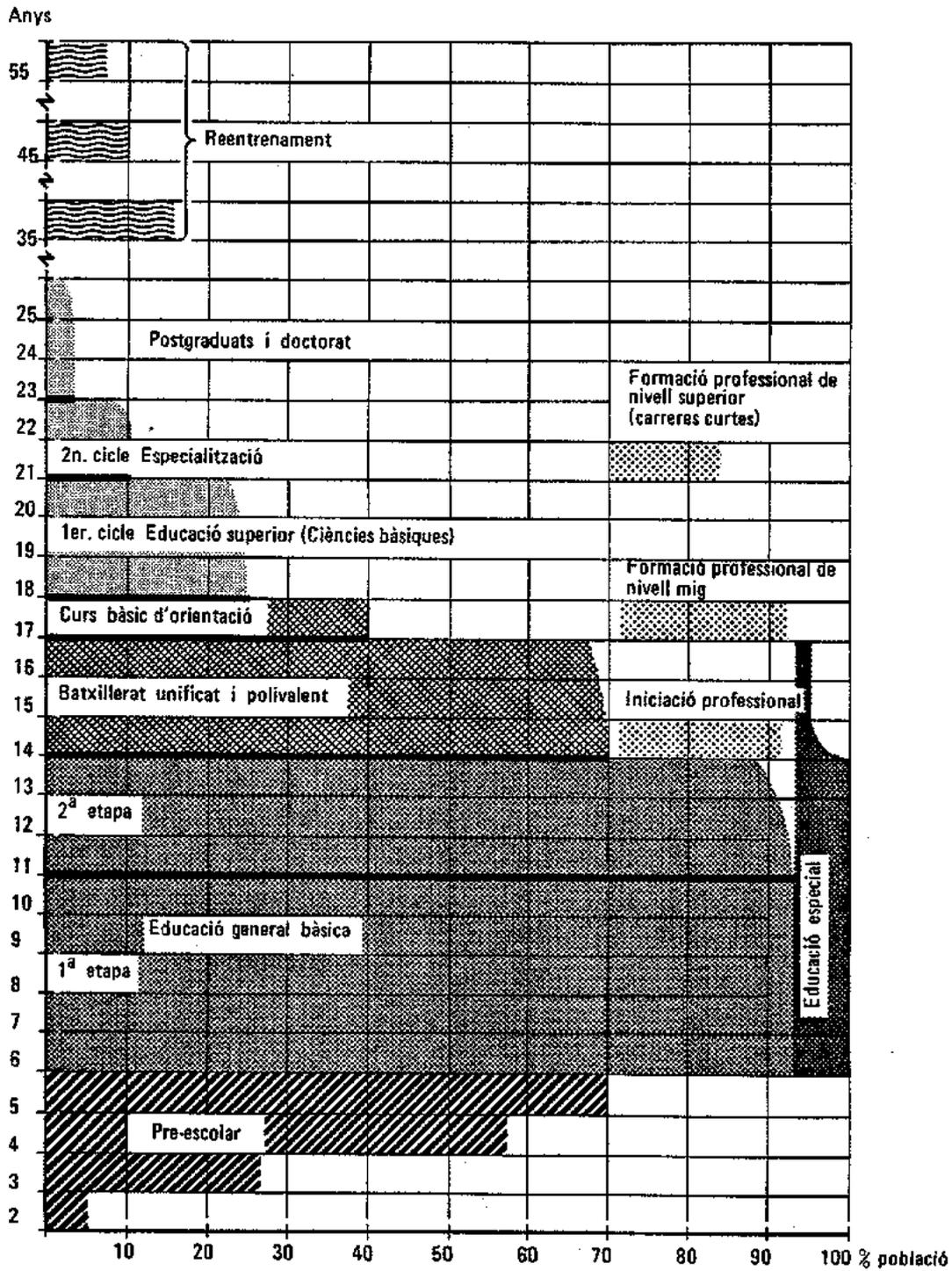
Taula núm. 2

Any 1966-67

núm. de nens de 2 a 5 anys matriculats a pre-escolar		dels matriculats			
núm.	%	de 2 anys	3 anys	4 anys	5 anys
2.388.507	27,0%	1,8%	9,4%	40,4%	57,4%

El llibre blanc assenyala per al 1966 i 67 un dèficit important en educació pre-escolar donat que únicament està escolaritzat el 27% de la població infantil de 2 a 5 anys i la majoria dels matriculats ho són a les classes de 4 i 5 anys. Justifica aquesta mancança pel fet que

Fig. núm. 2
ESTRUCTURA PROPOSADA DEL SISTEMA EDUCATIU



Font: Bases para una política educativa. 1969.

l'estat va donar prioritats a l'escolarització del grup d'edat d'ensenyament obligatori i pel fet que el finançament és complex perquè està repartit entre els ministeris de cultura, governació o interior, sanitat i treball. El llibre blanc constata la pressió social existent i la necessitat d'atendre aquest nivell per dues raons prioritàries: per la creixent incorporació de la dona al treball i per reduir l'absentisme escolar dels germans grans.

La Llei General d'Educació diu respecte al nivell de pre-escolar:

"Artículo trece.- Uno. La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Dos. La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas que se desarrollarán:

a) En el Jardín de la Infancia, para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.

b) En la Escuela de párvulos, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

Tres. En los Centros estatales la educación preescolar será gratuita y podrá serlo en los Centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto.

Artículo catorce.- Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Dos. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad".

L'ordre del Ministeri d'Educació i Ciència del 27 de juliol de 1973 (BOE 4-8-1973) dona les orientacions pedagògiques per a l'educació pre-escolar, i l'ordre del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de l'on-

ze de maig de 1981 regula els ensenyaments de parvulari (5 anys) i cicle inicial d'EGB (DOG núm. 140, 8 de juliol de 1981), que contempla a Catalunya l'educació de l'infant de cinc anys en el marc del cicle inicial i amb un programa propi, aprovat oficialment. L'objectiu d'aquesta inclusió és doble: per una banda, garantir la continuïtat entre el parvulari i l'educació general bàsica, cosa absolutament necessària i per a la qual convé una tasca sistemàtica de coordinació entre centres i educadors.

El "Butlletí dels mestres" núm. 177, tercera època, Barcelona, abril-maig 1983, publica una editorial que resumeix l'enfocament pedagògic que dona la conselleria d'educació en aquest nivell i ho completa amb un article sobre objectius i orientacions d'un avantprojecte normatiu que ha de formar part d'altres mesures legislatives. Destaquem com a idees essencials: el reconeixement del pre-escolar com un nivell amb especificitat pròpia que no té com a objectiu ni una funció merament assistencial ni preparar els infants per entrar a l'escola obligatòria sinó elaborar una pedagogia que es plantegi l'educació dels infants d'aquesta edat amb entitat pròpia. L'objectiu d'aquesta pedagogia és ajudar a potenciar i desenvolupar totes les capacitats dels infants atenent a les seves necessitats bàsiques, d'ordre biològic: protecció, alimentació, descans, etc, d'ordre psicològic i social i afavorir el coneixement de si mateix; la relació amb els altres i l'exploració del seu medi. Finalment dona a la família el protagonisme en educació dels infants d'aquest nivell i destaca el paper subsidiari de l'escola i la necessitat de mantenir una estreta relació i col.laboració amb els pares.

Avui les dades estadístiques mostren que es manté un increment del nombre d'alumnes matriculats a pre-escolar a causa d'un augment dels percentatges d'escolarització que continua baix per als nens de dos i tres

anys però que ja és important per a la població de quatre i cinc anys.

Taula núm. 3

Educació Pre-escolar 1982-83 a Espanya

Taula núm. 3

Places existents	Places no ocupades	nº alumnes per unitat	nº alumnes total
1.336.636	13%	31	1.187.617

Població escolaritzada

<u>2 anys</u>	<u>3 anys</u>	<u>4 anys</u>	<u>5 anys</u>
4,5%	15,3%	74,7%	94%

Taula núm. 4

	<u>núm. total places</u>	<u>E. Pública</u>	<u>E. privada</u>
Llar d'infants	116.776	12%	88%
Pàrvuls	1.070.841	62%	38%
Ratio alumnes/unitat		31	33

Font: MEC. Educación Preescolar, General Básica, Especial y permanente de adultos, curso 1982-83. Madrid, Mayo, 1984.

El sector privat és important especialment a la llar d'infants on hi ha el 88% de places, mentre que el pes del sector privat no és tan important a pre-escolar, tot i que compta amb el 38% de les places escolars. El pes del sector privat és molt important a Catalunya, especialment a Barcelona. Si considerem el total de l'ensenyament abans del primer grau el sector privat representa el 41% d'unitats escolars i el 42% de places, percentatges elevats dintre dels països de la mostra estudiada.

Taula núm. 4

PRE-ESCOLAR 1.982-83

	<u>UNITATS ESCOLARS</u>	<u>PÚBLICA</u>	<u>PRIVADA</u>	<u>PLACES ESCOLARS</u>	<u>PÚBLICA</u>	<u>PRIVADA</u>
BARCELONA	5.375	47%	53%	180.959	45	55
GIRONA	559	60%	40%	20.149	58	42
LLEIDA	358	60%	40%	12.655	57	43
TARRAGONA	603	68%	32%	22.185	69	31
CATALUNYA	6.895	50%	50%	235.948	49	51
ANDALUSIA	5.561	74%	26%	203.123	73	27
GALÍCIA	2.307	69%	31%	79.932	66	34
PAÍS BASC	3.017	50%	50%	97.072	47	53
TOTAL ESTATAL	37.855	59%	41%	1.343.026	58	42

Font: MEC. Educación Preescolar, General Básica, Especial y permanente de adultos, curso 1982-83. Elaboració pròpia.

Taula núm. 5

Alumnes de Pre-escolar matriculats a tots els centres

	n. total	Llar d'infants	Parvulari
Barcelona	160.866	12%	88%
Girona	13.681	22%	78%
Lleida	10.985	12%	88%
Tarragona	19.260	8%	92%
Total Cat.	209.792	12%	88%
Andalusía	136.050	2%	98%
Galícia	7.100	5%	95%
País Basc	33.046	17%	83%
Total Estat	1187.617	10%	90%

Font: MEC. Educación Preescolar, General Básica, Especial y permanente de adultos, curso 1982-83. Madrid, Mayo 1984.

Mestres d'escoles maternal i de pàrvuls

Són mestres de pre-escolar o pàrvuls que després de les oposicions generals fan unes segones oposicions per ingressar en aquest cos. Actualment també es consideren mestres de pre-escolar els mestres estatals que han seguit el curs oficial d'educació pre-escolar organitzat pel MEC a través de la Universitat Nacional a Distància.

L'especialitat de pre-escolar no figurava en el pla experimental de 1971, que només reconeixia les especialitats corresponents a segona etapa. No obstant això, les escoles universitàries de Catalunya varen fer aquesta especialitat acollint-se a les característiques de provisio-

nalitat experimental que tenia el pla. L'any 1977 han estat publicades pel MEC les normes generals a què han d'ajustar-se els plans d'estudis definitius, en aquestes normes es contempla l'especialitat de pre-escolar i per tant es confirma la viabilitat de fer una especialització en aquest nivell.

Els mestres especialitzats en pre-escolar hauran de tenir preferència absoluta a l'hora de cobrir amb caràcter definitiu o interí les places de maternal o pàrvuls vacants a les escoles estatals. La proposta de llei presentada pels socialistes al congrés de Diputats del 9 de febrer diu: "El profesorado de las escuelas infantiles que ingrese en las mismas a partir de la entrada en vigor de la nueva regulación deberá poseer el título de diplomado universitario de EGB, especialidad en Educación Preescolar".

Taula núm. 6

Professors Pre-escolar titulars

	total professors	A la Pública	A la Privada
Barcelona	5.283	47%	53%
Girona	558	59%	41%
Lleida	354	59%	41%
Tarragona	602	68%	32%
Total Catal.	6.797	51%	49%
Andalusía	5.493	75%	25%
Galícia	2.256	69%	31%
País Basc	3.177	50%	50%
Total Estat	37.343	60%	40%

Pont: MEC. Educación Preescolar, General Básica, Especial y permanente de adultos, curso 1982-83. Madrid, Mayo, 1984.

La taula mostra el pes important del sector privat en aquest cicle.

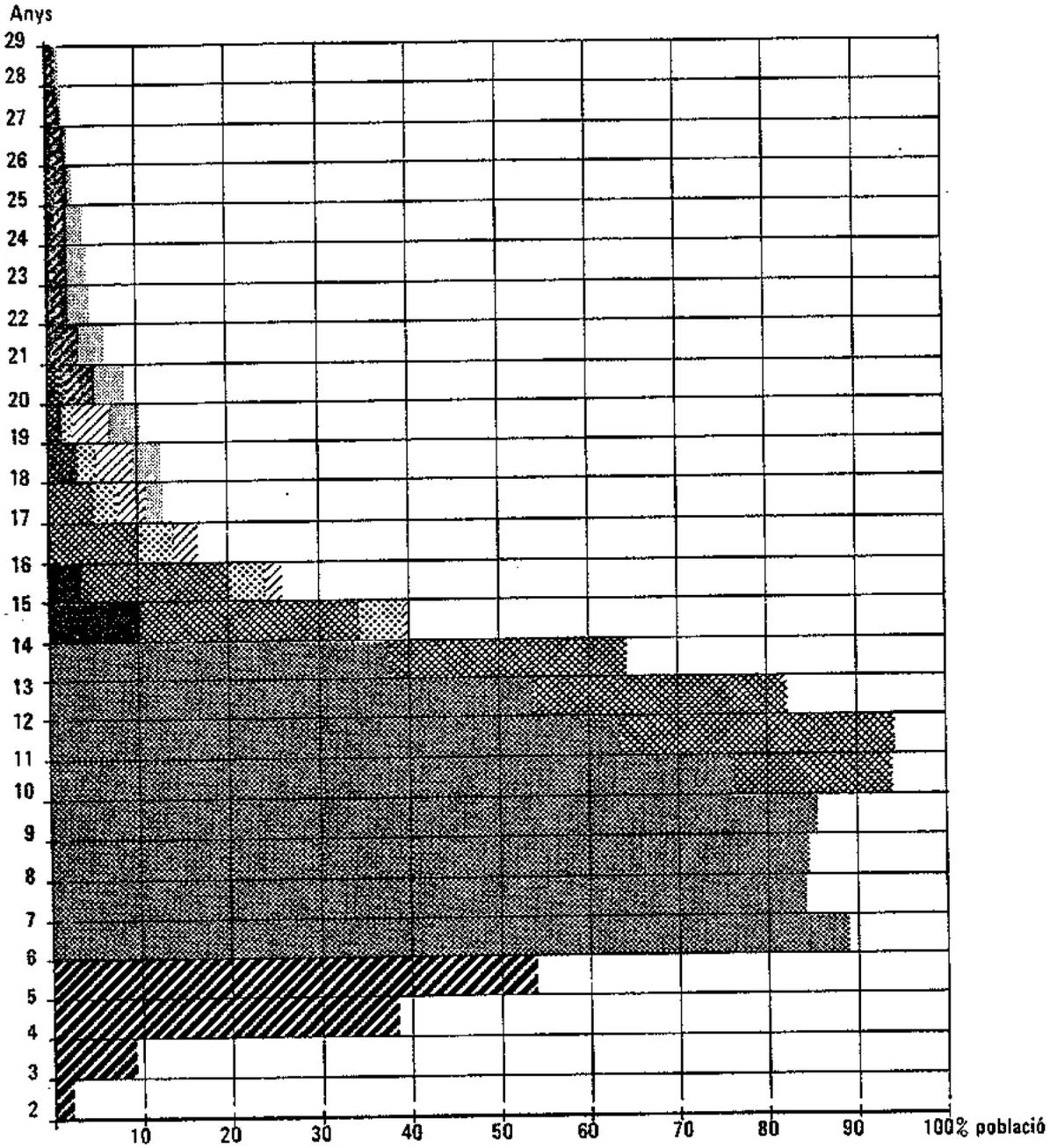
3.4. L'escola primària o EGB

a. L'ensenyament primari abans de la Llei General d'Educació

Fins a la publicació de la Llei General d'Educació l'ensenyament primari seguia el pla d'estudis corresponent a la llei del 17 de juliol de 1945. Seria llarg examinar aquests programes i ja ho fa el llibre blanc a les pàgines 46-49. Els que vàrem fer primària en aquests anys recordem un ensenyament memorístic, acadèmic, enciclopèdic, fortament ideològic, autoritari i repressiu. El sistema es caracteritzava pel fet que a deu anys s'obria una doble via; uns, superat un examen d'ingrés, marxaven als instituts i començaven el batxillerat elemental, l'altre grup, el més nombrós, restava a les escoles primàries fins als 14 anys en què la llei marcava el final de l'escolarització obligatòria per entrar seguidament en el món del treball.

Els estudis realitzats els anys 66 i 67 per tal de redactar el "II plan de desarrollo" dona una àmplia informació estadística. Si observem les dades veurem que el batxillerat estava reservat a una minoria, que hi havia un percentatge alarmant de nens sense escolaritzar, superior al nombre de nens que cursaven batxillerat, i que la privada tenia un pes molt important dintre del sistema.

DISTRIBUCIO DE LA POBLACIO ESCOLARITZADA PER EDATS I NIVELLS



-  Pre-escolar
 -  Batxillerat general tècnic
 -  Formació professional
 -  Ensenyances tècniques de grau mig i magisteri
 -  Ensenyament superior
 -  Fora de l'edat normal
- } Primària

"I Plan Nacional de Desarrollo", previsiones que havien sobreestimat l'aportació dels ajuntaments i no havien previst l'augment dels preus de la construcció.

El "II Plan de Desarrollo" parteix de considerar que el dèficit de places escolars el primer de gener de 1968 era de 414.124 i estimava que durant el quadrienni 1968 i 71 seria necessari crear 770.424 places escolars per atendre tota la població de 6 a 14 anys.

b. La LGE i l'Escola Primària

La LGE proposa una escola general bàsica de vuit anys, obligatòria per a tothom i gratuïta, ubica aquest cicle a les antigues escoles primàries i dóna la responsabilitat d'aquest nivell als mestres, tot i que permet l'entrada als llicenciats. Aquesta formulació va representar per a l'ensenyament primari una prova de confiança i un reconeixement de la seva capacitat i va comportar una actitud favorable per fer cursos de perfeccionament i reciclatge. La LGE va representar un moviment de renovació per a l'escola primària.

L'articulat de la llei referent a l'escola primària o EGB representa trencar amb la concepció pedagògica imperant des de la postguerra i incorporar el vocabulari, les inquietuds i els progressos de la pedagogia europea del moment. És interessant destacar la importància del llenguatge com a expressió, l'atenció envers les ciències socials, l'interès per la ciència i la tècnica, l'estudi del medi, les activitats pràctiques, etc. Per primera vegada es parla oficialment de llibertat, participació, creativitat, d'avaluació permanent, globalització i tants altres conceptes fins aleshores reservats a petits grups renovadors que actuaven a la semiclandestinitat, com és ara el moviment de mestres Rosa Sensat. Les orientacions dels programes renovats

també segueixen aquesta línia progressista que, si va tenir més fortuna en la formulació que en l'aplicació, tanmateix no es pot negar que va oferir una proposta renovadora.

L'EGB es concebia dividida en dues etapes; una primera etapa comprenia l'antiga escola elemental de 6 a 10 anys i la segona etapa responia a grans trets a l'antic batxillerat elemental. La primera etapa era de caràcter globalitzat i la segona era diferenciada per àrees de coneixements i cada àrea era encarregada a un mestre especialitzat, la unitat del curs i la seva coherència quedava garantida pel mestre-tutor. Aquest segon cicle recorda altres solucions europees dirigides també a allargar el tronc comú i a retardar l'edat de selecció per entrar al batxillerat.

"Artículo quince.- Uno. La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

Dos. Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y estará dividido en dos etapas:

a) En la primera etapa, para niños de seis a diez años, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.

b) En la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.

Artículo dieciséis.- En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la

apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.

Artículo diecisiete.- Uno. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Dos. Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizadas de acuerdo con el sexo. En la elaboración de los programas se cuidará la armonización entre las distintas materias de cada curso y la coherencia de contenidos entre todos los cursos que integren este nivel.

Artículo dieciocho.- Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales.

Dos. Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar y de observación de actividades profesionales adecuadas a la evolución psicológica de los alumnos. Con este fin se facilitará a los escolares el acceso a cuantas instituciones, explotaciones y lugares puedan contribuir a su formación.

Artículo diecinueve.- Uno. En el período de Educación General Básica se tendrán en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.

Dos. La valoración final del curso la hará, en la primera etapa, el Profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resulta-

dos obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción, preparadas por un equipo de Profesores del propio Centro.

Tres. Aquellos alumnos que sin requerir una educación especial, no alcanzasen una evaluación satisfactoria al final de cada curso pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación.

Artículo veinte.- Uno. Al término de la Educación General Básica, los alumnos que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el título de Graduado Escolar. Aquellos que reúnan las condiciones anteriores citadas deberán realizar pruebas de madurez de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

Dos. Los alumnos que al terminar la Educación General Básica no hayan obtenido el título a que se refiere el párrafo anterior recibirán un Certificado de escolaridad.

Tres. El Certificado de escolaridad habilitará para el ingreso en el Centro de Formación Profesional de primer Grado. El título de Graduado Escolar permitirá además el acceso al Bachillerato."

En un altre capítol fem la valoració crítica de la LGE, però a nivell de primària és de justícia reconèixer que va fer dues coses importants:

- Es va proposar escolaritzar tota la població infantil de 6 a 14 anys en un cicle comú per a tots.
- Formulava per a aquesta etapa comuna unes orientacions avançades i renovadores.

Si bé és veritat que no es va aconseguir generalitzar una renovació pedagògica, cal reconèixer l'esforç per aconseguir la plena escolarització. Per escolaritzar tots els infants de 6 a 14 anys es varen haver de fer concessions penoses ja sigui perquè el sistema no va permetre fer altra cosa, ja sigui perquè la manca de recursos va obligar a buscar els costos mínims. El cert és que, a principis dels anys 80, es pot considerar que tota la població de 6 a 14 anys està escolaritzada. Es

pot dubtar si aquest progrés s'ha fet gràcies a la llei o a altres circumstàncies, però és una fita important. Ningú no pensa, però, que sigui suficient.

c. Estructuració de l'EGB en cicles

La Llei General d'Educació dividia a l'EGB en dues etapes. La nova estructuració preveu tres cicles; el primer cicle comprèn els nens de primer i segon i a Catalunya comprèn també els nens de 5 a 6 anys o últim curs de pre-escolar. El segon cicle comprèn els graus tercer, quart i cinquè i el cicle superior, que correspon a la segona etapa, inclou el sisè, setè i vuitè graus.

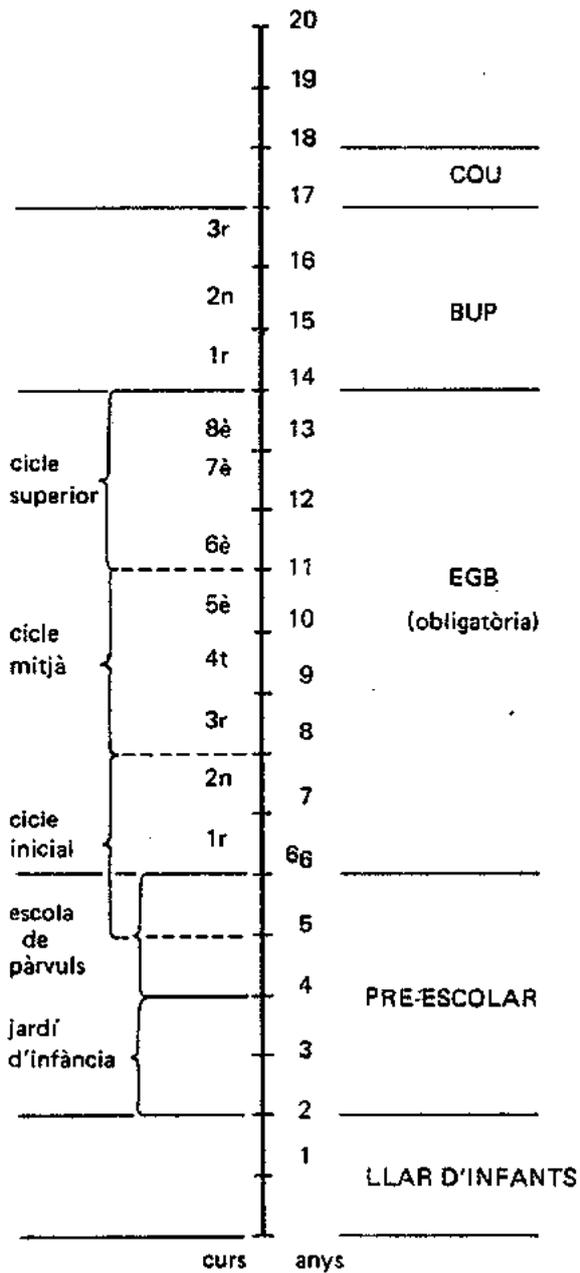
La nova orientació de l'EGB en cicles troba suport en els reials decrets de 9-1-1981 i de 12-2-1982 que fixen els ensenyaments mínims per als cicles inicials i mitjà respectivament. Convé remarcar que a Catalunya, l'Ordre del Departament d'Ensenyament de l'11 de maig 1981 afecta també l'últim curs de parvulari (5 anys) i el cicle inicial amb la finalitat de donar coherència i continuïtat pedagògica entre ambdós nivells.

Era prevista l'entrada en vigor dels nous programes per al cicle superior el curs 1983 i 84 però el Reial Decret 607/1983 del 16 de març va suspendre l'aplicació i va disposar que continuessin vigents les actuals orientacions pedagògiques per als cursos 6è, 7è i 8è d'EGB.

La nova estructuració de l'EGB en cicles no pot quedar reduïda a una subdivisió en períodes diferenciats i en continguts específics sinó que pressuposa una visió organitzativa i de tractament de programes diferent que respon a unes bases d'ordre psicològic i pedagògic.

11.1.1.1.

SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL



Cada etapa evolutiva del nen manifesta unes característiques específiques, uns interessos, una metodologia, un tipus d'organització i uns programes i es consideren més adequades aquestes etapes que fer correspondre un any cronològic amb una suposada edat mental i un curs escolar. Aquest marge més llarg de temps per a cada nivell permet respectar diferents ritmes tot i marcant uns objectius bàsics per assolir al final de cada cicle. Un problema important, tanmateix, és el d'establir els límits de cada cicle perquè els especialistes estan lluny d'un acord sobre el tema. Els punts més difícils de resoldre són: els límits del pre-escolar donat que molts entesos consideren que l'edat de 5 a 6 anys s'ha d'incloure en un primer cicle, l'edat de 10 a 11 anys o 6è d'EGB que es considera molt a prop del cicle mitjà, mentre a molts països inclouen dins el cicle superior o tercer cicle les edats que corresponen al nostre primer i segon de BUP.

En aquesta divisió en cicles el gabinet d'Orientació Educativa de la Generalitat (1) hi considera tres punts bàsics a destacar.

- Agrupació flexible dels alumnes, que té com a objectiu bàsic el seguiment individualitzat de l'alumne i l'adequació d'activitats als diferents ritmes de maduració i aprenentatge. El fet d'agrupar els nens en cicles dóna múltiples possibilitats d'agrupació dins d'un mateix grup-classe, amb els nens de curs paral·lels, amb els nens d'altres cursos, etc. L'agrupament flexible dels alumnes pot tenir en compte els nivells de maduració i aprenentatge per a alguns objectius concrets i també ajudar a suavitzar les situacions de nens que han d'estar-se un any més en el cicle. Aquestes facilitats s'han d'utilitzar sense oblidar que els nens necessiten sentir-se integrats dins d'un grup-classe i ajudats per un tutor.

- Unitat didàctica del cicle en el plantejament dels objectius, en la metodologia de treball i en l'avaluació dels alumnes. Cal que els mestres tinguin clars els objectius terminals a aconseguir, que estiguin convenientment periodificats i que aquests objectius no contemplin únicament l'adquisició de determinats continguts sinó també l'educació d'hàbits i actituds, habilitats bàsiques i tècniques de treball pròpies del cicle. Per fer això els mestres han de treballar en equip per establir els criteris, unificar la didàctica i posar en comú la valoració dels resultats tant dels diferents nens com dels grups-classe.

- Coordinació dels mestres del cicle; ja hem vist que és fonamental per garantir el bon funcionament del sistema. Cal aconseguir una dinàmica de reunions àgil i eficaç, cal un canvi de mentalitat en la manera de fer clàssica de "cada maestrillo tiene su librillo" i això no s'aconsegueix en un dia. El funcionament en equip és un element enriquidor per al mestre perquè permet una certa especialització i una economia d'esforços. La figura del mestre tutor del grup és molt important com a coneixedor de les dificultats específiques de cada nen en particular i del grup-classe en general.

- Coordinació amb els altres cicles per tal de garantir una unitat en la labor educativa al llarg de la bàsica, i per això cal saber com arriben els nois i els grups a un determinat cicle i com evolucionen quan passen al següent. Les escoles hauran de cercar una línia comuna d'actuació pel que fa a actituds i hàbits, preveure el pas metodològic d'un cicle a l'altre, definir i temporitzar els objectius i programes, els materials i els recursos. Aquesta coordinació és especialment necessària en els anomenats cursos-pont, d'enllaç d'un cicle amb l'altre.

Aquesta organització en cicles demana professors preparats, materials, espais, i un nivell de coordinació i autoevaluació del funcionament global del centre, cal un projecte pedagògic i una certa estabilitat del claustre i tot això és encara lluny. Potser es farà camí i a poc a poc s'anirà fent realitat. Avui per avui un té la impressió de començar la casa per la teulada. Sembla que en aquest país nostre sempre fem grans declaracions i excel.lents propostes i que tot queda, si fa no fa, igual. Sense fer una anàlisi aprofundida d'aquesta pretesa reforma de programes sembla que ha estat, si més no, precipitada.

Taula núm. 7

Taxes d'escolarització en percentatges

	<u>1982-83</u>	<u>1981-82</u>	<u>Diferències</u>
<u>Educació Pre-escolar</u>			
2 anys.....	4,52	4,32	0,20
3 anys.....	15,30	14,27	1,03
Conjunta (2 i 3 anys)...	<u>9,87</u>	<u>9,44</u>	<u>0,43</u>
4 anys.....	74,71	70,94	3,77
5 anys.....	94,10	93,93	0,17
Conjunta (4 i 5 anys)...	<u>84,60</u>	<u>82,62</u>	<u>1,98</u>
Conjunta (2 a 5 anys)...	<u>48,49</u>	<u>47,54</u>	<u>0,95</u>
<u>Educació General Bàsica</u>			
6 anys.....	103,05	104,88	-1,83
7 anys.....	105,74	103,16	2,58
8 anys.....	102,51	103,81	-1,30
9 anys.....	103,66	103,56	0,10
10 anys.....	103,25	102,98	-0,27
11 anys.....	102,91	103,79	-0,88
12 anys.....	102,28	102,27	-0,09
13 anys.....	99,15	99,97	-0,82
Conjunta (6 a 13 anys)..	<u>102,83</u>	<u>103,07</u>	<u>-0,24</u>
14 anys.....	31,33	32,20	-0,87
15 anys.....	9,45	9,35	0,10
Conjunta (6 a 15 anys)..	<u>86,46</u>	<u>86,75</u>	<u>-0,29</u>

Font: MEC. Curs 1982-83. Madrid, 1984.

En el període pre-escolar estan escolaritzats aproximadament el 50% dels nens de 2 a 5 anys mentre a EGB s'arriba al 100%. A la llar d'infants hi acudeix el 10% dels nens de 2 i

3 anys i al parvulari el 85% de nens de 4 i 5 anys, cosa que demostra una demanda social més forta a mesura que el nen s'apropa a l'edat d'escolarització obligatòria i també cal tenir en compte que hi ha poques places per a nens de 2 i 3 anys. El nivell d'escolarització en el període obligatori és pràcticament total. És interessant destacar el 31% de població de 14 anys que encara cursa EGB i el 9% de 15 anys, cosa que evidencia un retard en els estudis. Les taxes d'escolarització de pre-escolar augmenten mentre les d'EGB baixen en general de manera poc significativa.

d. Escola privada i pública (1981-82) amb especial men-
ció a Catalunya

Una primera constatació a fer és el percentatge alt a tot l'Estat de l'escola privada. A Catalunya aquest percentatge s'agreuja de manera que a Barcelona ciutat les escoles estatals no arriben a la quarta part del total de les existents. A la resta de Catalunya la proporció de l'escola privada és més baixa que la mitjana de l'estat espanyol. La manca d'escoles estatals a Barcelona requereix una atenció prioritària per part de la Generalitat i l'ajuntament per pal·liar l'actual discriminació i la manca de places escolars als centres estatals.

Taula núm. 8

Escoles públiques i privades (1981-82)

	<u>Esc.estatals</u>	<u>Esc.privades</u>	<u>% del total Catal.</u>
Conjunt de l'Estat	69%	31%	-
Barcelona ciutat	21,1%	77%	26,5%
Barcelona província	51,1%	48,9%	42,6%
Tarragona	69,7%	30,3%	10,3%
Lleida	79,9%	20,1%	10,6%
Girona	72,8%	27,2%	10%

La desigualtat de la distribució de les escoles és un fet que respon a la concentració de la població i posa en evidència la inadequació de la divisió per províncies.

Taula núm. 9

La distribució dels alumnes

	<u>Estat</u>	<u>Privada</u>	<u>% sobre la població escolaritzada a Catalunya</u>
Estat Espanyol	63%	37%	-
Catalunya	51,6%	48,4%	-
Barcelona	28,9%	71,1%	25,7%
Barna província	57,5%	42,5%	53,5%
Tarragona	65,5%	34,5%	8,3%
Lleida	63,5%	36,5%	5%
Girona	64,2%	35,8%	7,5%

La proporció d'alumnes que assisteixen a l'escola privada és important a tot l'Estat espanyol i la proporció es manté a Catalunya, a excepció de la província de Barcelona i sobretot a Barcelona capital que té un

percentatge molt elevat de nens a l'escola privada.

Cal tenir en compte que tant a Barcelona província com sobretot a Barcelona capital hi ha un nombre elevat d'escoles privades que estan en la línia de renovació pedagògica i que han tingut un paper rellevant en el camp pedagògic. Algunes d'aquestes escoles agrupades en el CEPEC tenen voluntat d'escola pública i així ho han sol·licitat a la Generalitat. L'ingrés d'aquestes escoles a la xarxa pública seria molt interessant en tots els conceptes.

La ratio alumne/aula que va ser objecte de fortes polèmiques i pressions socials ha baixat a nivells mitjans acceptables. En aquesta millora han ajudat sens dubte les reivindicacions socials, juntament amb la reducció de la taxa de natalitat i a les ciutats industrials i als seus cinturons el fet que la crisi econòmica ha frenat totalment la immigració i fins i tot ha començat una tendència inversa de retorn vers el lloc d'origen.

Taula núm. 10

Ratio alumnes/aula (1981-82)

	<u>Estat</u>	<u>Privada</u>	<u>% Repet. estatal</u>	<u>% Repet. privada</u>
Estat Espanyol	29,3%	35,8%	11	4,5
Barcelona. capital	28,9%	31,7%		
Barcelona. província	31,9%	34,7%	5,8	2,9
Tarragona	30,2%	35,6%	9,6	3,8
Lleida	25,6%	32,9%	6	3,7
Girona	30,9%	35,8%	7,7	2,2

Aquestes dades ens permeten afirmar que la ratio es mou al voltant del 30 nens/nenes per classe, la ratio és més favorable a Barcelona i especialment baixa a Lleida.

Les raons són, però, diverses. A Barcelona i província hi ha 1.600 aules habitades, que són espais no construïts específicament per a escola i que no permeten reunir un nombre important d'alumnes, mentre a Lleida hi ha moltes escoles petites que serveixen zones poc poblades.

Si comparem el percentatge alumne/classe amb el nombre de repetidors és sorprenent comprovar que el percentatge de fracàs escolar és més alt a l'estatal, tot i que tenen menys nombre d'alumnes per classe i per tant es pot deduir que l'escola privada atén millor els alumnes. Evidentment aquesta seria una conclusió precipitada perquè cal tenir en compte que l'escola estatal reuneix generalment els infants de les classes econòmiques manys afavorides i no hi ha dubte que els estímuls culturals viscuts a l'ambient familiar i el benestar econòmic són factors que situen els nens de les classes altes en situacions favorables per a l'aprenentatge. Altres raons importants són que l'escola privada facilita el treball en equip d'acord amb una línia pedagògica determinada i, tant per la forma de reclutament de mestres com per la gestió interna, tenen un control de l'eficàcia que no es dóna a l'escola estatal.

També important és considerar el nombre de professors disponibles a cada centre a més a més dels estrictament necessaris per atendre les unitats-classe perquè el fet d'alliberar el personal d'unes hores permet feines de coordinació i preparació imprescindibles per aconseguir una qualitat en l'ensenyament.

Taula núm. 11

<u>Ratio mestre/aula</u>		
	<u>Estat</u>	<u>Privada</u>
Estat Espanyol	1,01	1,19
Total Catalunya	1,09	1,24
Barcelona (cap + prov)	1,10	1,24
Tarragona	1,02	1,24
Lleida	1,04	1,23
Girona	1,05	1,25

L'escola estatal en general, fins al decret de plantilles, ha estat dotada d'un mestre per aula, un director amb funció docent si el centre no té 16 unitats i un mestre d'educació especial en alguns casos. Aquest sistema explica la ratio 1,01 clarament insuficient a l'Estat Espanyol i poc més favorable a Catalunya. L'escola privada està més afavorida, sens dubte, amb l'existència de mestres especialistes que donen algunes matèries i alliberen el mestre per tutories i permeten fer preparacions i coordinació dins l'horari escolar. A Catalunya es necessitarien 3.000 mestres per dotar les escoles estatals com ho estan les privades.

Cal també esmentar que les escoles estatals tenen 25 hores de classe/setmana mentre l'escola privada en té 30. Aquesta dada segur que té incidència en el rendiment d'un i altre tipus d'escola, com molt bé ha demostrat David Berliner als EUA.

e. Característiques de l'escola estatal a Espanya i a Catalunya

Per a una anàlisi de l'escola pública podríem seguir les conclusions del Llibre Blanc (1969) perquè la

situació actual de l'escola estatal és la mateixa sense que la Llei General d'Educació hagi resolt els problemes fonamentals que denunciava.

- La primera característica era i és que l'escola pública és l'escola dels pobres i això representa, ja d'entrada, una colla de complexos i manca d'expectatives.

"Coexisten en nuestro país dos sistemas educativos: uno para las familias de categoría socioeconómica media y alta y otro para los sectores sociales menos favorecidos. En el primer caso, las familias suelen enviar a sus hijos a los centros privados de Enseñanza Primaria y Media, y posteriormente tienen la posibilidad de cursar estudios universitarios. Del segundo grupo social provienen los alumnos de las escuelas públicas. Las posibilidades que estos alumnos tienen de seguir estudios después de la Enseñanza Primaria son bastante limitadas por razones económicas. Puede afirmarse que nuestro sistema educativo está todavía a mitad de camino en relación con su doble objetivo: ser un instrumento decisivo de movilidad social y que el acceso a los niveles más altos de la educación se realice en función de la aptitud para el estudio y no por las posibilidades económicas de las familias. (Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969.)"

- Sobre l'escola estatal pesa una forta càrrega burocràtica i administrativa que ofega el funcionament del centre i que tampoc no aconsegueix el control que els mecanismes pretenen. Aquest control llunyà, però feixuc, es manifesta en la gestió i en el sistema d'adjudicació de places.

- Els recursos materials didàctics i econòmics també es distribueixen de forma centralitzada i limiten les possibilitats d'administrar amb autonomia i criteri els recursos en funció de les prioritats o projectes concrets de cada centre.

Taula núm. 12

ALUMNES REPETIDORS CLASSIFICATS PER CURS I CLASSE DE CENTRE						
CURS	CENTRES PÚBLICS		CENTRES PRIVATS		TOTAL	
	Repetidors	%	Repetidors	%	Repetidors	%
PRIMER	15.435	3,29	4.382	1,72	19.817	2,74
SEGON	42.104	8,43	8.446	3,26	50.550	6,67
TERCER	34.988	7,58	6.924	2,72	41.912	5,85
QUART	38.901	8,46	8.394	3,31	47.295	6,62
CINQUE	51.768	11,12	10.633	4,15	62.401	8,64
SISE	84.026	17,35	17.617	6,63	101.643	13,55
SETE	59.962	14,69	17.231	6,67	77.193	11,58
VUITÈ	38.433	11,48	19.335	7,78	57.768	9,91
Total	365.617	10,21	92.962	4,53	458.579	8,14

Font: M.E.C. Curs 1.982-83. Madrid 1.984

Taula núm. 13

ALUMNES QUE ACABEN L'E.G.B.			
	Acaben estudis	Graduats escolars	% de graduats
1.981-82	664.557	442.045	66,5
1.980-81	648.864	424.747	65,5
1.979-80	650.093	405.677	62,4
1.978-79	623.829	390.946	62,7
1.977-78	619.880	403.710	65,1

Font: M.E.C. Curs 1.982-83. Madrid 1.984

- La manca de flexibilitat per establir formes organitzatives específiques, el sistema de proveïment de places, que no té en compte les necessitats del centre, i la mobilitat del professorat, sobretot dels interins i dels propietaris provisionals, fa molt difícil formar equips coherents i proposar-se una línia pedagògica pròpia.

- El projecte formal rígid i homogeni, sense estímuls ni mitjans, sumat a una normativa aclaparadora i acompanyada d'una falta de control per part de l'administració, porta a una actitud d'indiferència i a un funcionament rutinari i formal sense entusiasme ni professionalitat.

- Un tret característic de l'EGB avui és l'elevada taxa de fracàs escolar tant pel nombre de repetidors com pel nombre d'alumnes que no aconsegueixen el graduat escolar. Aquestes taxes extraordinàriament preocupants, sobretot en el tercer cicle, van acompanyades de la manca de serveis de recuperació i d'orientació (veure taula núm. 13).

- En el cas de Catalunya la concentració d'escoles, professors i alumnes a la província de Barcelona, juntament amb la problemàtica que presenten els cinturons industrials de la capital, fan pràcticament impossible l'administració racional dels recursos si no canvia l'actual estructura administrativa.

f. Organització de l'escola

El curs comença el 15 de setembre i acaba el 23 de juny amb unes vacances d'uns quinze dies per Nadal i vuit per Pasqua. El nombre de dies d'escola a l'any és de .

La jornada escolar a les escoles públiques d'EGB és de cinc hores lectives cinc dies a la setmana, el que

fa un total de 25 hores setmanals distribuïdes de 9 a 12 del matí i de 3 a 5 de la tarda. Per a la segona etapa la jornada és més llarga: 30 hores setmanals.

Els nens de primer i segon cicle solen tenir un únic mestre per a totes les matèries. Algunes escoles tenen un mestre per fer recuperacions i aquest mestre s'ocupa d'alguns nens algunes hores a la setmana. Durant l'anomenada primera etapa, equivalent a l'actual primer cicle i cicle mitjà, no es poden posar feines per a casa, tot i que aquesta norma no es segueix amb gaire rigor.

A l'escola privada en general els alumnes reben més hores de classe i és freqüent que tinguin algun mestre especialista de gimnàstica, treballs manuals o tallers, o bé de música però hi ha una casuística massa diversa per poder afirmar res.

C.IV. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU
=====

D'ESPANYA EN GENERAL I DE CATALUNYA: ENSENYAMENT
=====

SECUNDARI
=====

4.1. L'ensenyament secundari abans de la LGE

L'ensenyament secundari abans d'entrar en vigor la LGE, estava integrat pels següents cicles i modalitats:

- Batxillerat elemental unificat, que comprenia quatre anys d'estudi i una prova que donava el títol acadèmic de Batxiller elemental.
- Batxillerat superior amb tres modalitats: ciències, lletres i tècnic (antic laboral). Dos anys amb examen de grau i titulació corresponent.
- Curs preuniversitari amb proves a final de curs que donaven accés a les "pruebas de madurez", que eren l'equivalent a les d'ingrés a la universitat.
- Ensenyament secundari professional dividit en tres graus: iniciació, oficialia i mestria.
- Estudis mercantils amb els graus de perit i professional.
- Altres escoles de grau mitjà, com per exemple magisteri.

La distribució dels alumnes demostra una clara preferència pel batxillerat general, que va créixer de forma espectacular i va desbordar totes les previsions de manera que es van improvisar institucions, professors, locals i es va haver d'acceptar un nombre molt gran d'alumnes lliures sobre els quals no s'exercia més control que l'examen.

Taula núm. 1

ALUMNOS MATRICULADOS EN ENSEÑANZA MEDIA (1965-66)

Concepto	Número	%
Bachillerato General (elemental y superior)	834.290	72,2
Bachillerato Técnico	48.288	4,1
Magisterio	64.316	5,8
Comercio	20.543	1,8
Formación Profesional Industrial	119.188	10,4
Escuelas Técnicas	62.101	5,4
Ayudantes Técnicos Sanitarios	6.099	0,5
Total	1.154.825	100

Font: Instituto Nacional de Estadística.

**DISTRIBUCION DEL ALUMNADO
DE BACHILLERATO GENERAL**

	Alumnos
Oficiales	179.487
Colegiados	366.807
Libres	287.996
Total	834.290

Font: Instituto Nacional de Estadística.

Tot i aquest creixement el nombre de nois de 10 a 17 anys que feien el batxillerat era molt baix, el 30% de nois i noies d'11 anys i el 5% de joves de 17 anys com a màxim i mínim dins el grup d'edat. La disminució tan dràstica entre el nombre de nois matriculats a les proves d'ingrés i a la prova de maduresa (1965-66) demostren que molts alumnes no superaven les diverses proves selectives en la llarga cursa d'obstacles per arribar a la universitat i els nois brillants i amb menys possibilitats econòmiques eren eliminats gradualment del sistema.

Taula núm. 2

	alumnes matriculats	alumnes aprovats	% d'aprovats so- bre matriculats
Proves grau elemental (ingrés)	157.112	78.956	50%
Proves grau superior	53.994	30.737	57%
Prova de maduresa	51.060	21.741	42,5%

Font: Institut Nacional d'Estadística. Citat a Bases para una política educativa, 1969, pp. 65.

Les taxes d'escolarització a secundària sembla que tenien una relació important amb la renda per cap, de manera que amb l'excepció de Salamanca, les 26 províncies que l'any 1967 tenien una renda provincial per cap inferior a la mitjana nacional també tenien un percentatge de població d'onze a disset anys escolaritzat en centres no estatals menor al 17,1% o mitjana nacional.

Taula núm. 3

RENTA «PER CAPITA» Y TASAS DE ESCOLARIZACION EN ENSEÑANZA MEDIA

Provincias	Renta provincial «per capita» Año 1967 pesetas (En ptas. 1964)	Tanto por 100 de población de 11 a 17 años, matricu- lada en Ense- ñanza Media		Puestos escolares en Enseñanza Media				
		(Estatal y no Estatal)	No Estatal	Estatal	%		No Estatal	%
Vizcaya	57.718	31,5	23,1	7.600	26	20.990	74	
Guipúzcoa	55.787	41,7	26,7	8.630	36	15.326	64	
Madrid	53.261	45,3	34,9	40.151	23	133.525	77	
Barcelona	52.287	28,5	19,5	35.975	31	79.224	69	
Gerona	48.715	24,4	14,7	4.093	39	6.198	61	
Alava	46.338	37,1	20,7	2.750	46	3.450	54	
Baleares	45.911	26,7	15,2	6.168	43	8.052	57	
Navarra	45.471	30,0	22,0	4.070	26	11.340	74	
Santander	43.129	37,2	21,5	8.146	42	11.165	58	
Logroño	43.041	26,1	15,0	3.083	42	4.204	58	
Lérida	41.201	24,5	12,1	4.947	50	4.885	50	
Tarragona	39.762	23,2	12,9	4.496	44	5.636	56	
Huesca	38.302	22,5	10,4	3.329	53	2.887	47	
Zaragoza	38.113	29,2	23,9	4.425	18	20.115	82	
Palencia	37.738	24,2	15,6	2.380	35	4.368	65	
Valencia	37.435	32,5	19,5	24.500	39	37.105	61	
Burgos	37.340	25,0	19,0	2.747	24	8.711	76	
Valladolid	36.769	26,0	11,0	6.741	57	4.969	43	
Castellón	36.465	22,6	7,7	6.560	65	3.452	35	
Oviedo	35.565	39,6	25,5	17.290	35	31.234	65	
Teruel	33.362	14,3	7,3	1.573	48	1.678	52	
Segovia	33.084	22,5	12,3	2.200	45	2.644	55	
Soria	32.879	34,0	19,8	2.191	41	3.048	59	
León	32.811	34,7	24,3	6.980	29	16.367	71	
Alicante	30.930	30,8	17,1	13.281	44	16.638	56	
Guadalajara	30.078	26,6	15,2	2.200	42	2.945	58	
Pontevedra	28.684	20,6	12,3	7.105	39	10.683	61	
Salamanca	28.322	29,9	22,0	3.804	26	10.756	74	
Zamora	28.303	24,1	13,0	3.980	46	4.670	54	
Albacete	27.041	22,6	11,9	4.335	47	4.846	53	
Cuenca	26.656	17,0	9,1	2.550	46	2.960	54	
Murcia	26.594	25,7	11,0	14.401	57	10.816	43	
Toledo	26.457	16,5	11,1	3.480	32	7.121	68	
Sevilla	26.236	26,0	14,8	18.160	43	23.888	57	
Ciudad Real	25.807	17,5	4,3	8.442	75	2.785	25	
Cádiz	25.406	22,9	9,9	13.404	56	10.238	44	
Huelva	25.346	12,3	6,9	2.800	47	3.143	53	
Lugo	25.222	15,6	6,7	5.370	57	4.030	43	
Coruña (La)	25.200	23,4	13,6	11.959	41	16.580	59	
Málaga	25.150	21,6	10,3	10.965	53	10.130	47	
Palmas (Las)	24.831	28,4	13,3	8.600	53	7.598	47	
Avila	24.131	26,0	14,7	3.420	44	4.253	56	
S. C. de Tenerife	23.392	26,5	11,0	9.506	58	6.843	42	
Córdoba	23.181	24,1	8,5	13.962	64	7.769	26	
Orense	22.142	17,7	13,7	2.227	22	7.613	78	
Granada	21.141	26,9	14,5	12.031	45	14.164	55	
Badajoz	20.426	23,1	11,8	10.096	49	10.568	51	
Cáceres	20.331	18,3	11,2	4.646	38	7.376	62	
Jaén	19.831	15,9	5,4	9.786	65	5.048	35	
Almería	18.550	21,1	6,4	6.708	69	2.929	31	
Valores promedios	31.273	28,0	17,1	418.063	38	656.973	62	

Font: Renta Provincial "per capita". Comisaría del Plan de Desarrollo. Tantos por ciento de escolarización en enseñanza media y puestos escolares. Secretaría General Técnica del MEC.

L'excepció de Salamanca segurament s'explica pel fet de ser un centre universitari prestigiós que concentra diverses institucions docents. Generalment i amb poques excepcions les províncies amb una renda alta són les que tenen un percentatge important d'alumnes en centres no estatals. Tot això demostra que els centres no estatals s'han situat a les zones de més alt nivell econòmic, i acusa una forta incidència dels factors econòmics en les oportunitats d'educació.

La taula estadística també mostra el pes de l'ensenyament privat en l'ensenyament secundari, que en cap província no baixa del 25% dels llocs escolars i que arriba fins a valors del 70% i 80% en algunes províncies.

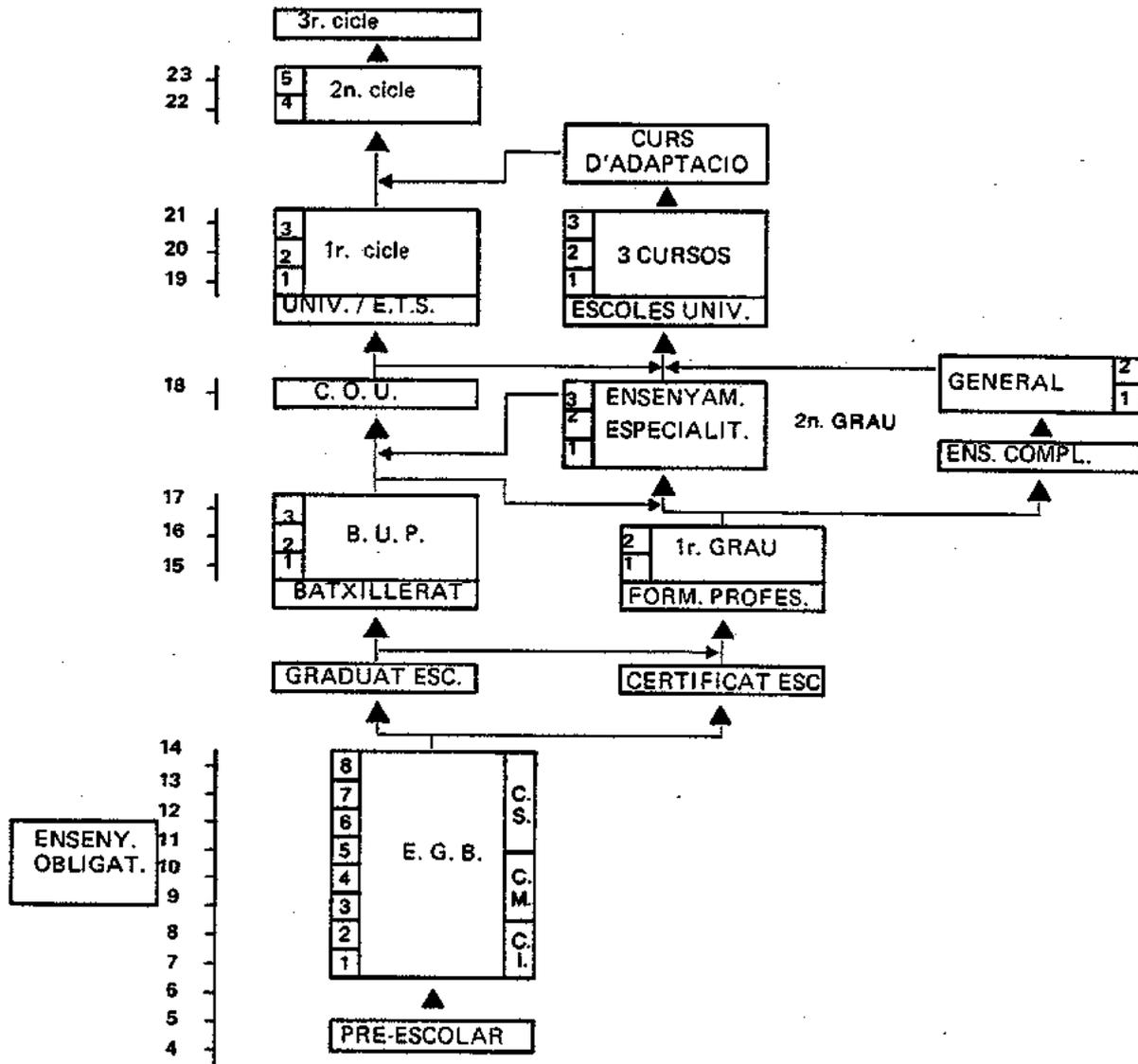
4.2. La LGE i l'ensenyament secundari

El llibre blanc critica fonamentalment les proves del grau elemental i dóna diverses raons per aconsellar que es suprimeixi la pràctica de seleccionar els nois que faran secundària a 10 anys; entre les raons hi ha les següents:

- Les característiques psicològiques pròpies de l'edat dels alumnes fan que el moment sigui inadequat i prematur (inquietaud de la pubertat, vida mental poc coherent, interessos extraescolars, discriminació de la memòria, bloqueig afectiu, crisi d'hàbits externs, inestabilitat extrema).
- Les circumstàncies en què es fa l'examen, en un centre estrany, amb la sensació de jugar-s'ho tot en una carta.
- El factor sort i el termini inapel.lable per fer batxillerat.
- Superat l'examen, els alumnes han d'elegir ciències o lletres i no estan en condicions de fer-ho. Per altra banda els alumnes en aquestes edats no saben valorar els estudis coneguts com a "lletres" però es veuen di-

Fig. núm. 1

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU



rigits vers una polarització intel·lectual. Tanmateix cal considerar que el batxillerat elemental es va unificar l'any 1967.

Els articles 21 al 29, que regulen els cicles de batxillerat, estan agrupats a la secció tercera de la llei.

Segons els articles esmentats, el cicle de batxillerat queda estructurat en tres cursos (15 a 17 anys) i, al final, l'alumne rep el grau de batxiller. Amb aquest títol pot accedir a la formació professional de segon grau o entrar a la vida activa. Per preparar-se per a estudis superiors ha de fer un curs d'orientació universitària (COU) al mateix institut.

El batxillerat, a partir de la Llei d'Educació de 1970, és unificat i condueix a un títol únic, per la qual cosa s'ofereix una sola modalitat i desapareix l'antiga dicotomia de lletres i ciències que portava a una especialització prematura i inadequada. El batxillerat és polivalent perquè comporta preparació acadèmica i activitats tècnico-professionals.

Les matèries són de tres tipus; un nucli bàsic de matèries comunes que forma el bloc més important del pla d'estudis i dona a tots els alumnes una educació àmplia, unes matèries opcionals i un tercer grup d'assignatures de tipus pràctic, tècniques i professionals en les quals s'ofereix una certa optativitat.

a. - Objectius del batxillerat

La Llei proposa com a objectiu el desenvolupament integrat de la personalitat de l'alumne. Surt dels límits purament acadèmics i recomana fer una atenció preferent a la formació del caràcter i al desenvolupament

d'hàbits religiosos, morals, cívics, socials, crear hàbits de treball, donar tècniques d'estudi i assegurar una bona educació física i esportiva. Entre els objectius en destacarem quatre perquè ens semblen especialment rellevants:

- L'ensenyament secundari no s'ha d'orientar vers la universitat sinó que té una entitat pròpia i ofereix sortides diversificades.

- Més que l'acumulació de coneixements el que interessa és la capacitat de pensar i de fer, és a dir, d'establir relacions entre els conceptes i organitzar-los en síntesis personals coherents. Per això cal saber utilitzar correctament els llenguatges peculiars de la cultura.

- Insisteix en el fet que els alumnes prenguin part activa en els aprenentatges i la seva organització de manera que es doni especial importància a les activitats socials per tal de desenvolupar la comprensió dels altres, el respecte mutu, la convivència i la participació.

- L'alumne ha de descobrir el valor i la dignitat del treball i ha de tenir una bona orientació vocacional, per això cal fer la màxima atenció a les activitats tècniques, artístiques i professionals.

b.- El pla d'estudis del batxillerat que es proposa comprèn:

a) Matèries comunes que seran cursades per tots els alumnes. Aquestes matèries pertanyen a les àrees següents:

. Àrea del llenguatge que comprèn llengua espanyola i literatura, iniciació al llatí i una llengua estrangera. Es considera la llengua com a instrument cultural per excel·lència i s'aconsella donar-hi la màxima importància i tenir cura dels seus aspectes expressius i creadors. La llengua estrangera es presenta com un instrument de treball que permet obrir

nous horitzons culturals i afavoreix la comprensió entre els pobles.

- . Formació estètica amb especial atenció al dibuix i a la música per estimular i capacitar l'alumne per apreciar la bellesa a través de l'art.
 - . Àrea social i entropològica que comprèn Geografia i Història amb especial atenció a Espanya i als pobles hispànics; filosofia, formació política, social i econòmica.
 - . Formació religiosa dirigida a inculcar uns valors morals i religiosos.
 - . Àrea de ciències matemàtiques, ciències naturals, física i química. Insisteix en el fet que la matemàtica aporta un aspecte important en la formació intel·lectual, el raonament quantitatiu, al qual cal afegir el valor utilitari i pràctic com a instrument per a moltes àrees i matèries.
 - . Educació física i esports, les quals la llei dóna una gran rellevància.
- b) Entre les matèries optatives s'ofereix sempre el grec i matèries que ampliaran les assignatures comunes per tal que els alumnes puguin desenvolupar les seves preferències i començar una lleugera especialització.
- c) Els ensenyaments i activitats tècnico-professionals iniciaran els alumnes en l'aplicació dels coneixements teòrics a activitats pràctiques dels sectors principals de la producció i del treball (indústria, agricultura, comerç, administració i belles arts) a fi de facilitar l'orientació professional i vocacional i desenvolupar aptituds i habilitats en els alumnes.

El treball escolar en cap cas no podrà excedir les 33 hores setmanals, el que equival a més de 6 hores els cinc dies setmanals hàbils.

Mètodes

El professor no serà un informador o transmissor i l'alumne un subjecte passiu i receptiu. El professor ha de ser sobretot un educador i la feina de tot el professorat és l'educació i formació global de l'alumne. Els mètodes més adequats per realitzar aquests objectius són els que tendeixen a l'educació personalitzada i cal que siguin essencialment actius, el que no vol dir fer únicament activitats manuals sinó que el noi estigui constantment implicat en la feina.

El professor ha de guiar, suggerir, animar, distribuir feina i els alumnes han de reflexionar, buscar, manejar llibres o fitxes, descobrir per ells mateixos per desenvolupar coneixements profunds. El treball en equip és de suma importància; permet integrar els alumnes en la vida dels centres i formar-los per a la seva vida social.

c. - Formació del professorat de secundària

El Llibre Blanc i la Llei d'Educació coincideixen en la idea que cal contemplar la formació científica que els futurs professors rebran a la universitat, escoles tècniques o instituts politècnics i una capacitació professional específica que donaran els ICE. Aquesta formació es concreta en dues propostes ben diverses. Analitzarem les dues propostes per l'interès que per a nosaltres té aquesta qüestió.

a) Segons el Llibre Blanc (pàg. 219) la preparació pedagògica es desenvoluparà en un curs escolar complet en règim de dedicació exclusiva. Les matèries pròpies d'aquest curs seran: fonaments de l'educació, psicologia de l'adolescent, didàctica de l'especialitat o d'un grup de matèries afins i pràctiques d'ensenyament. Les pràctiques d'ensenyament així com les didàctiques especials

hauran de ser organitzades pels instituts de ciències de l'educació en cooperació amb les escoles de formació del professorat i en col.laboració amb institucions experimentals d'ensenyament mitjà i professors especialitzats de grau mitjà. La preparació pedagògica pràctica es realitzarà al llarg d'un curs en els centres d'ensenyament de batxillerat sota la direcció de professors especialitzats de l'escola de formació del professorat i amb el mateix règim que els professors interins o contractats.

b) Llei General d'Educació en l'ordre de 8 de juliol de 1971 sobre activitats docents dels instituts de ciències de l'educació en relació amb la formació pedagògica dels universitaris (BOE núm. 192, del 12 d'agost de 1971) completa l'article 103 de la llei, que diu:

Art. 103

"Los profesores de bachillerato, en las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán (una formació pedagògica adequada) después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estarán exceptuados de este requisito aquellos que hubieran seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios universitarios".

4.3. Problemes del batxillerat després de la LGE

La redacció del nou pla de batxillerat no es va acabar fins el 1975, després de moltes dificultats derivades no únicament dels canvis ministerials sinó de la inquietud del professorat que veia reduït el nombre de cursos i en perill la seva matèria. De fet el nou pla polivalent el que va fer va ser reunir en tres anys totes les matèries de l'antic batxillerat elemental, superior i tècnic i donar-los una extensió equivalent a la que tenien.

Es van salvar els objectius de donar al batxillerat un caràcter unificat, fer-lo a un nivell equivalent al precedent en les diverses àrees i que tingués una orientació alhora humanística, científica i tècnica. Tots aquests objectius no són compatibles sense un canvi radical d'enfocament i aquest no es va fer. El batxillerat unificat i polivalent ha quedat reduït a una acumulació d'assignatures, repartides en tres anys, que representen un volum de treball tan difícil de superar que comporta per un costat un grau alarmant de fracàs escolar i per l'altre el descontentament de gran part del professorat que no aconsegueix mantenir ni el nivell que desitja ni l'interès del noi, aclaparat o indiferent per una tasca d'una exigència improcedent.

L'acumulació de matèries, l'exagerada extensió dels programes i els horaris sobrecarregats no han afavorit una instrucció educativa, la renovació metodològica, el treball en equip, ni la participació en la gestió. La preocupació essencial ha estat acabar els programes i encabir totes les matèries dins uns horaris que no permeten flexibilitat ni respir.

Els ensenyaments i activitats tècnico-professionals i artístiques que justificaven el batxillerat polivalent han restat menysvalorats i marginats per falta de mitjans, professorat i temps. L'ensenyament secundari ha continuat quasi tan acadèmic, llibresc i intel·lectualista com abans. El plantejament esperançador, ampli i generós del preàmbul de la LGE ha quedat en paraules i la reforma ha estat ofegada pel sistema tradicional que té com a protagonista les assignatures i com a objectiu passar els exàmens.

a. Desajustaments entre formació i treball

Un dels desajustaments més greus es dona entre una legislació educativa que limita a 14 anys l'escolaritat obligatòria i la legislació laboral que no permet ingressar en el món del treball fins a 16 anys. Aquest fet comporta conseqüències greus, com ara la incorporació dels joves de 14 i 15 anys a un treball clandestí (calculat en 154.000 joves a finals de 1980) o a un gran contingent de joves que passen dos anys al carrer al marge del sistema educatiu i del laboral, el que provoca greus problemes socials. L'ampliació de l'escolaritat és urgent no únicament per una raó de coherència, sinó també perquè cal donar a tots els ciutadans una major formació donat que Espanya és un dels països amb un tram més curt d'escolaritat obligatòria.

Espanya presenta una situació aberrant en educació que no respon en absolut a les demandes de la societat i crea tensions difícils de resoldre. Entre 15 a 19 anys la taxa d'escolarització és d'un 51% (1980), molt per sota dels països de la CEE i la OCDE, amb excepció de Portugal. En canvi la taxa d'escolarització entre 20 a 24 anys és una taxa elevadíssima que únicament sobrepassen els EUA i Noruega, el que demostra que tenim un nombre desproporcionat de llicenciats. L'anomalia d'aquesta piràmide és de totes totes evident.

b. Inadequada formació del professorat

La LGE arribà quan començaven els primers intents sistemàtics de renovació del professorat. L'Escola de Formació del Professorat, amb combinació amb els centres docents, feia una feina innovadora i d'extensió dels nous mètodes i els futurs professors rebien el certificat d'aptitud pedagògica. La nova Llei d'Educació acaba amb aquesta experiència i va posar en marxa els ICE amb

la missió específica de la formació i perfeccionament del professorat tant inicial com en exercici. Els ICE, per moltes i complexes raons, no han exercit correctament les seves funcions ni en el camp de la formació inicial ni en la formació permanent.

Cal afegir, tanmateix, que l'administració no ha ajudat gens a la reforma del professorat donat que ha mantingut sectors importants d'ensenyants en una situació d'atur encobert, inseguretats laborals i sous miserables que han provocat un descontentament generalitzat i materialitzat en vagues i tensions que no han afavorit la reforma. A això tan greu cal afegir que la capacitat professional, la dedicació i la qualitat de l'ensenyament no han estat valorats per a res en els sistemes d'accés als cossos docents de l'estat.

Els futurs professors fan una carrera universitària de cinc anys i per tal de poder ensenyar en un centre docent estatal fan un curs de formació professional que és una formalitat i unes pràctiques que són un escarni. Si el CAP no compta pràcticament per a res és lògic que el professorat es polaritzi en els coneixements científics i oblidí aspectes tan fonamentals com la capacitat de comunicació, el coneixement dels alumnes, les tècniques d'aprenentatge i altres temes que ningú no els ha descobert i tothom els ha ensenyat a menystenir.

L'ensenyament reproduïx el model universitari i és formal, expositiu, verbalista i els alumnes han d'arribar al nivell o són rebutjats pel sistema. No és possible demanar que el professorat vegi que cada matèria no és sinó un element d'un sistema que pretén arribar a una formació integral i harmònica dels alumnes. Falta el treball en equip i una línia pedagògica clara.

c.-Algunes dades estadístiques

Les estadístiques assenyalen a partir de 1970 a 71 la pèrdua d'alumnes i professors com a conseqüència del pas del batxillerat elemental a l'EGB i la creació de centres de FP però, a partir de 1975 a 76 comença una recuperació progressiva que es manté. El batxillerat encara no ha quedat afectat per la disminució de la taxa de natalitat, que comença a incidir a nivell de primària i es calcula que l'increment d'efectius de secundària continuarà al llarg de tota la dècada dels anys vuitanta.

Taula núm. 4

Curs	Centres de batxillerat		
	Total centres	Centres estatals	Centres privats
1970-71	3.257	648 (20%)	2.609 (80%)
1975-76	2.590	696 (27%)	1.894 (73%)
1976-77	2.429	744 (31%)	1.685 (69%)
1977-78	2.402	777 (32%)	1.625 (68%)
1978-79	2.488	876 (35%)	1.612 (65%)
1979-80	2.658	966 (36%)	1.692 (64%)
1980-81	?	999	?

Taula núm. 5

Curs	Total alumnes	Alumnes de batxillerat		
		% oficials	% col.legiats	% lliures
1970-71	1.521.857	35,6	39,8	24,6
1971-72	1.323.060	40,0	40,2	19,8
1972-73	1.274.097	43,8	35,5	20,7
1973-74	1.012.945	47,9	33,5	18,6
1974-75	792.179	51,2	30,8	18
1975-76	818.403	49,7	34,3	16
1976-77	844.258	56,3	33,3	10,4
1977-78	877.516	57,3	35,2	7,5
1978-79	999.479	61,5	36,4	2,1
1979-80	1.055.788	64,6	35,4	—
1981-82 (previsió)	1.089.394	66	34	—

Taula núm. 6

Curs	Professors de batxillerat		
	Total professors	% estatals	% privats
1970-71	62.269	34,7	65,3
1971-72	60.794	39,8	60,2
1972-73	60.925	s.d.	s.d.
1973-74	56.379	41	59
1974-75	49.100	47,8	52,2
1975-76	48.694	49,1	50,9
1976-77	48.850	54	46
1977-78	51.466	54,9	45,1
1978-79	59.375	57,9	42,1
1979-80	63.645	59,9	40,1
1981-82 (previsió)	66.821	63	37

Font: MEC. Las enseñanzas medias en España. Madrid, 1981.

4.4. Situació de la Formació Professional abans de la LGE

Fins a l'entrada en vigor de la LGE la formació professional es regia per la "Ley de Formación Profesional Industrial" del 20 de juliol de 1955, que ordenava aquest ensenyament en tres graus, i pel decret del 21 de març de 1958, que reglamentava aquests estudis.

- El primer grau d'iniciació o pre-aprenentatge comprenia dels 12 als 14 anys i no era necessari per accedir als altres graus. Aquests eren els únics estudis professionals gratuïts.

- Segon grau o oficialia, era un grau d'aprenentatge que cobria dels 14 als 17 anys (tres anys) i formava especialistes. Donava dret al títol d'oficialia industrial.

- El tercer grau o mestria comprenia dels 17 als 19 anys (dos anys), formava persones coneixedores d'una branca industrial amb totes les seves especialitats. Donava dret al títol de mestre industrial.

Tot i que aquesta formació professional es deia industrial, cal interpretar-ho amb un sentit molt ampli. També des de 1949 existia el batxillerat laboral que després es va dir tècnic (industrial) agrícola, marítim-pesquer i administratiu.

La formació professional comprenia una formació en els coneixements tècnics necessaris, però també una base cultural i social, política, moral i una bona formació física.

Crítiques del "Llibre Blanc" al sistema vigent de formació professional

Les crítiques al sistema vigent abans de la LGE es centren en tres punts bàsics:

a) El sistema educatiu té una falta essencial d'unitat, de manera que es donen una multiplicitat de camins paral·lels i tancats que tenen molt poques relacions entre si. La separació entre formació professional i l'ensenyament primari i mitjà és excessivament rígida i irreversible. El "Llibre Blanc" proposa que l'educació a tots els nivells (EGB, BUP i educació superior) donin alhora una formació general i professional, i com a pont entre els estudis i el treball proposa cursos intensius i de poca durada a diferents nivells que permetin aprendre tècniques específiques per ocupar un lloc de treball. Aquesta formació es pot completar amb l'educació permanent i la pràctica a les empreses. Segons aquests principis la F.P. no ha d'ésser un camí alternatiu a la formació bàsica sinó que consisteix en uns cursos terminals. Tanma-

teix, aquest enfocament valent i renovador no acabà d'explicitar-se i la crítica no va anar acompanyada d'una proposta de solució plenament coherent.

b) La segona crítica es centra en el fet que el canvi accelerat i el progrés industrial i econòmic del país van deixar antiquats alguns oficis i especialitats, de manera que la formació professional existent no s'adequava a la realitat del mercat de treball ni a les tendències de la producció. Era precís introduir especialitats noves, moltes d'elles sorgides del sector terciari.

c) La crítica més important és la que qüestiona la necessitat de la formació professional. En un moment d'evolució i canvi accelerat les nocions clàssiques d'ofici i de categoria professional són en crisi. La tendència actual als països avançats és, com recomana el Llibre Blanc, donar una formació bàsica, al més llarga possible, que no cal ni convé que sigui essencialment acadèmica, i oferir especialitzacions professionals curtes que tinguin una certa polivalència dintre d'una família de professions.

4.5. La formació professional a la LGE

L'article 40.1. diu: "La Formación Profesional tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral". Aquest article inverteix la proposta del Llibre Blanc en el sentit que obre un camí paral·lel al de la formació bàsica.

En la formació professional es consideren tres nivells o modalitats: d'iniciació, de nivell mitjà, de nivell superior i formació professional permanent, que inclouen les tècniques específiques i activitats laborals en el camp de la indústria, l'agricultura, el comerç, l'administració i belles arts.

La formació professional d'iniciació seguirà a l'educació general bàsica per a aquells que no facin batxillerat i obligatòriament per als que no aconseguixin el títol de graduat escolar. La duració d'aquests estudis estarà en funció de les exigències de cada especialitat, uns tres o quatre semestres per al període d'iniciació. Els continguts dels programes comprendran operacions i tasques bàsiques i els coneixements tecnològics relacionats amb ells, adequats a cada família d'ocupacions, de manera que facilitin l'immediata incorporació a llocs de treball no especialment qualificats. La formació permanent posterior a aquest període es donarà a hores compatibles amb el treball i permetrà una especialització i promoció i també la reincorporació als estudis de batxillerat.

La Llei d'Educació posa especial èmfasi en l'educació general bàsica i en la formació professional de primer grau i les declara gratuïtes tant en els centres estatals com privats i preveu subvencions adequades per tal de fer-ho possible.

La formació professional de nivell mitjà comença en acabar els tres anys de batxillerat unificat i polivalent, quan uns alumnes es preparen per entrar a la universitat (COU) i els altres opten per una preparació professional. A la formació professional de grau mitjà també hi tindran accés els alumnes de FP-1 que cursin les matèries complementàries que en cada cas s'especifiquin. Aquests estudis de FP-2 preparen per a professions de nivell mitjà de duració aproximada d'un a tres semestres. Aquests centres de FP-2 també ofereixen cursos intensius d'actualització de coneixements i tècniques.

La formació professional de nivell superior seguirà a la superació d'un primer cicle universitari o escola tècnica superior. També hi podran accedir els alumnes que hagin acabat la FP-2 i hagin fet cursos complemen-

taris que es considerin oportuns. Aquests estudis comprendran carreres professionals curtes de nivell superior, d'un a tres semestres de duració.

Respecte als continguts de la formació professional, l'article 41.1 diu que la formació professional s'orientarà a preparar l'alumne en les tècniques pròpies de la professió elegida i en les qüestions d'ordre social, econòmic, empresarial i sindical que es presenten en l'exercici d'una professió.

La duració dels estudis dependrà del temps necessari per a cada especialitat però en cap cas no excedirà de dos anys per grau o nivell.

La llei també preveu una gran flexibilitat entre els nivells, de manera que proposa un quadre de convalidacions que permeti a qualsevol alumne passar d'uns estudis professionals al grau immediatament superior i també preveu el pas de la branca professional a la general, en qualsevol nivell.

La llei espera la col.laboració dels col.legis professionals i organitzacions sindicals i de les empreses per tal que els alumnes obtinguin una capacitació i una formació pràctica plenament actualitzada.

4.6. Crítica de les EEMM actuals. Allargament dels estudis

Si es considera d'una manera merament formal sembla que no hi ha cap inconvenient a designar com "batxillerat" el cicle de tres cursos establert per la LGE. La reducció dràstica del batxillerat a causa de la integració dels quatre primers cursos a l'EGB va comportar per a molts una pèrdua del nivell acadèmic dels alumnes, encara que solament fos pel fet que aquests quatre cursos

eren impartits per mestres en lloc de llicenciats.

La pèrdua del batxillerat elemental va quedar compensada per l'allargament del batxillerat en un any, la insistència a considerar el COU i els tres primers cursos de la universitat i les escoles tècniques com cicles de ciències bàsiques, el fet de passar a un cicle d'universitat. estudis abans secundaris, com per exemple magisteri, i la implantació d'un tercer cicle universitari de doctorat. Tot això explica doncs una tendència a allargar l'ensenyament i posar els nivells més elevats cada vegada més enrera, el que demostra una certa influència d'altres països, especialment dels EUA.

2. Un sistema dual i selectiu

Enfront dels objectius teòrics i anunciats per la LGE, d'acabar amb la discriminació, afavorir la igualtat d'oportunitats en educació i l'educació general unificada i polivalent, a la pràctica, desapareix el clam per la unitat i al final de l'EGB es dibuixen clarament dues alternatives paral·leles i ben diferenciades: BUP i FP.

En un principi la LGE s'esforçava a mantenir l'equiparació de les dues vies, però aviat es va demostrar que era una igualtat aparent i que la FP era inferior a la via del batxillerat; això es demostra a l'article 20.3, que disposa que els alumnes que no aconseguixin el títol de graduat escolar no poden fer BUP. El caràcter selectiu de l'accés a la FP-1 ha convertit aquest estudi en reducte del fracàs escolar que desgraciadament ja se sap que coincideix amb determinades condicions socio-econòmiques. La selectivitat ha passat, doncs, dels 10 als 14 anys d'edat, en què es concreta la doble xarxa i es fa fonamentalment en funció de l'origen socio-econòmic dels alumnes i sense comptar amb l'assessorament dels gabinets psicopedagògics previstos perquè, com tantes bones idees

de la LGE, no van passar del paper.

Aquesta selecció, en un principi era continguda i es preveia que solament un 20% aniria a la FP-1 per donar sortida al fracàs escolar i preparar aquestes persones per a l'ingrés en el món del treball, mentre que el 70% restant continuaria estudis de batxillerat unificat i polivalent fins que, en acabar BUP, un 25% passaria a FP-2 i un 35%, a través de COU, a l'ensenyament superior (1).

L'aplicació de la llei, tanmateix, a partir de 1975 va ser clarament regressiva respecte a aquest primer plantejament i va potenciar la selectivitat als 14 anys, tractant d'orientar vers la FP-1 el 45% de la població infantil i no únicament com a sortida cap al món del treball sinó com a pas normal vers la FP-2 a través d'un curs pont, fent aquest nivell en tres anys i superposant a les matèries professionals les assignatures d'un BUP devalluat. Aquesta política mostra clarament el triomf de les dues vies paral·leles. La gent no ha demostrat gaire entusiasme per la FP i no ha arribat a atreure el 30% dels alumnes, perquè per una part el nivell d'exigència i el nombre de matèries el fan difícil i per altra les empreses no han reconegut ni valorat els títols que donen i no representa una promoció social.

Tal com avui es presenta el sistema, la FP cobreix les necessitats de treball manual més o menys qualificat que necessita la indústria i aquests resultats fan sospitar que la llei va ser concebuda, almenys per un sector, amb una voluntat clarament restrictiva, en una època de desenvolupament econòmic i en funció de les necessitats econòmiques del moment, que es poden concretar en: una mà d'obra amb uns coneixements bàsics generals i una lleu-

(1) Dades aportades per José Bevia Pastor. "Ordenación del sistema educativo y reforma de las Enseñanzas Medias"

gera preparació professional i uns quadres superiors seleccionats que segueixen el batxillerat.

b. - Dèficits en la FP

La gent ha comprès molt bé que la FP és l'alternativa reservada als pobres i als nois i noies que tenen dificultats, que és una alternativa selectiva i discriminatòria que contribueix a mantenir la desintegració social i que va clarament dirigida a donar una sortida a la mà d'obra que necessita la indústria. Els esforços del MEC per fer atractiva la FP no han pogut impedir el recel popular ni la crítica dels ensenyants.

Aquesta segona via, en donar una sortida tècnica professional a part de la població infantil, ha reafirmat el caràcter tècnic i abstracte del batxillerat i ha esborrat la idea, essencial per a la reforma, que la formació professional no és una alternativa a la formació general sinó que n'és una part integrant i essencial.

L'aplicació de la llei es va fer com s'acostumen a fer aquestes reformes a Espanya, de manera precipitada, cosa que va facilitar continuar fent les coses com es feien abans seguint d'aprop el model de l'oficialia i la mestria industrial, però la relativa obligatorietat que mai no es va aplicar estrictament va crear uns dèficits greus d'instal·lacions, tallers, materials, professorat, etc. que han fet dubtar de l'èxit de l'experiència. Tanmateix, en el moment actual els dèficits més bàsics, sembla que s'han resolt.

Tanmateix, els centres de FP no funcionen de manera satisfactòria, reuneixen un alumnat problemàtic, el professorat no ha rebut cap formació específica per fer front a una situació conflictiva i a vegades donen uns coneixements tan acadèmics com els que s'imparteixen en

els instituts. El grau de fracàs escolar és greu i molts nois abandonen, incapaços de superar el primer curs.

La continuïtat dels estudis des d'un grau de FP a l'altre s'assegura mitjançant uns ensenyaments complementaris que garanteixen la necessària equivalència entre els nivells educatius dels alumnes procedents del batxillerat o primer cicle universitari i els procedents del primer o segon grau de FP. Tanmateix, aquestes facilitats són més teòriques que reals.

L'aplicació de la FP s'ha realitzat de manera parcial, de forma que el nivell superior encara no s'ha iniciat i les relaitzacions i opcions en els altres nivells han estat menys ambiciosos i diferents del previst.

J. Planas i J.M^a Thatcher en fan un judici sever i diuen que (1) "La formació professional és un híbrid ja des del seu plantejament que ha donat com a resultat la superposició d'un BUP devaluat amb un aprenentatge professional que no ha estat reconegut per les empreses".

c. - Algunes dades estadístiques

Les dades estadístiques facilitades pel Ministeri a "Las enseñanzas medias en España" (Madrid 1981) mostren el creixement del nombre de centres, d'alumnes i de professors de FP, com correspon a la seva progressiva implantació a partir de la LGE. L'any 1973-74 i 1975-76 van ser anys particularment importants. Les estadístiques demostren clarament el pes del sector privat i dels alumnes no oficials.

(1) Planas, J. i Thatcher, J.M^a.: "Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Taula núm. 7

<u>Centres de formació professional</u>			
Curs	Total centres	Centres estatals	Centres privats
1970-71	487	130 (27%)	357 (73%)
1971-72	571	135 (24%)	436 (76%)
1972-73	684	153 (22%)	531 (78%)
1973-74	1.002	156 (16%)	846 (84%)
1974-75	1.156	236 (20%)	920 (80%)
1975-76	1.631	425 (26%)	1.206 (74%)
1976-77	1.867	599 (32%)	1.268 (68%)
1977-78	1.878	581 (31%)	1.297 (69%)
1978-79	1.971	667 (34%)	1.304 (66%)
1979-80	2.037	722 (35%)	1.315 (65%)

Taula núm. 8

<u>Professors de formació professional</u>			
Curs	Total professors	% estatals	% privats
1970-71	11.396	32	68
1971-72	12.554	30	70
1972-73	13.811	30	70
1973-74	17.144	28	72
1974-75	22.224	30	70
1975-76	27.743	31	69
1976-77	27.628	37	63
1977-78	28.075	33	67
1978-79	30.762	43	57
1979-80	33.583	47	53
1981-82	38.811	54	46

Font: MEC. Las Enseñanzas medias en España. Madrid, 1981.

Taula núm. 9

Alumnes de formació professional (Oficialia + FP 1r.grau)

Curs	Total alumnes	% oficials	% no oficials
1970-71	101.864	37,2	62,8
1971-72	120.745	35,9	64,1
1972-73	137.421	35,6	64,4
1973-74	156.405	31,9	68,1
1974-75	181.083	33,5	66,5
1975-76	246.795	38,4	61,6
1976-77	286.555	40,2	59,8
1977-78	296.673	39,8	60,2
1978-79	326.410	42,8	57,2
1979-80	367.486	45,6	54,4
1981-82 (previsió)	431.556	50	50

Alumnes de formació professional ("Maestría" + FP 2n.grau)

Curs	Total alumnes	% oficials	% no oficials
1970-71	17.619	52	48
1971-72	20.070	53	47
1972-73	21.383	56	44
1973-74	25.495	52	48
1974-75	29.544	50	50
1975-76	43.806	49	51
1976-77	63.369	55	45
1977-78	101.825	53	47
1978-79	123.141	56	44
1979-80	140.531	59	41
1981-82 (previsió)	166.166	64	36

Font: MEC. Las Enseñanzas medias en España. Madrid, 1981

4.7. El fracàs escolar a nivell de secundària

Les taxes de fracàs escolar són l'índex més significatiu que demostra que el sistema no funciona. Les xifres per si soles causen consternació i no tenen precedent ni exemple en cap altre país.

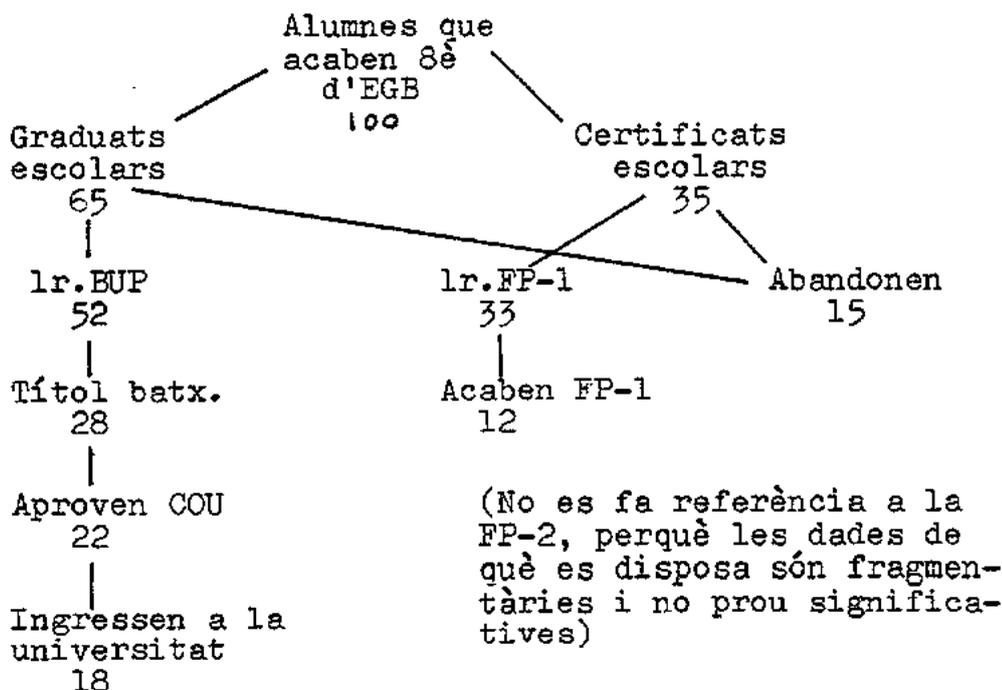
El 37,4% dels alumnes d'EGB no aconseguen el títol de Graduat Escolar.

Més del 44% d'alumnes matriculats a primer no acaba el batxillerat o no acaba els estudis en el temps previst.

El 57% no acaba en el seu moment els estudis de FP, ja sigui perquè repeteix o abandona.

Si forcem una mica les estadístiques podem obtenir un resum de l'evolució de l'escolarització des de l'EGB fins a la universitat, que ens pot proporcionar una comprensió més global del rendiment del sistema educatiu.

Taula núm. 10



Font: Bellmunt, J. Butlletí Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya, núm. 37, 1981, pp. 5

4.8. Projecte de reforma de 1981

Els intents de reforma s'orienten cap a rectificar la divisió creada per la Llei General d'Educació entre BUP i FP per tal de treballar en la línia d'una major igualtat d'oportunitats en ensenyament.

La igualtat d'oportunitats a nivell d'ensenyament secundari no queda garantida ja que ofereix una formació professional "de segona categoria" als fills dels pobres o als fracassats. Cal modificar el sistema per diverses raons: perquè els menors no poden decidir el seu futur amb prou coneixement, perquè als catorze anys no hi pot haver fracassats, perquè en una societat tècnica-ment avançada l'especialització vocacional prematura no té cap sentit i, finalment perquè en una societat democràtica, tan complexa com la nostra, el que ha de ser i saber un ciutadà no s'assoleix als catorze anys.

El govern, els partits polítics, els sindicats i els moviments de renovació pedagògica reconeixen la necessitat d'una reforma però les propostes alternatives no són coincidents.

El projecte de reforma de les EEMM presentat pel Ministeri l'any 1981 (1) proposa refondre el batxillerat i la FP i configurar un batxillerat en dos cicles.

(1) Las enseñanzas medias en España. Estudios de Educación. Dirección General de Enseñanzas Medias. Madrid 1981. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

El primer cicle, de dos anys, es podria fer indistintament en un centre de BUP o de FP i acabaria amb el títol de Batxillerat General Tècnic per a tots. Aquest tronc comú permetria una certa opcionalitat i comprendria aspectes humanístics i tècnics. Les matèries d'aquest primer cicle serien de les àrees de filologia, ciències socials, matemàtiques i ciències de la naturalesa, tecnologia i art. En totes elles caldria destacar l'aplicació pràctica de manera que permetin entreveure la relació ciència-tècnica tan important en el moment actual.

El segon cicle presenta dues modalitats: el batxillerat superior orientat vers els estudis universitaris, de dos anys de duració, i unes ensenyances tècniques-professionals de duració variable en funció de l'especialitat escollida. El ministeri assenyala que el pla d'estudis hauria de conservar una base mínima comuna però que la major part de l'horari hauria de concentrar-se en les matèries de l'especialitat. El batxillerat general i tècnic podria oferir opcions de filologia, matemàtiques i ciències de la naturalesa, ciències socials i econòmiques, tecnologia i art. La formació professional també oferiria una gran diversitat d'opcions i continguts en funció de la modalitat professional escollida.

Els alumnes que no segueixen plantegen des de sempre un dels problemes més difícils de resoldre. El projecte del Ministeri, el 1981, proposa que els alumnes que no treguin resultats satisfactoris en acabar l'EGB podran repetir curs i també ofereix la possibilitat de fer un curs específic de recuperació organitzat en els centres que impartiran el primer cicle secundari.

Per als alumnes que després de repetir i fer el curs de recuperació i fins i tot el primer curs de secundària i tinguin 16 anys, es podrà establir un curs

d'iniciació professional, CIP, per atendre els problemes derivats de la seva incorporació des del centre escolar a l'empresa.

4.9 La reforma dels ensenyaments secundaris a Catalunya:
"L'ensenyament secundari a Catalunya, proposta d'un
nou model educatiu"

La proposta de reforma de les EEMM per part del govern central ha comportat l'estudi del document per part de les autoritats educatives autonòmiques i la redacció d'una proposta. Aquesta proposta és interessant i ben intencionada i el fet d'haver estat publicada l'abril de 1984 no ha permès una resposta ni una crítica. Al meu parer es tracta d'un canvi massa total que ni el professorat, ni la infraestructura ni l'economia és capaç de suportar i que té alguns defectes de plantejament, com ara una excessiva opcionalitat tant a primer nivell de BUP com a segon. La proposta de pla d'estudis és discutible i no cal oblidar que els nois quan arriben a BUP han passat per 8 graus de primària. Si la primària no funciona cal reformar-la però no es pot pensar en la secundària sense tenir present l'etapa anterior.

El plantejament de la reforma que proposa la Directora General de Batxillerat del Departament d'Ensenyament, Carme Laura Gil i Miró, el sintetitza ella mateixa a l'article "La nova escola secundària" publicat a Quaderns de Batxillerat, núm. 4, pp. 1-2.

Una proposta per a la nova escola secundària

1. Primer cicle: "suficiència escolar". El primer cicle de l'ensenyament secundari forma un bloc educatiu de dos anys consecutius de duració de suficiència obligatòria en allò que respecta els mínims de coneixements i comprensió establerts per a tots els ciutadans sortits de l'escola primària; la concepció d'aquest cicle implica el trencament amb el tradicional "curs acadèmic" i les seves seqüeles de convocatòries d'exàmens extraordinaris i alhora l'anul·lació de la doble intitulació acadèmica en acabar l'escolaritat primària i les seves discriminatòries conseqüències socials i individuals.

El procés educatiu d'aquest bienni es desenvoluparà a través de determinades matèries d'objectius educacionals diferents d'acord amb l'estructura següent:

a) Matèries d'aprenentatge obligatori per a tots els alumnes i durant el cicle enter:

- Llengua catalana
- Lengua castellana
- Coneixement de Catalunya i Espanya
- Matemàtica
- Educació física

La motivació que conjuga com a matèries d'aprenentatge obligatori la llengua i la matemàtica es fonamenta en la consideració que aquella és l'estri més important del comportament personal i político-social de l'home i aquesta és base necessària de la cultura, entesa com l'observació científica de la vida; ambdues han de proporcionar a l'alumne el fonament metodològic per a discernir els fets que conformen la pràctica social.

b) Matèries d'aprenentatge obligatori a temps reduït per a tots els alumnes:

- La Constitució espanyola i l'Estatut d'autonomia de Catalunya
- Tallers
- Religió i/o ètica
- El coneixement de l'entorn
- Lectura comprensiva
- Comprensió de l'espai
- Música
- Llengua estrangera

c) Matèries de lliure opció: el currículum escolar precisarà d'altres coneixements de lliure opció d'entre aquelles que ofereixi el centre per ell mateix i per mitjà d'institucions alienes; les indústries, serveis, tallers de la localitat podran convertir-se en part integrant de l'escola acollint a temps compartit els estudiants que ho desitgin. Els camps de coneixements, llurs subdivisions són ben amplis.

d) Matèries d'aprenentatge individualitzat: són aquelles que per mitjà de crèdits permetran d'atendre tots els alumnes sigui el que sigui el seu nivell de coneixements i el seu currículum escolar anterior; entre aquestes matèries caldrà establir la lectura i el llenguatge comprensius.

La presentació del divers quadre escolar es farà mitjançant mòduls educatius o crèdits que podran revestir diferents nivells de com-

prensió i distints continguts, oferts des del concret fins a l'abstracte de manera que puguin ésser cursades sense traumatismes per qualsevol tipus d'alumne, d'acord amb les peculiaritats dels grups. Durant els dos anys que constituïran el cicle, serà obligatori haver cursat amb èxit sis crèdits de cada matèria del grup a), o sia, vint-i-quatre crèdits en total i vint de matèries optatives, cada una de les quals constarà com a mínim de dos crèdits; dos seran també els crèdits necessaris per a assolir els coneixements de caràcter obligatori de les matèries assenyalades a l'apartat b).

Assolits els nivells mínims establerts de les matèries obligatòries i exercides les opcions segons el ventall dels interessos personals dels alumnes i, en un moment determinat i individualitzat de l'aprenentatge, orientades per l'òrgan responsable, l'alumne, ja de més de setze anys, prosseguirà els seus estudis o entrarà en el món del treball remunerat que haurà ja conegut a través de determinat crèdit optatiu amb el títol que acreditarà la seva "suficiència escolar".

El programa del cicle a més de la funció pedagògico-social abans esmentada en posseeix d'altres: la de preservar l'arrelament i el sentit d'identitat i la d'innovar preveient els canvis que la nostra societat comporta; aquest primer període formatiu ha d'encetar la permanència de l'educand com a educand de la seva maduresa durant tota la seva vida, per això els altres nivells superiors d'estudis li romandran oberts sense el compromís d'intitulacions acadèmiques.

2. Segon cicle: "batxillerat". El segon cicle és la preparació durant dos cursos per a d'altres estudis superiors: l'alumne hi arriba recolzat pel servei d'orientació, cursat un nombre exigit de crèdits de determinada o determinades matèries que li permetrà d'ingressar en un tipus específic de batxillerat:

- Artístic
- Filològic: clàssic/modern
- Social: història-geografia/filosofia
- Científic: ciències naturals-química/matemàtiques-física
- Administratiu: medi ambient, economia administrativa/informàtica.

Aquest esborrany d'estructura del segon cicle no es pretès impermeable sinó de fàcil

integració; els plans d'estudis comprendran una part de matèries comunes i/o interdisciplinàries i una caracteritzadora de les diverses inclinacions. Una vegada aprovat el cicle, l'alumne haurà adquirit el títol de "batxiller" que l'acreditarà per a perllongar els estudis acadèmics a l'ensenyament superior o ingressar al treball remunerat.

Sabem bé que no us presentem una reforma de l'escola com alternativa a la reforma propugnada pel ministeri d'Educació i Ciència sinó un canvi del sistema educatiu secundari, la viabilitat del qual, gradual, mesurat i ferm s'ha d'originar als nostres centres, si cal a determinats seminaris i amb nosaltres, els professors, per als nois d'ara que seran els homes de l'any 2000, per a fer possible, si l'acord és col·lectiu, l'educació desitjada que acabi amb formes d'infantilització, de dependència i d'alineació i faci efectius els elements de llibertat que siguin necessaris per al desenvolupament i maduració individual i social de l'home.

En oferir-vos aquest esborrany d'un nou i diferent esquema pedagògic us demanem la vostra anàlisi i discussió objectiva i heu de saber que nosaltres hem acceptat per sempre que la crítica comporta una funció que és també part essencial de la nostra tasca.

4.10 El professorat protagonista de la reforma

¿Amb quin professorat es pot comptar?, ¿quines són les característiques de l'actual professorat de les EEMM? Copiem el que diuen els mateixos interessats recordant que estan parlant en general i que es poden fer moltes excepcions.

Encara que pugui resultar exagerat i injust es pot fer un cert retrat-robot (especialment pel que fa referència al professorat del sector públic):

- tendeix a reproduir el model universitari
- té escassa consciència de la problemàtica psico-pedagògica dels alumnes i es troba amb pocs recursos per a fer-hi front
- considera el fracàs escolar com un fenomen extern al Batxillerat ("els alumnes no arriben ben preparats", "el nivell és baix",...)

- tendeix a obsessionar-se pel nivell dels alumnes que acaba per convertir-se en el lloc comú que substitueix tota anàlisi sistemàtica de la seva feina.
- adopta actituds de resistència al canvi (especialment quan fa referència a les condicions de treball tolerades; un bon exemple el constitueix l'escassa aplicació de la jornada real de 24 hores als Instituts durant aquest curs) sovint amb argumentacions externament progressistes
- adopta actituds de resistència al control social (caldrà fer un repàs de les relacions entre Claustres, APAs i Administració, així com del funcionament dels òrgans col·legiats dels centres)

¿Quines són les característiques de l'actual professorat de Formació Professional? L'accent de la definició d'aquest professorat potser cal posar-lo més en la situació laboral-administrativa que en l'estrictament professional:

- la diversitat de titulacions, especialitats i cossos fa molt difícil establir un retrat-robot; dins d'aquesta diversitat s'apunta com a especialment conflictiva de cara a una hipòtesi de tronc comú la integració dels actuals mestres de taller
- l'interès pedagògic d'aquest professorat és força desigual, degut a la heterogeneïtat abans esmentada, però hom té la impressió que aquest interès està més accentuat que no pas en el professorat de Batxiller, si més no dins de la FP s'ha generat un moviment de renovació pedagògica i un associacionisme pedagògic; cal notar, però, un cert desànim en el sector més actiu
- aquest professorat ha hagut de viure una situació de desconcert deguda a la inadequació de la FP teòricament prevista amb la dinàmica real del sistema educatiu, perquè s'ha vist obligat a recollir gran part de l'alumnat fracassat a l'EGB; això deu haver generat reaccions i actituds semblants a les del professorat de Batxillerat (sensació de frustració originada per la inadequació de la pròpia formació...).

Es obvi que si el professorat no assumeix els objectius i mètodes de la reforma aquesta està condemnada al fracàs. En aquest punt molts entesos insisteixen en el fet que la renovació s'ha de realitzar amb el professo-

rat actualment integrat dins el sistema educatiu ja que les perspectives d'expansió del sistema no semblen probables i, en conseqüència, la incidència del professorat format i reclutat amb un sistema més d'acord amb els objectius de la reforma pot ésser escassa (1). Tanmateix, em pregunto com el professorat actual podrà assumir 300.000 alumnes nous. Sense menysvalorar la necessària acció amb el professorat existent, sembla necessari pensar en el professorat que forçosament hauria d'entrar en el sector. Una reforma no es pot fer sense un finançament adequat. Si aquest finançament no és possible, que es programi per un període de temps llarg que permeti cobrir els costos a mesura que es vagin produint, perquè no es pot córrer el risc de fer una reforma que torni a quedar en lletra morta perquè ja no es podrà recuperar la credibilitat.

Desgavell educatiu

Qualsevol anunci d'una pròxima reforma fa escriure. Coneixem massa bé com es fan les reformes en el nostre país i un voldria deturar-les com fos, no per afany de mantenir el que ja hi ha, sinó per veure la possibilitat de fer una reforma de veritat que s'haurà de fer sense decrets perquè aixequen crítiques i les forces es perden en jocs d'artifici. La reforma que necessitem està basada en un canvi de mentalitat en educació i això no ho arregla un decret.

Cal construir una tradició, cal aprofitar el que s'ha fet de ben fet en el país i no pujar al carro de la darrera tendència ni copiar el model del país més avançat, perquè cada comunitat és diferent i els models

(1) Resum del grup temàtic: Professorat per al nou ensenyament secundari, característiques i problemàtica.
Jaume Bellmunt i Jaume Rodríguez.

en educació són poc exportables.

Jo no veig que ningú en aquest moment estudiï en profunditat, posem per cas, el Llibre Blanc. Les propostes del Llibre Blanc eren interessants, com és interessant el que varen fer els instituts-escola. En aquest país sempre es parla del passat i mai no se n'aprén res ni es té en compte per a res, i ens perdem en reformes que diuen coses boniques i que ens porten a fer ben poc camí endavant.

Una possible reforma al meu parer:

- a) Hauria de recollir les millors propostes fetes anteriorment, aprofitar-ne totes les possibles i fer els mínims de canvis formals.
- b) Una reforma hauria de definir clarament els objectius socials i polítics i fer-ho honradament dient on es pot arribar i què no és possible, però assenyalant clarament el camí cap on es vol caminar.
- c) Haurà de demostrar una voluntat política clara d'aplicar-la i per això cal evitar qualsevol improvisació; cal planificar acuradament cada variable, cal lligar bé tots els caps perquè cap deslligat és cap aprofitat després per la contrareforma. Cal donar el suport econòmic i tècnic necessari i no és vàlid dir que es pot escolaritzar 300.000 persones més sense que això signifiqui una despesa pública considerable. Si no es tenen els mitjans cal tenir la valentia de dir que no es pot fer cap reforma i fer una planificació realista i a llarg termini.
- d) Necessita la participació dels interessats en el procés de concreció i aplicació de la reforma i això demana un període llarg i unes estructures flexibles.

El professorat oposarà una resistència forta a una reforma real, això passa arreu del món i a les millors famílies, però cal comptar-hi perquè s'haurà de convèncer amb diàleg, arguments, constància, suport i participació.

C.V. L'ENSENYAMENT SUPERIOR

=====

Per estudiar la situació de la universitat abans de la LGE, un indicador expressiu pot ser el nombre d'alumnes matriculats. Si comparem la proporció d'alumnes d'ensenyament superior amb la població total de diversos països trobem que l'any 1964 i 65 Espanya tenia 355 estudiants de nivell superior per cada cent mil habitants, cosa que la situa a la vora Portugal i a prop de països en què l'entrada a la universitat és molt selectiva, com és el cas d'Alemanya o Anglaterra. Si corregim aquesta xifra amb la relació entre el nombre de graduats i el total d'alumnes matriculats s'adverteix un percentatge molt baix en relació amb els països estudiats, d'aquí la necessitat imperiosa d'eleva el rendiment del sistema. (Taules 1, 2).

Taula núm. 1

NUMERO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR CADA 100.000 HABITANTES

PAISES	Año	Alumnos	Alumnos por cada 100.000 habitantes
Alemania, Rep. Federal	1964	254.961 (1)	455
Austria	1965	49.382	681
Bélgica	1964	75.489	805
Checoslovaquia	1965	141.687	1.001
Dinamarca	1964	43.731	927
Espanya	1964	111.133	355
Espanya	1967	141.640	442
Estados Unidos	1965	5.526.325	2.840
Finlandia	1965	38.775	841
Francia	1964	455.111	940
Hungría	1965	51.002	503
Italia	1964	281.358	512
Portugal	1964	32.115	353
Reino Unido	1964	190.770	352
Suecia	1964	61.222	799
Suiza	1964	30.488	519
URSS	1964	3.608.400	1.585
Yugoslavia	1965	164.923	948

(1) No incluye las Escuelas de Ingenieros.

FUENTE: UNESCO, «Annuaire Statistique, 1966». Espanya (1967), INE.

(1) No inclou les Escoles d'Enginyers

Font: UNESCO, «Annuaire Statistique, 1966». Espanya (1967)
INE.

Taula núm. 2

RELACION ENTRE EL NUMERO DE GRADUADOS EN ENSEÑANZA SUPERIOR Y EL TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS EN EL MISMO NIVEL

PAISES	Año	N.º de alumnos	N.º de graduados	Porcentaje
Alemania Occidental	1964	254.961	63.321	24,8
Austria	1964	48.470	5.119	10,5
Bélgica	1962	75.489	14.475	19,1
Estados Unidos	1965	5.526.325	679.600	12,3
España	1966	141.640	8.176	5,8
Francia	1963	385.566	40.141	10,4
Reino Unido	1963	211.023	80.120	38,0
Italia	1963	242.207	26.114	10,8

Font: UNESCO, Annuaire Statistique, 1966. España (1966), INE.

5.1. La LGE i l'ensenyament superior

La nova llei va integrar a la universitat pràcticament tots els centres superiors amb ben poques excepcions, per la qual cosa parlar d'ensenyament superior a Espanya equival a parlar de la universitat.

Segons la LGE l'educació universitària té com a objectius completar la formació integral de la joventut, preparar els professionals que el país necessita i ocupar-se de la formació permanent. És un objectiu de la universitat fomentar el progrés cultural i desenvolupar la investigació a tots els nivells.

a. Graus universitaris

Els estudis universitaris queden programats de manera que hi ha un curs comú en ciències bàsiques que és un curs d'orientació. Aquest curs d'orientació o COU, la

llei diu que serà organitzat i supervisat per la universitat però que podrà ser impartit en instituts d'ensenyament secundari. L'acció de la universitat sobre els cursos de COU es va fer en un principi però actualment es redueix a la presència d'un professor de la universitat en les avaluacions finals.

Els estudis a les facultats i escoles tècniques superiors es divideixen en tres cicles:

- El primer cicle, dedicat a l'estudi de disciplines bàsiques té una duració de tres anys al final dels quals es donarà el títol de graduat o diplomad. Ja sabem que actualment no són cursos de disciplines bàsiques ni donen dret a cap titulació.

- El segon cicle és d'especialització i té una duració de dos anys al final dels quals s'obté el grau de llicenciat.

- El tercer cicle d'especialització està orientat a preparar per a la investigació i la docència a nivell superior. Els candidats treballen per obtenir el grau de doctor.

Els estudis propis de les escoles universitàries consten d'un sol cicle de tres anys i equivalen al títol de graduat o diplomad. La llei preveu, tanmateix, que en la qüestió de la duració hi pot haver excepcions.

b. Accés a la universitat

Tenen accés a la universitat les persones que superen el curs d'orientació però cada universitat pot establir criteris de valoració per a l'ingrés a les diverses facultats i escoles tècniques superiors o escoles universitàries, prèvia autorització del ministeri.

També tenen accés a l'educació universitària els majors de vint-i-cinc anys que no tenen el batxillerat però que superen les proves reglamentàries que proposa cada centre.

Aquesta liberalitat d'entrada va acabar l'any 19 perquè la creixent massificació va portar a la necessitat de realitzar proves selectives d'ingrés. Aquest examen o PAU consta d'unes proves de maduresa comunes i altres d'específiques, segons les opcions fetes a CCU. Per a la qualificació final es té en compte l'expedient acadèmic de l'alumne.

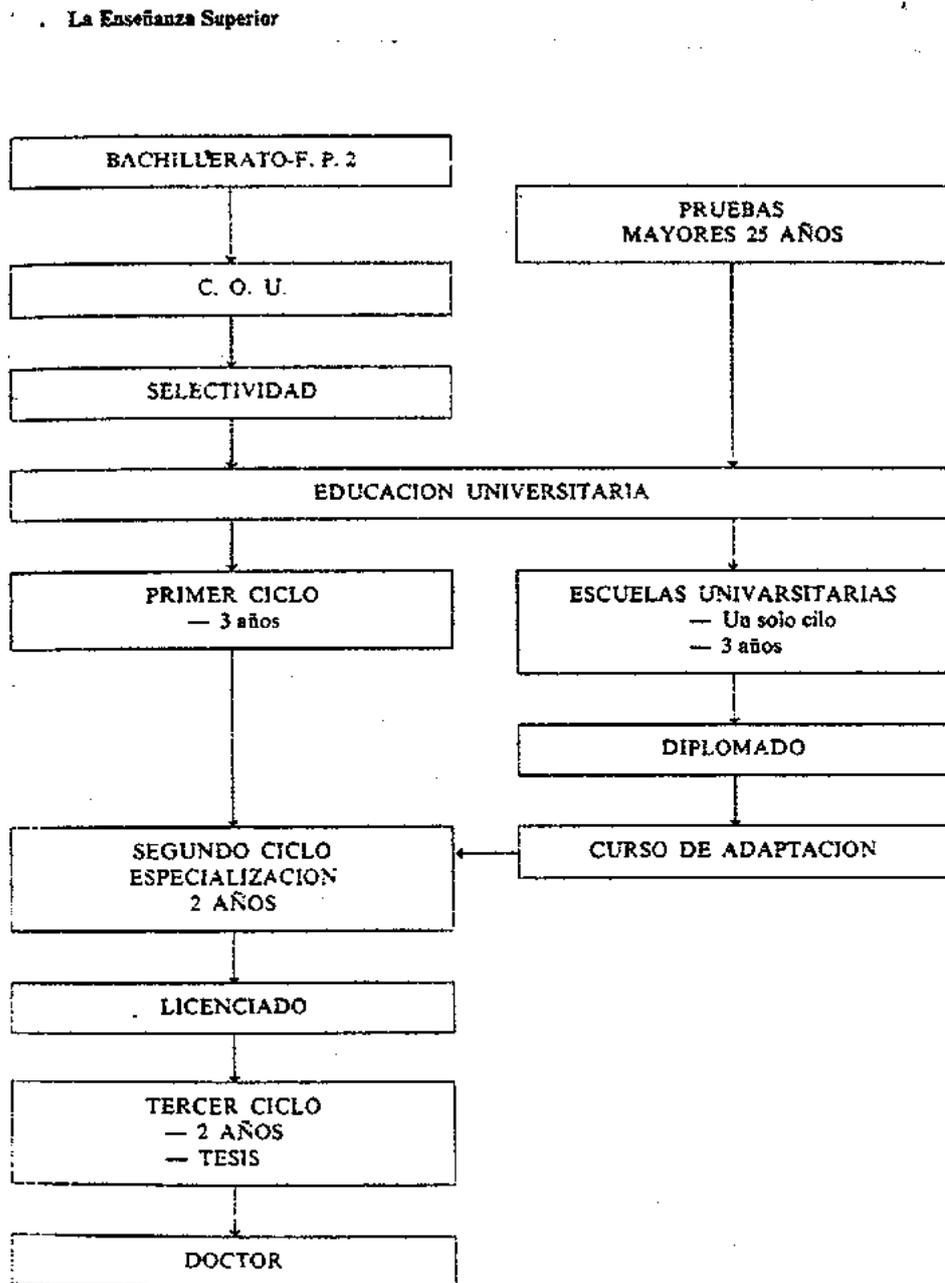
c. Govern i organització de les universitats

La Llei General d'Educació parlava de donar a les universitats una àmplia autonomia en el seu govern i administració, en l'elaboració i revisió dels plans d'estudis. Però aquesta desitjada autonomia no va arribar.

Segons la llei el govern de la universitat quedava en mans d'un patronat el qual proposava un president que havia de ser ratificat pel govern estatal. Aquest patronat estava constituït pel rector, per una comissió de cada facultat i per representants socials del sector econòmic i professional, dels col·legis professionals, dels pares i dels ex-alumnes.

La responsabilitat acadèmica màxima la tenia el rector secundat pels degans de cada facultat i caps de departaments. Els diversos departaments i instituts es responsabilitzaven de l'ensenyament i la investigació d'una matèria. S'assigna als departaments la funció docent i als instituts la funció investigadora. El professorat accedeix al cos corresponent per oposició però el lloc de destí l'ha de decidir per concurs cada universitat, a la qual se li dóna una certa bel·ligerància en l'elecció

Fig. núm. 1



del seu propi professorat.

Després d'un primer moment d'optimisme moltes d'aquestes propostes van quedar en no res i la reforma de la universitat ha hagut d'esperar fins a la LRU, que sembla garantir un grau important d'autonomia a cada universitat, les quals de moment estan redactant els seus estatuts.

d. Algunes dades estadístiques

Taula núm. 3 - Alumnos matriculados

Cursos	Escuelas Universitarias		Facultades y Col. Universitarios		Escuelas Téc. Superiores		Total Universidad	
	Alumnos	N ^{os} Índices	Alumnos	N ^{os} Índices	Alumnos	N ^{os} Índices	Alumnos	N ^{os} Índices
1971-72	120.990	100	195.597	100	42.978	100	359.565	100
1972-73	99.595	82,3	216.753	110,8	44.738	104,1	361.084	100,4
1973-74	96.681	79,9	251.866	128,8	45.768	106,5	394.315	109,7
1974-75	118.566	98,0	291.016	148,8	49.895	116,1	459.477	127,8
1975-76	134.369	111,1	346.466	177,1	49.346	114,8	530.181	147,5
1976-77	151.009	124,8	369.828	189,1	46.982	109,3	567.819	157,9
1977-78	172.206	142,3	427.763	218,7	49.556	115,3	649.525	180,6
1978-79	171.265	141,6	406.485	207,9	43.408	101,0	621.158	172,8
1979-80	178.830	147,8	415.107	212,2	45.351	105,5	639.288	177,8
1980-81	179.040	148,0	423.911	216,7	46.147	107,4	649.098	180,5

Font: MEC. Curs 1982-83. Madrid, 1984

El nombre d'alumnes arriba al sostre màxim durant el curs 1977-78 després d'un creixement mantingut des de 1971-72. Tanmateix mentre a les facultats i col.legis universitaris l'increment és del 117%, a les escoles universitàries és de l'ordre del 48% i a les escoles tècniques superiors del 7%.

Taula núm. 4

alumnos graduados

Cursos	Escuelas Universitarias		Fac. y Col. Universitarios		Esc. Técnicas Superiores		Total Universidad	
	Gra duados	N ^{os} Índices	Gra duados	N ^{os} Índices	Gra duados	N ^{os} Índices	Gra duados	N ^{os} Índices
1971-72	12.873	100	11.683	100	2.409	100	26.965	100
1972-73	17.214	133,7	14.076	120,5	2.497	103,7	33.787	125,3
1973-74	16.949	131,7	16.771	143,6	3.351	139,1	37.071	137,5
1974-75	17.028	132,3	17.861	152,9	3.329	138,2	38.218	141,7
1975-76	20.607	160,1	23.335	199,7	3.313	137,5	47.255	175,2
1976-77	22.068	171,4	28.551	244,4	2.926	121,5	53.545	198,6
1977-78	26.008	202,0	34.054	291,5	3.270	135,7	63.332	234,9
1978-79	28.983	225,1	37.465	320,0	2.975	123,5	69.423	257,5
1979-80	32.000	248,6	37.806	323,6	2.873	119,3	72.679	269,5
1980-81	27.569	214,2	41.115	351,9	2.685	111,5	71.369	264,7

Font: MEC. Curs 1982-83. Madrid, 1984.

El nombre de graduats també té un comportament diferent en els diversos tipus de centre. Destaca el nombre de graduats de les escoles universitàries que creix en una proporció superior a la de les altres escoles lo qual fa suposar que la mortalitat durant la carrera és molt baixa o que es tracta d'uns estudis fàcils.

Entre 1971-72 i 1980-81 el nombre de professors de la universitat ha augmentat en el 68% amb una tendència continuament creixent però en una proporció inferior a la matrícula que augmenta un 80,5% la qual cosa acusa una massificació de l'ensenyament superior.

Taula núm. 5

- Profesores

Cursos	Escuelas Universitarias		Fac. y Col. Universitarios		Esc. Técnicas Superiores		Total Universidad	
	Pro- fesores	N ^{os} Índices	Pro- fesores	N ^{os} Índices	Pro- fesores	N ^{os} Índices	Pro- fesores	N ^{os} Índices
1971-72	6.153	100	13.168	100	4.655	100	23.976	100
1972-73	5.884	95,6	13.472	102,3	4.794	103,0	24.150	100,7
1973-74	5.949	96,7	15.973	121,3	4.580	98,4	26.502	110,5
1974-75	6.376	103,6	16.130	122,5	4.647	99,8	27.153	113,3
1975-76	6.853	111,4	19.400	147,3	4.623	99,3	30.876	128,8
1976-77	7.897	128,3	20.587	156,3	4.573	98,2	33.057	137,9
1977-78	8.116	131,9	20.006	151,9	4.995	107,3	33.117	138,1
1978-79	9.489	154,2	22.113	167,9	5.060	108,7	36.662	152,9
1979-80	10.345	168,1	22.995	174,6	5.080	109,1	38.420	160,2
1980-81	11.020	179,1	24.084	182,9	5.203	111,8	40.307	168,1

Font: MEC. Curs 1982-83. Madrid, 1984.

5.2. La LRU o Llei de Reforma Universitària

La LRU aprovada el 1983 i el decret sobre departaments universitaris de 1984 estructuren la universitat en departaments. El departament es considera l'òrgan bàsic encarregat de:

- Organitzar i desenvolupar la recerca.
- Organitzar i impartir els ensenyaments propis de la seva àrea de coneixements.
- Organitzar i desenvolupar els estudis de doctorat.
- Promoure la realització de treballs de caràcter científic, tècnic i artístic.
- Impulsar la formació permanent científica i pedagògica dels seus membres.

Segons la LRU els departaments agruparan tots els docents i investigadors d'una universitat que treballen en una àrea del coneixement científic, tècnic o artístic, el que representa trencar amb la situació modular actual per agrupar el professorat per àrees de coneixement.

La creació, modificació i supressió de departaments correspondrà a cada universitat que procedirà d'acord amb els seus propis estatuts però els departaments correspondran a les àrees de coneixement aprovades pel consell d'universitats. Qualsevol proposta que no s'adeqüi a les aprovades s'ha de sotmetre a l'esmentat consell.

Els estatuts de cada universitat establiran el nombre de catedràtics i professors titulars necessaris per constituir un departament però en tot cas, no pot ser inferior a quinze. Si no s'arriba al nombre fixat, la universitat decidirà com agrupa àrees científiques afins.

Quan un departament tingui professors que imparteixin docència a dos o més centres dispersos geogràficament i a notòria distància es pot preveure un desdoblament en Seccions Departamentals de centre amb un nombre mínim de professors. Però tanmateix s'ha de garantir un funcionament integrat i coordinat.

Cada departament comptarà amb un director, un secretari i un consell de departament. El director serà un catedràtic d'universitat elegit però, si no hi ha candidat, correspondrà a un professor titular d'universitat o catedràtic d'escola universitària. En els departaments constituïts exclusivament per professors d'Escoles Universitàries la direcció correspondrà, igualment per elecció, a un dels seus catedràtics i, si no hi ha candidat, a un professor titular.

El Consell de departament serà representatiu i hi participaran membres de tots els estaments i categories i la seva proporció serà decidida pels estatuts de cada universitat.

Els estatuts de cada universitat determinaran també el règim econòmic i pressupostari dels departaments, especificant els crèdits, gestió i procediments de control de l'activitat econòmica.

Els departaments donaran compte anualment de la seva gestió mitjançant una memòria anual i es podran avaluar les activitats dels departaments; per fer-ho serà permès demanar la col.laboració d'especialistes d'altres universitats i institucions nacionals i estrangeres.

La disposició transitòria dos diu que els professors de medicina i escoles universitàries d'infermeria que realitzin funcions assistencials exclusivament en un hospital clínic universitari o en un hospital en què s'imparteixi la docència clínica seran considerats com professors amb dedicació a temps complet fins al 30 de setembre de 1987 i mentre no es modifiquin els règims actuals de dedicació. Aquesta llei transitòria és important de retenir per la importància que pot tenir si s'estén al professorat de les normals que són a les escoles.

C.VI. ELS MESTRES DE LES ESCOLES D'EGB
=====

El poc interès pel mestre és quelcom antic i dolorós. Les raons són moltes i no les repetirem; basti per situar el tema aquest paràgraf: (1)

"En el fondo, esta falta de interés de los expertos por la Enseñanza Primaria obedece a razones ideológicas; a que es un tipo de enseñanza que no sirve para seleccionar a la élite, no presenta problemas de orden público, no es un objetivo de las Ordenes Religiosas, no se las tienen que ver con el Cuerpo de Magisterio (que goza de escaso prestigio y de aún más escaso poder) y, en definitiva, no es un tema que produzca brillo intelectual o político. En determinados ambientes de la sociedad española resulta incluso hasta de mal gusto insistir en la preocupación por la Enseñanza Primaria. El sistema, tal como está, "funciona" de alguna manera".

La Llei General d'Educació en els articles 102 i 104 parla de les categories del professorat i de les seves competències i l'article 110 de les formes d'accés. La LGE assenyala per als mestres unes tasques àmplies d'acord amb l'esperit renovador de la llei.

"Artículo ciento dos.- El profesorado, en sus distintos niveles, habrá de reunir las siguientes condiciones:

Uno. Titulación mínima:

a) Profesores de Educación Preescolar y de Educación General Básica, título de Diplomado Universitario o Arquitecto técnico o Ingeniero técnico, según las especialidades.

Dos. Una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación, con arreglo a las siguientes bases:

(1) de Miguel, Amando. De l'informe FOESSA sobre la situació social d'Espanya. Madrid 1970, pp. 851.

a) Los Profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados Institutos.

.....

Artículo ciento nueve.- Al profesorado de Educación General Básica compete:

Uno. Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían, de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en la presente Ley.

Dos. Adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Tres. Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como actividades de promoción cultural en favor de los adultos.

Cuatro. Cooperar con la dirección y Profesores de la Escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades.

Cinco. Mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo.

Seis. Participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

Artículo ciento diez.- Uno. El acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica se podrá efectuar directamente desde las Escuelas universitarias correspondientes sin necesidad de pruebas posteriores en los casos de expedientes sobresalientes a lo largo de todos los estudios. En los demás casos los aspirantes tendrán que demostrar su aptitud mediante las pruebas reglamentarias que se determinen, pero se tendrán en cuenta con carácter fundamental los anteriores académicos.

Dos. Tendrán también acceso a dicho Cuerpo los Diplomados y Licenciados universitarios que hubiesen seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y superen las pruebas a que se refiere el apartado anterior."

6.1. Categories entre els mestres estatals

Una característica interessant del sistema educatiu espanyol i que estalvia molts problemes és que no hi ha diferències econòmiques ni administratives entre els mestres propietaris des de pre-escolar fins a 8è d'EGB. Tanmateix hi ha una gran diferència entre propietaris i interins.

Els mestres propietaris són els que varen aprovar les oposicions o varen accedir directament, hi ha els provisionals i els definitius. Entre ells no hi ha diferències econòmiques però sí d'estabilitat. Els mestres definitius tenen una plaça en propietat i solament canvien de destí si volen presentar-se voluntàriament al concurs general de trasllats. Els propietaris provisionals varen aprovar les oposicions o van tenir accés directe però encara no tenen plaça definitiva i aleshores cada estiu els donen una plaça provisional; per això han de presentar-se a la Delegació Provincial corresponent, generalment el mes d'agost, i elegir entre les vacants per ordre d'antiguitat d'oposició i número dins dels de la seva promoció. Al llarg del curs els propietaris provisionals poden ser desplaçats i rebre un destí forçós mitjançant el concurs de trasllats al qual han d'acudir obligatòriament mentre són provisionals. Aquesta situació absurda pot durar 4, 5, i fins i tot 6 anys.

Els mestres que han fet oposicions restringides a localitats de més de 10.000 habitants, annexes, pàrvuls, etc. han aconseguit millorar el destí per un procediment més ràpid que el concurs general de trasllat. El fet d'aprovar una d'aquestes oposicions no implica canvi de categoria ni d'estatus professional.

Els mestres interins ocupen places vacants que no es-

tan cobertes per mestres titulars amb oposició. Tenen la carrera de mestre i fan la mateixa feina però no han fet les oposicions, estan sotmesos a un règim laboral inestable, poden ser desplaçats per un mestre propietari en qualsevol moment del curs escolar i el seu nomenament no dura més d'un any. Els mestres interins tenen plena responsabilitat d'una classe però no poden votar en els claustres. El sou d'un interí és molt més baix que el d'un mestre propietari.

El nombre d'interins no s'explica més que en el context d'una administració que no ha tingut cap interès per la qualitat de l'educació a les escoles públiques. L'administració no ha agilitzat el seu propi sistema de proveïment de places ni ha dotat les de nova creació i aleshores ha contractat mà d'obra barata i provisional per cobrir les vacants, el que ha provocat un gran malestar. Si és veritat que els interins costen més barats no es veu el cost social, mesurat en qualitat de l'ensenyament, que suposa mantenir un professorat en les condicions laborals en què es troben els interins i contractats.

L'any 1974 van quedar dotades, després de moltes pressions, 123.000 places de les 130.000 considerades necessàries i es van convocar oposicions. El més lògic era que sortissin les 27.000 places vacants reals i dotades econòmicament però una vegada més es va fer la rebaixa i es van convocar només 10.000 places, per la qual cosa es va perdre una bona ocasió de reduir el nombre d'interins.

A més dels mestres formats a les escoles normals o a les actuals escoles universitàries hi ha altres mestres que han accedit al magisteri per convalidacions i commutacions. Els casos freqüents provenen d'alguna d'aquestes modalitats:

- Alumnes d'escoles de l'Església que feien revàlida a la normal (fonamentalment alumnes del pla de 1950)
- Del batxillerat amb examen d'unes assignatures
- Del cos d'alferes provisionals
- Ex-combatents de la "División Azul"
- Persones procedents dels seminaris eclesiàstics, sacerdots o religiosos
- Llicenciats o diplomats de qualsevol facultat universitària o escola tècnica superior.

Tots aquests elements de tan diverses procedències, una vegada reconeguts com a mestres, tenen els mateixos drets i deures, categoria i sou que els seus companys.

6.2. La plantilla de professorat als centres docents d'EGB

Ha estat modificada i regulada pel recent decret de plantilles que té com a punt de referència base el nombre d'unitats escolars de cada centre, tot i que pot modificar-se d'acord amb l'especificitat de les necessitats reals de cada lloc.

La composició de les plantilles segueix el mòdul d'un mestre per classe, que augmenta de manera no proporcional al nombre d'unitats.

Col·legis de 8 unitats---9 mestres dels quals:

- un de Filològiques
- un de Matemàtiques i C. Naturals
- un de C. Socials
- un d'Educació Física

Col·legis de 16 unitats---18 professors dels quals:

- dos de Filològiques
- dos de Matemàtiques i C. Naturals
- dos de C. Socials
- dos d'Educació Física

Col.legis de 24 unitats---26 professors dels quals:

- tres de Filològiques
- tres de Matemàtiques i C. Naturals
- tres de C. Socials
- tres d'Educació Física

Col.legis de 32 unitats---35 professors dels quals:

- quatre de Filològiques
- quatre de Matemàtiques i C. Naturals
- tres de C. Socials
- quatre d'Educació Física

Col.legis de 40 unitats---43 professors dels quals:

- cinc de Filològiques
- cinc de Matemàtiques i C. Naturals
- quatre de C. Socials
- cinc d'Educació Física

Els de 48 unitats---51 professors dels quals:

- sis de Filològiques
- sis de Matemàtiques i C. Naturals
- quatre de C. Socials
- cinc d'Educació Física

El nombre de mestres per centre és realment reduït i no permet organitzacions gaire flexibles per disposar d'algun mestre especialitzat en música o plàstica i és un nombre insuficient per fer les substitucions necessàries, però supera el mòdul mestre-classe vigent anteriorment. També es preveu la dotació d'una plaça de professor especial per a cada mòdul de 8 unitats d'EGB no adscrit a cap unitat, però que atindrà els alumnes amb problemes específics.

La llei de plantilles permet que els centres tinguin unitats de pre-escolar, de manera que cada escola de vuit unitats pugui tenir dues unitats de pre-escolar

per a alumnes de 4-5 i 5-6 anys, el que permetrà ampliar el servei de pre-escolar.

La llei de plantilles també regula l'assignació del mestre, de manera que els mestres de pre-escolar es faran càrrec d'aquest nivell i del cicle inicial de l'EGB. Qualsevol mestre pot fer-se càrrec d'un curs del cicle mitjà, mentre que les àrees del cicle superior queden reservades als mestres que tinguin la titulació corresponent per donar-les.

Tots els professors de l'escola pública tenen els mateixos drets econòmics i administratius sense discriminació per raó d'etapa, cicle, àrea, nivell o modalitat a la qual cada mestre estigui inscrit.

En el curs 1982-83 el nombre de mestres amb curs fan un total de 235.258, amb un increment de 2.520 mestres en el sector públic i una disminució de 1.590 professors en el sector privat centrada sobretot en centres de l'Església catòlica. La taula estadística mostra un lleuger increment en pre-escolar i un estancament en el nombre de mestres d'educació bàsica. L'augment solament és important en educació especial mentre que en l'educació d'adults les xifres no són fiables, perquè els mestres a temps parcial a vegades es classifiquen com a professors d'EGB, que és la seva activitat principal.

Taula núm. 1

	<u>1982-83</u>	<u>1981-82</u>	<u>Diferències</u>	
			<u>Absolutes</u>	<u>Relatives</u>
<u>Professors i directors amb curs a:</u>				
-Educació Pre-escolar	37.343	36.846	497	1%
-Educació Gral. Bàsica	190.926	189.985	941	0%
-Educació Especial	3.904	3.495	409	12%
-Educació Permanent d'Adults	3.085	3.902	-817	-21%
Total.....	<u>235.258</u>	<u>234.228</u>	<u>1.030</u>	<u>0%</u>

Font: MEC. 1982-83

Taula núm. 2

PROFESSORAT D'EGB CLASSIFICAT PER ETAPA I TITULARITAT DEL CENTRE

	1ª ETAPA			2ª ETAPA			TOTAL		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
BARCELONA	13.798	7.126	6.672	8.660	3.751	4.909	22.458	10.877	11.581
GIRONA	1.312	944	368	746	485	261	2.058	1.429	629
LLEIDA	950	671	279	584	368	216	1.534	1.039	495
TARRAGONA	1.506	1.103	403	852	586	266	2.358	1.689	669
CATALUNYA	17.566	9.844	7.722	10.842	5.190	5.652	28.408	15.034	13.374

Font: MEC. 1983.

La distribució del professorat del sector públic i del sector privat durant els cursos 1981-82 i 1982-83 ha variat poc i continua la tendència creixent a augmentar el pes del sector públic. La variació més important s'observa en educació especial on el pes del sector públic és molt gran. Les dades sobre els mestres dedicats a formació permanent d'adults ja hem dit que s'han de considerar amb moltes reserves.

Taula núm. 3

	Sector públic % Mestres		Sector privat %	
	1982-83	1981-82	1982-83	1981-82
Educació Pre-escolar...	60%	59%	40%	41%
Educació Gral. Bàsica..	65%	65%	35%	35%
Educació Especial	95%	91%	5%	9%
Educació Permanent d'Adults.....	70%	63%	30%	37%
TOTAL.....	65%	64%	35%	36%

MEC. 1982-83

6.3. Grau de feminització de la professió

La participació femenina per nivells en els cursos 1981-82 i 1982-83 no presenta alteracions significatives, de manera que continua dominant totalment a nivell de pre-escolar, mentre que a nivell de primària representa un 50%. Es dóna un lleuger augment en la feminització del professorat d'educació especial i una disminució en la participació femenina a nivell d'educació permanent d'adults, que no és una dada fiable.

En conjunt es dóna un augment del 1% en la participació de la dona, per la qual cosa sembla que l'atur juvenil masculí no incideix en aquest camp on hi ha un domini femení clar.

En el sector públic la participació femenina segons dades del MEC és del 63% mentre que en el sector privat és del 71,5%. Les causes d'aquestes diferències segons la font esmentada són el menor nivell de salaris del sector privat i la menor estabilitat relativa en els llocs de treball.

Taula núm. 4

	<u>1982-83</u>	<u>1981-82</u>
Educació Pre-escolar.....	96%	96%
Educació General Bàsica.....	60%	60%
Educació Especial.....	71%	69%
Educació Permanent d'Adults.	42%	49%
Conjunt.....	66%	65%

MEC 1982-83. Madrid, 1984

Els llocs de responsabilitat dins l'ensenyament són ocupats preferentment pels homes a pesar de la majoria

de dones en la professió. La taula següent sobre els directores ho demostra.

Taula núm. 5

DIRECTORS SENSE CURS									
	TOTAL			CENTRES PUBLICS			CENTRES PRIVATS		
	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones	Total	Homes	Dones
BARCELONA	408	203	205	97	45	52	311	158	153
GIRONA	19	11	8	5	4	1	14	7	7
LLEIDA	16	9	7	6	4	2	10	5	5
TARRAGONA	24	10	14	7	5	2	17	5	12
CATALUNYA	467	233	234	115	58	57	352	175	177
Percentatge sobre el total	100%	49,8%	50,2%	100%	50,4%	49,6%	100%	49,7%	50,3%
TOTAL ESTATAL	3.038	1.658	1.380	1.301	783	518	1.737	875	862
Percentatge sobre el total	100%	54,5%	45,5%	100%	60%	40%	100%	50,3%	49,7%

Font: M.E.C. Memoria curs 1.982-83, Madrid 1.984.

6.4. Titulacions acadèmiques dels mestres

Si agafem com a significatius els resultats d'una enquesta passada a 2.619 mestres (1).

La taula demostra que la meitat dels mestres que treballen actualment a Catalunya tenen algun tipus d'especialitat docent.

Mestres sense cap especialitat: 51%

Mestres amb especialització: 49%

(1) Enquesta que figura a la tesi doctoral de J.A.López i Pere Darder, op. cit.

Taula núm. 6

Per l'origen de la seva especialitat

	Estatal	Privada	Sobre el total
Escoles de Formació Professional	57,5%	42,5%	46,6%
Llicenciats	36,1%	63,9%	20,9%
Diplomats espe. MEC i UNED	60,6%	39,4%	17,7%
Altres	70%	30%	14,8%

La majoria dels mestres amb especialitat vénen de les escoles universitàries i pertanyen a l'últim pla d'estudis, el de 1971. El percentatge dels mestres llicenciats 20,9% del total amb especialitat i un 10,2% del total de mestres que es concentren principalment a la privada (63,9% del total de llicenciats).

Es interessant i preocupant a l'hora de comprovar com l'escola pública desaprofita la preparació dels seus mestres a causa del seu sistema absurd de proveïment de places. L'escola privada resol aquest problema amb més encert donat que té llibertat de contractació i pot adaptar l'oferta a les exigències del treball

Mestres especialistes que exerceixen en l'àrea de la seva especialitat

<u>Escola estatal</u>	<u>Escola Privada</u>
37,1%	70,7%

Si considerem el nombre de professors de les comunitats autònomes i el nombre de professors especialitzats en llengües espanyoles diferents del castellà, es tenen uns percentatges molt baixos tot i que hi ha molta diferència entre el català i les altres llengües.

Taula núm. 7

	<u>Sector públic</u>	<u>Sector privat</u>	<u>Total</u>
1. Professors destinats a:			
1.1. Catalunya.....	20.520	21.150	41.670
1.2. Galícia.....	12.161	5.046	17.207
1.3. País Valencià.....	14.289	8.557	22.846
1.4. País Basc.....	8.538	7.640	16.178
2. Professors especialitzats en:			
2.1. Català.....	5.655	5.604	11.259
2.2. Gallec.....	1.399	850	2.249
2.3. Valencià.....	1.504	939	2.443
2.4. Eúscar.....	617	932	1.549
Relacions en percentatges entre:			
2.1./1.1.	27,6	26,5	27,0
2.2./1.2.	11,5	16,8	13,1
2.3./1.3.	10,5	11,0	10,7
2.4./1.4.	7,2	12,2	9,6

Font: MEC. Memòria 1982-1983.

6.5. Distribució dels mestres segons anys d'experiència docent

Taula núm. 8			
Anys	E. estatal	E. privada	% sobre el total mostra
-3	51,6 (122)	48,3 (114)	9,4 (236)
de 3 a 5	47,7 (232)	52,3 (254)	19,3 (486)
més de 5	51,5 (922)	48,5 (870)	71,3 (1.792)

La major part de mestres de la mostra a la qual ja hem fet referència tenen més de 5 anys d'experiència (71,3%) pel fet que el creixement de l'escola va ser molt gran durant els anys 70 i és molt més lent en el moment actual.

Taulela núm. 9

Distribució de mestres per anys en el centre
respectiu

Anys	E. estatal	E. privada	% sobre el total mostra
- 3	72,5% (522)	27,5% (198)	29% (720)
3 a 5	43,6% (281)	56,4% (363)	26% (644)
més de 5	39,4% (440)	60,6% (678)	45% (1.118)
Total	50% (1.243)	50% (1.239)	100% (2.482)

Els mestres de la privada tenen una major estabilitat. La forma de provisió de places a l'escola estatal afavoreix molt poc la permanència del mestre a la mateixa escola i dificulta la formació d'equips estables.

6.6. Promoció dels mestres

Els mestres des de 1871 fins al 1936 i fins i tot als anys 40 tenien oberts camins de promoció i podien accedir a la inspecció i arribar a ser professors de les escoles de mestres. Avui l'única promoció oberta és la possibilitat de fer estudis universitaris que no comporten tanmateix cap canvi d'estatus o de sou. Si el mestre llicenciat vol millorar ha de deixar l'EGB i fer unes noves oposicions a batxillerat, formació professional o inspecció. El mèrit suprem reconegut avui als mestres, que els comporta la possibilitat de l'accés a una plaça millor i a un sou més elevat, és l'antiguitat, que és el mèrit del funcionariat.

6.7. El sou dels mestres

L'any 1847 es va aprovar que els mestres tinguessin un sou fix per la seva funció; aquest sou el pagaven directament els ajuntaments i era freqüent que els mestres

cobressin tard, malament o mai i ve d'aquest temps la dita de "passar més fam que un mestre d'escola". L'any 1902 l'Estat es va fer càrrec de pagar els mestres estatals.

El sou dels mestres ha estat sempre baix i insuficient. Vegem com es tracta el tema en un article de "Escuela Española" l'any 1970.

"Dice el refrán español: Tanto tienes tanto vales. Y si de antes de ahora se consideraba la escuela de pobres como el desideratum de la modestia, hoy, cuando un niño recién cumplidos los catorce años, gana tanto como un maestro, y poco tiempo después más que éste, es muy difícil mantener ante la sociedad una situación de prestigio que cae por su base cuando se comparan situaciones en las que el maestro lleva la peor parte... En esta ocasión revolucionaria en la que tantas cosas se modifican, han de pesar fundamentalmente la altura de la misión que se le confía, la importancia de su preparación y los fines que se pretenden alcanzar, sin que en ningún caso pese, como ya es tradicional en la historia del magisterio, su desmesurado número... En este terreno, muchas veces lo hemos dicho, el dilema es claro: o se paga a todos lo que se merecen de acuerdo con su misión y con lo que de ellos espera la Patria, o si no hay dinero para atender a esta rentable inversión, no se deben crear más escuelas que las que permitan las posibilidades económicas de la nación" (1)

(1) "Realismo y sinceridad". Escuela Española, 11 junio, 1970.

C.VII. LES ESCOLES DE MESTRES DES DE LA FUNDACIÓ FINS A
=====

LA LLEI D'EDUCACIÓ (1971)

=====

Les escoles normals per a la formació de mestres són una creació del segle passat que va sorgir a imitació de les "École Normale" franceses. A Espanya es parlà oficialment d'aquestes escoles per primera vegada l'any 1834 i la primera normal es va obrir a Madrid el 8 de març de 1839.

L'educació dels infants s'ha considerat sempre poc important i les escoles normals han estat també des de sempre centres de poc prestigi perquè han impartit estudis curts i poc demandants pel que fa a nivell acadèmic, rigor científic i professionalitat. Si a això hi afegim la marginació que han patit per part de l'administració, la poca categoria de gran part del professorat, l'origen social dels alumnes i el sou dels mestres, tenim un panorama del que ha estat el magisteri. L'única experiència diferent, tan interessant com breu, va ser la de la segona república, període de la nostra història contemporània en què l'ensenyament primari s'ha considerat vertaderament essencial. Aquest breu parèntesi va fer encara més penós el trauma del franquisme del qual encara no ens hem recuperat.

Els estudis de magisteri han sofert molts canvis, de manera que durant el present segle hi ha hagut vuit plans d'estudis diferents que han tingut diversa fortuna; uns han tingut una vigència llarga com els plans de 1914 i 1950, altres han durat poc. La documentació so-

bre aquests plans ha estat resumida i publicada per Manuel de Guzman (1).

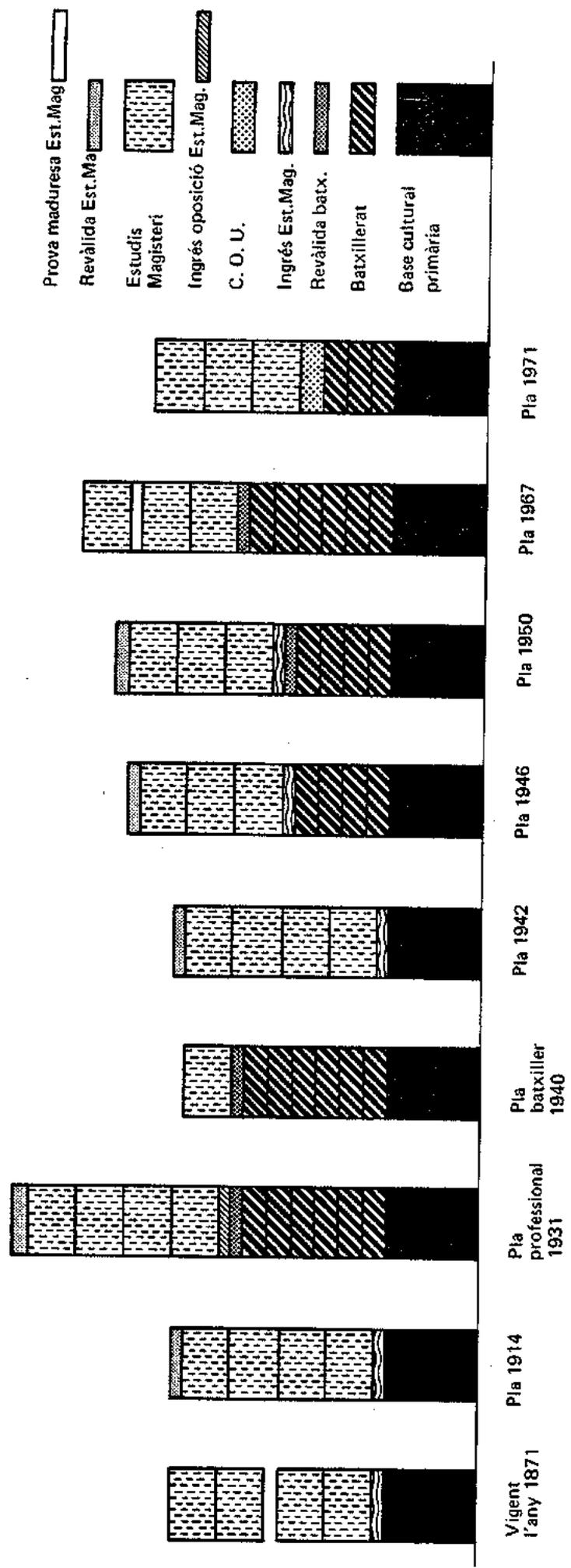
En aquest capítol analitzarem la creació de les normals i els vuit plans vigents durant el segle XX. Aquesta anàlisi és imprescindible per entendre el problema de les escoles de mestres (veure fig. núm. 1).

- Pla de 1914: Estudis primaris i quatre anys d'estudis a la normal.
- Pla de 1931 o pla professional: Batxillerat, ingrés a la normal per oposició, tres anys d'estudis a la normal, un any de pràctiques a l'escola primària, una re-vàlida. Accés directe a magisteri.
- Pla Batxiller 1940: Batxillerat i dotze assignatures.
- Pla provisional de 1942: Estudis primaris. Quatre cursos a l'escola normal.
- Pla 1946 i Batxillerat elemental (4 cursos). Tres cursos a l'escola normal i examen final.
- Pla 1950: Batxillerat elemental. Examen d'ingrés, tres cursos d'estudis a la normal i examen final.
- Pla 1967: Batxillerat superior. Dos cursos a la normal. Un curs de pràctiques.
- Pla 1971: COU. Tres cursos a les Escoles Universitàries de Formació del Professorat. Diplomati universitari en Formació del Professorat d'EGB en l'especialitat corresponent.

7.1. La creació de les escoles de mestres

Els mestres antigament formaven part de l'organització gremial coneguda com congregació o germandat de Sant Casià. El gremi obligava els candidats a passar un examen

(1) Guzman, Manuel. Cómo se han formado los maestros 1871-1971. Ed. Prima Luce. 1973.



Gràfic comparatiu de nivells en els plans d'estudis

que consistia essencialment en lectura, escriptura de diferents classes de lletra, comptar i operacions fonamentals. Els mestres també havien de conèixer el catecisme, la història sagrada i un compendi de la història de la nació.

Progressivament el gremi va anar perdent poder i les escoles es van confiar als ajuntaments i aquests escollien el mestre que prèviament havia passat un examen a la Diputació i el pagaven amb més o menys regularitat.

La creació de les escoles de mestres a Europa va ser la conseqüència lògica de fer l'escola obligatòria. El mestre de l'estat és una figura que apareix a final del segle XVIII, principi del XIX i en aquest fet va tenir molta influència el nou ordre liberal-burgès, resultat de la Revolució Francesa, enfront dels poders de l'Antic Règim, encarnat pedagògicament en l'Església catòlica.

El nom d'escola normal el va posar el polític i pedagog de la Revolució Francesa Lakanal. La primera escola normal a França és de l'any 1810 i a Espanya de l'any 1839. La mentalitat liberal-burguesa que va presidir la creació de les normals es fa evident en aquesta cita del "Reglamento orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción del Reino, decretado por el Gobierno Provisional de 15 de octubre 1843" (1)

... "Ciertamente hay que educar al pueblo con conocimientos sólidos y prácticos pero no tan variados y extensos que desvian a los que los reciben-"gente sencilla y pobre"- de las "funciones modestas a las que están destinados"... Hay que afianzar en los futuros "maestros de aldea" los saberes indispensables -lectura, escritura y aritmética- aunque los de "adorno"

(1) Citat per Agustín Escolano "Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica". Revista de Educación. Enero-Abril, 1982, nº 269, pp. 61-62.

sólo se aborden "ligeramente". Pero, sobre todo, las nuevas escuelas han de atender con mayor cuidado a la enseñanza de la religión y de la moral..."

Aquesta concepció ha presidit la història de les escoles de mestres i jo diria que encara no ha estat superada avui, tot i que es fan declaracions que parlen d'igualtat d'oportunitats. En el fons part de la societat creu que el poble ha de tenir una escola bàsica i senzilla perquè és suficient per a les funcions que hauran de realitzar i per això té una determinada concepció de les escoles normals i dels mestres. Potser la desgràcia és que ara ningú no s'atreveix a expressar-ho tan clarament.

La primera escola de mestres o "Seminario Central de maestros del Reino" es va inaugurar a Madrid el 8 de març de 1839. Dos personatges cabdals en la creació d'aquesta empresa van ser Gil de Zárate, responsable de "La Mesa de Instrucció Pública" i Pablo Montesinos, el seu primer director i la seva ànima.

La nova normal va estructurar dos cursos en els quals s'impartien les diverses matèries, els mètodes d'ensenyament i la pedagogia. Els alumnes eren en règim d'internat, treballaven nou hores diàries, el programa era de règim liberal i feia especial atenció a la religió i a la moral. Cada Diputació va enviar dos alumnes a Madrid per tal de poder fundar noves escoles de mestres arreu de l'Estat.

L'any 1845 funcionaven ja 42 escoles normals al país. L'any 1847 coincideix la promulgació de la Llei Moyano i la declaració de l'escolaritat obligatòria per als infants de 6 a 9 anys amb la disposició oficial que assenyala un sou fix per als mestres, tot i que aquest era baix i havia de completar-se amb les aportacions dels nens que podien pagar. És curiós fer notar que les

mestres tenien de dotació, pel fet de ser dones, una tercera part menys del que rebien els mestres.

7.2. La formació de mestres fins al 1914

La llei Moyano de 1857 va ser la primera llei general d'educació que va tenir Espanya i ha estat de gran transcendència perquè va fixar l'estructura de l'ensenyament, i els seus principis bàsics han perdurat fins avui.

La llei Moyano declarava l'ensenyament primari obligatori per a tots els espanyols des de 6 anys fins a 9 i feia aquesta ensenyança gratuïta per a aquells que no podien pagar-la. L'èxit d'aquesta declaració va ser relatiu perquè a principi de segle un 60% de la població espanyola era analfabeta.

La llei Moyano, en declarar l'escola primària obligatòria, va haver d'ocupar-se de les normals que formaven els mestres per a les escoles, va programar una normal per a cada província dotada amb una escola annexa i va ordenar la creació de normals femenines. La Llei declara que la formació del mestre és una formació professional i proposa dos tipus de mestres:

- mestre elemental -dos anys d'estudis a la normal per atendre nens de 6 a 9 anys
- mestre superior -mestre elemental més dos cursos complementaris de carrera per atendre els nens de 9 a 14 anys
- professors de les normals -és un mestre superior que cursa un any més de carrera docent.

El nivell d'entrada, tant d'edat (14 anys) com de coneixements, justifiquen que la carrera de magisteri consistís en una cultura general d'un nivell elemental amb moltes matèries de coneixements i poques matèries

professionals. Cal pensar que els mestres elementals acabaven la carrera als 16 anys i que el seu professorat tenia una preparació d'un nivell inferior a la d'un batxiller.

Una característica dels plans d'estudi fins al 1914 va ser la divisió dels mestres en dues categories segons estudiessin dos o quatre anys. És interessant considerar el pla d'estudis i l'examen d'ingrés establert a principi del segle XX.

Ley de 9 de Septiembre de 1857

Art. 68. Los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera enseñanza elemental son: Catecismo explicado de la Doctrina Cristiana.- Elementos de Historia Sagrada.- Lectura.- Caligrafía.- Gramática castellana, con ejercicios prácticos de composición.- Aritmética.- Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agricultura.- Elementos de Geografía.- Compendio de la Historia de España.- Nociones de Agricultura.- Principios de Educación y métodos de enseñanza.- Práctica de la enseñanza.

Art. 69. Para ser Maestro de primera enseñanza superior, se requiere: Primero. Haber estudiado las materias expresadas en el artículo anterior.- Segundo. Haber adquirido nociones de Algebra, de Historia Universal y de los fenómenos comunes de la Naturaleza.

Art. 71. Para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere: Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire.- Segundo. Estar instruido en Principios de educación y métodos de enseñanza.- También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna Escuela-modelo.

Real Decreto de 16 de mayo de 1901

Art. 32. Para ingresar en las Escuelas Normales es necesario acreditar haber cumplido "CATORCE" años y obtener la aprobación en los ejercicios escrito, oral y práctico que el Tribunal proponga, con arreglo a los pro-

gramas previamente redactados por los Profesores de cada Escuela.- Para verificar el ejercicio escrito quedarán incomunicados durante una hora todos los examinandos que deban actuar en cada sesión, sin permitírseles comunicarse mutuamente entre sí, ni consultar más libros ni apuntes que los autorizados por el Tribunal. Leídos por los examinandos los trabajos, pasarán a hacer el ejercicio oral de contestación a las preguntas que el Tribunal haga, sin sacarlas a la suerte, e inmediatamente harán el ejercicio práctico, consistente en examen de objetos, resolución de problemas, ejecución de labores y trabajos manuales, según los casos.

Formació de mestres segons la llei Moyano:

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés Normal</u>	<u>Anys d'estudis</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Examen</u>	<u>Accés a plaça</u>
primaris fins a 14 anys	Examen escrit, oral i manualitats o labors	dos o quatre	a temps parcial	no	contracte

Les escoles normals des del seu inici van patir els canvis polítics de manera que van tenir el suport dels liberals i després de l'esquerra mentre que els governs de dretes, sempre reticents respecte a donar cultura al poble, han tractat de limitar-ne l'abast, rebaixar-ne el nivell i controlar-ne la ideologia.

Serveixi d'exemple el govern de dretes de Narvaez, el qual, per decret del 30 de març de 1849, va reduir el nombre d'escoles normals i, amb els recursos alliberats, va crear la inspecció. Al mateix govern es deu la Real Orden del 26 de gener de 1850 que diu entre altres coses:

... "Los profesores todos, pero más los maestros de la educación primaria, deben ser hombres religiosos y morales por convicción y por práctica; el que no lo sea debe abandonar una carrera para la que no está llamado y si no lo hace, la autoridad debe separarlo sin demora..." (1)

7.3. Pla de 1914 del ministre Francisco Bergamín

El nou pla d'estudis estableix un títol únic per a tots els mestres, fixa l'edat d'entrada a 15 anys i endemés dels quatre cursos de carrera manté l'examen d'entrada i posa una revàlida final.

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés Normal</u>	<u>Anys d'estudi</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Examen Final</u>	<u>Accés a plaça</u>
Estudis Primaris	Examen escrit, oral i labors per a les noies	quatre cursos	a temps parcial durant els cursos 3r i 4t.	Revàlida	Oposició

El pla d'estudis continua reunint una gran varietat i nombre de matèries (19) de les quals solament tres són clarament professionals, tot i que les matèries acadèmiques s'ensenyen tenint en compte que van dirigides a mestres. Respecte als plans d'estudi anteriors s'adverteixen algunes novetats com són la introducció de fisiologia i higiene, i la creació d'una plaça de professor-metge a les normals. Apareix en aquest pla una matèria que perdurarà llargament en els plans d'estudi, que és l'agricultura, i que respon a la preo-

(1) Citat per Agustín Escolano, op. cit.

		19 anys
4t curs	Elements de literatura Ampliació de geografia d'Espanya Història contemporània Rudiments de dret i legislació escolar Química Francès Història de la pedagogia Economia domèstica Pràctiques d'ensenyança	
3r curs	Gramàtica castellana Geografia universal Història de l'edat moderna Àlgebra Física Història natural Francès Pedagogia Labors Pràctiques d'ensenyança	18 anys
2n curs	Religió i moral Gramàtica castellana Caligrafia Geografia d'Espanya Història de l'edat mitjana Aritmètica i geometria Pedagogia Música Dibuix Labors	17 anys
1r curs	Religió i història sagrada Teoria i pràctica de la lectura Caligrafia Nocions generals de geografia i geografia regional Nocions generals d'història i història de l'edat antiga Nocions i exercicis d'aritmètica i geometria Música Dibuix Labors	16 anys
	Cultua bàsica primària	15 anys

cupació que el mestre pugui orientar els alumnes en la millora dels conreus de la regió. La preocupació per l'orientació professional es reflecteix també en el fet d'oferir optatives de mecanografia, comptabilitat, etc, i resulta molt interessant.

En el pla d'estudis de 1914 hi figuren orientacions metodològiques i d'organització escolar en les quals s'aprecia la influència de "La Institución Libre de Enseñanza".

Art. 17. Además de las asignaturas que quedan enumeradas se establecerán, con carácter voluntario, en las Escuelas Normales de Maestras las enseñanzas de Mecanografía, Taquígrafía y Contabilidad mercantil.

Art. 18. En los cuatro cursos de Historia se estudiará principalmente la de España y los hechos de la Historia Universal más íntimamente relacionados con los de la nación española.

En los cursos de Dibujo, Geografía, Física, Química, Historia Natural y Agricultura se incluirán trabajos manuales que tengan relación con dichas materias. El curso de Fisiología e Higiene comprenderá la Higiene escolar. En la clase de Agricultura se estudiarán principalmente los cultivos propios de la región en que se halle instalada la Escuela Normal.

Art. 19. Los estudios de todas las asignaturas tendrán carácter eminentemente educativo atendiendo no sólo a dar íntegramente en cada curso las enseñanzas propias del mismo, sino también a despertar la iniciativa de los alumnos, procurando la más activa cooperación de éstos en la enseñanza, desarrollando en ellos el espíritu de observación y reflexión y haciendo aplicaciones prácticas de la doctrina enseñada.

Siempre que sea posible, tendrán las enseñanzas carácter intuitivo, dando las explicaciones con el objeto a la vista y auxiliando la explicación con adecuados experimentos y trabajos de Laboratorio.

Todos los profesores deberán enseñar a sus alumnos la Metodología de sus respectivas asignaturas aplicada a la Escuela primaria.

Art. 20. La enseñanza de las diversas materias comprendidas en el plan de estudios se

completará con exposiciones escolares, ejercicios académicos, conferencias, excursiones y otros medios educativos que organice la Junta de Profesores.

Art. 22. Todas las clases serán de hora y media de duración, excepto las de Labores, que durarán dos horas. Las clases de Dibujo, Música, Francés y Elementos de Literatura castellana serán bisemanales. Todas las demás serán alternas.

Art. 23. En ninguna clase podrá exceder de cincuenta el número de alumnos o alumnas. Cuando excediere de este número se dará otra clase para cada grupo de cincuenta alumnos.

Art. 25. Durante los dos últimos cursos los alumnos se ejercitarán en la práctica de la enseñanza en las Escuelas primarias. Estas prácticas pedagógicas se harán principalmente en la Escuela graduada anexa a la Normal y bajo la dirección del Regente de la misma; pero cuando el crecido número de alumnos lo exija, las prácticas podrán hacerse en las demás Escuelas Nacionales de la localidad, previas las órdenes necesarias de las Autoridades correspondientes.

Las prácticas hechas en Escuelas distintas de la graduada de la Normal estarán dirigidas por el Profesor de Pedagogía.

Art. 26. El horario escolar del tercero y cuarto cursos se distribuirá de tal modo, que los alumnos tengan libre el tiempo necesario para dedicarse a las prácticas pedagógicas.

Art. 27. Al terminar el cuarto curso y al tiempo de solicitar la admisión a los ejercicios de reválida, los alumnos deberán presentar en la secretaría de la Escuela Normal una memoria con el resultado de sus observaciones durante el tiempo de prácticas pedagógicas.

Els estudis de batxillerat es consideren superiors als de magisteri i per tant les convalidacions són fàcils. És curiós veure que endemés de pedagogia, pràctiques i religió, matèries típiques de magisteri, es dóna una importància capital a les "labors",

Art. 28. Los que posean el grado de Bachiller podrán obtener el de Maestro después que aprueben en las Escuelas Normales las

asignaturas de Pedagogía, Religión y Moral, si no la hubiesen cursado, y Labores y Economía doméstica, si se tratase de alumnas, siempre que unos y otras hagan además en la Escuela práctica anexa a la Normal, o acrediten haberlos hecho en otras Escuelas Nacionales, dos cursos de prácticas pedagógicas.

7.4. Pla de 1931 o pla professional

La República durant el primer bienni va acabar amb la marginació i precarietat de les escoles normals i va donar als mestres una importància prioritària expressant una plena confiança en el poder regeneracionista de l'educació i una coherència amb la seva ideologia d'esquerres.

El ministre Marcelino Domingo i el Director General de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis, als 5 mesos i mig de govern, van publicar el decret del 9 de setembre de 1931 pel qual es procedia a una reforma de les normals. Rodolfo Llopis era professor normalista, director de la "Revista de escuelas Normales" i coneixia els problemes als quals va donar una solució políticament revolucionària i pedagògicament avançada. El Pla de 1931 és, sens dubte, el millor de tots els plans de formació de mestres que ha tingut el país. Aquest pla va sofrir els intents de liquidació per part dels polítics que van governar la República durant el bienni conservador i va ser esborrat pel franquisme.

El pla professional posa el mestre com a centre de la reforma, demana per a ell un batxillerat complet, converteix les escoles normals en institucions professionals i les relaciona íntimament amb l'escola primària i amb la Universitat.

Decreto de 29 de septiembre de 1931

El primer deber de toda democracia es éste: resolver plenamente el problema de la instrucción pública.

Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos los aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta fundación; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella.

La Escuela de la España que está en nuestras manos no será, ni por su obra ni por su rango, la Escuela de la España de ayer. Será jardín y taller; convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones; principio de una selección que posibilitará el vuelo de la inteligencia a las cimas del saber y del poder. El Maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela. Para serlo precisa que llegue a regirla con una rica formación de su espíritu; convertido el bachillerato en último grado de una cultura general, que exige la plenitud de esta cultura para el estudiante que ingrese en las Normales. Precisa una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficiencia científica de la profesión, la adquisición de estudios superiores; para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía, abriendo al Maestro las puertas de la Universidad.

Artículo 1º. La preparación del Magisterio primario comprenderá tres períodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. Los aspirantes al Magisterio harán la preparación correspondiente al primer período en los Institutos nacionales de Segunda enseñanza; la del segundo, en las Escuelas Normales; la del tercero, en las Escuelas primarias nacionales.

Pla professional

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés normal</u>	<u>Anys estudi</u>	<u>Revàlida</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Accés</u>
Batxille- rat	Oposició places limitades	tres anys	Examen	Un any (pagades)	Directe

Ingrés a les Escoles Normals del Magisteri Primari

La República s'enfronta obertament amb la concepció del tipus tradicional de mestre senzill, procedent de poblets amb pocs elements intel·lectuals però amb "bon esperit" i no escolta els arguments dialèctics que la selectivitat d'entrada afavoreix les classes benestants. L'ingrés a les Escoles Normals es situa a un nivell d'exigència i rigor com mai no tornaran a ser. Moltes places queden sense cobrir però sols es seleccionen els millors, aquells que demostrin les capacitats necessàries per poder canviar de signe l'ensenyament primari. Naturalment, aquesta mesura té contrapartides i va acompanyada d'un augment salarial important per als mestres de nova formació, la concessió fàcil de beques substancials i de la formació d'un nou projecte educatiu capaç d'engrescar gent amb ganes de treballar.

Art. 49. El ingreso de los alumnos en las Escuelas Normales se hará mediante examen-oposición a un número limitado de plazas entre aspirantes de uno y otro sexo, que acreditarán no padecer defecto físico ni enfermedad contagiosa que los inhabilite para el ejercicio de la profesión, tener cumplidos dieciséis años y haber realizado los estudios del Bachillerato actual o los que se determinen en su día al reorganizar la Segunda enseñanza. La Dirección general de Primera enseñanza fijará todos los años el número de plazas de in-

greso a proveer en cada Normal, según las necesidades de la enseñanza primaria.

Art. 5º. El Tribunal encargado de seleccionar los aspirantes a ingreso en la Normal estará formado por un profesor y una profesora de la Escuela Normal, un catedrático de Instituto, un inspector o inspectora de Primera enseñanza y un Maestro nacional. La designación de los Tribunales corresponde a los rectores de cada distrito universitario. La presidencia recaerá en el profesor o en la profesora de la Normal, miembro del Tribunal que posea mayor antigüedad.

Art. 6º. Los ejercicios del examen-oposición comprenderán:

a) Un ejercicio de letras, que consistirá en una prueba colectiva por escrito, en preguntas individuales del Tribunal acerca de las diferentes materias de la sección, en la lectura en voz alta por el examinando de una página literaria en español y en la traducción repentizada de un libro escrito en francés.

b) Un ejercicio de Ciencias, que consistirá en preguntas diversas y suficientes acerca de las materias de la sección y en la resolución de dos problemas de Matemáticas y de Física.

c) Un ejercicio de redacción en torno a un tema libremente determinado por el Tribunal, pero de tal modo elegido, que favorezca en los aspirantes el manifestar su disposición y condiciones para la actividad educativa. La Dirección general de Primera enseñanza publicará oportunamente el cuestionario para ingreso en la Escuela Normal, a fin de orientar y unificar el carácter de estas pruebas.

Pla d'estudis

Es proposa un pla d'estudis amb una marcada orientació pedagògica i professional, enriquida amb molts elements artístics i pràctics per desenvolupar la personalitat dels alumnes i la seva sensibilitat. Es demana la participació d'alumnes i professors i s'organitza en règim de coeducació i amb professorat masculí i femení el que es considera enriquidor perquè la normal pretén ser una institució educativa. Es prescindeix dels exàmens que es fan únicament quan es considera necessari. Les

proves finals tenen en compte tota l'escolaritat i s'apliquen per donar amb més objectivitat un ordre promocional objectiu. Les matèries del pla les podríem agrupar en tres grans blocs:

- coneixements filosòfics, pedagògics i socials
- metodologies especials
- matèries artístiques i pràctiques.

El pla d'estudis pretenia donar una capacitació professional científica i universitària però també fomentar una manera d'entendre l'educació per tal de crear un model d'escola nova, activa i crítica.

Art 8º. Dentro de las enseñanzas que aquí se establecen u organizando otras que las completen, las Escuelas Normales cuidarán de orientar el trabajo personal de los alumnos de modo que puedan intensificar sus estudios en una dirección acorde con su particular disposición, a fin de ensanchar el horizonte cultural del Magisterio primario. Son los "Trabajos de seminario", que figuran en el tercer curso.

Art. 9º. Las Escuelas Normales organizarán enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados, etc. Son los "Trabajos de especialización", que figuran en el tercer curso. Los alumnos podrán elegir la especialización que estimen conveniente. El alumnado femenino estudiará necesariamente Economía doméstica y Enseñanzas del hogar.

Art. 10. La educación física de los alumnos, la formación en el conocimiento del Arte, la consideración de la realidad social próxima mediante visitas y excursiones y la utilización de los valores educativos del medio geográfico circundante constituirán otros tantos objetivos de las Escuelas Normales que procurarán alcanzar con doble ahínco.

Pràctiques

El pla professional preveu dos tipus de pràctiques; les que els alumnes fan durant els anys d'estudi a la

normal i que són dirigides per les diverses matèries, i l'any d'inducció que és la cosa més original del pla professional i consisteix a programar un any de pràctiques orientades però amb plena responsabilitat a les escoles. Vegem-ne la planificació.

Art. 11. Como complemento esencial de la labor teórica en las clases, todos los alumnos harán prácticas docentes en las Escuelas anejas a las Normales y en las demás Escuelas unitarias, graduadas, así de niños como de niñas, y de párvulos que el Claustro, de acuerdo con la Inspección de Primera enseñanza, determine. Estas prácticas serán dirigidas por los profesores de la Normal en sus respectivas materias, quienes tomarán una participación activa en el trabajo escolar. En su ausencia, orientará a los alumnos normalistas el director de la Escuela primaria, y, por delegación de éste, el Maestro del grado donde aquéllos hagan las prácticas.

Art. 14. Para realizar el tercer período en la preparación del Magisterio primario, que establece el artículo 1º, los alumnos-Maestros serán destinados con esta denominación, y el sueldo de entrada, durante un curso escolar completo, a Escuelas nacionales de la provincia, con derecho a elegir por el orden de su calificación definitiva entre las vacantes cuya relación comunique la Dirección general de Primera enseñanza oportunamente a la Normal respectiva, ello en número suficiente para la colocación provisional de dichos alumnos.

Cuando las necesidades de la enseñanza lo aconsejen, las Maestras formadas en las nuevas "Escuelas Normales del Magisterio primario" podrán ir destinadas a Escuelas de niños, comenzando por adscribirlas a las primeras clases de las Escuelas graduadas para varones, en tanto no se extienda a toda la enseñanza primaria el régimen de coeducación.

Art. 15. El Profesor de la Normal y la Inspección de Primera enseñanza dirigirán y orientarán la labor del alumno-Maestro durante este curso escolar, y en vista de los resultados, el Claustro de la Normal propondrá al Ministerio el nombramiento de Maestro en propiedad o prorrogarán durante otro curso este período de prueba profesional, a reserva de que la falta de condiciones docentes aconsejen la exclusión del aspirante en relación con el ser-

vicio de la enseñanza oficial.

Los Maestros nombrados en propiedad por este procedimiento disfrutará el sueldo de 4.000 pesetas y pasarán a ocupar en el Escalafón del Magisterio los últimos lugares de la categoría.

Art. 16. El alumno normalista que aspire a dedicarse exclusivamente a la enseñanza privada podrá hacer las prácticas correspondientes al tercer período de preparación en una Escuela privada aceptada por la Normal y la Inspección permaneciendo aquél bajo la dirección de estos organismos durante dicho período de prueba profesional. En este caso, el alumno-Maestro no adquirirá derecho a ingresar en el Escalafón del Magisterio primario, que sólo podrá obtener, en su día, sometiéndose a un nuevo período de prácticas en Escuela nacional durante un curso completo.

L'alumne que aprova les pràctiques té accés directe al cos i se li dóna una plaça en propietat i un sou que aleshores representava 1/3 d'augment sobre el salari dels mestres que havien entrat per un altre pla.

Avaluacions, proves i exàmens

Art. 32. Los Profesores que tengan a su cargo disciplinas correspondientes a un mismo curso, independientemente de otras sesiones que puedan celebrarse con este fin, se reunirán trimestralmente para calificar a los alumnos. La calificación, que será por puntos y en escala de 0 a 10, se pondrá en conocimiento de los alumnos para que les sirva de estímulo o, en todo caso, de advertencia. La media aritmética de los puntos otorgados trimestralmente por los Profesores a cada alumno determinará el orden en la lista de méritos y de paso al curso siguiente, o al examen final, entendiéndose que no ha logrado calificación de aprobado el alumno que alcance una media inferior a cinco puntos. Los empates se decidirán a favor del alumno de mayor edad. Se levantará acta de lo acordado, que firmarán todos los presentes y que será entregada en la Secretaría de la Escuela.

Los alumnos que no figuren en esta lista

tendrán que someterse al examen de conjunto que regula el artículo siguiente.

Art. 33. Los alumnos eliminados serán sometidos a pruebas de conjunto escritas, orales y prácticas, que permitan apreciar su vocación y conocimientos de las varias enseñanzas objeto del curso. Las pruebas serán fijadas por los Profesores que tengan a su cargo las disciplinas del curso de que se trate y calificadas conjuntamente por dichos Profesores en forma igual a la dispuesta en el artículo anterior. Los temas sobre los cuales versen las pruebas se inspirarán en los programas oficiales. La duración máxima de las pruebas escritas será de tres horas, y la de las lecciones prácticas de los niños de media hora.

Art. 34. Los alumnos que logren la aprobación en las pruebas de conjunto figurarán en la lista por orden de mérito relativo entre sí a continuación de los que no necesitaron hacer las pruebas.

Art. 35. Los alumnos que no lograron alcanzar en las pruebas de conjunto una media de cinco puntos podrán renovarlas en septiembre siguiente en la forma prescrita en el artículo anterior. En el caso de no obtener la aprobación en septiembre tendrán que repetir curso y de no lograrlo ni en mayo ni en septiembre del año posterior, perderán los derechos adquiridos por el ingreso en la Escuela.

Art. 36. Las listas de mérito a que se refieren los artículos anteriores serán indistintas para alumnos y alumnas.

Art. 37. Al terminar el tercer curso, los alumnos normalistas harán en el mes de junio un examen final de conjunto.

El Tribunal encargado de juzgar este examen se hallará formado por un Catedrático de Universidad, que presidirá; tres Profesores o Profesoras de la Escuela Normal y un Inspector o Inspectora de Primera enseñanza designados por el Rector del correspondiente distrito universitario.

Art. 38. Este examen comprenderá:

1º. Un ejercicio escrito sobre el tema del grupo a) de los señalados en el artículo 12, elegido por cada alumno entre tres sacados a suerte de un pequeño cuestionario formulado por el Tribunal en el acto del examen e inspirado en los programas del grupo de materias a que se contrae el ejercicio. La duración máxima del ejercicio será de tres horas.

Cada examinando leerá en voz alta su trabajo ante el Tribunal, quien podrá exigir a aquél el comentario y aclaraciones que estime oportunos.

29. Un ejercicio práctico que consistirá en explicar a los niños de una Escuela, en el tiempo máximo de media hora, una lección elegida de entre cinco sacados a la suerte del programa de la misma, pudiendo el examinando elegir grado o sección y disponiendo de una hora para, en aislamiento y con los libros y medios que reclame, preparar su trabajo.

El tribunal calificará conjuntamente los ejercicios por puntos, pudiendo otorgar cada juez de 0 a 10.

Art. 39. Los alumnos que no logren una media de cinco puntos podrán repetir el examen en septiembre ante el mismo Tribunal, y figurarán en la lista si son aprobados, por el orden de mérito relativo entre sí a continuación de los aprobados en junio. Si tampoco lograsen la aprobación en septiembre, podrán realizar las pruebas de conjunto en junio y en septiembre del año siguiente, y la eliminación de estas dos pruebas implicará la pérdida de los derechos adquiridos.

Art. 40. La media aritmética de los números de orden obtenidos por cada alumno en los tres cursos de la carrera y en el examen final de conjunto a que se refiere el artículo 37, determinará el número de orden de mérito en la lista de alumnos que ha de servir para su colocación provisional en el período de prácticas docente y para su colocación definitiva en caso de obtener la aprobación a que se refiere el artículo 44.

DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

Art. 23. Como aplicación y complemento esencial de las clases de Metodología, los alumnos harán prácticas docentes en las Escuelas anexas a las Normales y en las demás Escuelas unitarias, graduadas, así de niños como de niñas; y de párvulos que el Claustro, de acuerdo con la Inspección de Primera enseñanza, determine.

Art. 24. Estas prácticas serán dirigidas por los Profesores de la Normal en sus respectivas materias, quienes tomarán una participación activa en el trabajo escolar.

Art. 25. Los Profesores de Dibujo y de Música también desarrollarán la didáctica de sus respectivas materias con demostraciones prácticas en las escuelas de niños, dedicando especial interés los de música a los cantos populares con aplicación a la Escuela y a la organización de coros mixtos de niños de las Escuelas y alumnos de la Normal.

Art. 26. Tanto los Profesores de Metodologías como los de Dibujo y de Música además de las horas de clase señaladas en el artículo 14, invertirán en la aplicación de sus enseñanzas en la Escuela Primaria las horas semanales durante el número de meses que el Claustro determine.

Los Profesores de Pedagogía y Organización escolar, Paidología y Psicología también harán aplicaciones prácticas, experiencias, observaciones, etc., en las Escuelas para el mejor adiestramiento de los alumnos en la técnica pedagógica.

Art. 27. Además de estas aplicaciones de las enseñanzas metodológicas, se complementará la formación profesional de los alumnos poniéndoles en contacto con los diferentes tipos de Escuelas nacionales -graduadas, unitarias, rurales, urbanas, etc.- que el Profesor de Organización determine. Dirigida por el Profesor de Organización escolar, se desarrollará en las siguientes etapas:

Primer curso.- Los alumnos normalistas asistirán a las Escuelas que radiquen en la capital para observar y recoger en su diario de prácticas los aspectos del trabajo habitual en los distintos grados de dichas Escuelas.

Segundo curso.- Los alumnos continuarán asistiendo a las Escuelas de la capital no sólo para observar su funcionamiento sino para encargarse de explicar en ellas las lecciones que se les encomienden sujetándose al horario y programa de la Escuela donde actúen.

Un día de cada semana los alumnos del curso a que pertenece el actuante presenciarán la lección que su compañero haya de dar, a fin de que, reunidos después con el Profesor de la Normal encargado de la materia que fue objeto de la lección y con el Maestro de la Escuela en que aquélla se diera, discutan, bajo todos los puntos de vista pedagógicos, la forma en que la lección fue desarrollada.

Tercer curso.- Los alumnos, también en las Escuelas de la capital, se encargarán durante varias sesiones de la marcha total de las cla-

ses, y, dirigidos por el Inspector, visitarán otras Escuelas de la capital y de sus inmediaciones de tipo diferente para que conozcan diversas modalidades escolares.

Art. 28. Cada Escuela Normal, al empezar el curso, establecerá cuanto concierne a estas prácticas. En las escuelas los alumnos han de vivir plenamente la realidad escolar. El primer curso hará las prácticas en los meses de febrero y marzo; el segundo, en los de abril y mayo; el tercero, en los de octubre y noviembre. La mitad de estas prácticas se realizarán en la sesión de la mañana y en días consecutivos. Durante este tiempo las clases de la Normal para dichos alumnos tendrán lugar por la tarde.

Art. 29. Las prácticas de los alumnos normalistas se acoplarán siempre a la organización y régimen de las Escuelas primarias, de manera que sea respetado en todo momento el interés del niño y el funcionamiento normal de la Escuela.

Art. 30. Los Directores de las Escuelas graduadas o los Maestros de las unitarias enviarán al Director de la Escuela Normal, al terminar las prácticas de cada curso un informe en que se detallen las condiciones profesionales de los alumnos que las hayan realizado.

Art. 31. Las Comisiones calificadoras establecidas en el artículo siguiente tendrán en cuenta, para la calificación de los alumnos de cada curso, además de los diarios de prácticas, los informes de los Maestros y de quienes les hayan dirigido.

DE LA COLOCACION PROVISIONAL DE LOS ALUMNOS EN PERIODO DE PRACTICAS

Art. 41. Para realizar el tercer período en la preparación del Magisterio primario, que establece el artículo 3º, los alumnos-Maestros serán destinados, con esta denominación y el sueldo de entrada, durante un curso escolar completo, a Escuelas nacionales de la provincia, con derecho a elegir, por el orden de su calificación definitiva entre las vacantes cuya relación comunique la Dirección general de Primera enseñanza oportunamente a la Normal respectiva, ello en número suficiente para co-

locación provisional de dichos alumnos.

Cuando las necesidades de la enseñanza lo aconsejen, las Maestras formadas en las Escuelas Normales del Magisterio primario podrán ser destinadas a Escuelas de niños comenzando por adscribirlas a las primeras clases de las Escuelas graduadas para varones en tanto no se extienda a toda la enseñanza primaria el régimen de la coeducación.

Art. 42. El Profesorado de la Normal y la Inspección de Primera enseñanza dirigirán y orientarán la labor del alumno-Maestro durante este curso escolar. Para ello el Claustro distribuirá las Escuelas donde ha de realizarse el curso de práctica docente en tantos grupos como Profesores Numerarios haya en cada Escuela Normal teniendo en cuenta la reparación del trabajo y la situación de aquéllas; se sortearán los grupos entre los Profesores los cuales, en unión de los Inspectores de las zonas respectivas, realizarán cerca de los alumnos que les haya correspondido la tutela pedagógica que les encomienda este artículo mediante visitas, correspondencia, planes de trabajo, revisión y crítica de ejercicios de los niños, etc.

Art. 43. En el presupuesto del Estado se consignarán las cantidades necesarias para el cumplimiento del servicio que establece el artículo anterior.

Art. 44. El profesor y el Inspector, encargados de la dirección de los alumnos en prácticas, enviarán en la última decena de mayo al Director de la Escuela Normal informe sobre el trabajo y condiciones docentes de éstos. El informe se resumirá en la aprobación o desapro- bación del curso de prácticas. Cualquiera que sea el resultado del informe, el alumno no podrá abandonar su Escuela hasta la terminación del curso escolar.

Art. 45. Cuando no hubiere acuerdo, en orden a la aprobación del alumno, entre el Inspector y el Profesor que lo han dirigido, se constituirá un Tribunal, compuesto por los citados Profesor e Inspector y presidido por el Director de la Escuela Normal. Ante este Tribunal comparecerá el alumno en la fecha del mes de junio que el Presidente fije, y, en vista de los antecedentes aportados y de un ejercicio de práctica docente, realizado en la forma prescrita en el apartado 2º del artículo 38, se decidirá, por mayoría de votos, la aprobación o desaprobación del alumno examinado, le-

vantándose por el Profesor o Inspector de menor categoría acta, que será firmada por el Tribunal y entregada en la Secretaría de la Escuela.

Art. 46. Los alumnos que no obtengan la aprobación en el curso de práctica docente tendrán que repetir durante otro curso este período de prueba profesional. La desaprobación en este segundo curso llevará anexa la pérdida de los derechos adquiridos.

Altres disposicions

"Art. 17. El Ministerio de Instrucción Pública fomentará, dentro de sus posibilidades, la organización de Residencia de estudiantes y la atribución de becas en beneficio de los alumnos de las Escuelas Normales, y especialmente de aquellos alumnos aventajados que necesiten esta ayuda económica para seguir sus estudios, anunciando, al efecto, cada año el número de plazas de becario interno que las Normales puedan conceder a estos fines en las condiciones que se determinen.

Art. 18. Desde la publicación de este Decreto quedará anulado el derecho que otorgaba el título de Bachiller a obtener el de Maestro nacional mediante examen en las materias pedagógicas, práctica docente y Música.

Art. 19. El Ministerio adoptará las medidas necesarias para que la instalación de las Escuelas Normales en edificios adecuados y con los anejos convenientes permita desarrollar de modo cumplido, la obra que se encomienda a estos Centros, haciendo de ellos verdaderos lugares de educación. La Escuela Normal establecerá una colaboración íntima entre el Consejo Provincial de Protección Escolar, Inspección de Primera enseñanza y Sección administrativa, a fin de participar activamente con estos organismos en la dotación de la enseñanza primaria dentro de la provincia, siguiendo las normas que dicte el Ministerio.

Art. 20. El Claustro de la Normal estará formado por todos los Profesores numerarios y especiales, presididos por el Director.

Art. 17. La función docente y educadora de las Escuelas Normales se realizará en todos y en cada uno de los momentos de la vida esco-

lar, pero de modo fundamental en la labor de las clases. En ellas se atenderá con todo cuidado, no sólo a desarrollar íntegramente los programas oficiales y a asegurar a los alumnos una amplia participación en la obra de su formación cultural, profesional y humana, sino a ponerle en contacto mediante excursiones, visitas a Museos, conferencias de personas relevantes en la cultura con todo cuanto signifique espiritualidad; a cultivar su vocación por la enseñanza, a fomentar sus aptitudes y a despertar en sus conciencias el hondo sentimiento de responsabilidad y los grandes ideales que han de inspirar la vida de los Maestros.

Art. 19. Dentro de las enseñanzas que constituyen el plan de estudios u organizando otras que las completen, las Escuelas Normales cuidarán de orientar el trabajo personal de los alumnos de modo que puedan intensificarlo en una dirección acorde con su particular disposición a fin de ensanchar el horizonte cultural del Magisterio primario; ello se logra mediante los "Trabajos de Seminario", que figuran en el tercer curso.

Art. 20. Las Escuelas Normales organizarán enseñanzas especiales de párvulos, sordomudos, ciegos, retrasados, superdotados, etcétera: son los "Trabajos de especialización" que figuran en el tercer curso.

Art. 22. La educación física de los alumnos, la formación en el conocimiento del Arte, la consideración de la realidad social próxima mediante visitas y excursiones y la utilización de los valores educativos del medio geográfico circundante, constituirán otros tantos objetivos de las Escuelas Normales, que procurarán alcanzar con noble ahínco."

7.5. Pla batxiller 1940

Els vencedors de la guerra civil van derogar la normativa republicana (laïcisme, coeducació, llibertat científica i pedagògica, professionalitat) i es tornà a uns esquemes pedagògics i didàctics en què l'autoritarisme i els coneixements acadèmics són els eixos fonamentals, la dictadura l'únic horitzó polític i el nacional-catolicis-

me l'única ideologia tolerada en un sistema d'ensenyament fortament centralitzat i integrista.

Per tal d'assegurar la seva ideologia es va procedir a una depuració estricta de tots els professionals de l'ensenyament sospitosos de pertànyer a partits d'esquerres o de mantenir idees republicanes. Aquesta depuració afectà moltes escoles i va ser especialment penosa a les escoles normals.

En realitat el "Plan bachiller 1940" no és un pla d'estudis sinó una mesura d'urgència per fer una reconversió ràpida de batxillers en mestres per tal de cobrir les vacants existents com a conseqüència de les pèrdues de personal durant la guerra o de la dràstica depuració de la postguerra. Els estudis que van organitzar les escoles normals duraven un curs acadèmic dividit en dues parts separades pels exàmens. La primera part comprenia del 20 d'octubre al 15 de febrer i la segona part del 5 de febrer al 30 de maig.

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés normal</u>	<u>Anys d'estudi</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Examen final</u>	<u>Accés cos</u>
batxille- rat	no	12 assigna- tures cursa- des per lliu- re o un curs intensiu a la Normal	A temps parcial	sí	oposi- cions

Els cursos s'organitzen de manera que les noies anaven a la normal al matí i feien pràctiques a la tarda per tal que els nois poguessin fer-ho a l'inrevés ja que quedava prohibida la coeducació a les normals.

FLA 1.940

4t curs

Pràctiques d'ensenyança

Teoria, literatura i art

Ètica i sociologia

Història

Geografia

Idioma

3r curs

Educació física i jocs infantils

Psicotècnia escolar

Música

Treballs monogràfics de pedagogia

Treballs monogràfics de cultura

Especialitats

Fisiologia

Metodologia de la física

Biologia

Història

Geografia

Metodologia de la història

2n curs

Paidologia

Antropologia

Música

Idioma

Formació domèstica

Realitzacions

Dibuix

Psicologia

Metodologia general

Biologia

Fisiologia

Metodologia de la matemàtica

Metodologia de la llengua

1r curs

Filosofia

Formació domèstica

Idioma

Realitzacions

Dibuix

Batxillerat superior

Els mestres

Religió i història sagra-
da
Religió i moral
Caligrafia 1r curs
Caligrafia 2n curs
Música 1r curs
Música 2n curs
Pedagogia 1r curs
Pedagogia 2n curs
Història de la pedagogia
Pràctiques d'ensenyança

Les mestres

Religió i història sagra-
da
Caligrafia 1r curs
Música 1r curs
Labors 1r curs
Religió i moral
Caligrafia 2n curs
Pedagogia 1r curs
Música 2n curs
Labors 2n curs
Pedagogia 2n curs
Labors 3r curs
Història de la pedagogia
Economia domèstica
Pràctiques d'ensenyança

7.6. El Pla Provisional de 1942

Si el Pla de 1940 representava unes mesures d'ur-
gència, la desídia governamental envers el magisteri va
quedar palesa en el pla provisional de 1942 perquè asso-
lí cotes inconcebibles. Aquest pla és un atemptat injus-
tificable a l'educació del país.

L'estat franquista no solament va fer una depura-
ció severíssima dels professionals republicans de les
normals sinó que els va degradar i enfonsar rebaixant
el nivell de la carrera, deixant els centres en la més
absoluta precarietat i abandonó econòmic i subestimant i
marginant la seva funció.

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés normal</u>	<u>Anys estudis</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Examen final</u>	<u>Accés</u>
Estudis primaris (12 anys)	Examen	3 culturals 1 professional (3+1)	parcials durant el 4t curs	Revàlida	Oposicions

La comparació entre el pla professional i el de 1942 mostra unes diferències abismals. Basta considerar, com a exemple, el que va representar passar d'un alumnat seleccionat acuradament entre batxillers a un alumnat que entrava amb estudis primaris a dotze anys.

"Art. 4. El examen de ingreso se verificará separadamente para alumnos y alumnas; tendrán lugar para los primeros del 20 al 25 de octubre y para las alumnas del 20 al 30 del mencionado mes.

El Tribunal estará constituido por un Profesor numerario de la Sección de Letras, otro de la de Ciencias y el profesor de Religión. En el de las alumnas ha de formar parte necesariamente una profesora.

El examen de ingreso constará:

a) Un ejercicio de redacción, que servirá de base para apreciar los conocimientos gramaticales y caligráficos, y que versará sobre un asunto determinado por el Tribunal.

b) Lectura de un texto español, con objeto de apreciar la correcta expresión y la inteligencia de lo leído.

c) Resolución de problemas a base de las cuatro operaciones aritméticas, con números enteros, decimales y del sistema métrico.

d) Contestación a preguntas sobre Religión, Geografía e Historia de España y Geometría, con la extensión que corresponde a la Primera enseñanza.

e) Examen de un objeto sencillo natural o artificial, en el que el alumno demuestre los conocimientos que posee sobre las Ciencias de la Naturaleza.

f) Las alumnas realizarán, además, un ejercicio de costura.

La calificación del examen de ingreso será la de "Apto" y "No apto".

		16 anys
4t curs	Psicologia i lògica Fisiologia i higiene escolar Pedagogia Didàctica general i especial i organització escolar Religió. Met. catequesis Història de la pedagogia Labors art. i ensenyances domèstiques Pràctiques d'ensenyança	
3r curs	Religió Llengua espanyola Història universal Geografia Aritmètica i elements d'àlgebra Elements de física i química Llengua francesa Dibuix Música Labors	15 anys
2n curs	Religió Llengua espanyola Geografia Història i educació patriòtica Matemàtiques Ciències de la naturalesa Francès Caligrafia Dibuix Música Gimnàstica i esbarjos dirigits Ensenyances domèstiques Labors	14 anys
1r curs	Religió Llengua espanyola Geografia Matemàtiques Història Ciències de la naturalesa Llengua francesa Educació patriòtica Caligrafia Ensenyances artístiques Gimnàstica Esbarjos dirigits Ensenyances domèstiques Labors	13 anys
	Primària	12 anys

Pla d'estudis

Els alumnes reclutats amb uns coneixements tan elementals havien de seguir uns cursos de cultura general. Aquests tres primers cursos eren equivalents a un batxillerat elemental simplificat. Tanmateix, no solament es diferenciaven del batxillerat pel seu nivell sinó que tenien un component molt més ideològic, com es dedueix de la comparació dels llibres de text.

La religió era present a cada curs, la matèria més important per a les mestres eren "las labores" i la caligrafia era considerada difícil d'aprovar.

L'enumeració de les matèries del pla d'estudis recorda les del pla de 1914. Potser per veure quines eren les assignatures considerades específiques de la carrera cal considerar quines matèries s'exigia als batxillers que volien treure el títol de mestre.

82. Los que poseen el grado de bachiller podrán obtener título de Maestro de Primera Enseñanza en el próximo curso académico de 1942-43, previa la aprobación de las siguientes asignaturas: Religión e Historia Sagrada; Caligrafía, primero y segundo curso; Música, primero y segundo curso; Religión y Moral; Pedagogía, primero y segundo curso; Historia de la Pedagogía y Prácticas de Enseñanza. Para las alumnas, los tres cursos de Labores y Economía doméstica.

Estos alumnos bachilleres harán sus estudios solamente para enseñanza no oficial.

A l'annex núm. 1 figuren especificats els programes del 4t curs professional. En general són programes teòrics, d'un catolicisme sense concessions i una concepció de la dona que queda palesa a les ensenyances de la llar i que torna a la pitjor tradició de la dona-mare sensible-cristiana. Serveixin d'exemple els programes de

"Historia de la Pedagogía" i el programa de "Enseñanzas del hogar".

CUESTIONARIO DE HISTORIA DE LE PEDAGOGIA

1. Edad antigua.- Caracteres de la educación oriental.
2. Educación clásica.- Grecia y Roma.
3. El cristianismo.- Su valor educativo.
4. Los Santos Padres y la educación.- Los Monasterios orientales.
5. Edad Media.- La Iglesia, educadora de los pueblos bárbaros. San Benito y los Monasterios occidentales.
6. Las Escuelas y las Universidades en la Edad Media.
7. Edad Moderna.- Renacimiento.- El humanismo.- Juan Luís Vives.
8. La Reforma.- La Contrarreforma.- San Ignacio de Loyola.- El Concilio de Trento.
9. Organización de la Enseñanza Primaria.- San José de Calasanz.- San Juan Bautista de La Salle.
10. Organización de la Enseñanza Media.- El "Ratio studiorum".
11. La Filosofía moderna y su influencia pedagógica.- Principales Escuelas y pedagogos más importantes.
12. La Revolución francesa y su influencia en la educación y en la enseñanza.
13. Tendencias principales de la Pedagogía contemporánea.

Paralelamente al estudio general de cada época o tendencia pedagógica se hará el estudio especial de la educación y de la Pedagogía en España.

ENSEÑANZAS DEL HOGAR

1. La familia.- Preparación que se requiere para constituir-la.- La familia cristiana.- Virtudes del hogar cristiano.- Modelo que la Sagrada Familia nos ofrece.
2. La mujer en el hogar.- Sus distintos deberes.- Deberes materiales.- Idem morales.
3. La alimentación científica.- Estudios de sus principales problemas.
4. El trabajo doméstico: su organización.- Parte que han de tomar en él las hijas.

5. El vestido: su origen y necesidad.- Aspecto fisiológico.- Idem estético.- Idem moral.
6. La moda.- Perjuicios que ocasionan muchas veces.- La mujer cristiana ante la moda.
7. Nociones sobre indumentaria regional española.
8. La mujer en el cuidado de los enfermos.- Conocimientos que han de poseer.- Fortaleza física y moral que necesita.
9. Actividades femeninas.- Obras de caridad: modo de realizarlas.- Las labores femeninas en el ornato de los templos.- Cómo la Maestra ha de colaborar y hacer que colaboren las alumnas.

El pla d'estudis de 1942 torna a imposar la més absoluta separació de sexes. La coeducació es considera moralment perillosa i cal respectar l'especificitat de cada sexe.

"6º. Las clases para los alumnos de enseñanza oficial comenzarán el día 15 de noviembre próximo, y se darán separadamente para alumnos y alumnas. A este objeto, las alumnas asistirán a clase por la mañana y los alumnos por la tarde".

L'adequació del nou pla al tipus de professorat existent planteja alguns problemes que es resolen de manera ben pintoresca i degradant.

O. de 7 de octubre de 1942

Normas de la aplicación del Plan Provisional

Para el debido cumplimiento de lo dispuesto en la orden ministerial de 24 de septiembre último, esta Dirección General acuerda dictar las normas siguientes:

Primera. La disciplina de Ciencias de la Naturaleza se encargará al titular de Fisiología e Higiene y Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura o al auxiliar que haga sus veces.

Las asignaturas de Gimnasia y Recreos di-

rigidos estarán a cargo de los titulares de la Sección de Pedagogía o auxiliares respectivos que hagan sus veces. La elección para el desempeño de estas asignaturas entre los Profesores de la citada Sección se efectuará por orden de antigüedad. Las alumnas darán la asignatura de Gimnasia en lección semanal, a fin de poder atender debidamente a las labores y enseñanzas del hogar.

Enseñanza patriótica: esta asignatura podrá ser desempeñada por cualquier profesor numerario que voluntariamente se preste para explicarla. De no hacerlo ninguno con este carácter, deberá desempeñarla el titular de Historia con la colaboración del Profesorado auxiliar correspondiente, si fuese necesario.

7.7. Pla de 1945

La Llei d'Educació primària del 17 de juliol de 1945 té un pròleg que avui no es pot llegir sense plorar i riure alhora, però és tan significatiu de la forma i de la ideologia del moment que figura com annex núm. 2 i aquí ens limitarem a reproduir-ne algun paràgraf.

Ley de 17 de julio de 1945

LEY DE EDUCACION PRIMARIA

Una nueva ley de Educación primaria, que por su propia esencia afecta tan hondamente a la sustancia espiritual de un pueblo, y que por lo extenso de su aplicación y la intensidad y trascendencia de su contenido tan ciertamente clara en la entraña íntima y en la zona vital de la Nación, presupone de manera imprescindible unos sólidos cimientos, en los que hayan de estrecharse en firme soldadura la propia experiencia y la ambición renovadora que la evolución de los tiempos reclama. España, maestra y educadora de pueblos, no puede así afrontar una transformación que significa para el mañana, después de su última victoria contra el materialismo ateo, la supervivencia de su

ser histórico, la paz interior y el desenvolvimiento de su potencia espiritual, a través de las generaciones fecundas que hoy son infancia, niñez y juventud, sin un anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional.

La nueva ley invoca entre sus principales inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser, ante todo, católica. Por eso la ley no vacila en recoger, acaso como ninguna otra en el mundo y en algunos momentos con literalidad manifiesta los postulados que consiguió Pío XI como normas del derecho educativo cristiano en su inmortal encíclica *Divini illius Magistri*. De conformidad con ellas y con los principios del Derecho Canónico vigente se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente, e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por título de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, cumulativamente con el Estado, de fundar escuelas de cualquier grado, y, por tanto, Primarias y del Magisterio, con carácter de públicas en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana. Igualmente se reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores.

Además la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional, por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria. En el mismo grado de importancia inspiradora se coloca la educación social, imprescindible para la formación del ciudadano; la educación física, necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral y, finalmente, la educación profesional, con la que se rompe el viejo concepto de nuestra Primera Enseñanza, circunscrita en el recinto estrecho de la instrucción elemental para enlazarla con la iniciación del alumno en lo que ha de ser su vida futura: la superior formación intelectual o el ejercicio de las actividades agrícolas o industriales. Completan el cuadro de los principios inspiradores las ya consagradas normas de la obligatoriedad y gratuidad. La Ley se hace rígida en

el cumplimiento de la asistencia obligatoria a la Escuela; pero coordinando esta exigencia con una inexorable justicia social, proclama el derecho del niño pobre al alimento y al vestido y sanciona a cuantos le obliguen a un trabajo que no sea el propio de su actividad escolar. Recogiendo asimismo el principio de la ley de 1857 establece sólo la gratuidad para los niños que no puedan pagar la Escuela; pero reserva para las instituciones benéficas de la misma el caudal de ingresos que signifique la aportación de los alumnos pudientes. En fin, por razones de índole moral y de eficacia pedagógica, la Ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la Enseñanza.

Pla d'estudis

Tot i que el preàmbul ja deixa desarmada la persona de més bona fe, el pla d'estudis de 1945 va representar una certa millora respecte al de 1940.

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés Normal</u>	<u>Anys estudi</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Examen final</u>	<u>Accés</u>
4 cursos de batxillerat (14 anys)	examen	3 anys	algunes pràctiques cada any	prova final	oposicions

L'any 1945 es va rectificar la tendència de l'any 1940 i es va fixar com a nivell d'entrada el batxillerat elemental, que tanmateix volia dir entrar a 14 anys. El fet d'assegurar un nivell més alt d'entrada va justificar escurçar la carrera en un any i va permetre donar-li un caire més professional.

PLA 1.946

		17 anys
1r curs	Psicologia experimental Història de la pedagogia Ampliació i metodologia de les lletres: Història Ampliació i metodologia de les ciències: Física i química Formació de l'esperit nacional Educació física i esports Francès Música Iniciació professional Pràctiques d'ensenyança Prova final	
		16 anys
2n curs	Filosofia de l'educació Metodologia i organització escolar Ampliació i metodologia de les lletres: Geografia Ampliació i metodologia de les ciències: Física i química Religió i la seva metodologia Educació física i esports Dibuix Música Treballs manuals Pràctiques d'ensenyança	
		15 anys
1r curs	Pedagogia general Psicologia general i aplicada Ampliació i metodologia de les lletres: Llengua i literatura espanyoles Ampliació i metodologia de les ciències: Matemàtiques Religió i la seva metodologia Educació física i esports Caligrafia Música Agricultura Pràctiques d'ensenyança	
		14 anys
	Batxillerat elemental	

L'accés

Experimenta una lleugera millora del nivell d'entrada donat que correspon a un nivell de primer cicle de batxillerat.

"Orden ministerial de 18 de Julio de 1945

Segundo. El examen de ingreso se celebrará separadamente para alumnas y alumnos dando comienzo para éstos el día 25 de septiembre y a continuación el de alumnas.

El Tribunal estará formado por tres Profesores numerarios pertenecientes a las Secciones de Letras y Ciencias y en el de las alumnas entrará necesariamente la de Labores.

Tercero. El examen de ingreso constará de las siguientes pruebas:

a) Análisis sintáctico que comprenderá el estudio y la clasificación de cada una de las frases que contenga un párrafo dictado de antemano; elementos de las mismas, su función; figuras sintácticas, análisis morfológico, prosódico y ortográfico. Este ejercicio será por escrito.

b) Ejercicio de redacción sobre un tema de Religión, Historia o Geografía. Este ejercicio será leído por el alumno ante el Tribunal.

c) Resolución de dos problemas de Matemáticas.

d) Traducción de un trozo de texto de francés.

e) Las alumnas realizarán además ante el Tribunal un ejercicio de Labores."

Si ens atenem a l'enunciat de les matèries, sens dubte es tracta d'un pla amb un component professional molt més important que l'anterior. Les matèries de continguts que s'enuncien com "ampliació i metodologia de...", fan sospitar que no eren tan professionals com sembla per la tendència del professorat a dedicar-se amb preferència a l'ampliació dels continguts.

És interessant destacar el curs d'iniciació professional que demostra un interès de l'escola pel món

del treball. Tots els alumnes havien de seguir obligatòriament un curs d'especialització professional, a la seva elecció entre:

- formació agrícola
- formació industrial
- formació mercantil

Les alumnes havien de fer obligatòriament un curs de "enseñanzas del hogar".

Els nois que estudiaven magisteri també havien d'elegir dos cursos pràctics entre els que s'oferia: idioma francès o anglès, cants escolars, ensenyances artístiques i organitzacions postescolars. Les alumnes havien d'elegir un sol d'aquests cursos donat que ja tenien obligatòriament un curs de "enseñanzas del hogar".

Pràctiques

L'ordre ministerial del 9 d'octubre de 1945 especifica alguns punts d'interès sobre les pràctiques:

"12. Bajo el epígrafe de "Pedagogía General" se comprenderá la iniciación científica en esta disciplina y la formación práctica profesional del alumno. Esas prácticas se realizarán bajo la dirección e inspección inmediata del Profesor de la asignatura, con la cooperación del Regente y Maestros de las Escuelas anexas. El desarrollo de dichas prácticas comprenderá como mínimo una asistencia personal del alumno de cincuenta horas en el curso."

Dintre del capítol d'organització cal constatar el canvi de nom; les normals passen a ser "Escuelas del Magisterio" i es creen definitivament escoles masculines i femenines totalment separades. D'acord amb els principis enunciats en el preàmbul s'autoritza la creació d'esco-

les de magisteri de l'Església i d'escoles de magisteri privades. També pretén, sense èxit, organitzar les escoles de mestres en règim col·legial i recomana l'internat en col·legis annexos o la mitja pensió. Aquesta idea, d'influència francesa, mai no es va realitzar plenament per manca de mitjans econòmics.

7.8. Pla 1950. Del Ministre Ibáñez Martín

El pla de 1950 segueix en línies generals la llei d'educació primària de 1945. És un pla important perquè va durar molt (16-17 promocions) i en aquest pla s'han format molts mestres avui en exercici.

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés</u>	<u>Anys d'estudi</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Examen final</u>	<u>Accés al cos</u>
Batrille- rat elemen- tal (14 anys)	Examen	tres anys	Cada any a temps par- cial	revàlida	oposi- cions

Ingrés

Art. 10. El examen de ingreso constará de las siguientes pruebas:

a) Lectura expresiva en prosa y verso
b) Análisis gramatical de las oraciones contenidas en un trozo dictado de antemano. Este ejercicio será escrito.

c) Ejercicio de redacción sobre un tema de Religión, Historia o Geografía del Cuestionario formado para este objeto en las Escuelas del Magisterio. Este ejercicio será leído por el alumno ante el Tribunal, que podrá hacer preguntas y observaciones acerca del mismo.

d) Resolución de dos problemas de matemáticas.

- e) Iniciación político-social.
- f) Un ejercicio de traducción de francés, por escrito.
- g) Las alumnas realizarán, además, ante el Tribunal, un ejercicio de Labores, según Cuestionario.

La extensión que se exigirá en los ejercicios será la correspondiente a la de los estudios hechos en los cuatro primeros cursos del Bachillerato.

Art. 12. El Tribunal para los exámenes de ingreso estará formado por tres Profesores numerarios.

En los Tribunales en que forme parte el Director ocupará la presidencia; en otro caso, el numerario más antiguo.

Pla d'estudis

El pla d'estudis ha d'incloure segons l'article 5:

- a) Formació religiosa i moral
- b) Formació político-social
- c) Formació física
- d) Cultura general
- e) Formació professional teòrica
- f) Formació professional pràctica.

La simple enumeració dels apartats és molt significativa. Els tres primers blocs pel contingut i per les persones que se'n feien càrrec tenien un caire fortament ideològic. La cultura del mestre havia de ser de nivell secundari i resultava inferior al nivell de batxillerat. La formació professional mantenia una clara dicotomia entre formació teòrica i pràctica. Si analitzem com es concreta el pla d'estudis veurem com la religió, l'educació física, i la formació política es repeteixen cada curs, en canvi la llengua, que sembla tan fonamental, desapareixia a segon curs. El fet que es programin dotze assignatures per curs pressuposa el nivell en què s'impartien; es tracta de saber una mica

PLA 1.950

17 anys

Religió i la seva metodologia
 Història de la literatura espanyola. Metodologia
 Geografia i història universal i la seva
 metodologia
 Història natural i la seva metodologia
 Pedagogia: metodologia general i organització
 escolar
 Música: cants
 Francès
 Dibuix del natural
 Educació física i la seva metodologia
 Pràctiques d'ensenyança
 Formació político-social
 Agricultura i indústries rurals

3r curs

16 anys

Religió i metodologia
 Matemàtiques: Geometria i metodologia,
 trigonometria
 Física i química i metodologia
 Filosofia: Antologia general i especial
 Psicologia: Pedagògica i paidològica
 Pedagogia: Educació i la seva història
 Labors: ensenyances domèstiques
 Treballs manuals
 Dibuix i la seva metodologia
 Música: Elements de solfeig i cants
 religiosos, patriòtics i escolars
 Caligrafia
 Pràctiques d'ensenyança
 Formació político-social
 Educació física i metodologia

2n curs

15 anys

Religió i metodologia
 Llengua espanyola: Gramàtica, anàlisi
 lòg. gram. i metodologia de la llengua
 Matemàtica: Aritmètica i metodologia:
 Àlgebra
 Geografia i història d'Espanya:
 metodologia
 Filosofia: Psicologia, lògica i ètica
 Fisiologia i higiene
 Labors: ensenyances domèstiques
 Treballs manuals
 Caligrafia
 Educació física i metodologia
 Pràctiques d'ensenyança
 Formació político-social

1r curs

14 anys

Batxillerat elemental

de tot per no entendre res.

En acabar els estudis de segon a tercer curs era obligatòria l'assistència amb aprofitament en un torn de campaments o albergs organitzats pel "frente de juventudes" o la "sección femenina".

Rodríguez Dieguez (1), agrupa les matèries del pla 1950 de la següent manera analitzant-les quantitativament:

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

a) Matèries que proporcionen coneixements a transmetre als alumnes, aquelles els continguts de les quals es reflectiren en els qüestionaris nacionals d'Ensenyament Primari: Matemàtiques, Llengua i Literatura, Física, Química, Educació Física, Formació Político-Social, Religió, etc. D'un total setmanal de 73,5 hores ocupen 46,5 hores -considerats els tres cursos-, és a dir, un 63,26 per cent. Cal constatar que en aquest grup es troba l'assignatura que amb més intensitat d'horari es va impartir: l'Educació Física, amb 9 hores setmanals (12,2 per cent) de l'horari total.

b) Un segon grup, format per matèries que anomenaríem, al menys en el seu enfocament real "tradicionals". I que són la Caligrafia, Treballs Manuals o Labors, la Música, i el Dibuix. Ocupen dotze hores setmanals amb un 16,5 per cent.

c) Matèries autènticament professionals: Educació i la seva història, Organització Escolar, Didàctica, Psicologia infantil i Pràctiques d'Ensenyament, hi ocupen un total de deu hores setmanals, amb un total del 13,40 per cent.

Per acabar, el 6,83 per cent restant el va ocupar la Filosofia que en rigor no pot ser inclosa en cap dels apartats anteriors".

(1) Rodríguez Dieguez. pp.4.

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

El Pla fa algunes recomanacions metodològiques interessants, les quals en el meu cas es van reduir al viatge de fi de carrera. L'article 68 era l'únic que trobava una àmplia i total realització:

Art. 65. Para completar en cuanto posible sea la formación en todos los sentidos de los futuros Maestros de la Escuela primaria, las Escuelas del Magisterio aprovecharán cuantos medios conduzcan a tal fin. Así, podrán organizar con los alumnos de uno o varios cursos viajes de estudio, los cuales deben servir para ampliar la cultura artístico-geográfica e histórica de aquéllos. A tal fin, podrán solicitarse subvenciones del Ministerio correspondiente y de otros organismos oficiales, como Diputaciones, Ayuntamientos, y donativos particulares, además de las aportaciones, voluntarias siempre, de los propios alumnos. De estos viajes o excursiones presentarán a la Dirección una sucinta y breve Memoria.

Art. 66. Con la misma finalidad educativo-docente pueden organizarse excursiones o paseos a los alrededores o lugares próximos a la capital. Así como visitas a los monumentos artísticos, museos, fábricas y talleres, en horas vacantes, con aprobación siempre de la Dirección de la Escuela.

Art. 67. Las Escuelas de Magisterio utilizarán cuantos medios eficaces puedan para formar lo mejor posible el sentido humano y social, técnico y profesional, a sus alumnos, fiestas del libro, reuniones literarias-musicales y proyecciones cinematográficas, procurando obtener de todos estos medios el mayor provecho.

Art. 68. La formación religiosa, a cargo de los señores Profesor de Religión y Capellán, tendrá en las Escuelas de Magisterio la importancia y el apoyo que requiere, no solamente por sí misma, sino por la especial trascendencia que supone forjar a los futuros educadores de la niñez española. Los especiales medios adecuados a tal formación serán propuestos a la Dirección por el Profesor o el Capellán, y se convendrá el modo y circunstancias aprovechables, sin perjuicio del horario preestablecido, para conseguir el mayor fruto posible en este aspecto, pudiendo organizarse actos colectivos de esta índole.

Art. 69. En cuanto a la formación patriótica, se procurará inculcar a los alumnos fervoroso y sincero amor a la Patria celebrándose actos conmemorativos de efemérides gloriosas o concurrir también colectivamente a los actos públicos de esta índole.

Art. 70. Las residencias o mediopensionados que dispone el artículo 64 de la Ley serán objeto de reglamentación especial.

Les pràctiques

Resulta millor l'enunciat de la llei que l'experiència viscuda, que es reduïa a una classe teòrica sobre les pràctiques i uns contactes esporàdics amb uns nens i unes classes. La meva responsabilitat es va concretar a explicar a uns nens de 4t. el tema dels peixos en una sessió d'una hora.

Art. 39. Toda la obra formativa de las Escuelas del Magisterio ha de tener como fin principal formar y fomentar en el alumno la vocación.

Para ello se considera indispensable que el alumno aspire a ser Maestro, viva todo el tiempo que duran sus estudios en estrecha relación con la Escuela Primaria y que aspire, tanto como a adquirir conocimientos, a familiarizarse con los niños y con los problemas que la educación plantea. Tal fin tienen las prácticas de enseñanza.

Art. 40. Además de las lecciones prácticas que cada Profesor organice en su discipli-

na como complemento de la teoría metodológica, se dará en todos los cursos la asignatura de prácticas de Escuela, a cargo del Maestro regente de la Escuela aneja.

Art. 41. Los alumnos de cada curso tendrán todas las semanas una clase colectiva con el Regente de la aneja. Este, además, distribuirá a los alumnos en grupos para que, turnando, practiquen bajo su dirección en todas las secciones de la Escuela, incluso en la unitaria, en sesiones completas.

Durante el primer curso, la labor de los alumnos será preferentemente de observación y orientación general sobre la vida escolar. En el segundo tomarán parte activa en la explicación de lecciones, dirección de juegos y recreos, servicio de biblioteca, comedor, mutualidades, etc. En el tercero intervendrán en todas las manifestaciones de la Escuela. Y por último, expondrán en Memorias o diarios sus observaciones y actuación.

Proves finals

Art. 94. Estas pruebas han de tender principalmente a que el alumno muestre su grado de madurez, sobre todo en cuanto a los conocimientos y formación que debe poseer en el aspecto técnico profesional.

Art. 95. El examen de la prueba final consistirá de los siguientes ejercicios:

- a) Ejercicio escrito
- b) Ejercicio oral
- c) Ejercicio práctico.

Los ejercicios oral y práctico los harán los alumnos en orden sucesivo: pero el escrito será simultáneo para todos. Los ejercicios se verificarán en el siguiente orden: primero, el escrito; segundo, el oral, y tercero, el práctico. No se puede pasar al segundo sin aprobar el primero ni al tercero sin haber aprobado el primero y segundo. Los ejercicios aprobados son válidos para convocatorias posteriores.

Art. 96. El ejercicio escrito consistirá en desarrollar un tema sobre una cuestión de Ciencias, Letras o Pedagogía, sacado a suerte entre los que forman los cuestionarios.

Art. 97. El ejercicio oral consistirá en lo siguiente: insaculados separadamente todos

los temas de Ciencias oficiales, el alumno sacará tres temas de cada una de esas materias, elegirá uno de cada una y deberá desarrollar los tres en el tiempo máximo de una hora.

Art. 98. El ejercicio práctico consistirá en aplicar una lección durante treinta minutos como máximo, preparada libremente por el examinado, sea Maestro o Maestra.

Art. 99. El Tribunal estará constituido por un Profesor numerario de la sección de Letras, uno de Ciencias y uno de la de Pedagogía. En los Tribunales que forme parte el Director, ocupará la Presidencia; de no figurar éste presidirá el Profesor numerario más antiguo. Las calificaciones en los exámenes de la prueba final serán los de sobresaliente, aprobado y suspenso.

Art. 100. Los alumnos que hayan obtenido la calificación de sobresaliente en las pruebas finales podrán verificar los ejercicios de oposición al premio extraordinario. Estos ejercicios se verificarán a continuación de las pruebas finales.

Organització de les Escoles Normals

L'article 34 estableix les normes següents pel que fa a la distribució del temps i activitats:

Matí

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

Tarda

- 1) Una sessió dedicada a disciplines que no suposin te-
sió psicològica (Caligrafia, Música, Treballs Manuals).
- 2) Esbarjo vigilat d'un quart d'hora.
- 3) Última sessió d'estudis d'una hora i mitja.

El programa i la distribució del temps ja donen idea que les normals eren una espècie de seminaris on es preparava gent molt jove amb una càrrega ideològica nacional-catòlica i una pobresa personal i cultural molt gran. Solament els que hem patit aquesta formació entenem l'actuació d'alguns mestres i comprenem el gran esforç que ha costat superar les deformacions tan acuradament inculcades. A la normal de Palma de Mallorca en la qual vaig estudiar les matèries més difícils eren música i labors, parlar amb un noi de la normal masculina dintre del recinte escolar era castigat amb l'expulsió i en acabar el "mes de Maria" formulàvem un desig espiritual, l'escrivíem en un paperet i tot cantant el deixaven dins l'incensari perquè pugés al cel... La biblioteca era tancada amb clau, els llibres de l'últim prestatge corresponents a la "generació del 98" havien estat cremats després de "la liberación" i per ser una noia aplicada em deixaven entrar per llegir Lope de Vega.

A la tesi doctoral de José Antonio López he trobat un paràgraf que jo recordo quasi de memòria del nostre llibre de text de pedagogia:..."al hombre sabio de la escuela tradicional y al hombre máquina de la moderna pedagogía (la pedagogía española) opone el hombre cristiano, español, hombre vertical de cruz y espada, hombre formado en la Pedagogía de nuestros místicos y ascetas, de nuestros santos y guerreros. Pedagogía de Teresa, de Ignacio, de Calasanz, de Manjón... Pedagogía Teológica".

El mètode utilitzat concordava amb els plantejaments de principi. Una formació dogmàtica que tracta de transmetre unes veritats indiscutibles ha d'estar forçosament assentada en l'autoritat indiscutible del professor, en la passivitat que limitava l'alumne a escoltar i aprendre per repetir-ho a l'examen. El treball era individual i no es feia cap treball en grup participatiu o solidari. Considero d'interès transcriure el que diu el capítol III sobre els alumnes:

Art. 16. Son alumnos de la Escuela del Magisterio los escolares que habiendo aprobado el examen de ingreso se matriculen en alguno de los cursos, previa admisión por el Director.

Obligaciones:

Art. 17. Las obligaciones y derechos de los alumnos en la Escuela del Magisterio son las siguientes:

1ª. Considerar la labor académica como servicio obligatorio a la Patria que deberá cumplir con exactitud y esfuerzo, para conseguir la mejor formación académica y profesional.

2ª. Asistir obligatoriamente a las lecciones teóricas y prácticas del curso que estudie, u obtener, según las normas oportunas, dispensa de escolaridad.

3ª. Seguir las indicaciones de los respectivos Profesores en cuanto al método, sistema y ejercicios prácticos de cada asignatura.

4ª. Cumplir con exactitud las normas de disciplina escolar propias del Centro en que realiza sus estudios.

5ª. Estar encuadrado en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de escolares de la Sección Femenina.

Derechos:

1º. Recibir los beneficios de protección escolar en la forma reglamentaria y trasladarse para continuar sus estudios a otra Escuela del Magisterio en casos justificados, a juicio del Director.

2º. Formular peticiones o quejas cuando sean razonables y respetuosas, las que serán atendidas por el Director, que las resolverá en justicia o las tramitará, si exceden de su competencia, emitiendo su dictamen.

7.9. El pla de 1967 per a les normals (ministre, Lora Tamayo)

Aquest pla d'estudis és el primer intent seriós fet després de la guerra per a la formació de mestres. El fet de demanar el batxillerat superior com a requisit previ d'entrada va representar una millora substancial de la cultura dels candidats i del nivell dels estudis. Aquesta exigència va desviar del magisteri els alumnes que es consideraven incapaços de fer uns estudis de batxillerat superior. El fet d'ingressar a magisteri alumnes amb batxillerat, majors i amb més cultura, va portar a les normals una certa contestació i, per primer cop, varen veure qüestionada la seva metodologia, el nivell dels continguts i la qualitat del professorat.

<u>Estudis previs</u>	<u>Ingrés normal</u>	<u>Anys d'estudi</u>	<u>Prova de maduresa</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Accés a places</u>
Batxillerat superior	Directe	dos cursos	Sí	un any	30% directe, resta oposicions

El pla d'estudis

Torna a ser essencialment professional donat que es considera que els candidats ja tenen la cultura general assumida en el batxillerat.

En el curriculum tenen una gran importància les didàctiques especials que ocupen 15 de les 21 hores setmanals programades. La llàstima va ser que el nou pla no va anar acompanyat d'un reciclatge del profes-

PLA 1.967

3r curs

Pràctiques escolars

Didàctica i organització escolar
Filosofia i sociologia de l'educació
Didàctica de les matemàtiques
(un quadrimestre)
Didàctica de la física i química
Didàctica de la llengua espanyola i literatura
Didàctica de la geografia i història
(un quadrimestre)

2n curs

Idioma anglès i la seva didàctica
Didàctica de la religió
Didàctica de la formació de l'esperit
nacional
Dibuix
Música
Manualitzacions i ensenyances domèstiques
Pràctiques d'ensenyança
Educació física

Pedagogia: història de l'educació
Psicologia general i evolutiva
Didàctica de les matemàtiques
Didàctica de les ciències naturals
Didàctica de la llengua espanyola:
literatura

1r curs

Didàctica de la geografia i història
Idioma anglès i didàctica
Didàctica de la religió
Didàctica de la formació de l'esperit
nacional
Dibuix
Música
Manualitzacions i ensenyances domèstiques
Pràctiques d'ensenyança
Educació física

Batxillerat superior

sorat de les normals, els quals no estaven preparats per impartir aquestes matèries, per la qual cosa fàcilment acabaven per explicar continguts.

En general es critica a aquest pla la poca rellevància que dóna a la formació pedagògica, base i fonament de les didàctiques, i que globalitzi matèries tan importants com pedagogia i història de l'educació, filosofia i sociologia i en cavi diferencii i dispersi les didàctiques en contra d'una tendència globalitzadora.

El defecte més gran del pla és, al meu parer, la gran atomització de les matèries i el seu nombre, que arriben a sumar dotze o tretze en un sol curs.

Les proves de maduresa

"Art. 30. Prueba de madurez:

I. En la primera quincena de los meses de julio y septiembre se realizarán en las Escuelas Normales del Estado las pruebas de madurez para todos los alumnos que hayan finalizado el segundo curso de la carrera. En esta prueba participarán también alumnos de las Escuelas Normales de la Iglesia que en su organización y funcionamiento se ajusten a lo dispuesto en el artículo 63 de la Ley de Enseñanza Primaria y que deseen obtener el título de Maestro con plena validez a efectos civiles. Asimismo realizarán esta prueba en la Escuela Normal del Estado los alumnos de las restantes Escuelas Normales no estatales creadas al amparo de lo dispuesto en dicho artículo 63.

II. Ejercicios.- La prueba de madurez constará de los siguientes ejercicios:

- a) Realización de una prueba objetiva comprensiva de las materias cursadas en la carrera.
- b) Desarrollo de dos temas elegidos al azar, uno de un cuestionario de Ciencias y otro de un cuestionario de Letras. El alumno podrá consultar la bibliografía que estime oportuno.
- c) Comentario de un texto fundamental relacionado con la educación.
- d) Ejercicio práctico en el que se haga patente el grado de aptitud y vocación del aspirante para el ejercicio de docencia.

e) Traducción de un texto de idioma inglés.

III. Tribunal.- El Tribunal que ha de juzgar la prueba de madurez estará constituido por el Director de la Escuela Normal y otros dos Catedráticos del Centro".

La prova de maduresa està especialment dirigida a ordenar els alumnes per poder elegir plaça per realitzar les pràctiques.

Pràctiques

El fet de proposar un any de pràctiques guiades i pagades (unes 4.500 ptes. al mes) va ser una recuperació del pla professional i encara que l'experiència no va ser reeixida perquè aquestes pràctiques estaven mal organitzades i mal dirigides per professors que desconeixien l'escola, el contacte amb els mestres, les classes i un centre escolar va ser profitós, almenys aquesta és l'opinió més generalitzada dels mestres que van seguir aquest pla.

"Art. 42. Período de prácticas:

I. Realizada la prueba de madurez, los alumnos que la superen desarrollarán un período de prácticas en Escuela Nacional, de un curso escolar de duración. El período se dividirá en dos cuatrimestres; en el primero, los alumnos en prácticas serán agregados a Colegios nacionales o Escuelas graduadas de la ciudad donde radique la Escuela Normal; en el segundo, cada alumno será destinado a una Escuela Nacional vacante, de la cual se hará cargo con plenas atribuciones y responsabilidad.

II. Comisión calificadora.- El período de prácticas, en sus dos fases, será supervisado, orientado y calificado por una Comisión constituida por el Director de la Escuela Normal, como presidente; el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria de la Provincia, y un Catedrático de la Escuela Normal. En el caso de Escuelas Normales radicadas en ciudades no capitales de provincia, el Inspector Jefe será sustituido

por el Inspector de la zona. Actuarán como asesores de esta Comisión el Inspector Provincial de Enseñanza Primaria de la zona respectiva y los Regentes de los Colegios Nacionales de Prácticas, quienes visitarán a los alumnos en prácticas, informando a la Comisión calificadora sobre el juicio que les merece su actuación docente considerada bajo todos los aspectos."

El 21 d'octubre de 1969, quan aquest pla ja estava condemnat a mort, va sortir una normativa interessant per realitzar aquestes pràctiques, però que no va aplicar-se mai. Proposava que l'alumne de pràctiques visités diferents classes, fes cursets obligatoris i altres optatius a la normal i reglamentava seminaris amb els professors de les diverses matèries per orientar la pràctica escolar. Pel seu interès figura com a annex núm. 3.

Accés al cos d'ensenyants

El pla de 1967 va suposar també una aportació positiva quant a la forma d'accés al cos de magisteri. Per primera vegada es va tornar a parlar d'accés directe i de la possible alternativa a les oposicions tradicionals. És cert que sols podrien acollir-se a aquesta modalitat del 20 al 30% dels alumnes que acabaven amb els expedients més brillants, però la consideració d'aquesta possibilitat i la seva aplicació és per si sola un pas endavant.

"Art. 5º. Calificación final.- Las calificaciones del expediente académico y de la prueba de madurez, por una parte, y la del período de prácticas, por otra, se concretarán en una nota única, que permitirá la ordenación de los Maestros titulados en cada promoción, con vistas a la integración, en su caso, en el Cuerpo del Magisterio Nacional."

7.10. El pla de 1971 (ministre Villar-Palasi)

Va ser conseqüència lògica derivada de la promulgació de la "Ley General de Educación y financiación de la reforma educativa" aprovada per les Corts espanyoles el 4 d'agost de 1970. La llei es proposa una profunda modernització del sistema educatiu nacional, com enuncia en el seu preàmbul, i es proposa com un dels objectius prioritaris l'escolarització obligatòria i gratuïta de tots els infants de 6 a 14 anys, com assenyala a l'article segon:

... "Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsora de las necesidades nuevas y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia.

El convenio de la necesidad de una reforma integral de nuestro sistema educativo ha ganado el ánimo del pueblo español. Esta ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual.

Dos. La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado.

Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratitud de la enseñanza.

La llei modifica profundament l'ensenyament primari que a partir de 1970 es diu educació general bàsica i estén aquests estudis obligatoris i gratuïts a tots els infants de 6 a 14 anys. Els estudis d'EGB es divideixen en dues etapes; la primera correspon a la primària fins a 10 anys i la segona etapa reuneix els alumnes que continuaven la primària fins a catorze anys i els nois i noies que feien el batxillerat elemental fins a quart. La nova llei situa les dues etapes a les antigues escoles primàries sota la responsabilitat dels mestres o d'aquells llicenciats que facin l'opció d'aquest nivell i acceptin les condicions laborals pròpies dels mestres.

Aquesta reforma, de gran transcendència, pretén solucionar diversos problemes adoptant una política atrevida i innovadora que sols compta a Europa amb el precedent de Dinamarca.

- Per una part retarda el moment de la selecció per als nois que han de fer el batxillerat. Fins aleshores els nois a 10 anys feien l'ingrés als instituts, mentre la majoria continuava a l'escola elemental fins als 14 anys i entraven en el món del treball. Aquest retard de 3 anys afavoreix una major igualtat d'oportunitats i manté tots els nois junts fins a 14 anys, edat en què es fa la selecció.

A molts països d'Europa ja havien retardat l'entrada a la secundària i ja hem vist com molts adopten la solució de crear unes escoles intermèdies (middle schools) ateses en alguns casos per mestres, altres per professors de secundària, i altres vegades permetent exercir en els dos estaments.

- Per una altra banda el ministeri projecta ampliar

l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, preveu el gran creixement dels instituts i considera convenient encomanar a les escoles d'EGB la segona etapa per raons pedagògiques per tal de donar un ensenyament integral i més adaptat a les capacitats dels nois i també per raons econòmiques, perquè els mestres resulten més barats que els llicenciats i l'ampliació i gratuïtat de l'escolaritat es finança en part gràcies al fet que els mestres cobren un coeficient del 3,6 en lloc del coeficient 4,5 dels professors llicenciats de secundària.

El pla de 1971. La reforma de les escoles de mestres

El pla de 1971 intenta adequar la formació dels mestres a les exigències de la reforma. Donat que els mestres a partir de la nova llei d'educació tenen al seu càrrec alumnes d'un nivell equivalent a l'antic quart de batxillerat, cal una preparació d'un nivell superior i es dóna a les antigues normals un estatus de primer cicle universitari.

Les escoles normals canvien el seu nom pel de "Escuelas Universitarias de Formación del profesorado de EGB" i el títol de mestre es transforma amb el títol de "diplomado universitario de EGB".

El nou enfocament obliga a un canvi profund de les normals que han de formar un professorat que atengui la primera etapa i que, al mateix temps, cobreixi les àrees pròpies de la segona etapa de manera que la reforma no representi una pèrdua sensible en el nivell dels estudis. Fidel a aquestes exigències, el pla d'estudis que es proposa per a les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB es concreta segons les línies següents:

<u>Estudis anterior</u> s	<u>Ingrés</u>	<u>Anys d'estudi</u>	<u>Pràctiques</u>	<u>Accés al cos</u>
COU	directe (actualment les normals poden fer un examen específic)	3	dos períodes durant el segon i tercer curs	directe i per oposició

Accés als estudis de magisteri

El fet de donar als estudis una categoria universitària explica que els candidats entrin a les escoles de Professorat d'EGB amb el COU aprovat. Tanmateix, continua vigent la idea que els estudis de magisteri són d'un nivell inferior i els candidats no passen la selectivitat exigida per entrar a les facultats universitàries. La llei, però, preveu la possibilitat d'una prova específica per tal d'evitar una possible massificació.

El pla d'estudis

Es un pla experimental pel qual es donen unes orientacions genèriques i es deixa una àmplia iniciativa a les escoles. Aquesta llibertat de participació i experimentació va promoure un debat interessant en els centres que va durar poc perquè va topat amb la inèrcia d'una part important del professorat, amb la indiferència de l'administració i la manca de recursos per emprendre canvis.

II. Planes de estudios

Sin que ello suponga desatención al paso eventual de los alumnos al segundo ciclo de la licenciatura, tal y como se prevé en el art. 39, 1 de la mencionada Ley -más adelante se incluye un esquema de asignaturas optativas que deberán facilitarle- la atención prioritaria en los pla-

nes de estudio debe dirigirse hacia la formación del profesor y secundariamente a su especialización. Todo diplomado de la Escuela deberá estar capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la primera etapa de EGB y la de la segunda etapa en un área de moderada especialización.

Se recomiendan tres cosas:

a) La adopción del sistema de semestres en lugar del año completo actual. Los 220 días lectivos anuales previstos en la Ley (art. 10, 1) quedarían de este modo divididos en dos cursos de 100 días, con otros diez al final de cada uno para la evaluación de los alumnos y el intercambio de experiencias entre los profesores. Cada materia, con un mínimo de cuatro horas a la semana, recibiría así una atención de 50 lecciones teóricas. Cualquier modificación imprevista del calendario escolar daría origen a una recuperación de horario a fin de que los programas se cumplan.

b) Cada plan de estudios se compondría de este modo de seis cursos, de los cuales los dos primeros, prácticamente comunes a todos, asegurarían la base de formación del profesor.

c) Los cursos tercero y sexto incluyen media jornada de prácticas de docencia en aquellos centros de Educación General Básica, estatales o no estatales, con los que la Escuela haya establecido el oportuno concierto. Pero tales prácticas serán concebidas como proyección, desde la escuela de la Didáctica que en tales cursos se incluye y no meramente como una sustitución de profesorado en el centro concertado."

Les orientacions especifiquen que el més important és la formació del professorat com a tal i que l'especialització és important però secundària, la realitat és que els plans d'estudi han concentrat els esforços en l'especialització en una de les tres àrees de la segona etapa (ciències, filològiques i ciències humanes). Algunes normals com la de Barcelona, Girona i Sant Cugat també van fer una especialitat experimental de pre-escolar i l'escola de Sant Cugat va mantenir una especialitat per a aquells mestres que es volien dedicar específicament a primera etapa seguint el criteri que aquest cicle mereixia una atenció específica.

Si el pla de 1971 representa un progrés en la lenta re-

cuperació de la dignitat de la carrera de mestre, en molts aspectes significa un retrocés respecte al pla de 1967. És veritat que sobre el paper es dona a les escoles del professorat d'EGB categoria universitària i els alumnes poden passar, fent un any pont, al segon cicle universitari de les facultats, però la formació professional queda altra vegada en un segon pla per la preocupació de donar les matèries acadèmiques corresponents a les especialitats que, per altra banda, és el que desitgen fer els professors i el que millor saben fer.

El pla 1971 representa un retrocés important pel fet que se suprimeix l'any final de pràctiques guiades o inducció per consideracions essencialment econòmiques, per la qual cosa es renuncia al més bo del pla de 1967.

El pla 1971 també redueix l'accés directe dels alumnes al cos d'ensenyants a un màxim del 10%. Es reserven aquests llocs als alumnes amb expedients més brillants i mitjana de notes no inferior a 8, que han fet la carrera en els tres anys mínims establerts i que no han tingut cap suspens al llarg de la carrera. En el barem d'aquesta nota tenen molta importància les pràctiques que, tanmateix, no estan ni ben planificades ni ben dirigides ni correctament avaluades.

La modernització del sistema educatiu, animat per la llei de 1971, ha estat en molts aspectes un fracàs perquè es va fer sense qüestionar les bases de la ideologia ni el funcionament burocràtic i jeràrquic dels centres, i la reforma es va encomanar a un professorat anquilosat en la seva concepció i en les seves funcions; així es va demostrar d'una manera definitiva, si és que algú encara ho dubtava, que una reforma de la llei sense un canvi profund de mentalitat resulta inoperant perquè genera unes inèrcies que en neutralitzen ràpidament els aspectes innovadors.

C.VIII. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A CATALUNYA DES DE
=====

PRINCIPIIS DE SEGLE A 1939

=====

Una de les característiques del sistema educatiu espanyol és la manca de tradició; no té arrels, és fràgil i sempre canviant. Les reformes es fan per voluntat d'equips, a salts, per decret, i la inèrcia de la pràctica quotidiana redueix els esforços d'aquestes minories al no-res.

En aquest moment en què Catalunya retroba la seva autonomia i després d'un parèntesi llarg i dolorós, cal reestructurar el sistema educatiu i, per fer-ho, potser hem de mirar en dues direccions:

- a.- Hem de retrobar i continuar la tradició pedagògica i de política educativa catalana que, si bé és curta en el temps, ha estat d'una qualitat notable.
- Per raons de continuïtat històrica, perquè ja sabem que aquells que obliden el seu passat estan obligats a repetir-lo.
 - Perquè partirem d'uns models que tenen un valor i un interès pedagògic que no podem considerar superats encara.
 - Perquè devem aquest respecte a l'esforç d'una gent inolvidable que ha fet possible que ara no haguem de començar del no-res. Cal recollir tots els elements vàlids, recuperats parcialment durant aquests anys per mitjà dels moviments de renovació pedagògica, i integrar-los com una herència preada.
 - Perquè necessitem la força de la raó d'aquests homes que, a nivell de l'Estat i a nivell de Cata-

lunya, van plantejar problemes amb una clarividència admirable, i la indiscutible autoritat d'aquestes veus ajudaran a trencar la cuirassa que fa tan difícil fer reformes que en el seu temps ja varen ser considerades, defensades i experimentades.

- Perquè descobrirem que la renovació pedagògica a Catalunya des de principi de segle va íntimament relacionada amb la catalanitat i amb l'autonomia però també amb l'obertura. La gran guerra no passa entre Madrid i Barcelona sinó entre els qui lluiten per un model de societat més justa i els que es resisteixen al canvi: aquesta és una lluita que implica l'escola i que fa possible la fraternitat i la col.laboració entre homes de diverses cultures.

b.- Cal veure quines prioritats i quines solucions adopten altres països, no per afany de mimetisme, sinó per tenir la informació, les idees i les experiències necessàries per enfocar els problemes propis amb coneixement, amplitud i recursos. És sorprenent comprovar que els problemes bàsics per a una reforma són molt semblants a tots els indrets.

8.1. Característiques de la renovació pedagògica a Catalunya

a.- Va tenir poc d'original però va situar Catalunya al nivell dels països més avançats d'Europa

Va trobar les seves bases ideològiques en fonts ben conegudes. Totes elles reconeixen la paternitat de Rousseau, a qui es deu la revolució copernicana en el món de la Pedagogia pel fet de considerar el nen com el centre al voltant del qual graviten els procediments i els programes educatius.

De les teories de Rousseau es deriva la metodologia de Pestalozzi i Fröebel, basada en el treball actiu i personal. D'aquí sols hi ha un pas fins a veure, amb Claparède, que l'infant fa una evolució que es realitza en etapes successives i que cada una d'elles té els seus centres especials d'interessos.

També va ser coneguda l'obra de Dewey i dels seus deixebles. La pedagogia social demana una vinculació estreta entre l'escola i la vida de l'infant, i, per tant, amb la societat de la qual forma part. Per Catalunya van passar pedagogs importants com Freinet i hi va treballar Maria Montessori.

Les persones que van portar el pes de la reforma van estar molt influïdes per la ideologia de "La Institución Libre de Enseñanza". Giner de los Ríos i Cossío varen ser els seus mestres, ja de manera directa o indirecta. La relació entre els pedagogs del grup de Madrid i els que treballaven a Catalunya va ser estreta i cordial.

"La Institución Libre de Enseñanza" va ser l'empresa educativa i cultural més important de la burgesia liberal enfrontada durant més de mig segle al bloc oligàrquic; va donar una prioritat a l'educació i van educar els seus alumnes en la llibertat, l'amor a la cultura i en la responsabilitat i entre aquests alumnes va haver-hi grans reformistes i també grans revolucionaris.

b.- Va ser un moviment idealista

Perquè va confiar en l'aparell educatiu com a motor del canvi social. Van voler transformar el país de manera duradera a través de l'educació, perquè l'educació formaria els homes que farien canviar les condicions socials en què vivien.

El ministeri d'instrucció pública al cap del qual figura Marcel·lí Domingo fa cèlebre el lema: "Ha llegado el momento de redimir a España por la escuela" i la ideologia que l'anima queda ben explicitada en el paràgraf següent:

..."La instauración de la democracia puede ser por la violencia; su consolidación sólo por la cultura. Donde la cultura falta, el sistema democrático se pervierte, se esteriliza, se desfigura o cae, no por la presión exterior, sino por interna consunción. No lo derriban: se desploma". (1)

..."Cansat, no-i encara, d'una vertiginosa lluita en un partit polític... vaig convènce'm de que no hi havia més que un camí per a la regeneració estable: la reforma de les generacions per l'educació".(2)

Aquesta convicció explica una tasca compromesa i entusiasta, una fe en la raó, en la cultura i en la persona humana, i l'esforç titànic, únic a la història de l'Estat espanyol i de Catalunya, per posar remei als mals endèmics dels sistema educatiu.

c.- Va representar un canvi radical en educació

Entre molts aspectes possibles considerem interessant destacar els punts següents:

- Respecta a la persona i a l'individualitat de l'infant. Ja no es tracta d'educar l'home present en la finalitat última per a la qual va ésser creat: el nou ideari educatiu dóna una visió centrada en l'home. Implica el triomf de la llibertat i per tant, del respecte a la

(1) Domingo, M. La experiencia del poder. Madrid, 1934, pp.159.

(2) Bardina, J. Escola de mestres. Memòria del curs 1906-07, pp.3

consciència de l'infant, a la seva evolució psicològica, als seus interessos, al seu sexe i al seu medi. El nen com a ésser humà té, en potència, tot el que necessita per ser home.

Educar, doncs, és fer homes, afavorir el desenvolupament integral de l'infant. Homes oberts a tots els àmbits de l'interès humà, a la vida, al món. Educar és, en definitiva, preparar per a la vida però aquest vitalisme no és antiintel.lectualista sinó que creu que la raó s'ha d'integrar en el tot de la personalitat i així ho expressa clarament el Dr. Estalella:

"Ens hem proposat en primer lloc fer homes bons; i si a més són forts, millor; i si a més ens resulten savis, millor encara".

"La lluita contra la uniformitat ha de ser la constant tendència del nostre professorat. Cada alumne ha de tenir la seva veu definida, i amb el conjunt de veus diverses es crearà l'harmonia del cor"... "No volem uniformes, ni per fora ni per dins, volem salvar la valor humana de cada noi i argumentar-la" (1)

- Apropament de l'escola a la vida. Si l'escola prepara per a la vida ha d'estar en contacte amb la vida, amb la realitat. L'escola ha de sortir de l'aula i el món exterior ha d'inundar l'escola. Els problemes que es proposen al noi o noia són vitals i mai ficticis, sentits, urgents, d'aplicació immediata.

..."El principal escull amb què ensopega tot ensenyament en el camí de la seva naturalitat fecunda, és el divorci entre l'escola i la vida. Donar naturalitat, veritat a l'escola és el més gran, urgent i difícil de tots els problemes pedagògics"... "Cal esborrar de la intel.ligèn-

(1) Estalella, J. Obra dispersa. Edició Patrocinada per la Caixa d'Estalvis del Penedès. pp. 190-191.

cia infantil la separació massa sovint marcada entre la lliçó i la realitat"... "Aquest divorci és violent quan a l'escola s'imposa una parla que no és la seva(1).

-Escola activa o escola nova. La metodologia proposada per "La Institución Libre de Enseñanza" i àmpliament aplicada a Catalunya es basa en la supressió del sistema memorístic i en l'aplicació del mètode intuïtiu basat en l'interès de l'infant. Volien convertir la classe en un taller i l'escola en una llar.

"Estudiar no consisteix essencialment a llegir, sinó a observar, i inquirir i experimentar sobre l'objecte en estudi. El llibre serà una de les formes d'inquirir consultant el que va escriure, sobre tal punt, aquell autor o l'altre.

Estudiar és encarar-se amb l'objecte d'estudi; és observar-lo; és fer-lo i refer-lo; és descompondre'l, i recompondre'l, analitzar-lo i sintetitzar-lo. És amarar-se'n i amarar-lo. És venir-ne en coneixement directe, i el llibre només té valor com a auxiliar per arribar a aquest coneixement". (2).

"No anticipéis la conclusión; esperar siempre que el niño la descubra a fin de dejarle la iniciativa y el placer de su trabajo. Tal procedimiento vale para el niño de cuatro años, para el muchacho de veinte y para el hombre durante la vida". (3).

Altres característiques eren: treball en equip i treball individual, limitació del nombre d'alumnes per classe, horari racional de classes i esbarjos.

(1) Ibidem. Institut-Escola, núm. 2. pp. 2. Barna, 1932.

(2) Ibidem. Institut-Escola, núm. 12. pp.2. Barna, 1933.

(3) Cossio, M.B. De su jornada, pp.219.

Quant als programes, es seguia un pla cíclic i es feia la màxima atenció a les ensenyances instrumentals com matemàtiques i llenguatge. Es valoraven molt l'esport, els treballs manuals i la formació estètica. Tanmateix, els programes eren flexibles i s'adaptaven segons les conveniències pedagògiques:

"És malaguanyat el temps emprat en la discussió de programes; que tal programa pot tenir-se per bo, mentre guif i no esclavitzi. I que hem de considerar cada moment com a perfectament vulnerable" (1).

L'escola republicana va contemplar el fet del bilingüisme. El decret sobre la llengua, o del bilingüisme, va ser promulgat per Marcel·lí Domingo el 29 d'abril de 1931 i va representar la normalització de l'ús del català a l'escola.

- Supressió de les qualificacions, control continuat i abolicció dels exàmens . "La Institución Libre de Enseñanza" ja havia bominat dels exàmens que afavoreixen la vanitat, l'enveja i l'engany al temps que consideraven que calia donar poca importància a les notes, perquè l'infant ha d'acontentar-se amb la satisfacció d'haver fet el seu deure.

..."-Amb què substitufu doncs, els exàmens?... (2)

-Doncs amb no res, senzillament, amb no res. Mai no en parlem, en aquesta casa, dels exàmens. Treballem amb l'esguard fix en l'ideal i amb l'atenció damunt la nostra obra. No ens preocupen les antigues estructures i els seus detalls. Aquí en fonamentem de noves. No volem pas tractar de substituir, sinó d'edificar. No treballem

(1) Estalella, J. "Institut-Escola", núm. 20, pp.2-3, Barcelona, 1935.

(2) Ibidem. Institut-Escola, núm. 4, pp. 2, Barcelona, 1932.

en cap restauració, sinó en una construcció".

- Definició clara del projecte educatiu i respecte per les normes que comporta. La renovació estableix com a eix de la seva metodologia l'activitat i l'espontaneïtat del nen, però la llibertat no entra en conflicte amb el compliment i el respecte a les normes que s'estableixen en tot l'abast i la justificació que tenen. Vegem com a exemple la fermesa que demostra el Dr. Estalella quan parla de la polidesa.

..."La vida de l'Institut Escola es desenvolupa sota un signe de norma, de nord, de regla i d'entusiasme... Les normes més estrictes en qüestió de polidesa ... Aquesta qüestió capital ha de resoldre-la amb decisió i sense afuixar mai ... Cal fer-los preservar en la inadaptació, li costi el que li costi, a tot aire de grolleria i d'impolidesa. No és una fòrmula, és l'efusió naixent de la finor essencial i interna". (1)

- Desenvolupament d'un codi moral basat en la seva acceptació. L'escola valora uns codis morals basats en la solidaritat col·lectiva, les virtuts cíviques i la tolerància que neix de l'educació de la voluntat, i tenen molta vinculació amb els codis de l'escoltisme, que rebutja els càstigs corporals:

..."Migrada virilitat i migrada energia la que s'hagi de fundar en els cops o en les amenaces del més fort ... La que no neix de la ferma educació de la voluntat, de la contínua pràctica del propi govern, de la disciplina convinguda..." (2)

(1) Estalella, L. Institut-Escola, núm. 10, pp.2. Barcelona, 1933.

(2) Ibidem. Obra dispersa, pp.185.

Els principis de llibertat i solidaritat porten a advocar per l'escola neutra no confessional ni dogmàtica perquè cal allunyar de l'escola qualsevol motiu de divisió i advoquen per una actitud de tolerància positiva, ni escèptica ni indiferent, respecte a qualsevol convicció si és sincera. La tolerància és, per Giner, la flor cultural de la vida civil i és, al seu criteri, la suprema virtut moral.

Aquests mateixos principis justifiquen la coeducació i l'educació femenina. Com diu el programa de "La Institución Libre de Enseñanza" l'any 1910:

..."Juzga la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, no sólo como, sino con el hombre".

L'escola tradicional i l'Església van fer a aquests principis morals una oposició frontal i les seves tesis van ésser plenament acceptades quan va caure la República.

d.- Va proposar una escola unificada

El concepte d'escola pública, única, va provocar un debat violent i a Catalunya aquesta revolució escolar no va ser realitat fins als anys de la Guerra Civil i el CENU; amb tot, la ideologia era clara:

L'escola única "...Es la organización unitaria de las instituciones educativas de un pueblo, de forma que estas sean accesibles a todos sus miembros según sus aptitudes, vocaciones, y no según su situación eco-

nómica, social o confesional" (1).

Seguint els principis de l'escola unificada es considera que no hi ha separació entre l'escola de pàrvuls, la primària i la secundària perquè l'obra escolar és una obra indivisible i unitària. No hi ha d'haver jerarquies entre mestres rurals i urbans, entre mestres de primària, d'institut o d'universitat.

Seguint aquests principis la Generalitat va publicar unes normes per a l'organització de l'ensenyament secundari a Catalunya en les quals afirma que no hi ha una diferenciació entre les finalitats de l'ensenyament primari i secundari, perquè ambdós tenen necessitat d'una formació i d'una educació, de manera que els nois han de continuar a nivell secundari la seva formació intel·lectual, física, artística i moral, perquè no és missió de l'ensenyament secundari preparar els nois per a la universitat.

La Generalitat, d'acord amb aquests principis, exigeix al professorat complementari que pot seleccionar una formació pedagògica al seminari de Pedagogia de la Universitat i la literatura educativa del moment parla de la vinculació del magisteri a la universitat.

e.- Va dignificar l'ensenyament

Si l'escola tenia un paper decisiu en la formació d'una nova societat, l'ensenyant era qui havia de complir aquesta missió. L'atenció preferent pel mestre es veu en la preocupació per la seva formació i en la millora de la seva situació econòmica i social.

(1) Luzuriaga, L. "Idea de la escuela única". Revista de Pedagogia, Septiembre 1931, núm. 117.

La preocupació per l'ensenyament, quan és real, es reflecteix immediatament en l'interès per l'ensenyant:

..."El més poderós, el més eficient de tots els factors que interessin en l'ensenyança. No és tal matèria, ni és tal mètode, sinó tal personalitat; no és el "què" ni és el "com": és el "qui" qui forma".

..."No mètodes, sinó professors. No matèries, sinó mestres" (1).

L'interès per la formació dels mestres es va demostrar en el Pla Professional del 31 que és, sens cap dubte, el millor pla de formació de mestres que hi ha hagut a l'Estat espanyol, i en la creació d'escoles de mestres noves que van representar una alternativa vàlida enfront de les institucions anacròniques i estèrils existents.

Es cert que juntament amb la millora de l'estatus i de la formació es demana un lliurament voluntarista. La sacralització del mestre, portaveu de la moral laica, demana individus amb un estricte sentit del deure. A aquests professors està encomanada la tasca de crear una nova generació. Cal que tinguin una consciència clara de la seva responsabilitat. Cal que no tinguin ni una hora de desmai.

f.- Va tenir un abast limitat

La renovació pedagògica va afectar poques institucions. Fet degut a a) la manca d'autonomia, que va obligar Catalunya a cenyir-se a l'estructura de l'aparell cultural educatiu de l'Estat; b) la consegüent adequació de l'acció a uns recursos financers extremadament

(1) Estalella, J. Obra dispersa, pp.187.

limitats; c) la manca de temps material per realitzar-la.

L'escola de mestres de la Generalitat, l'Institut Escola, El Seminari de Pedagogia, el Consell de Cultura, les escoles de l'Ajuntament, les publicacions educatives com el Butlletí de Mestres, les escoles d'estiu i tantes altres realitzacions varen ser efímeres. Les van fer un grupet de gent convençuda, van afectar poques institucions, però van demostrar que hi havia un model alternatiu i que era possible.

Si les realitzacions durant la República van ser breus i limitades, la seva importància ha estat gran perquè el seu record ha alimentat la resistència posterior i ha estat la llavor del moviment de renovació pedagògica a Catalunya durant els anys del franquisme; i d'aquest ferment han sortit les escoles renovadores, la institució Rosa Sensat, les escoles d'estiu, l'escola de mestres de Sant Cugat i tot un moviment de base que, amb més o menys encert i fidelitat, ha anat recuperant parcel·les d'aquest passat breu, però fecund.

g.- La reforma de l'ensenyament va seguir un procés desigual

Degut als canvis polítics. La Mancomunitat va realitzar una gran tasca de base que va permetre de fer molta feina durant el bienni progressista; després, la reforma va conèixer el desencís degut a les limitacions imposades per l'Estatut del 32 i va sofrir una paralització durant l'etapa següent. Durant els anys 36-39 el CENU Va proposar una reforma revolucionària de l'escola primària, però l'ensenyament secundari i la Universitat van patir les conseqüències de la guerra.

El Consell de l'Escola Nova Unificada va intentar esgotar les possibilitats legals que li oferia l'Estat i la Constitució per crear una escola realment catalana i unificada, per coordinar tots els serveis de l'ensenyament a Catalunya i donar a les escoles de mestres una vertadera categoria universitària; però hom oblidava que es vivia en una societat amb grans tensions, i mentre es feien grans esforços per ensenyar als infants a viure en una societat democràtica i humana es perdia la guerra en els camps de batalla.

"...Que no hi hagi ni un sol infant sense escola, que l'escola sigui una segona llar i que l'ambient de l'escola estigui saturat de llibertat i de justícia. Una sola humanitat i una sola família" (1).

8.2. La renovació pedagògica a Catalunya: Les Escoles de Mestres

- Va representar una reacció enfront del sistema tradicional, que es caracteritzava per a) el menyspreu per l'ensenyament primari: b) la força de la tradició. (2)

a) El menyspreu per l'ensenyament primari:

- Desinterès per la qualificació professional del mestre, cosa que explica la durada de la carrera, més curta que les altres, i el pla d'estudis, amb uns programes que corresponen a uns coneixements primaris ampliats.

- Despreocupació de l'administració per les condicions materials de les Escoles Normals i pel sou

(1) Preàmbul del projecte de reforma educativa del CENU.

(2) Carbonell, J. L'Escola Normal de la Generalitat. Edicions 62. Barcelona, 1977.

del mestre.

- Tipus d'alumnat. La poca qualificació dels estudis i la durada de la carrera porten a les Normals un percentatge elevat d'estudiants poc capacitats intel·lectualment o bé persones poc motivades, que estudien la carrera de mestre perquè no poden pagar-se'n una de més llarga.
- Durant llargs anys, les classes dirigents han estat interessades a mantenir un tipus de mestre que molts han definit més o menys així: "Mestres senzills, procedents de pobles, amb pocs elements intel·lectuals però amb bon esperit, que guanyen poc perquè ensenyen poc".

b) La força de la tradició:

- Es segueixen uns models rígids i tancats, tendents a reproduir un esquema cultural i ideològic integrista i reaccionari, desvinculat de la realitat social i cultural del país.
- L'Escola de Mestres és un organisme descentrat del seu objectiu, perquè té com a tasca la formació de mestres però viu d'esquena a l'escola, que és la raó de la seva existència.
- Queda al marge de la Universitat, de la qual ha de rebre el rigor científic i la crítica renovadora.
- Empra una llengua que no és la dels nens i que fa de l'escola un món diferent i estrany.

Enfront d'aquest model, l'Escola de Mestres de Joan Bardina (1906-1910), els Estudis Normals de la Mancomunitat (1921-1923) i l'Escola Normal de la Generali-

tat (1931-1939), es proposen formar educadors cultes, ben preparats per a la seva professió, plens d'esperit cívic, convençuts de la transcendència de la seva missió i vinculats a la realitat i a la cultura del país.

Per a dur a terme aquesta tasca van caldre canvis profunds, que Joan Bardina va iniciar, que va continuar uns anys després l'Escola de Mestres de la Mancomunitat i que van donar el seu fruit a l'Escola Normal de la Generalitat.

8.3. L'Escola Catalana de Mestres de Joan Bardina (1906-1910)

Joan Bardina, home preparat, clarivident, lluitador i idealista, obre una escola de mestres privada a Barcelona com a alternativa a la normal tradicional. Basa el projecte en els principis de l'escola activa o escola nova, en el nacionalisme català i en una fe forta i entusiàstica en el poder regeneracionista de l'educació. N'hem seleccionat alguns textos, més il·lustratius que qualsevol comentari: (1)

Les Escoles Normals Oficials s'escapen de la nostra acció, per variis motius invencibles, si bé evidents. A les Escoles Normals formen els mestres que demà han de regentar totes les Escoles públiques i privades. Sortits d'allà amb idea falsa de la educació nova; orfes de tota costum física i econòmica; petrificats llurs enteniments per l'acció constant de llibres, mestres i procediments; sense noció del nacionalisme pedagògic, del qual n'ignoraran fins l'existència; sense un mot de qüestió social i d'equilibri i d'humanisme i d'harmonia; ignorants de les fecundes corrents de la Pedagogia estimulant i alhora solidària i tot plegat estètica; reduït tot llur bagatge a uns Programes centenaris, que de tots els factors

(1) Els textos que segueixen estan extrets de: Bardina, J. Escola de Mestres. Memòria del curs 1906-1907. Barcelona.

integrals s'ocupen sols d'un, l'enteniment, i encara amb deficiències claríssimes, què podien ser els mestres de la futura reforma pedagògica?

Projecte d'escola de mestres

1. L'Escola de Mestres té per objecte fer bons educadors d'ambdós sexes, donant-els-hi no solament la instrucció que l'Estat exigeix per al títol oficial, sinó, a més a més, totes les ensenyances que donen als mestres els països saxons, i, sobre tot, aquella educació i sentit especial que són el secret dels veritables educadors.

2. Per ingressar es necessita:

a) Sol·licitar examen d'ingrés en setembre, gener o maig per mitjà d'impresos que es faciliten a la Secretaria.

b) Ser aprovat a tots els exercicis dels exàmens d'ingrés, que es verificaran del 25 al 30 dels citats mesos.

c) Presentar el Baptisme (del Registre Civil), legalitzat per 3 notaris i Certificat de vacunació d'un metge qualsevol.

d) Ser subvencionat per alguna entitat, amb la quota mínima de 10 pessetes mensuals; o bé pagar mensualment una quota proporcional a la fortuna de l'interessat, essent la mínima de 15 pessetes.

e) Tenir 13 anys abans d'acabar el de matrícula, tractant-se d'alumnes subvencionats i 10 anys fets, si són alumnes particulars.

g) Portar 2 bates uniformes, model de l'Escola i alguns objectes que es detallen a la Secretaria.

3. L'Escola té 6 cursos: un de preparatori per a l'ingrés a les Normals Oficials; dos d'elementals per a mestre elemental; dos de superiors per a mestre superior i un d'ampliació per a preparar a oposicions d'Escoles i també, pels que sobresurtin, a oposicions a Càtedres d'Escoles Normals.

4. L'ensenyament serà cíclic en els 5 primers cursos: donant-se a tots les mateixes matèries desenvolupades en extensió i intensitat, en 5 cicles graduals.

Aquestes assignatures seran:

a) ESTUDIS PEDAGÒGICS

Pedagogia General (Psicologia, Lògica, Metodologia, Organització)

Pedagogia Nacional Catalana (càtedra dels Estudis Universitaris Catalans)

Educació de la Voluntat (Ètica, Caràcter, Sociologia)

Història de la Pedagogia (general, d'Espanya i de Catalunya)

Dret i Legislació (universal i d'Espanya; general i escolar)

Economia (general, política i domèstica)

Higiene (Anatomia, Fisiologia, Medicina vulgar, Antropometria)

Dibuix pedagògic (sistema Mont-d'Or)

Estètica (Arts y la seva Història; educació del gust)

Gimnàstica sueca (teoria i pràctica)

b) ESTUDIS GENERALS

Llengua Catalana (amb Gramàtica general)

Llengua Castellana (amb vocabulari i pràctica parlada)

Llengua Francesa (idem)

Religió (Dogmàtica, Història, Bíblica, Eclesiàstica i de les Religions)

Geografia (Cosmografia i Estadística; de Catalunya, d'Espanya i general)

Història (externa i de la civilització general) d'Espanya i de Catalunya

Literatura (catalana i general)

Aritmètica (racional, càlcul, comptabilitat, Algebra)

Geometria (Trigonometria, Aplicacions al Tall i als treballs manuals)

Dibuix linial (geomètric i aplicat)

Ciències Naturals (Zoologia, Botànica, Mineralogia, Geologia)

Agricultura (teoria i pràctica; Meteorologia)

Indústria (Mecànica, Física i Química)

c) ESTUDIS ESPECIALS

Politesa i Tracte social

Cal·ligrafia (lletra vertical nord-americana)

Taquigrafia (sistema Garriga reformat)

Música (solfa, piano, coral)

Lectura-Escriptura

d) TREBALLS MANUALS

Pels nois

Fusteria sobre moblatge escolar

Ferreria sobre objectes científics

Marqueteria amb serres a mà

Tornejar
Explotació d'aus i mel
Treballs agrícoles
Treball en paper i cartró
Modelar

Per a les noies

Cosir blanc i de color
Tall de roba, Modes
Brodar i tapiceria
Malla, ganxet, mitja
Flors i papers artístics
Cuinar
Jardineria
Rentar

e) CONFERÈNCIES

Una de lliure cada setmana per una notabilitat.
Una de moral cada setmana, pel director espiritual.

5. La instrucció serà pràctica. Els museus, gabinets d'experiments, col·leccions, aparells, biblioteca, etc., funcionaran constantment. Desterrada l'explicació, s'emprarà el diàleg entre mestres i alumnes, la intuïció d'allò que s'expliqui, sigui amb objectes reals, sigui amb llur representació amb la potent llanterna de projeccions elèctriques de l'Escola.

6. Al 6è curs hi haurà repàs de tot allò del 5è, ampliació de Ciències o Lletres, Llatí i Alemany o Anglès.

7. Els llibres quedaran reduïts a la més petita expressió, substituint-se la falta de textos bons per un full diari on constin, molt resumides, les raons, pràctiques, etc., que s'hagin explicat.

8. En les classes que s'ho portin, nois i noies tindran aula apart: labors, gimnàstica, etc. En el reste se segueix el sistema coeducatiu, sota la vigilància dels professors, la direcció del director general i la intervenció del director espiritual.

9. La neteja, conservació i arreglo dels gabinets, museus, etc., i fins del local, va a càrrec, alternativament, de tots els alumnes. També ells porten la Secretaria, administració i totes les feines de l'Escola. No es fa cap distinció en res en favor de cap alumne.

10. Les úniques festes són: les de precepte,

tardes de Carnaval, del 23 de desembre al 2 de Gener inclosos, del dimecres Sant al dimecres següent inclosos i la diada de Sant Jordi.

11. A l'Escola no hi ha premis ni càstigs de cap mena. L'alumne de conducta irregular només pot ser expulsat de l'Escola, temporalment o definitivament. Els concursos sols podran organitzar-se amb premis consistents en quantitats en metàl·lic per als guanyadors, les quals ingressaran a la Caixa d'Estalvis Escolar, a nom d'ells.

12. Hi haura, al menys, 2 excursions mensuals, amb el triple fi higiènic, moral i científic. No hi poden assistir més que els alumnes, professors o conferenciants excepte a les de nit.

13. Completen l'educació de l'Escola algunes institucions complementàries, com la Caixa Escolar d'Estalvis, Escoles pràctiques agregades, Vetllades i funcions escolars, Classes per correspondència, exercides per alumnes llestos, etc.

14. Escola integral en tot, i més educativa que instructiva, en tot tendirà a aquesta integralitat i a aquest sentit educatiu: fer homes-mestres, no memoristes desequilibrats.

15. Les classes duren de 8 a 12 del matí i de 3 a 7 de la tarda, fent-se les excursions, generalment, en hores extraordinàries dels dies festius.

L'escola va tenir moltes dificultats i la fe i l'esforç no varen ser suficients per superar-les. Unes dificultats van ser de caire pedagògic i el mateix Bardinà les comenta en la memòria del curs 1906-07.

I a aquestes quatre grans dificultats (imposició de programes oficials, explicació única d'aquells programes, contradicció de programes i falta de material) se n'hi afegiren dues més, aquestes ja previstes des del principi, però impossibles de solventar ara per ara: Primera: el desconeixement absolut de la metodologia per part d'alguns dels professors, per altra banda notabilitats tots en llur ram; desconeixement que els portà (junt amb la premura de temps) a teoritzar massa, a explicar

massa a veure i a tocar i a fer poc.
Segona: La absoluta impossibilitat que ni jo ni els dos meus companys organitzadors poguessim vigilar constantment les ensenyances, unes hores per donar classes simultànies amb els altres professors, altres hores -les més- per tenir de guanyar-nos per altres cantons el nostre pa de cada dia.

Altres, les més importants per la supervivència de l'Escola van ser econòmiques perquè el finançament de l'escola es basava en uns recursos insegurs i l'escola acollia nois i noies de la classe obrera

Apelàrem a les Societats, per a que cada una pagui les despeses oficials a un o més alumnes, podent així nosaltres fer-los prendre el títol oficial i ocupar places. Apelàrem al patriotisme particular perquè ens aboni lloguer material i electricitat. Apelàrem al patriotisme i a la amistat d'homes excel·lents, encarregant-els-hi càtedres gratuïtes. Apelàrem amb major energia, amb veritable sanya, a la nostra activitat i abnegació, per a que treguin forces d'on no n'hi ha ja quasi i dediquin mig dia -que necessitem per al nostre pa- a les tasques de l'Escola, gratuïtament, fervorosament, és a dir, apostòlicament. Escollirem nois i noies de la classe obrera principalment, de 14 anys en amunt, d'intel·ligència desperta, redimint talents ignorats i fent alhora una obra de misericòrdia i de progrés.

L'obra de Bardina era massa atrevida, massa idealista, massa personal i l'estiu de 1910 l'escola de mestres va haver de tancar; amb tot, com diu Martorell, (1) s'havia fet una tasca educativa formidable. Moltes de les idees van ser més tard recollides per la Normal de la Mancomunitat i l'Escola de Mestres de la Generalitat.

(1) Martorell, A. "Joan Bardina i l'Escola de Mestres" Miscel·lània Fontseré, pp. 273.

El pensament de Bardina resumit en "Els manaments del Bon Mestre" és un document que es llegeix amb emoció i respecte i que constitueix un document important per a la formació de mestres a Catalunya (1).

8.4. Els Estudis Normals de la Mancomunitat (1921-1923)

La constitució de la Mancomunitat de Catalunya el 26 de març de 1914, sota la direcció de Prat de la Riba, va obrir un període fecund en la creació d'infraestructures i en realitzacions en el camp de la cultura i de l'escola. Entre aquestes, la creació i organització dels Estudis Normals de la Mancomunitat.

La institució té dues èpoques; la primera va de 1918 a 1920 i segueix la proposta formulada per Eugeni d'Ors. Quan la relació d'Ors amb la Mancomunitat va entrar en crisi, el Consell de Pedagogia va propiciar una comissió integrada per la Secretaria Tècnica d'Ensenyament Primari i Secundari de la Mancomunitat, la Comissió de Cultura de l'Ajuntament i l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Aquesta ponència, presidida per Jaume Bofill i integrada per Manuel Ainaud, Artur Martorell, Manuel Folguera i Duran, Rosa Sensat i Alexandre Galí, va elaborar els criteris i va fer l'organització dels estudis normals.

No es tractava de donar un ensenyament normal complet, perquè la Mancomunitat no tenia competències per donar el títol de mestre, sinó que es tractava d'uns estudis complementaris adreçats a gent que ja era mestre, llicenciats o almenys batxillers, i que forçosament havien d'acabar tenint el títol oficial per poder exer-

(1) Veure document annex núm.

cir. Es podria parlar d'una espècie d'Escola Normal Superior. Aquests estudis no prometien cap expectativa de sortida, fora de les generals pròpies de tots els mestres, però obligava a allargar la carrera tres anys i a fer uns estudis que, segons diu Galí, no eren pas lleugers. Aquest fet explica que reunís un alumnat motivat, escollit i poc nombrós. El primer curs la institució va reunir 36 alumnes i l'últim en comptava 58. (1).

El Consell de Pedagogia va seleccionar acuradament el professorat i va fixar el seu sou. De l'encert i la cura que va posar en la selecció en són testimoni noms com Joaquim Xirau, Rosa Sensat, Artur Martorell, Pau Vila, Salvador Maluquer i Joan Llongueres, entre d'altres.

Els alumnes entraven en aquests estudis grans, tenien almenys 17 anys, després de fer un curset de tres mesos, selectiu, durant el qual es comprovaven els coneixements generals i les capacitats dels candidats. Els estudis també eren d'un nivell elevat i exigent, de manera que suspendre una assignatura d'especialitat representava la pèrdua de curs. Al final dels estudis els alumnes passaven un examen que consistia en la presentació i defensa d'un treball d'investigació referent a un tema de l'especialitat cursada. El jurat de l'examen final estava format pel professor de l'especialitat, un professor de pedagogia o de psicologia i un membre del Consell de Pedagogia; quan era un examen de caire científic actuava Eduard Fontseré i quan era de caràcter literari Pompeu Fabra.

(1) Mancomunitat de Catalunya. L'Obra realitzada. Barcelona, 1923, pp.23.

El pla d'estudis va canviar entre la primera època i la segona perquè a partir de 1920 la institució es va posar decididament al servei de l'ensenyament primari i els contactes entre la institució i l'escola primària van ser molt intensos. A partir de la segona època els Estudis Normals es van considerar com un centre d'investigació pedagògica, com una mena de facultat d'educació. El pla d'estudis comprenia els blocs següents: (1)

Ensenyaments obligatoris

-Matèries professionals

- .Fisiologia, 1 curs
- .Psicologia General, experimental i pedagògica, 3 cursos
- .Fonaments de Filosofia, 1 curs
- .Història de la Filosofia i de l'Educació, 2 cursos
- .Metodologia i problemes experimentals d'aplicació, 2 cursos
- .Pràctiques d'ensenyament i organització d'escoles, 2 cursos.

-Grup d'humanitats catalanes

- .Llengua i literatura catalanes, 3 cursos
- .Condicions naturals i geografia de Catalunya, 2 cursos
- .Història de Catalunya (característiques i procés de la cultura nacional), 2 cursos

-Grup de matèries diverses

- .Literatura general, 1 curs
- .Religió i moral, 2 cursos
- .Anglès, 3 cursos
- .Ensenyament domèstic i labors (senyoretetes), 1 curs
- .Matemàtiques, 2 cursos
- .Dibuix com a mitjà d'expressió, 2 cursos

(1) Consell de Pedagogia, 21 de setembre de 1921. Acta núm. 130.

Ensenyament d'opció

(una matèria de caràcter artístic)

.Dibuix, escultura, realitzacions, 3 cursos

.Música (instruments, teoria), 3 cursos

(una matèria de caràcter científic)

.Química, 3 cursos

.Geografia, 3 cursos

.Ciències Naturals (geologia, mineralogia, botànica, zoologia), 3 cursos.

Les matèries professionals eren les fonamentals del centre, que es definia com essencialment professional. El grup d'humanitats catalanes responia als sentiments, mancances i lluites del moment històric. El grup de matèries diverses pretenia cobrir camps que es consideraven poc atesos en els estudis anteriors o sobre els quals es considerava necessari insistir. L'ensenyament d'opció responia a la convicció, ja present en Bardina, obertament formulada per d'Ors i acceptada per la Ponència, que el mestre s'ha d'especialitzar en una matèria.

D'Ors considerava que només podia ésser apte per ensenyar el qui havia passat la disciplina rígida o el turment d'aprendre a través de qualsevol disciplina humana que no fos el mateix ensenyar, perquè aquesta prepara per l'únic mètode de treball vàlid que és el de la recerca personal. Galí, endemés, dóna a aquesta disciplina una funció alliberadora o d'higiene mental i moral per al mestre i és com un instrument poderosíssim de renovació constant.

Algunes de les matèries del pla d'estudis no es cursaven a la institució sinó que els alumnes acudien a altres centres especialitzats de la Mancomunitat, on trobaven les infraestructures necessàries o el millor professorat.

L'experiència acabà a mig curs 1923-24, quan la Mancomunitat de la Dictadura de Primo de Rivera va dissoldre la institució.

A judici d'Alexandre Galí, el qual va tenir un paper rellevant en l'empresa, els plans d'estudi tenien dos defectes capitals (1):

"El pla de la nova època dels Estudis Normals tenia dos defectes capitals: era massa carregat, massa ambiciós, d'una banda, i, de l'altra, era encara massa rígid, massa escolar. Les disciplines d'opció haurien donat més resultat (tant les artístiques com les científiques) si els alumnes haguessin tingut més temps per a dedicar-s'hi. L'opció vol temps i llibertat, sobretot quan s'exerceix sobre les matèries artístiques. I amb tot, no en podem estar descontents (...) Les disciplines generals haurien d'ésser substituïdes per matèries monogràfiques ben abundoses i ben específiques, i sobretot, haurien de quedar suprimites o molt reduïts els cursos orals, en què la matèria es comença a exposar per la definició, substituïts per cursos de treball o de seminari. Quan l'estudiant arriba a certa edat i a certa maduresa, és difícil que se li faci tornar a engolir d'una manera rescalfada el que ja ha hagut de veure en els seus estudis anteriors. D'aquest defecte, molt general en la "Escuela de Estudios Superiores del Magisterio" de Madrid, els nostres Estudis Normals no n'eren indemnes.

Els nostres estudiants, doncs, anaven excessivament afeixugats de tasques a vegades ni prou escaients ni prou útils. Aquest record a voltes ens remordeix la consciència, malgrat que, ben garbellat tot, aquest afeixuc, assuaujat per l'entusiasme i l'ambient agrada-

(1) Galí, A. Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari (segona part). Fundació A.G. Barcelona 1979. pp.74.

ble de la institució, hauria esdevingut espiritualment beneficiós i àdhuc fecund".

8.5. L'Escola Normal de la Generalitat (1931-39)

a.- Creació i objectius. La Generalitat, ja des de l'autonomia provisional, va pensar en la formació del seu professorat, projecta la creació d'una normal i la presenta com un centre neuràlgic de l'educació catalana.

El ministre Marcel·lí Domingo accedí a la seva creació però, en espera de l'estatut, va imposar unes condicions; havia de tenir "caracter de ensayo pedagógico", el professorat podia ser proposat per la Generalitat però s'havia d'escollir entre el professorat de l'escalafó estatal i en els plans d'estudi hi havia de figurar com a mínim les mateixes matèries que a les altres normals de l'Estat. A pesar d'aquestes limitacions i esperant unes competències que mai no varen arribar, es va crear l'Escola Normal en què es van depositar moltes esperances:

"Per a tot el món civilitzat, la formació professional del Magisteri és un problema seriós que cap país no considera encara satisfactòriament resolt. La Normal de la Generalitat no serà res més però tampoc no res menys, que un nou esforç entusiasta per apropar-se a la solució, tot movent-se en l'esperit que li dóna el lloc i el temps de la seva naixença". (1)

"L'escola Normal (...) constitueix (...) la més viva esperança de tots els homes que es preocupen amb serietat de l'esdevenidor espiritual del nostre país. Ella ha d'ésser el ferment de profunda renovació que retro-

(1) Santaló, M. Escola Normal. núm. 1

bi, sota capes de decadència i d'abjecció, les virtutats insospitades de veritable civilització que hi ha implícits en la seva entranya profunda i que a partir d'elles es projecti cap al futur una trajectòria de nova creació espiritual". (1)

La Normal tenia com a funció la formació dels futurs mestres però endemés la formació permanent dels mestres, preparar especialistes en pàrvuls i l'educació especial, i un pla de reciclatge dels mestres titulats pel sistema antic i, més tard, també va organitzar les escoles d'estiu.

"La missió de l'escola Normal de la Generalitat és dotar Catalunya de mestres ben capacitats, de visió àmplia i humana, i que responguin a les exigències dels temps moderns" (2)

b.- El govern de l'escola. L'alta direcció de l'Escola correspondrà al Consell de Cultura de la Generalitat, el qual designarà, a l'efecte, un dels seus membres que pugui exercir en nom del consell aquesta funció directiva i orientadora.

A més l'Escola Normal tindrà, al seu cap, un director escollit entre els professors numeraris. Aquest director serà l'autoritat superior dintre l'Escola i en portarà sempre la representació (...).

Per al govern intern de l'Escola ni haurà un Consell integrat per cinc professors numeraris: Director, Secretari i altres tres Professors numeraris; aquests tres darrers Professors alternaran cada any, dins el

(1) Xirau, J. Escola Normal., núm. 1

(2) Generalitat de Catalunya. Escola Normal. Règim intern. Barcelona, 1932, pp.3.

Consell de Govern, segons un torn automàtic.

El Consell de Govern de l'Escola es reunirà almenys una vegada al mes i serà el Govern executiu de l'Escola (...).

El Claustre de l'Escola estarà integrat pels seus Professors numeraris, complementaris i especials, pels Professors permanents del Seminari o Institut de Pedagogia de la Universitat, i per un alumne corresponent a cada un dels cursos de l'Escola, elegits dintre llur Associació professional.

Correspondrà al Claustre tractar només de qüestions pedagògiques i docents. El Claustre es reunirà almenys una vegada al mes i sempre que la Direcció de l'Escola ho cregui convenient" (1)

D'aquesta organització destaquen l'estreta vinculació de la Normal amb el Consell de Pedagogia i el Seminari de Pedagogia, la discriminació entre el professorat numerari i el professorat complementari i especial i la participació dels alumnes.

c.- L'organització. L'Escola comptava amb un bon edifici, instal·lacions adequades i tenia un horari de 9 a 13 i de 4 a 7. Una de les hores de la tarda es dedicava sempre a educació física o a jocs educatius. Les classes tenien la durada d'una hora.

d.- Els alumnes i la seva selecció. Els alumnes que acudien a l'Escola Normal de la Generalitat sabien el que escollien perquè continuava funcionant l'Escola Normal de l'Estat. Era un jovent motivat que triava una línia vinculada a l'escola nova i a l'escola catalana.

(1) Ibidem, pp 8-10.

L'Escola no admetia alumnes lliures però, en contrapartida, molts dels estudiants gaudien de beques-salari que concedia la Generalitat, l'Ajuntament o mecenes que donaven nombrosos ajuts.

L'Escola va practicar la coeducació, la qual va ser el motiu d'escàndol per a la dreta que va fer d'aquest assumpte una campanya de descrèdit. La coeducació va ser defensada i mantinguda amb fermesa pel gran director que fou Cassià Costal, amb el suport de professors, alumnes, pares i de les autoritats.

L'ingrés a l'Escola es podia fer en dos moments:

- A 14 anys i, en aquest cas, els candidats havien de seguir tres cursos de cultura general previs a l'examen de selecció per entrar en els cursos de formació professional.
- A 17 anys, amb el batxillerat complet i després de passar un examen-oposició.

El nombre d'admesos era inferior al de presentats, els quals no arribaven a cobrir el nombre de places disponibles. Aquesta selecció d'entrada permetia fer una acurada formació dels candidats, concedir beques suficients per demanar una dedicació exclusiva als estudis i suprimir les oposicions per donar accés directe al magisteri als estudiants que acabaven la carrera amb aprofitament.

Tant a Madrid com a Barcelona els governs no varen escoltar les protestes que va aixecar la selectivitat, perquè es tenia la voluntat decidida de dignificar el magisteri. Era de tal magnitud el canvi que es proposava que l'oposició mantenia que ningú no voldria fer estudis de magisteri:

"El magisterio nacional, se ha nutrido y se nutrirá siempre de clases modestas cuyos medios económicos no pueden permitir el lujo de un largo bachillerato con el fin único de un ingreso problemático en las Escuelas Normales. Nadie irá al Instituto con el exclusivo objeto de llegar a la Normal; a ésta sólo pretenderán ir los fracasados en la iniciación de carreras universitarias, de porvenir económico más seguro, y las Normales cuidaremos de excluirlos" (1)

L'examen-oposició constava dels exercicis següents:

- "Una prova vocacional que hom determinarà al moment de l'examen. En aquesta prova seran utilitzats els serveis de l'Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya. (Aquesta prova no requereix cap preparació anterior).
- Un exercici de Lletres, que consistirà en una prova col·lectiva per escrit i en preguntes individuals del tribunal sobre les diferents matèries de la secció; en la lectura en veu alta d'una plana literària (català i castellà), i en la traducció repentitzada d'un fragment d'un llibre escrit en francès.
- Un exercici de Ciències, que consistirà en diferents i suficients preguntes sobre les matèries de la secció, i en la resolució de dos problemes: un de Matemàtiques i un altre de Física.
- Un exercici de redacció sobre un tema lliurement determinat pel Tribunal, però de tal manera elegit que afavoreixi la manifestació de les disposicions i condicions dels aspirants per a l'activitat educativa".(2)

(1) Revista de las Escuelas. 1931.

(2) El Magisteri Català, 18-VI-1936, núm. 197.

De les dues proves escrites esmentades, una es feia en català i l'altra en castellà. A l'hora de l'avaluació també es tenia en compte el currículum del candidat, firmat pels professors anteriors, on figurava els estudis realitzats, les qualificacions obtingudes així com informació sobre les capacitats, conducta i moralitat del candidat.

El sistema d'oposicions es va suprimir fins i tot per als mestres que havien fet altres plans d'estudi, de manera que es substituïen per uns cursets de selecció professional de tres mesos de durada en els quals es feia cultura general, pedagogia i formació professional; en la seva organització participava la normal, la universitat i les escoles primàries.

Contra les oposicions ja havia clamat "La Institución Libre de Enseñanza". Creiem oportú reproduir l'opinió de Giner de los Ríos:

"...La oposición favorece la superficialidad y el prurito nacional para la retórica árabe, el ergotismo escolástico y la charlatanería de los pueblos vivos de imaginación, pero ignorantes. Menosprecia y dificulta el verdadero conocimiento de las cosas y el espíritu verdaderamente científico (...) No es aquí donde, sin embargo de halla de cierto los más grandes defectos del sistema de la oposición improvisada y aparente para los ejercicios, la verbosidad brillante se refiere sólo al orden intelectual; y los defectos de la oposición son por naturaleza y han sido por lo mismo, en la práctica, mucho más dañosos todavía en el orden moral y educativo. El celo de los profesores, la honradez concienzuda para cumplir sus deberes, su amor a la verdad, la dignidad de su carácter, su sentido para la enseñanza y para la vida, sus costumbres, su vocación profesional, he ahí, sin duda, las primeras cualidades de un maes-

tro, todas las cuales quedan tan ignoradas y sin demostrar después de la oposición como antes". (1)

També resulta interessant el que va dir Marcel·lí Domingo amb motiu dels "cursillos" de selecció professional per als mestres d'altres plans:

"El sistema seguido hasta ahora no puede satisfacer a los nuevos empeños educativos de la República. Hay que prescindir definitivamente del anticuado y molesto sistema de las oposiciones para adoptar formas más racionales en la selección del personal. Cada vez que pretendieron mejorar el sistema de las oposiciones solo lograron complicarlo mucho más. Es que el mal no radica en los detalles, sino en la misma entraña del procedimiento. Por ésto la República, apartándose totalmente del sistema de oposiciones, donde predominan el recelo, la desconfianza, y los ejercicios memorísticos y verbalistas, quieren ensayar un procedimiento en el que no sólo se asegure la selección del personal, sino que, a la vez, ofrezca al Magisterio primario una posibilidad de mejorar su formación profesional y recibir una orientación precisamente en el delicado momento de asumir las graves responsabilidades de la Enseñanza".

e.- Pla d'estudis. Tenia una orientació essencialment professional. Durava quatre anys; els tres primers eren teòrics i es feien pràctiques; l'últim curs era pràctic i els alumnes prenen la responsabilitat d'una classe sota la tutela del director del centre i el guiatge de la Normal. Si els estudiants aprovaven l'examen final accedien directament a una plaça.

El pla d'estudis de l'Escola Normal de la Genera-

(1) Giner de los Ríos, F. Educación y enseñanza, pp. 66

litat era similar al Pla Professional de la República però no igual. Constava dels següents blocs de matèries:

-Disciplines bàsiques

- .Filosofia: general o introducció a la filosofia
- .Psicologia
- .Biologia: biologia general
- .Fisiologia humana
- .Antropologia

-Disciplines pedagògiques

- .Psicologia
- .Teoria de l'educació
- .Història de la pedagogia i de l'educació
- .Psicotècnia escolar
- .Organització escolar

-Metodologia. Mètodes i sistemes d'ensenyament

- .Metodologies de la llengua i literatura
- .Metodologies de matemàtiques
- .Metodologies de ciències naturals
- .Metodologies de física i química
- .Metodologies de geografia i història

-Cursos monogràfics de caràcter essencialment pràctic

- .Teoria literària i de l'art
- .Dibuix i realitzacions (pràctica i mètode)
- .Educació musical
- .Formació domèstica per a les noies

Els alumnes que ingressaven a 14 anys feien uns estudis previs de tres cursos de cultura general durant els quals treballaven cíclicament les matèries següents:

- .Llengües (català, castellà, francès i llatí)
- .Elements de filosofia
- .Geografia i història

- .Matemàtiques
- .Ciències Naturals
- .Física i Química
- .Música
- .Dibuix
- .Realitzacions
- .Formació domèstica (per a les noies).

Als estudis de l'Escola Normal de la Generalitat no es proposen matèries de cultura general; es consideren garantides per l'edat d'ingrés dels alumnes, 17-18 anys, i per les proves d'accés.

En aquest pla d'estudis desapareix la idea present als estudis de la Mancomunitat de donar als mestres una certa especialització en una àrea del coneixement. Es considerava com un triomf poder exigir el grau de batxiller.

Els estudis eren decididament professionals i responien al propòsit de fer del mestre un especialista en l'estudi del nen amb una preparació humanista i un coneixement del nen, tant psicològic com biològic.

Els alumnes que s'especialitzaven en pàrvuls feien el mateix pla però més centrat en l'edat pre-escolar i feien les pràctiques a escoles d'aquest nivell. Els estudiants que volien especialitzar-se en infants anormals o nois difícils havien de seguir un curs de post-graduat.

Les pràctiques a l'escola d'infants

La importància de la pràctica en la preparació del mestre estava ben assumida. Transcrivim dos paràgrafs que considerem significatius; un és de Cossío, la ideologia del qual hi va ser ben present, i l'altre és de

Miquel Santaló, director de l'Escola Normal de la Generalitat quan va dimitir Cassià Costal:

"Se concibe la práctica como una simple aplicación de la teoría, que constituye el fondo de los estudios: realización de leyes y principios aprendidos de antemano en libros y clases, no, por cierto, en la contemplación e investigación real sobre las cosas mismas, sino bajo fe del autor o del maestro, dogmáticamente... No se aprende a enseñar sino enseñando, como se aprende cosa alguna en la vida más que haciéndola... Sólo es posible aprender a enseñar en el seno de una escuela". (1)

"...La Normal de la Generalitat aspira fonamentalment a la preparació dels mestres d'aquest ordre, amb la màxima cultura possible al servei d'una consciència professional que sigui garantia de respondre als imperatius socials en relació a l'Escola. I com que això no pot aconseguir-se, no s'ha aconseguit fins avui, a base de l'estudi de l'exposició de teories, la Normal intenta completar la formació doctrinal amb el conreu d'una pràctica acurada en contacte directe amb l'Escola primària, tenint en compte tota la gamma d'especialitats que reclama d'una banda la diferent natura dels infants, i d'altra banda la multiplicitat d'institucions que la societat contemporània considera inseparables de l'Escola" (2).

L'Escola de Mestres de la Generalitat organitzava moltes visites a escoles d'infants. En general eren visites d'observació durant les quals coneixien les escoles, experiències i persones més significatives.

(1) Cossío, M.B. El arte de saber ver. HILE, 1879.

(2) Santaló, M. "Escola Normal" Butlletí de l'Escola Normal de la Generalitat. Gener, 1935, núm. 1

A partir de 1933 la Normal va tenir una annexa la qual comptava amb una graduada amb pre-escolar i una escola unitària, per tal que els alumnes coneguessin les diverses problemàtiques existents a l'escola en aquell moment. Carbonell, en el seu estudi sobre la Normal, cita testimoni d'un antic normalista:

"Anàvem allí a veure com es feien les classes, els horaris, els professors que hi havia a la graduada i a la unitària. I, llavors, a nosaltres ens feien preparar classes concretes a les dues escoles, amb assistència dels professors i els altres alumnes, que també observaven les classes que feien. I això, naturalment, es comentava després. Es feia molt sovint (...) Potser no setmanalment, però amb molta freqüència."(1)

Artur Martorell dirigia les pràctiques conjuntament amb el director de l'annexa Torroja. El mestratge de Martorell ha quedat viu en la memòria dels seus alumnes:

"Pel fet de tenir en Martorell com a professor de pràctiques és pel que es feien mestres. I això era importantíssim, potser allò més important de l'escola. Perquè si el professor de pràctiques sap fer de mestres, tot està salvat". (2)

També es va fer una experiència interessant de pràctiques en relació als cursos de perfeccionament de mestres en exercici. Vuit mestres homes i vuit mestres dones de pobles allunyats venien a Barcelona amb totes les despeses pagades, assistien a classe a la Normal i al Seminari de Pedagogia, mentre les seves escoles eren ateses per alumnes de la Normal en pràctiques. El curs

(1) Carbonell, J. "L'Escola Normal de la Generalitat. (1931-1939). Edicions 62, Barcelona, 1977, pp.282.

(2) Ibidem, pp. 284.

1932-33 es van beneficiar d'aquests curssets 64 mestres. Al final de l'estada els mestres havien de presentar una memòria del treball realitzat. Sembla que aquesta experiència va donar un resultat excel·lent.

f.- Categoria universitària de l'Escola Normal. La Normal de la Mancomunitat i la de la Generalitat aspiren a formar mestres amb la màxima qualificació intel·lectual, però la formació universitària no pot fer perdre a la Normal el seu caràcter d'escola professional, com no el perd la Facultat de Medicina o la de Dret.

"L'Escola Normal no és una petita universitat. Si ho intentés seria una caricatura i perdria tot el seu estil i tota la seva dignitat.

Formació universitària significa el contacte de l'escola primària a través del seu organ més depurat -l'Escola de Mestres- amb la font més pura de la tradició universitària.

Cal que el mestre prengui clara consciència de la seva activitat, i aquesta consciència és just allò que dona la cultura superior i al mateix temps control, mesura, elegància espiritual. No precisament un major saber sinó la clara i precisa convicció, lliure de tòpics i de fariseïsmes, d'un saber que no sap..." (1).

L'Escola Normal mantenia una estreta relació amb el Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma, i alguns professors eren comuns; Joaquim Xirau, per exemple, era director del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i professor de filosofia de la Normal de la Generalitat.

(1) Xirau, J. "Escola Normal". Butlletí de l'Escola Normal de la Generalitat. Gener de 1935, núm. 1

El Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma reunia professors de la Universitat, de l'Escola de Mestres, professors de l'Institut Escola i mestres. Tractava d'arribar a fer una escola realment unificada per trencar la tradicional separació de nivells, de tal manera que l'educació fos un cos únic i no un edifici de tres pisos i acabessin les diferents jerarquies entre els professors.

"El seminari tractava de portar els mestres a la Universitat i d'acostar la Universitat als mestres perquè la Universitat adquireixi qualitat d'escola i a l'escola palpiti d'ànima de la Universitat" (1).

La vocació universitària de l'Escola de Mestres queda patent en aquestes paraules de Cassià Costal, primer director de l'Escola, i també la seva ànima:

"L'Escola ha de formar part d'un tot orgànic el centre del qual sigui la Universitat. Ensenyament primari, ensenyament secundari, ensenyances especials i tècniques i ensenyament superior, tot ha d'ésser dirigit, controlat, administrat i organitzat per la Universitat. El mestre ha de tenir àdhuc carrera universitària" (2).

g.- Selecció del professorat de les Escoles Normals.

Les Normals catalanes van tenir una cura especial en la selecció del professorat. Si la Mancomunitat va poder elegir-lo lliurement, la Generalitat va haver de cobrir una part important de places amb professorat numerari escollit, sols va poder contractar directament els professors complementaris i especials. Aquest segon grup quedava clarament discriminat respecte als

(1) Veure el Programa del Seminari de Pedagogia. Curs 1930-31.

(2) Conferència de Cassià Costal. "L'escola actual no és pas educativa". 21 de febrer 1931. Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

professors d'Escoles Normals de l'Estat; tenia contracte anual, cobrava menys i no podia formar part del Consell de l'Escola. Entre ells sobresurten noms com Galí, Martorell, Vila, Xirau, Pi i Sunyer i altres.

"L'Escola tindrà un professorat numerari designat entre el professorat d'Escoles Normals de l'Estat, de conformitat amb el Decret de 24 d'agost de 1931, i un altre grup de Professors complementaris i especials, el nomenament dels quals serà proposat pel Claustre de l'Escola amb el Seminari o Institut de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i permetrà als alumnes de la primera rebre els ensenyaments dels Professors de dit Seminari. Es donarà, així, un pas vers la formació universitària del Mestre.

...A les reunions dels Claustres i altres efectes de la vida docent, seran considerats com a Professors de l'Escola els Professors permanents del Seminari o Institut de Pedagogia de la Universitat de Barcelona" (1).

El treball en equip, l'esperit de col.laboració i la plena dedicació eren exigides al professorat, el qual era ben pagat i respectat. Les possibles tensions entre numeraris i no numeraris i les diferències ideològiques mai no van ser violentes i no van transcendir als alumnes.

"Les tasques de l'Escola i el treball de classe seran realitzats en una màxima col.laboració entre tots els professors. Tota l'obra de l'Escola tindrà un sentit de cooperació i de solidaritat íntima..." (2)

(1) Règim intern de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, pp. 7-8.

(2) Ibidem. Barcelona, 1932, pp.11.

"Tot professor té el deure d'esmerçar íntegrament la seva vida a l'Escola; per tant, independentment de les hores de classe, tot professor ha d'estar a la disposició de la Direcció per a tot allò que pugui convenir a les necessitats de l'Escola" (1).

h.- Conclusió. Allò que distingia la Normal de la Generalitat de la resta de les de Catalunya i d'Espanya era la seva intensa vida interior i alhora la seva obertura vers altres institucions. Algunes classes s'impartien al Seminari de Pedagogia, a la Facultat de Filosofia i Lletres, a la Facultat de Medicina o a l'Institut d'Orientació Professional. Eren nombroses les visites a diverses institucions tant a Barcelona com a fora, les excursions que es feien cada mes i que es preparaven curiosament, les conferències, concerts, festivals, recitals, representacions i un llarg etc.

L'alumnat hi participava obertament i era molt actiu, van formar una associació d'alumnes; els pares no van quedar enrera i van fer l'Associació Protectora de la Normal.

La Normal va ser una de les institucions predilectes del conseller Ventura Gassol, juntament amb l'Institut Escola, i va rebre una atenció preferent que no va decebre. Diu Ramon Navarro que:

"La qualitat del professorat, la intensa activitat del centre, el seu ambient intern la feien destacar clarament. Pensem que van ser moltes les persones d'universitats i centres pedagògics estrangers que la van visitar" (2).

(1) Generalitat de Catalunya. Escola Normal. Règim intern. Barcelona, 1932, pp.11.

(2) Navarro, R. L'Educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939. Edicions 62, Barcelona, 1979, pp.90.

L'ideal de la Institució responia plenament als principis esmentats en el començament d'aquest capítol i no tornarem a repetir-los. L'Institut Escola i l'Escola Normal de la Generalitat en varen ser dos magnífics exponents, que van intentar fer avançar els postulats de llibertat ideològica, catalanitat, laicitat, escola activa, tot i que, com diu Carbonell:

"Seria idealista i voluntarista pensar que aquests pressupostos ideològics es van consolidar, o es poden haver consolidat, en aquesta institució. Ni les condicions de l'estructura social (...) ni el nivell assolit per la reforma educativa (...) ni el context intern de l'escola mateixa; manca de preparació, nivells polític-ideològics heterogenis, reminiscències de la pedagogia tradicional, no ho permeten.

El que sí és cert és que els seus propòsits i realitzacions vers una renovació progressista de l'ensenyament anaren molt més enllà que els Estudis Normals de la Mancomunitat, o que diverses institucions escolars catalanes del període republicà entre les anomenades actives o d'avantguarda". (1)

(1) Carbonell, J. L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939). Edicions 62. Barcelona, 1977, pp.275.

C.IX. ANÀLISI DE LES ESCOLES DE MESTRES O ESCOLES
=====

DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'EGB
=====

9.1. Algunes dades estadístiques

Els centres de formació de mestres formen part de les escoles universitàries dintre de les quals ocupen un lloc important pel seu volum, molt superior al d'altres tipus d'escoles. El nombre d'alumnes és comparable al de les facultats de dret i solament és àmpliament superat pel nombre d'estudiants de la facultat de filosofia i lletres.

Comparant dades estadístiques referents a les universitats es veu que els alumnes-mestres disposen de pocs centres, cosa que fa suposar una certa massificació. El nombre de professors en relació al d'alumnes és molt inferior al d'altres escoles i facultats (veure taules núm. 1 i 2).

Avui els mestres es formen en 88 centres, dels quals el 64% són públics i la resta privats, la majoria de l'Església. Aquestes escoles estan repartides per tota la geografia d'Espanya de manera que hi ha almenys una escola de mestres estatal a cada capital de província (veure taula núm. 3). Dels 88 centres, 56 estan integrats a la universitat, 31 hi són adscrits i 1 pertany a la universitat no estatal de Salamanca.

Si escompara la matrícula amb el nombre de centres s'obté una mitjana de 984 alumnes per centre. En

Tabla núm. 1

EDUCACION UNIVERSITARIA

Datos comparativos correspondientes a los
cursos 1980-81 y 1981-82

	Cursos		Diferencias	
	1981-82	1980-81	Absolu- tas	En por- centaje
<u>CENTROS</u>	601	578	23	4,0
<u>Escuelas Universitarias</u>	309	295	14	4,7
De Formación del Profesorado de E.G.B....	88	88	-	-
De Estudios Empresariales	38	38	-	-
De Arquitectura e Ingeniería Técnicas ..	93	90	3	3,3
De Enfermería	82	72	10	13,9
Otras	8	7	1	14,3
<u>Facultades y Colegios Universitarios</u>	253	244	9	3,7
<u>Escuelas Técnicas Superiores</u>	39	39	-	-
<u>PROFESORES</u>	41.587	40.364	1.203	3,0
<u>De Escuelas Universitarias</u>	11.571	11.097	474	4,3
Formación del Profesorado de E.G.B.	3.860	3.830	30	0,8
Estudios Empresariales	1.012	1.012	-	-
Arquitectura e Ingeniería Técnica	4.089	4.026	63	1,6
Enfermería	2.445	2.093	352	16,8
Otras	165	136	29	21,3
<u>Facultades y Colegios Universitarios</u>	24.761	24.084	677	2,8
<u>Escuelas Técnicas Superiores</u>	5.255	5.203	52	1,0
<u>ALUMNOS MATRICULADOS</u>	669.848	649.098	20.750	3,2
<u>Escuelas Universitarias</u>	182.495	179.040	3.455	1,9
Formación del Profesorado de E.G.B.	84.866	86.551	- 1.685	- 1,9
Estudios Empresariales	25.872	22.774	3.098	13,6
Arquitectura e Ingeniería Técnicas	53.480	52.046	1.434	2,8
Enfermería	14.118	14.149	- 31	- 0,2
Otras	4.159	3.520	639	18,2
<u>Facultades y Colegios Universitarios</u>	441.473	423.911	17.562	4,1
<u>Escuelas Técnicas Superiores</u>	45.880	46.147	- 267	- 0,6

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1981-82
Madrid, mayo 1983. pp.172

Taula núm. 2

EDUCACION UNIVERSITARIA

Distribución porcentual del alumnado, según el tipo de Centro en el que están matriculados

	Curso 1981-82	Curso 1980-81
<u>TOTAL DE LA UNIVERSIDAD</u>	<u>100</u>	<u>100</u>
<u>Escuelas Universitarias</u>	27,2	27,6
Formación del Profesorado de E.G.B. ..	12,7	13,3
Estudios Empresariales	3,8	3,5
Arquitectura e Ingenierías Técnicas ..	8,0	8,0
Enfermería	2,1	2,2
Otras	0,6	0,6
<u>Facultades y Colegios Universitarios</u>	65,9	65,3
Bellas Artes	0,6	0,6
Ciencias (1)	8,3	8,3
Ciencias Económicas y Comerciales	7,1	7,0
Ciencias de la Información	1,3	1,1
Ciencias Políticas y Sociología	0,6	0,7
Derecho	13,6	12,8
Farmacia	3,1	3,1
Filosofía y Letras (2)	19,3	19,0
Informática	0,7	0,6
Medicina	10,0	11,0
Veterinaria	1,2	1,0
Derecho Canónico	-	-
Teología	0,1	0,1
<u>Escuelas Técnicas Superiores</u>	6,9	7,1

(1) Están incluidos los alumnos de Ciencias, Ciencias Biológicas, Ciencias Físicas, Ciencias Geológicas, Ciencias Matemáticas y Ciencias Químicas.

(2) Están incluidos los alumnos de Filosofía y Letras, Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Geografía e Historia y Psicología.

Font: MEC Ibidem, pp. 173.

Taula núm. 3

ESCOLES UNIVERSITÀRIES DE PROFESSORAT D'E.G.B.

Alumnes matriculats classificats per universitat, classe de centre i sexe
MATRÍCULA TOTAL

UNIVERSITATS	TOTAL	
	Total	Dones
TOTAL	86.551	60.092
<u>UNIVERSITATS ESTATALS</u>	85.137	59.815
<u>Centres integrats</u>	73.362	50.454
Alcalá de Henares	507	322
Alacant	1.147	813
Balear	847	620
Barcelona (Autònoma).	3.547	2.816
Barcelona (Central)(2).	4.501	3.555
Cadís	1.225	752
Còrdova	1.697	1.115
Extremadura	2.454	1.573
Granada	4.500	2.947
La Laguna	3.283	1.855
Lleó	1.142	854
Madrid (Autònoma)	3.775	2.915
Madrid (Complutense).	6.050	4.565
Màlaga	2.470	1.587
Múrcia	3.893	2.625
Oviedo	2.089	1.509
País Basc	5.304	3.574
Salamanca	2.094	1.194
Santander	1.133	712
Santiago de Compostel·la	4.105	2.847
Sevilla	4.700	3.128
València (1)	5.572	3.392
Valladolid	2.337	1.696
Saragossa	4.980	3.488
<u>Centres adscrits</u>	12.775	9.361
Alcalá de Henares	492	278
Balear	185	150
Barcelona (Central)	858	743
Cadís	657	465
Còrdova	402	319
Extremadura	548	326
Granada	1.554	932
La Laguna	261	221
Lleó	446	323
Madrid (Autònoma)	429	352
Madrid (Complutense).	1.478	1.161
Màlaga	234	156
Oviedo	637	514
País Basc (1)	1.607	1.264
Santander	243	160
Santiago de Compostel·la	451	350
Sevilla	387	306
València	940	643
Valladolid	575	406
Saragossa	381	290
<u>UNIVERSITATS NO ESTATALS</u>	414	277
Salamanca (Pontificia).	414	277

(1) Dades del curs anterior en 1 centre

els centres públics el nombre d'alumnes és més elevat, 1.310 per centre, mentre que en els privats és més baix, 412 alumnes. La xifra d'alumnes dels centres públics és molt superior a la xifra que reuneixen les escoles de mestres de la resta d'Europa i fa que sigui difícil impartir una preparació professional de qualitat i personalitzada (veure taula núm. 3).

La ratio alumne per professor és de 23 per al conjunt dels centres. En els públics puja fins a 25 i en els privats no arriba a 16.

Taula núm. 4

Alumnes matriculats a les escoles de formació del professorat d'EGB

<u>Cursos</u>	<u>Professors d'EGB</u>	
	<u>Alumnes</u>	<u>núm. índexs</u>
1971-72	59.250	100
1972-73	45.531	76
1973-74	44.560	75
1974-75	59.058	99
1975-76	70.534	119
1976-77	84.186	142
1977-78	97.028	163
1978-79	93.830	158
1979-80	91.328	154
1980-81	86.551	146
1981-82	84.866	143
1982-83	80.610	136

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Mayo 1983.

A la taula núm. 4 es veu que quan les normals varen passar a ser escoles universitàries ja tenien molta matrícula. Al principi, (1972-1974) el canvi de nivell va fer baixar una mica el nombre d'estudiants però aviat es va recuperar per iniciar un creixement molt fort fins al curs 1977-1978, any en què canvia la tendència iniciant una disminució lenta però sostinguda que es manté fins avui. El canvi de tendència s'explica per un excés d'oferta de graduats que no troben treball i com a resultat de mesures econòmiques, com és el fet de posar un examen selectiu d'entrada.

Taula núm. 5

Alumnes matriculats a col·legis i facultats universitàries

Cursos	Alumnes matriculats	Núm. índexs
1971-72	195.597	100,0
1972-73	216.753	110,8
1973-74	251.866	128,8
1974-75	291.016	148,8
1975-76	346.466	177,1
1976-77	369.828	189,1
1977-78	427.763	218,7
1978-79	406.485	207,8
1979-80	415.107	212,2
1980-81	423.911	216,7

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Mayo 1983.

Si comparem el creixement experimentat pels centres de formació de mestres i el dels col·legis i facultats universitàries en aquests centres el creixement ha estat encara més fort i la tendència segueix, tot i que el ritme és més lent. Les dades de 1978-1979 no poden tenir-se en compte perquè va ser un any anormal a causa de la manca de promoció de COU com a resultat de la plena implantació de la Llei General d'Educació.

En els centres de formació del professorat d'EGB cursen els estudis 80.610 alumnes, dels quals 21.016 ho fan amb retard, cosa que significa que 26 alumnes de cada 100 inverteixen més temps del normal a acabar la carrera. Aquest nombre d'alumnes és el més baix de tots els centres de la universitat, cosa que fa suposar que els estudis són fàcils. El nombre més gran de repetidors és de tercer curs, 36,52%, seguit a segon per un 19,33% i a primer amb un 15,65%.

L'edat normal per acabar la carrera per a un alumne que ha començat en acabar el COU és de 20 anys. Tanmateix, les estadístiques demostren que molts alumnes acaben als 21 i als 22 anys (veure taula núm. 6).

L'increment en el nombre de graduats ha estat molt inferior (38%) al d'alumnes matriculats (90%). Aquesta diferència d'increments és un índex significatiu de com ha baixat la productivitat del sistema. El curs 1980-1981 es dona una disminució espectacular del nombre d'alumnes que acaben els estudis i la tendència sembla que es mantindrà (veure taula núm. 7).

Les dades de la taula núm. 8 mostren que s'està produint un envelliment progressiu de la població matriculada a magisteri donat que, en tres cursos, ha passat del 61% d'alumnes de 20 anys o menys al 54%.

Taula núm. 6

Escoles de Formació del Professorat d'EGB. Alumnes que van acabar els estudis. Curs 1980-81.

<u>Edat</u>	<u>Alumnes</u>	<u>%</u>	
Menys de 21	1.772	10,70	} 59,00
21	3.062	18,50	
22	2.855	17,24	
23	2.080	12,56	
24	1.378	8,32	
25	751	4,53	
26	481	2,90	
27	302	1,82	
28	237	1,43	
Més de 28	709	4,28	
No consta	2.934	17,72	
<u>Total</u>	<u>16.551</u>	<u>100,00</u>	

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Mayo 1983. pp.61.

Taula núm. 7

Nombre de graduats a les Escoles de Formació del Professorat d'EGB. Curs 1980-81.

<u>Cursos</u>	<u>Professors d'EGB</u>	
	<u>Graduats</u>	<u>núm. índexs</u>
1971-72	8.873	100
1972-73	11.996	135,2
1973-74	12.229	137,8
1974-75	11.846	133,5
1975-76	14.239	160,5
1976-77	15.959	179,9
1977-78	19.678	221,8
1978-79	22.395	252,4
1979-80	23.764	267,8
1980-81	16.391	184,7

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Mayo 1983. p.26.

Taula núm. 8

Percentatge d'alumnes matriculats de 20 anys d'edat i menys

<u>Cursos</u>	<u>Total</u>	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>
1978-79	61	60	62
1979-80	56	53	57
1980-81	54	48	57

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Mayo 1983. p.59.

Taula núm. 9

ALUMNES CLASSIFICATS PER EDAT I SEXE
Curs 1.980-81

	<u>Total</u>		<u>Homes</u>		<u>Dones</u>	
	<u>Alumnes</u>	<u>%</u>	<u>Alumnes</u>	<u>%</u>	<u>Alumnes</u>	<u>%</u>
TOTAL	86.551	100,--	26.459	100,--	60.092	100,--
de 17 anys.	2.250	2,60	545	2,06	1.705	2,84
de 18 anys.	12.100	13,98	2.990	11,30	9.110	15,16
de 19 anys.	17.310	20,--	4.490	16,97	12.820	21,33
de 20 anys.	15.017	17,35	4.575	17,29	10.442	17,38
de 21 anys.	10.620	12,27	3.535	13,36	7.085	11,79
de 22 anys.	7.227	8,35	2.574	9,73	4.653	7,74
de 23 anys.	4.717	5,45	1.707	6,45	3.010	5,01
de 24 anys.	2.666	3,08	1.056	3,99	1.610	2,68
de 25 anys.	1.731	2,--	651	2,46	1.080	1,80
de 26 anys.	1.194	1,38	418	1,58	776	1,29
de 27 anys.	831	0,96	336	1,27	495	0,82
de 28 anys.	632	0,73	241	0,91	391	0,65
de 29 anys.	502	0,58	180	0,68	322	0,54
de 30 i més	2.302	2,66	733	2,77	1.569	2,61
no consta	7.452	8,61	2.428	9,18	5.024	8,36

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Mayo 1983. pp. 60.

El nombre de dones que estudien magisteri és superior al d'homes, com és habitual en aquesta carrera, i suposa el 69,4% del total (veure taula núm. 9).

9.2. Diagnòstic de la situació

Espanya té la formació del professorat situada dintre del sistema universitari. Aquest fet que es dona a pocs països (15%) representa d'entrada un avantatge si més no de nivell. La mitjana d'edats en què els estudiants acaben magisteri al món és de 19 anys i en canvi a Espanya els futurs mestres acaben la carrera als 21 anys, aquesta prolongació hauria de comportar una millor preparació. Tanmateix, ni l'una ni l'altra cosa donen els resultats que foren d'esperar i la manca de qualitat del sistema educatiu espanyol és evident.

El diagnòstic de la situació de les escoles de mestres és conegut a bastament i alguns estudis recents (1) demostren en xifres allò que tothom sabia, però tenen el mèrit d'aportar una evidència irrefutable al fet que avui per avui les escoles de mestres serveixen de ben poc. El fet que aquest judici tan dur podria aplicar-se a altres institucions educatives no constitueix cap consol.

Una de les característiques més notables de les Escoles de Mestres és l'ambigüitat i manca de definició clara d'aquestes institucions, que diuen ser el que no són. Aquesta situació afavoreix la impunitat i comporta el descrèdit.

- Ambigüitat respecte a l'administració que fa grans declaracions sobre la importància dels mestres i relega les normals a una situació marginal.

(1) Gimeno Sacristan i Fernández Pérez. "La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española" op. cit.

- Ambigüïtat respecte a la universitat a la qual les escoles estan intedrades administrativament, però ni la comunitat universitària considera les Escoles de Mestres com a membres de ple dret ni les normals fan res per guanyar-s'hi un lloc.
- Ambigüïtat respecte a la formació que donen les Escoles de Mestres, que es pretén professional però que en realitat està basada en un primer cicle universitari de segona categoria o una ampliació del COU.
- Ambigüïtat en relació amb l'escola d'EGB que dóna sentit a l'existència de les Escoles de Mestres però que les normals desconeixen i menyspreen.
- Ambigüïtat respecte a la societat que li delega unes funcions que no compleix i que la societat tampoc no valora.

a. L'administració i les escoles d'EGB

L'administració ha relacionat sempre la jerarquia docent i la qualitat de la seva formació amb l'edat dels alumnes perquè, si ensenyar és transmetre coneixements, cal una estratificació en funció de la quantitat. D'acord amb aquest criteri el mestre ha d'estudiar poc i cobrar poc perquè ha d'ensenyar poc.

Durant molts anys l'administració i les classes dirigents han estat interessades en un tipus de mestre senzill, procedent de poblets, amb pocs elements intel·lectuals però amb bon esperit. L'escola normal primària ha estat durant molt de temps la universitat del pobre i de la dona que han trobat en aquesta carrera, curta i poc demandant, un camí de promoció social.

Avui la situació ha canviat més de forma que de fons. Les normals continuen reservades als estudiants que, o bé tenen dificultats econòmiques o una prepara-

ció intel·lectual deficitària, i reuneixen una gran majoria de dones. La carrera continua sent curta, fàcil, a l'abast de tothom.

L'abandó sistemàtic de l'administració es manifesta en un pla d'estudis experimental que dura 14 anys, en més de deu anys en procés d'integració a la universitat que no s'acaba de definir, en una gran majoria de professorat interí i contractat en situació laboral inadequada, amb una precarietat pressupostària ja tradicional, etc. És cert que algunes d'aquestes mancances no són exclusives de les escoles de mestres però en aquests centres es fan especialment penoses.

b. Ambigüitat respecte a la universitat

Amb poques excepcions, les escoles de mestres estan escassament representades a les juntes de govern de les universitats i en general porten una vida paral·lela al marge dels esdeveniments universitaris. Per una part la comunitat universitària ignora les escoles de mestres que consideren inferiors, estan generalment allunyades geogràficament del campus i desconeixen la seva problemàtica. Les escoles de mestres per altra part no incideixen en la vida de la universitat i es mantenen tancades, alienes a un procés en què no són ben acceptades i en què senten el pas del seu complex d'inferioritat.

El professorat de les facultats ignora el professorat de les escoles de mestres però aquests, en lloc de demostrar les seves capacitats incidint en els departaments, fent la tesi doctoral, publicant i demostrant la seva postura com a professionals de l'ensenyament, consideren més segur mantenir-se aïllats i escudats en la consideració que el fet de ser escoles els eximeix de fer la tesi o de tenir mèrits equivalents i creuen que

tota comparació fóra ofensiva.

Les escoles de mestres són centres universitaris i no ho són; subsisteixen diferències importants entre el professorat de primer cicle de les facultats i de les escoles; diferències de titulació, de dedicació, de sou, de procés de selecció, etc.

Els alumnes no passen la mateixa selectivitat que la programada per les facultats. La matrícula és més barata que la dels estudiants de primer cicle de les facultats, els estudis són més fàcils; l'aprovat molt més general i l'autoconcepte dels mestres inferior. Els pressupostos de les escoles són també inferiors als programats per les facultats i les escoles de mestres no reben cap ajut en concepte d'investigació o pràctiques.

Percentatge d'alumnes que es gradua respecte al nombre d'alumnes que inicien estudis

Escoles de Mestres (mitjana 1965-81)	- 59%
Facultats universitàries (curs 1975-76)	- 22%
Escoles Tècniques Superiors	- 6%

Font: Informe sociològic sobre el cambio social en Espana. 1975-1983. V.II 1983, pp. 276.

c. Ambigüitat respecte a la formació que donen

Diguin el que diguin les declaracions de principis, sempre benintencionades, les escoles de mestres són centres d'ensenyament mitjà amb un poc de pedagogia i un simulacre de pràctiques.

Les escoles de mestres es defineixen com essencialment professionals però el pes real de les matèries professionals en el pla d'estudis que fan els mestres és molt inferior al pes que tenen els coneixements acadèmics i les matèries culturals. No és vàlid argumentar que el caràcter professional de les normals s'ha desvirtuat per la llei d'educació i pel fet que les escoles de mestres s'han convertit en un primer cicle universitari. Si s'estudien detingudament els plans d'estudi des de la creació de les escoles de mestres cal dir honradament que, amb excepcions puntuals, sempre ha estat així. Els que han estudiat abans de l'aplicació de la Llei General d'Educació sabem bé el que significava una matèria com "matemáticas y su didáctica" o "Historia y su didáctica". Potser perquè els plans d'estudi en realitat diuen ben poc sobre la situació real. És molt interessant l'estudi del Dr. Gimeno Sacristan i Fernández Pérez perquè es basa en l'enquesta directa als mestres i estudiants de tercer curs i les seves opinions ajuden a conèixer la situació real. Segons aquest estudi el 74% dels mestres en exercici consultats consideren que allò important són els continguts i els únics objectius que es proposen es refereixen a aquests continguts.

El nivell en què s'imparteixen les matèries no professionals en general respon a una ampliació del que han d'ensenyar a l'escola de nens. Es fan les mateixes matèries i programes i s'adopta una postura culturalista que considera que la possessió d'un saber capacita per al seu ensenyament i que com més gran sigui aquest coneixement serà major la qualitat de l'ensenyament. El nivell de les matèries no pot ésser gaire elevat si es considera que s'ha de cobrir l'ampli espectre de matèries de la primera etapa. Fóra un miracle que es pogués arribar a quelcom diferent. El nombre de matèries, el nivell dels alumnes que cursen magisteri i el tipus de profes-

sorat del centre forcen a mantenir uns nivells que en molts casos no arriben als dels últims anys de BUP; jo diria que són els coneixements de primària ampliats.

Irrellevància del factor professional

Els plans d'estudi, la realitat empírica i alguns estudis científics evidencien el menyspreu per la qualificació professional, tant en la formació del professorat com en els processos de selecció per ocupar una plaça docent.

En aquest punt cal remetre'ns a l'estudi del Dr. Gimeno Sacristan i Fernández Pérez, ja esmentat, per tal d'oferir quantificades algunes de les dades significatives. Els autors qualifiquen de "catàstrofe pedagògica" el fet que el 89% dels estudiants de les escoles de magisteri manifesti que no veuen la utilitat dels seus estudis i que el 77% d'alumnes d'escoles que es diuen professionals i que preparen tots els alumnes per als primers cicles de l'EGB confessin que no saben com ensenyar a llegir i escriure.

- Els programes pedagògics es basen, com fa un segle, en coneixements empírics, experiència acrítica i algun principi filosòfic i social de caràcter general i difícilment operatiu.

Un aspecte que demostra la debilitat professional de les escoles de mestres és el difícil desenvolupament de les didàctiques especials. Aquestes matèries bàsiques i essencials en una escola professional, en general les imparteixen els professors més joves i nous que no poden elegir altra cosa, en molts casos s'afegeixen al darrera d'uns continguts que s'enuncien com: ciències socials i la seva didàctica i en aquesta cua no s'hi arriba mai;

la prova del poc pes que tenen les didàctiques especials està en el nombre de professors que s'han presentat a les proves d'idoneïtat per didàctiques.

Prova evident de la poca atenció per la formació professional és la debilitat organitzativa de les pràctiques escolars. Els estudiants resulten en la majoria dels casos uns visitants incòmodes, amb els quals no se sap què fer, o uns substituïts barats, i en tot cas uns testimonis passius i silenciosos. Les pràctiques tenen una escassa integració en la teoria pedagògica del pla d'estudis i el mestre tutor que rep l'alumne fa un informe generalment poc vàlid però al qual tampoc no es concedeix cap valor.

La preparació professional i la pràctica innovadora no es té en compte a l'hora de la selecció del professorat ni per les oposicions, basades essencialment en els mèrits que donen el títol, les investigacions o els coneixements teòrics. La dedicació a un centre i la innovació pedagògica és marginada i sovint penalitzada per part dels gestors del sistema educatiu mateix.

El professorat de les normals manté una escassa comunicació amb els ex-alumnes i en la seva formació permanent i amb això s'accentua el distanciament entre la formació inicial i les necessitats reals del professorat en exercici.

La metodologia

L'ensenyament està basat en l'acumulació de coneixements, fet que comporta el memorisme i no afavoreix el raonament ni el sentit crític. Aquests mètodes pedagògics i didàctics desfasats provoquen un pseudo-intel.lectualisme i un excessiu verbalisme que es tradueix en les escoles

d'EGB d'una manera dramètica. Segons l'estudi del Dr. Gimeno Sacristan i Fernández Pérez, ja esmentat, dels ex-alumnes avui mestres en exercici:

- El 68% opinen que a les normals solament han rebut lliçons magistrals.
- El 74% no va tenir com a estudiant altra motivació que passar els exàmens.
- El 60% opina que la metodologia de les normals era la negació de la pedagogia.
- El 88% opina que els continguts eren memorístics, just per passar l'examen.
- El 72% que la relació professor-alumne era distant.
- El 75% de mestres en exercici consideren que les pràctiques que varen fer com a estudiants no van tenir un signe positiu.
- El 75% considera que les activitats que varen fer durant les pràctiques van ser corregir exàmens, mantenir la disciplina i altres feines poc creatives.

Consideren que el 93% d'activitats dels mestres titulars de les classes on ells feien pràctiques encaixaven dins el model metodològic de la classe magistral.

Si com diuen els entesos els professors d'EGB reproduïen els mètodes viscuts (1) i no aquells que se'ls ha dit que havien d'aplicar, la responsabilitat de les normals és aclapadora i no cal estranyar-se que els resultats siguin els que consigna l'estudi del Dr. Gimeno Sacristan i Fernández Pérez.

- El 78% de mestres consultats diu que no prepara res abans de la classe.
- El 74% de mestres consultats parlen únicament d'objectius d'aprenentatge de coneixements.

(1) Morrison i MacIntyre. Teachers and teaching. Penguin Books. Londres, 1971.

Donats aquests resultats, finançar les escoles de mestres que afavoreixen nivells cognitius ínfims i que no milloren en res la pràctica docent és una autèntica malversació de fondos. Aquests resultats i altres que es puguin obtenir haurien de ser de domini públic i constituir un argument decisiu per obligar les forces immobiliàries als canvis necessaris i per invalidar les seves argumentacions.

d. Ambigüitat respecte a les escoles d'EGB

Una institució que ensenya a ensenyar a les escoles d'EGB sembla que, per definició, hauria d'estar íntimament vinculada amb els centres escolars.

Comencem per constatar que la majoria del professorat de les Escoles de Mestres no ha donat mai classe a escoles d'EGB i preparen per alguna cosa que desconeixen. Afegim que la majoria no sent cap necessitat de donar classes en aquest nivell que considera inferior i que creu que en té prou amb uns coneixements teòrics o amb unes visites esporàdiques en el millor dels casos. Cal reconèixer que l'administració mai no ha vist aquesta necessitat ni l'ha afavorida i posa dificultats quan alguna ànima càndida ho sol·licita. Els anys de pràctiques i el coneixement directe de l'escola d'EGB no és cap mèrit per a la promoció ni per a les oposicions i pot ser contraproductiu perquè resta temps per fer currículum en altres camps més valorats.

El contacte del professorat de les normals amb l'escola a través de les pràctiques es redueix a una visita en el millor dels casos. Les escoles annexes que la llei contempla com a centres experimentals pilot no són cap de les dues coses i la supervisió del director de la normal és més teòrica que real, i són en aquest moment exemple d'escola retrògrada. A Las Palmas, per exemple,

el curs 1982-83 l'escola de mestres va mantenir un contenciós amb l'escola annexa per tal d'aconseguir que es convertís en escola mixta.

El divorci entre l'escola de mestres i els mestres és total, no es contempla que els mestres puguin ser professors de les normals i quan es planteja la qüestió aixeca la indignació del professorat que ho considera una pèrdua d'estatus i una degradació. El paper del mestre a les pràctiques és ben poc considerat.

e. Ambigüitat respecte a la societat

L'escola normal espanyola s'ha caracteritzat per la força de la tradició i ha seguit models rígids i tancats, tendents a reproduir un esquema cultural i ideològic sense connexió amb la societat i la vida real, mentre el món exterior evolucionava ràpidament cap una societat predominantment urbana i que ha multiplicat les demandes formulades a l'educació. Aquest desfasament s'ha pogut mantenir essencialment pel fet que l'atenció prioritària fins ara s'ha centrat en l'escolarització i no ha fet cas de la qualitat d'aquesta escolarització, a la qual, fins ara, el benestar i progrés econòmic no exigia una rendibilitat en la inversió en educació; finalment pel fet que les classes dominants tenen escoles i professors seleccionats per altres criteris, els seus fills van a l'escola privada i fan el COU als EUA. Que les normals no aconseguen que el mestre es senti responsable socialment de la seva actuació com a professional ho demostra la impunitat i fins i tot l'admiració que se sent per alguns mestres que tenen a les seves classes un índex de fracàs escolar superior al 40% pel fet que la culpa és del nen o del sistema, però no es considera que sigui del mestre.

Les escoles de mestres han evidenciat al llarg de la seva història una manifesta debilitat corporativa i mai no han exercit un poder social, potser per les seves conviccions ètiques. Han estat sempre ^{dàcils} a la política dels governs, sempre austeres en les reivindicacions, agraïdes i obligades per petites concessions a les quals tenen tot el dret.

El paper del mestres és més notable a les zones rurals on la seva figura ha tingut tradicionalment un pes cultural i polític que avui va perdent a mesura que les comunicacions faciliten els intercanvis i a mesura que la professió es va degradant socialment.

9.3. Pla d'estudis vigent a les Escoles de Mestres (1984)

a.- Segons les directrius establertes, els objectius del pla d'estudis es centren fonamentalment entre:

- habilitar per impartir de forma globalitzada la primera etapa d'EGB (primer i segon cicle)
- preparar l'alumne per impartir una àrea del tercer cicle, el que demana una moderada especialització
- habilitar, de manera secundària, per al pas al segon cicle de l'ensenyament universitari, tal com preveu l'article 39.1. de la Llei General d'Educació.

Considerant aquest objectius el fet que un alumne, amb un curs pont, pugui passar al segon cicle d'una facultat de ciències o lletres no vol dir necessàriament que el pes dels coneixements acadèmics hagin de ser el més important. El fet de preparar per a la segona etapa o tercer cicle i l'equivalència dels estudis amb un primer cicle universitari ha satisfet plenament les ambicions de molts professors de les Escoles de Mestres que

s'han vist promocionats a un nivell superior. No hi ha dubte que aquest fet ha menysvalorat la importància dels primers cicles i de la formació professional. En general el professorat de les escoles de mestres demostren preferència per impartir les matèries d'especialitat perquè són les que valoren i és per aquesta tasca que realment han estat preparats.

b. Contingut del pla d'estudis

Comprèn matèries comunes, d'especialització i optatives. Les matèries comunes són les que han de cursar obligatòriament tots els alumnes de les escoles de mestres. Donen la preparació psicopedagògica, instrumental-artística i el contingut científic referit a la primera etapa d'EGB.

L'ordre del 13 de juny de 1977 va especificar aquestes matèries però, atenent al fet que es tracta d'un pla experimental, va donar uns enunciats molt genèrics:

- Pedagogia I
- Pedagogia II
- Psicociologia I
- Psicociologia II
- Llengua espanyola I
- Matemàtica I
- Expressió Plàstica
- Música
- Didàctica de l'educació física.

Primer es contemplaven les especialitats de filologia, ciències i ciències humanes, però l'ordre esmentada de 1977 va ampliar les especialitats a cinc i va afegir pre-escolar i educació especial. Les matèries específiques de cada especialitat són les següents:

1. Filologia

- Llengua espanyola I
- Llengua estrangera I
- Llengua estrangera II
- Literatura espanyola
- Didàctica de les matèries de la secció
- Didàctica de la llengua estrangera
- Didàctica de les altres seccions, orientada a la primera etapa de l'educació general bàsica.

2. Ciències humanes

- Geografia I
- Geografia II
- Història I
- Història II
- Història de l'art
- Didàctica de les matèries de la secció
- Didàctica de les altres seccions, orientada a la primera etapa de l'EGB.

3. Ciències

- Matemàtiques II
- Física
- Química
- Geologia
- Biologia
- Didàctica de les matèries de la secció
- Didàctica de les altres seccions, orientada a la primera etapa de l'EGB.

4. Pre-escolar

- Psicosociologia de l'edat pre-escolar
- Didàctica de l'educació pre-escolar
- El llenguatge de l'edat pre-escolar
- L'àrea lògico-matemàtica de l'edat pre-escolar
- Música
- Expressió plàstica

- Organització escolar
- Didàctica de les altres seccions, orientada a la primera etapa de l'EGB.

5. Educació especial

- Història i desenvolupament de l'educació especial
- Psicociologia del deficient o inadaptat
- Didàctica de l'educació especial
- Orientació i diagnòstic multiprofessional
- Biopatologia de les deficiències i inadaptacions
- Organització aplicada a l'educació especial
- Expressió plàstica i dinàmica en l'educació especial
- Didàctica de les altres seccions, orientada a la primera etapa de l'EGB.

Les matèries optatives tenen com a objectiu perfeccionar l'alumne ja sigui a nivell de la primera etapa, de la segona, capacitar l'alumne com a educador o preparar el pas eventual a un segon cicle universitari. El nombre d'optatives i el tipus depèn de cada Escola de Mestres. A partir de l'acord amb el Vaticà del 3 de gener del 1979, l'ensenyament de la doctrina catòlica i la seva pedagogia queda com a optativa.

Les pràctiques docents, segons les orientacions de 1977, han de ser permanents i fonamentades des de totes les matèries però cal preveure un període de pràctiques docents que posi l'alumne en contacte amb la realitat escolar. Aconsella que aquest període es situï preferentment al tercer curs i es faci al llarg d'un quadri-mestre.

c. Organització dels cursos

El pla consta de tres cursos acadèmics dels quals generalment un és comú i dos són d'especialitat. Hi pot

haver assignatures quadrimestrals però la tendència és organitzar curs-any escolar.

La distribució del temps setmanal es concreta de maneres molt variades, en general es fa horari de matí però algunes escoles fan torns de tarda o de vespre. S'aconsella que la distribució de les matèries del pla d'estudis es faci en mòduls de 21 hores teòriques setmanals que es poden allargar a 25 considerant laboratoris, seminaris, classes pràctiques, etc. Cada matèria compta, en general, amb tres hores de classe.

El pla cobreix essencialment les matèries d'àrea de la segona etapa, no assegura una formació per impartir la primera etapa, per exemple, no hi figura una matèria tan bàsica com l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura tot i que es considera inclòs a dins la llengua espanyola. Falta alguna matèria d'educació sanitària, i està descurada l'àrea d'educació tecnològica amb una colla de continguts aplicables i útils que superin la mentalitat dels "treballs manuals d'adornament" i potser la llengua estrangera haurà de tenir més importància.

9.4. Els alumnes de les escoles de magisteri

Quan es parla dels alumnes la primera característica que preocupa és la massificació donat que el nombre d'estudiants s'ha multiplicat per 3,6 en deu anys. Un creixement molt superior a d'altres escoles universitàries però inferior al d'algunes facultats. L'estadística demostra també que la proporció d'alumnes que estudia a les escoles normals estatals i no estatals ha augmentat a un mateix ritme, de manera que la proporció es manté amb un petit desequilibri a favor de les escoles estatals.

Taula núm. 10

ALUMNES D'ESCOLES UNIVERSITÀRIES DEL PROFESSORAT D'EGB

	Curs 69-70	Curs 70-71	Curs 72-73	Curs 74-75	Curs 76-77	Curs 78-79	Curs: 79-80
Alumnes oficials a escoles estatals.....	19.993	28.611	32.954	47.492	69.620	75.633	73.820
Alumnes oficials a escoles no estatals.....	3.750	3.379	3.710	5.128	7.249	12.084	12.004
Total alumnes oficials	23.743	31.995	36.087	52.620	76.869	87.717	85.832

Font: MEC La reforma de la formació de profesores de EGB, pp.24.

Les raons que justifiquen el creixement, les unes són generals i es poden aplicar a tot l'ensenyament superior i les altres són específiques de les Escoles de Mestres; entre les específiques poden esmentar:

- És un ensenyament curt
- Són estudis en què el nivell d'exigència acadèmica és fàcil de superar
- Fins el 1981 no hi havia per entrar cap mena de selectivitat
- Són estudis amb una oferta molt estesa geogràficament
- És un camí indirecte per accedir al segon cicle de facultat amb uns estudis terminals fets
- S'ofereix una possible sortida professional immediata que és l'accés directe.

Totes aquestes raons han portat cap a magisteri un nombre important d'estudiants no sempre motivats per l'ensenyament ni sempre dotats per a la funció que es suposa que han de realitzar. Aquesta política ha resultat nefasta i ha obligat les Escoles de Mestres a organitzar dos i tres torns diaris, a contractar un professorat interí i no sempre idoni perquè les condicions que s'hi oferien eren ben poc atractives i han fet més difícil que mai l'organització de pràctiques dignes, treballs de seminari o de tutories.

Un estudi fet pel ministeri sobre les perspectives de treball per als graduats de les escoles de professorat d'EGB va demostrar que el nombre de graduats augmenta a un ritme molt superior al de les possibilitats de treballs, cosa que fa preveure una situació gravíssima. Aquest estudi arriba a la conclusió que en comparar les estimacions d'absorció possibles tant a EGB com a pre-escolar i les previsions de graduats per a l'any 1985, el nombre de mestres sense lloc de tre-

ball s'haurà incrementat en 110.000. En aquests càlculs està previst un augment de l'escolarització a pre-escolar. És cert que, en teoria, es podia augmentar la cobertura de la població a les edats de 2 i 3 anys o a l'educació d'adults, però resulta poc realista pensar en un increment de la despesa pública. En qualsevol cas, i fins i tot fent les precisions més optimistes, el problema continuaria set greu.

Aquest estudi va justificar la implantació de la selectivitat per a les escoles universitàries del professorat d'EGB regulada pel decret 1702/1981 de 13 de juliol i l'ordre ministerial de 30 de juliol que ho desenvolupa. Aquestes proves d'accés són específiques de les escoles i diferents de les proves de selectivitat que fan les facultats.

Aspecte vocacional

Un estudi fet per la universitat i l'ICE de Múrcia sobre l'alumnat de les escoles de magisteri dona informació quantificada. En l'aspecte vocacional destaca la importància que es dona al fet que sigui una carrera fàcil i curta, en segon lloc destaca un gust per l'educació i l'ensenyament mentre el fet de no haver de passar la selectivitat no sembla tenir tant de pes, però tanmateix hi manté un lloc important.

El fet que el magisteri sigui una carrera pont és important per a molts estudiants. Més de la meitat dels homes pensen continuar estudiant i els que estan decidits a fer del magisteri la seva opció professional terminal són el 6% de dones i el 15% d'homes, tot i que una majoria aclaparadora considera la possibilitat d'exercir la carrera.

Taula núm. 11

A tu juicio ¿cuáles son las causas más frecuentes por las que se elige la carrera de Magisterio?

	Mujeres %	Hombres %
a. Poco trabajo	4,34	
b. Vacaciones		
c. Pocos medios		
d. Gustar enseñanza	69,56	
e. No pasar selectividad	30,43	
f. Carrera corta y fácil	100	95,65
g. No hay selectividad		
h. Buena remuneración	4,34	
i. Bien vista en la sociedad	2,17	2,17
j. No poder otros estudios	2,17	
k. Estabilidad en el profesorado		
l. Gustar niños		
m. Gusta educación	69,56	
n. Paso a otras carreras		
ñ. Influencia familiar		
o. No saber qué hacer	4,34	2,17
p. No desplazarme de Murcia	2,17	
q. Ayudar a los demás	2,17	

Taula núm. 12

¿Piensas seguir otros estudios al finalizar éstos?

	Mujeres %	Hombres %	Estudios	Mujeres %	Hombres %
Si	32,60	54,35	Exactas.....	6,66	
			Sociología..		
			Idiomas.....	13,33	
			Filosofía...	13,33	
			Ciencias....		
			Piloto Civil		
			Pedagogía...	26,66	
			Derecho.....		
			Puericultura	6,66	
No	6,52	15,22			
No sé	56,52	30,43			
No con- testan	4,35				

¿Piensas ejercer esta carrera cuando la acabes?

	Mujeres %	Hombres %
Si	95,65	93,48
No	0	0
No contestan	2,17	2,17
No sé	2,17	4,35

L'estudi de la Universitat de Múrcia manifesta una vegada més que els estudiants no troben a les Escoles de Mestres l'incentiu professional necessari.

Taula núm. 13

Con respecto a tu vocación ¿consideras que tu permanencia en la Normal ha contribuido a fomentarla?

	Mujeres	Hombres
a. Decisivamente	8,69	2,17
b. Mucho	6,52	15,22
c. Bastante	21,74	26,09
d. Poco	34,78	30,44
e. Nada	23,91	26,09
No contesta	4,35	0

Font: ICE. Murcia.

El nivell sòcio-econòmic dels estudiants de magisteri continua sent baix. Els alumnes provenen de la classe mitjana/baixa o de famílies obreres que busquen una promoció en el magisteri (veure taules 14 i 15). A la taula núm. 14 hi figura la distribució percentual dels alumnes segons la professió dels pares i tot i que la classificació segons professions no resulta gaire útil, a causa de la vaguetat dels anunciats, tanmateix és clar que els alumnes de magisteri no tenen pares situats en els quadres superiors.

DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DELS ALUMNES MATRICULATS EN CADA
TIPUS DE CENTRE SEGONS PROFESSIÓ DEL PARE O DE LA MARE

PROFESSIÓ DEL PARE O DE LA MARE	FACULTATS		ESC. TÈC- NIQUES SUPERIORS		Professorat d E.G.B.		Estudis Em- presarials		Arq. i Eng. Tècnica		Altres		TOTAL	
	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare
Professions llibe- rals	15,35	3,33	16,28	3,54	8,08	1,79	7,95	1,21	10,15	1,71	12,31	2,68	13,69	2,92
Directius i qua- dres superiors ...	8,67	1,14	15,21	1,14	3,36	0,87	5,54	0,49	5,65	0,67	4,28	0,67	7,96	1,03
Forces armades: Caps i Oficials ..	3,80	-	4,42	-	2,14	-	2,58	-	3,26	-	3,29	-	3,52	-
Suboficials	1,84	-	0,95	-	2,54	-	1,65	-	1,62	-	2,98	-	1,88	-
Quadres mitjans ..	17,41	2,53	21,11	3,13	13,14	1,17	13,97	0,99	16,73	1,53	15,18	1,65	16,87	2,23
Altres treballadors	16,68	1,58	12,44	1,39	22,12	1,26	17,90	1,20	20,77	1,35	20,13	2,14	17,57	1,51
Empresaris	21,78	2,28	20,73	1,84	26,39	2,09	26,81	1,71	24,44	1,79	22,72	2,31	22,73	2,16
No actius	6,86	82,63	3,71	84,20	11,65	85,18	8,06	80,50	9,23	86,37	10,07	84,20	7,59	83,35
No consta	<u>7,61</u>	<u>6,51</u>	<u>5,15</u>	<u>4,76</u>	<u>10,58</u>	<u>7,64</u>	<u>15,54</u>	<u>13,90</u>	<u>8,15</u>	<u>6,58</u>	<u>9,04</u>	<u>6,35</u>	<u>8,19</u>	<u>6,80</u>
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Taula núm. 15

ALUMNES CLASSIFICATS PER TIPUS DE CENTRE DOCENT
I PER ELS ESTUDIS DEL PARE O DE LA MARE

NIVELL D'ESTUDIS DELS PARES	ESCOLES UNIVERSITÀRIES												TOTAL	
	FACULTATS		ESC. TECNI- QUES SUPE- RIORS		PROFESSORAT D'E.G.B.		ESTUDIS EM- PRESARIALS		ARQ. I ENG. TECNICA		ALTRES			
	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare	Pare	Mare
Primaria	42,45	60,30	31,66	52,97	63,27	75,70	49,16	67,15	52,32	68,89	52,15	69,23	45,75	63,--
Secundaris	29,26	28,48	33,18	36,22	21,68	14,58	30,98	23,49	29,27	22,26	27,90	21,79	28,55	26,32
Superiors	23,48	6,33	32,05	7,50	8,57	3,15	13,78	3,21	13,31	3,19	14,81	4,09	20,71	5,57
No consta.	4,81	4,89	3,11	3,31	6,48	6,57	6,08	6,15	5,10	5,66	5,14	4,89	4,99	5,11
Total	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--	100,--
	Distribució percentual													
	Nombre d'alumnes													
Primaria	179.950	255.618	14.610	24.444	54.761	65.519	11.196	15.293	27.231	35.854	9.214	12.232	296.962	406.960
Secundaris	124.036	120.730	15.312	16.714	18.764	12.619	7.055	5.350	15.234	11.586	4.930	3.850	185.331	170.849
Superiors	99.535	26.834	14.790	3.461	7.417	2.726	3.138	731	6.927	1.660	2.617	723	134.424	36.135
No consta.	20.390	20.729	1.435	1.528	5.609	5.687	1.385	1.400	2.654	2.946	908	864	32.381	33.154
Total	423.911	423.911	46.147	46.147	86.551	86.551	22.774	22.774	52.046	52.046	17.669	17.669	649.098	649.098

DISTRIBUCIÓ PERCENTUAL DELS ALUMNES MATRICULATS A :

Situació del domicili familiar	Facultats	Escoles Tècniques Superiors	Escoles Universitàries de:			
			Professorat d'E.G.B.	Estudis Em-presserials	Arq. i Eng. Tècniques	Altres
A la mateixa localitat del Centre	60,95	62,50	62,68	69,05	58,74	58,40
A una altra localitat de la província	11,90	6,03	25,28	17,11	11,94	16,81
A una altra província. . .	23,67	30,24	8,77	11,58	26,82	19,94
No consta	3,48	1,23	3,27	2,26	2,50	2,85
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Font: Ibidem.

La taula núm. 15 classifica els alumnes segons el nivell dels estudis del pare o de la mare. Crida l'atenció que solament el 9% dels pares dels estudiants que es preparen per a mestre tinguin estudis superiors. La proporció de pares amb estudis secundaris també és mínima, el 22%. La gran majoria dels pares solament tenen estudis primaris i també és el mateix cas respecte a les mares, cosa que demostra que els alumnes de magisteri tenen en general un nivell cultural familiar baix.

La taula núm. 16 mostra que els alumnes de magisteri viuen a la mateixa localitat on està ubicada la normal o a pobles de la mateixa província, solament un 9% cursa estudis a centres d'altres províncies. Aquest fet és lògic si es té en compte que hi ha una escola normal a cada capital de província i que la majoria de les famílies no podria pagar els estudis.

9.5. El professorat de les Normals

La primera llei general d'educació coneguda com Llei Moyano (1857) va regular per primera vegada les condicions perquè el professorat accedís a les escoles normals. Els candidats eren mestres de primera ensenyança superior que després dels quatre anys d'estudis reglamentaris de mestre cursaven un cinquè curs d'aprofundiment. En aquest cinquè curs feien: elements de retòrica i poètica, un curs complet de pedagogia, educació de sord-muts i cecs i dret administratiu aplicat a l'ensenyament primari.

Pel decret del 3 de juny de 1909 es va crear "La Escuela Superior de Magisterio" que, a imitació de "l'École Supérieure" de França s'havia d'encarregar de formar els professors de les normals i els inspectors. L'any 1911, sense gaire justificació, es canvia el nom d'aquest centre pel de "Escuela de Estudios superiores de Magisterio".

L'organització d'aquests centres no és definitiva fins al 1914 i aleshores s'estructura en dues seccions: masculina i femenina, i en tres especialitats: lletres, ciències i labors. Els candidats tenien unes assignatures comunes i altres d'específiques i els estudis duraven tres anys. Les pràctiques d'ensenyament o d'inspecció es feien durant el tercer curs i en principi els alumnes tenien accés directe perquè ja havien passat un examen selectiu d'entrada. Però més tard l'accés directe es va substituir per un concurs-oposició.

L'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri va ser un centre amb autèntica categoria professional que va esdevenir el nucli principal del pensament pedagògic i renovador. Va estar íntimament relacionada amb "La Ins-

titución Libre de enseñanza" i entre el seu professorat, que tenia una categoria equivalent a la dels catedràtics d'universitat, hi va haver persones de gran prestigi com Giner de los Ríos, Cossio, Zulueta, Ortega i Gasset, etc.

Tanmateix, al pas del temps, la vida de l'escola es va esllanguir i Rodolfo Llopis, ex-alumne de l'Escola Superior de Magisteri va dir:..."Pero la escuela que comenzó con tanto ímpetu fue languideciendo poco a poco. Tan combatida al principio por la derecha, acabó siendo el gran reducto del teresianismo". No és estrany, doncs, que la República la substituís per la secció de Pedagogia.

És interessant transcriure literalment els objectius que pretenia la República en crear les seccions de Pedagogia perquè potser és un moment oportú perquè recuperi algunes de les seves funcions:

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1. Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos, y para la formación del Profesorado de la Segunda Enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y Directores de grandes Escuelas graduadas se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía.

Artículo 2. En esta Sección se concederán tres clases de títulos:

- a) Certificados de estudios pedagógicos.
- b) Licenciatura en Pedagogía.
- c) Doctorado en Pedagogía.

Artículo 3. El certificado de estudios pedagógicos habilitará a los Licenciados en Filosofía y Letras o en Ciencias para oposiciones a Cátedras de Institutos y Escuelas Normales, con excepción de las de Pedagogía. La Licenciatura en Pedagogía para oposiciones a Cátedras de Pedagogía en las Escuelas Normales, Inspecciones de Primera Enseñanza y Direcciones de Escuelas graduadas con más de seis secciones. El Doctorado en Pedagogía facultará

(1) Decret de 27 de gener de 1932 (Gaceta 29 gener)

para las oposiciones a Cátedras universitarias de la Sección de Pedagogía.

Artículo 4. Para la inscripción en los estudios del certificado de estudios pedagógicos se necesitará ser Licenciado en Ciencias o en Letras. Para la de los estudios de la Licenciatura de Pedagogía será necesario ser Bachiller o Maestro de Primera Enseñanza. Unos y otros se someterán al examen de ingreso o preparatorio determinado por la Universidad. Quedarán exceptuados de éstos los que, siendo Bachilleres, hayan cursado la carrera de Maestros por el plan de 1931.

Artículo 5. Para la obtención del certificado de estudios pedagógicos se necesitará un mínimo de escolaridad de un año. Para la Licenciatura, una escolaridad mínima de tres años. Los actuales Profesores de Escuela Normal, Inspectores de Primera Enseñanza y Maestros normales quedarán exentos de este requisito de escolaridad.

Artículo 6. Para la obtención del certificado de estudios pedagógicos se necesitará pasar las pruebas siguientes:

Pruebas escritas

- 1ª Composición sobre Filosofía, redactada en cuatro horas como máximo.
- 2ª Composición sobre Paidología, también en cuatro horas.
- 3ª Composición sobre Pedagogía, redactada igualmente en cuatro horas.

Pruebas orales

- 1ª Comentarios sobre un autor clásico de la Pedagogía, con las explicaciones que solicite el Tribunal.
- 2ª Preguntas sobre Didáctica aplicada a las distintas ramas de la enseñanza y sobre problemas actuales de educación.
- 3ª Explicar una lección en la forma que el Tribunal establezca.

Artículo 7. Para la obtención de la Licenciatura de Pedagogía se necesitará pasar las pruebas siguientes:

Pruebas escritas

- 1ª Traducción de un texto latino, dos horas.
- 2ª Traducción de un texto alemán o inglés, dos horas.

Pruebas orales

- 1ª Preguntas sobre Historia de la Cultura.
- 2ª Preguntas sobre Historia de la Pedagogía.

- 3ª Preguntas sobre Biología como base de la educación.
- 4ª Preguntas sobre Didáctica especial y problemas actuales de educación.
- 5ª Preguntas sobre Fisiología humana e Higiene escolar.
- 6ª Preguntas sobre cuestiones económicas y sociales.
- 7ª Explicar una lección con arreglo a lo que determine el Tribunal.

La facultad, a propuesta de la Sección de Pedagogía, establecerá la forma en que los candidatos acrediten haber adquirido la debida suficiencia en el ejercicio de la enseñanza.

Després de la guerra va començar la llarga agonia de les normals degradades i decapitades per l'exili o la depuració del millor professorat. No era qüestió de saber on es formava el professorat de les normals perquè fins al 1953 (20 anys després de les últimes oposicions) no va accedir-hi cap professor per oposició. Per concórrer en aquestes oposicions, a més de les dificultats reglamentàries, es demanava una llicenciatura o el títol de les escoles superiors de belles arts o del conservatori de música i la carrera de magisteri, o bé tenir dues assignatures aprovades a la facultat de pedagogia.

L'any 1965 s'estableixen finalment les denominacions del professorat, qüestió pendent que aixecava diferències amb els catedràtics d'instituts i es creaven els cossos de: catedràtics-professors, especials-adjunts i ajudants. Les últimes oposicions que es varen fer abans de la Nova Llei d'Educació van ser les d'adjunts de 1960 i les de càtedra de 1968.

La nova llei d'educació (1971) va comportar canvis importants respecte al professorat de les normals perquè el fet de passar les escoles normals a la categoria d'Escoles Universitàries va implicar modificacions per

donar coherència al sistema.

La llei reduïa les categories i el nombre de cossos a dos: catedràtics i agregats. Els primers havien de ser doctors igual que qualsevol professor universitari i als segons se'ls exigia una llicenciatura.

Art. 115.1 Al cuerpo de profesores agregados de Escuelas Universitarias se accederá mediante concurso oposición entre licenciados universitarios, ingenieros y arquitectos que hayan seguido cursos en los ICE y reunan los requisitos que reglamentariamente se establezcan.

Al cuerpo de catedráticos numerarios de escuelas universitarias se accederá en el 50% de las plazas mediante concurso de méritos al que podrán acudir profesores agregados de las mencionadas escuelas y catedráticos numerarios de bachillerato, siempre que unos y otros estuvieran en posesión del grado de doctor. El restante 50% se cubrirá mediante concurso-oposición entre doctores, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se determinen.

El fet de considerar el professorat de Normals de categoria universitària va representar un greuge comparatiu per al cos de catedràtics dels instituts que havien superat proves més difícils i tenien tradicionalment més prestigi i més sou. Per satisfer les lògiques exigències de promoció d'aquest professorat en lloc d'obrir les portes de la universitat, que era el seu lloc natural de promoció, es van derivar cap a les escoles universitàries sense tenir en compte que en una escola professional com la de mestres el professorat precisa un coneixement de la professió i no basta amb una qualificació acadèmica. Val a dir, tanmateix, que es tractava de professorat qualificat i cal tenir en compte que el professorat de les normals tampoc no és un professorat professionalitzat.

Disposició transitòria 6.7.

"Los actuales catedráticos numerarios de Enseñanza Media con título de Doctor, podrán concursar en turno restringido, por una sola vez, a las vacantes en disciplinas iguales, o que puedan declararse análogas, del cuerpo de catedráticos de Escuelas Universitarias".

Aquesta normativa legal no es va aplicar i la massificació de les Normals la van aguantar el professorat numerari preexistent, pocs, i generalment grans, i una unió de professors no numeraris, contractats per un any, en una situació laboral realment increïble.

Situació administrativa provisional i inestable del professorat

L'any 1971 hi havia 755 places dotades de catedràtic de les quals solament estaven cobertes 413 amb un professorat més del 50% del qual tenia més de cinquanta anys:

Taula núm. 17

<u>Any 1971</u>		
<u>Núm. catedràtics</u>	<u>Edat</u>	<u>%sobre el total</u>
245	50-70 anys	57,6%
153	40-49 "	36%
27	33-39 "	6,3%

El capítol dels agregats resultava encara més dramàtic donat que el seu nombre era de 73 per un nombre de dotacions de 583 places, la qual cosa representa que el 87,45% estaven cobertes interinament.

La creació de places de professorat necessàries per cobrir el creixement de les escoles de mestres es va fer mitjançant la contractació de professorat interí o encarregat de curs, contractats per un any amb un sou escandalosament baix. La massificació de les escoles de mestres va resultar barata pel fet que la va suportar un professorat mal pagat, sense drets ni estabilitat laboral.

L'accés a una plaça de professor numerari no era possible perquè l'última convocatòria a oposicions a càtedra es va fer l'any 1968, i les primeres oposicions a agregats després de la llei d'educació es van convocar l'any 1976 i va ser restringida; la segona no es va fer fins al 1980.

A l'inquietud del professorat no numerari cal sumar la inseguretat del professorat numerari pendent de la integració dels cossos de les escoles de mestres en els de professors d'escoles universitàries, pendent des de la Llei General d'Educació.

La inestabilitat del professorat no numerari i la reivindicació d'un contracte laboral digne com a camí alternatiu al funcionariat van desencadenar una forta conflictivitat durant els anys 70, que ha anat minvant a mesura que l'administració ha donat sortida a la situació del professorat.

L'any 1976 es van convocar oposicions restringides per a agregats d'escoles de mestres i van entrar-hi 61 professors. Hi ha hagut unes noves oposicions restringides l'any 1980 i van entrar-hi 147. El real decret que ha regulat aquestes oposicions (29 febrer 1980) i l'ingrés en el cos de professors agregats estableix entre altres els següents principis:

"Art 79.1. El concurso-oposición constará de tres ejercicios, que se verificarán sucesivamente de la forma siguiente:

Primer ejercicio

Consistirá en la exposición oral por cada concursante, en un tiempo máximo de sesenta minutos, de su curriculum vitae, con especial referencia a su labor científica, docente o investigadora en España o en el extranjero, y del programa que presente de la disciplina, a los solos efectos de la oposición, con expresa formulación de la concepción doctrinal, metodología científica y docente y fuentes de conocimiento sobre las que aquí se fundamenta. El programa deberá contener un mínimo de 50 lecciones.

Segundo ejercicio

Consistirá en la exposición oral, durante sesenta minutos como máximo, de una lección del programa de la disciplina presentado por el aspirante, elegida por el Tribunal entre tres sacadas a suerte. El opositor, debidamente comunicado, dispondrá como máximo de cuatro horas para preparar la exposición y podrá utilizar los elementos de consulta necesarios.

Tercer ejercicio

1. Tendrá carácter eminentemente práctico y será regulado libremente por el Tribunal y el opositor debidamente comunicado podrá utilizar los elementos de consultas necesarios.

2. Las actuaciones de los opositores serán públicas en los ejercicios primero y segundo, y en la lectura o exposición del tercero.

Art. 89. 1. Todos los ejercicios serán eliminatorios y calificados mediante votación secreta por los miembros del Tribunal. Se necesitarán tres votos conformes para ser aprobados en cada ejercicio, cualquiera que sea el número de votantes. Al término del primer ejercicio cada miembro del Tribunal deberá formular por escrito juicio razonado acerca de cada opositor, justificando así la votación realizada".

En general el professorat de les normals va rebre amb joia la convocatòria perquè tenia una base jurídica que permetia saber a què atènr-se; també es va valorar positivament que al curriculum hi figurés com a mèrit important i el fet que l'opositor disposés de mitjans, bibliografia i temps per preparar el tema oral.

Al meu criteri, el fet de ser un concurs-oposició té defectes intrínsecs, greus, que són coneguts a bastament i en els quals no cal entrar, però si no som capaços de trobar una alternativa a un sistema tan profundament desacreditat, el que no es pot perdonar és que es doni una plaça de per vida en una escola de formació de mestres sense exigir una formació professional específica perquè, ¿com es pot ensenyar el que no es coneix ni interessa?

Finalment, l'any 1978, es va regular la integració del professorat d'escoles normals en els cossos corresponents de les escoles universitàries. Pel decret d'integració quedaven com a catedràtics numeraris d'escoles normals llicenciats i titulats de disciplines iguals o anàlogues a les existents. Els funcionaris del cos de professors adjunts d'escoles normals llicenciats i titulats de disciplines iguals o anàlogues a les existents a les Escoles Universitàries quedaven integrats en el cos d'agregats d'Escoles Universitàries.

Aquest mateix any (1978) es va convocar un concurs restringit per als catedràtics d'institut, doctors, que volguessin accedir a càtedra d'escoles universitàries en atenció al greuge corporatiu que representava respecte al professorat de les antigues normals. Aquesta integració va ocasionar no poques crítiques perquè, si és cert que es tracta d'un professorat qualificat, una escola professional com és l'escola de formació del professorat necessita quelcom més, i com ara un coneixement i un interès per les escoles d'EGB.

El curs 1980-81 la situació del professorat de les normals era la següent:

Taula núm. 18

<u>Professorat de les escoles de formació del professorat d'EGB 1971-72 a 1980-81</u>		
<u>Cursos</u>	<u>Professors d'EGB</u>	
	<u>Professors</u>	<u>núm. índexs</u>
1971-72	2.119	100
1972-73	2.121	100,1
1973-74	2.166	102,2
1974-75	2.549	120,3
1975-76	2.873	135,6
1976-77	3.152	148,7
1977-78	3.318	156,6
1978-79	3.385	159,7
1979-80	3.587	169,3
1980-81	3.830	180,7

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Maig, 1983, pp. 30.

El professorat de les escoles de formació del professorat d'EGB ha augmentat un 81%, però si tenim en compte que el nombre d'alumnes s'ha incrementat en un 90% l'índex alumne/professor ha pujat i ha passat de 21 a 23 alumnes per professor. Aquest increment no és excessiu però cal considerar que continua sent molt superior al de la resta de facultats, que aquest any es situava en una ratio al voltant de 18 alumnes per professor.

La participació de la dona en el professorat és del 49,4%. La presència femenina és més elevada entre el professorat dels centres públics (52%) que en els privats (42%).

La distribució en percentatges del professorat d'acord amb la seva categoria era la següent:

Taula núm. 19

Categoria acadèmica

Catedràtics o Professors Titulars.....	25
Agregats.....	24
Adjunts.....	2
Encarregats de curs.....	41
Altres.....	8
Total.....	100

Font: MEC. La educación universitaria. Análisis del período 1971-82. Madrid. Maig, 1983, pp. 56

Aquests números, amb tot, no són significatius perquè la situació administrativa d'aquest professorat és molt diversa i hi ha una gran desproporció entre professorat numerari i professorat interí i contractat. Són numeraris el 18,7% dels docents i exerceixen com a interins o contractats el 32,9 i el 48,4% del professorat, respectivament.

La dedicació del professorat és diametralment oposada en els centres públics i en els privats. Molts professors dels centres públics (57,3) tenen dedicació exclusiva.

Taula núm. 20

<u>Dedicació del Professorat</u>				
<u>1980 - 81</u>				
<u>Dedicació</u>	<u>Centres públics</u>		<u>Centres privats</u>	
	<u>Professors</u>	<u>%</u>	<u>Professors</u>	<u>%</u>
Normal.....	207	6,9	557	66,7
Plena.....	288	9,6	125	15,0
Exclusiva.....	1.715	57,3	75	9,0
Altres.....	785	26,2	78	9,3
Total.....	2.995	100,0	835	100,0

Nota.- Hores setmanals de treball, segons dedicació:
Normal, 25; Plena, 30 i Exclusiva, 42. (Decret
1938/1975 de 24 de juliol).

Font: MEC. La Educación universitaria. Análisis del pe-
ríodo 1971-82. Madrid. Maig, 1983.

Per resoldre de manera definitiva la incorporació del professorat no numerari en el funcionariat, l'any 1984 s'ha convocat el concurs d'idoneïtat pel qual el professorat universitari amb anys de servei i mèrits adients podia concórrer a un concurs de mèrits i ser reconegut com a idoni per ocupar una plaça de numerari. Aquest concurs ha resolt el problema de la inestabilitat d'un percentatge important del professorat de les universitats, i ha acabat amb l'esperança de la segona via, tan llargament defensada i definitivament tancada per la LRU.

No cal dubtar de la bona intenció del govern socialista en la convocatòria de les proves d'idoneïtat, han estat obertes a tota classe de suggeriments per tal de donar una sortida mínimament digna al problema. El concurs de mèrits, considerar l'informe de la pròpia universitat, dotar totes les places possibles, el fet de nomenar part del tribunal entre persones de reconeguda solvència són fets al seu favor, però el fet de fer funcionar una gran massa de professors que ocuparan les places de les normals sense assegurar cap mecanisme per corregir la seva manca tradicional de formació professional ha estat la mort definitiva de les escoles de mestres. No sé com ni qui podrà, d'ara endavant, aconseguir que el professorat faci el reciclatge imprescindible per fer de les normals vertaders centres universitaris de formació del professorat.

En aquest punt és interessant recordar el fet que (1) el 90% dels alumnes consultats en el recent estudi fet pel Dr. Gimeno Sacristan i Fernández Pérez opinen que el professorat de les Escoles de Mestres no és superior pels seus mètodes pedagògics al professorat de batxillerat i aquesta dada, per si sola, invalida tot el muntatge.

Taula núm. 21

ESCOLES UNIVERSITÀRIES DE PROFESSORAT D'E.G.B.

Centres: professors, classificats per Universitat, classe de centre, categoria i sexe

UNIVERSITATS	CENTRES	PROFESSORS											
		TOTAL		CATEDRÀTICS O PROFESSORS		AGREGATS		ADJUNTS		ENCARREGATS DE CURS		ALTRES	
		Total	Dones	Total	Dones	Total	Dones	Total	Dones	Total	Dones	Total	Dones
TOTAL	88	3.830	1.893	1.373	592	740	400	76	47	1.236	660	405	194
UNIVERSITATS ESTATALS	87	3.807	1.884	1.370	592	740	400	76	47	1.236	660	385	185
Centres integrats	56	2.995	1.545	737	340	713	386	71	45	1.233	669	241	113
Alcalá de Henares	1	34	15	8	2	18	8	-	-	3	3	5	2
Alacant	1	59	27	15	4	16	10	-	-	24	10	4	3
Balear	1	48	20	6	2	16	9	4	1	20	10	2	2
Barcelona (Autònoma)	3	208	124	34	17	41	24	-	-	123	79	10	4
Barcelona (Central)(2)	2	246	117	33	15	28	15	-	-	181	86	4	1
Cadix	1	50	30	11	9	12	7	-	-	22	12	5	2
Còrdova	1	93	40	12	2	13	6	-	-	60	30	8	2
Extremadura	2	107	59	22	11	14	6	7	4	52	33	12	5
Granada	5	197	84	67	25	58	25	-	-	52	27	20	7
La Laguna	2	140	63	26	8	24	14	-	-	72	32	18	9
Lleó	1	40	23	11	5	16	6	-	-	7	5	6	4
Madrid (Autònoma)	3	140	86	43	26	19	7	46	32	23	15	9	6
Madrid (Complutense)	4	243	130	53	25	52	29	3	2	119	67	16	7
Màlaga	1	87	28	12	1	11	4	-	-	59	19	5	4
Múrcia	2	110	53	33	12	36	21	-	-	39	18	2	2
Oviedo	1	80	41	25	12	22	13	-	-	22	10	11	6
País Basc	3	194	105	32	19	52	33	-	-	103	51	7	2
Salamanca	3	90	46	34	16	32	16	-	-	18	9	6	5
Santander	1	45	21	13	5	22	11	-	-	5	3	5	2
Santiago de Compostel-la	5	149	81	63	30	64	38	-	-	17	11	5	2
Sevilla	2	127	64	34	13	33	17	-	-	44	29	16	5
València (1)	2	152	82	43	18	30	18	-	-	68	40	11	6
Valladolid	3	129	75	35	17	39	27	-	-	24	17	31	14
Saragossa	6	227	132	72	45	45	26	11	7	76	43	23	11
Centres adscrita	31	812	338	633	252	27	12	5	1	3	1	144	72
Alcalá de Henares	2	45	8	42	7	-	-	-	-	3	1	-	-
Balear	1	25	11	25	11	-	-	-	-	-	-	-	-
Barcelona (Central)	2	69	38	65	37	-	-	4	1	-	-	-	-
Cadix	2	43	22	43	22	-	-	-	-	-	-	-	-
Còrdova	1	26	13	22	10	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	1	33	12	33	12	-	-	-	-	-	-	4	3
Granada	4	80	32	80	32	-	-	-	-	-	-	-	-
La Laguna	1	17	12	10	7	2	2	1	-	-	-	4	3
Lleó	1	22	11	13	8	6	2	-	-	-	-	3	1
Madrid (Autònoma)	1	26	7	18	5	5	-	-	-	-	-	3	2
Madrid (Complutense)	3	106	53	-	-	-	-	-	-	-	-	106	53
Màlaga	1	24	15	17	11	7	4	-	-	-	-	-	-
Oviedo	1	19	9	19	9	-	-	-	-	-	-	-	-
País Basc (1)	3	90	27	79	25	-	-	-	-	-	-	11	2
Santander	1	20	7	18	5	1	1	-	-	-	-	1	1
Santiago de Compostel-la	1	20	8	17	7	3	1	-	-	-	-	-	-
Sevilla	1	23	12	23	12	-	-	-	-	-	-	-	-
València	2	81	24	65	15	3	2	-	-	-	-	12	7
Valladolid	1	23	8	23	8	-	-	-	-	-	-	-	-
Saragossa	1	20	9	20	9	-	-	-	-	-	-	-	-
UNIVERSITATS NO ESTATALS	1	23	9	3	-	-	-	-	-	-	-	20	9
Salamanca (Pontificia)	1	23	9	3	-	-	-	-	-	-	-	20	9

(1) Dades del curs anterior en 1 centre

(2) Dades estimades de dones

Font: Ibidem

Taula núm. 22

ESCOLES UNIVERSITÀRIES DE PROFESSORAT D'E.G.B.

Professors classificats per Universitat, classe de centre, situació administrativa i dedicació

UNIVERSITATS	TOTAL	SITUACIÓ ADMINISTRATIVA			DEDICACIÓ			
		Numeraris	Interins	Contractats	Normal	Plena	Exclusiva	Altra dedicaci
TOTAL	3.830	559	985	2.286	764	413	1.790	863
UNIVERSITATS ESTATALES ..	3.807	559	985	2.263	757	400	1.787	863
Centres integrats	2.995	559	985	1.451	207	288	1.715	785
Alcalá de Henares	34	8	20	6	3	15	16	-
Alicant	59	13	19	27	9	21	29	-
Balear	48	17	11	20	20	4	24	-
Barcelona (Autònoma) ...	208	18	58	132	5	24	179	-
Barcelona (Central)(2) ..	245	28	37	181	13	66	187	-
Cadix	50	8	20	22	2	2	23	25
Còrdova	93	7	18	68	13	7	63	8
Extremadura	107	16	28	63	2	8	35	62
Granada	197	33	96	68	22	8	102	68
La Laguna	140	10	41	89	3	2	49	86
Lleó	40	17	12	11	3	-	19	18
Madrid (Autònoma)	140	37	44	59	3	13	116	6
Madrid (Complutense) ...	243	53	57	133	7	17	92	127
Màlaga	87	13	15	59	7	2	19	58
Múrcia	110	24	47	39	4	6	61	38
Oviedo	80	16	31	33	6	-	41	33
País Basc	194	8	77	109	1	2	82	109
Salamanca	90	24	48	18	6	9	75	-
Santander	45	11	29	5	10	4	31	-
Santiago de Compostel-la	149	40	75	34	19	7	123	-
Sevilla	127	29	41	57	6	4	96	21
València (1)	192	43	37	72	14	22	65	61
Valladolid	129	46	31	52	10	3	68	48
Saragossa	227	40	93	94	15	44	140	26
Centres adscrits	812	-	-	812	550	112	72	78
Alcalá de Henares	45	-	-	45	42	2	1	-
Balear	25	-	-	25	16	4	3	-
Barcelona (Central)	69	-	-	69	62	4	3	-
Cadix	43	-	-	43	32	11	-	-
Còrdova	26	-	-	26	-	6	1	19
Extremadura	33	-	-	33	33	-	-	-
Granada	80	-	-	80	47	19	9	5
La Laguna	17	-	-	17	15	1	1	-
Lleó	22	-	-	22	22	1	-	-
Madrid (Autònoma)	26	-	-	26	21	3	2	-
Madrid (Complutense) ...	106	-	-	106	106	-	-	-
Màlaga	24	-	-	24	20	3	1	-
Oviedo	19	-	-	19	10	8	1	-
País Basc (1)	90	-	-	90	29	8	11	42
Santander	20	-	-	20	20	-	-	-
Santiago de Compostel-la	20	-	-	20	15	2	3	-
Sevilla	23	-	-	23	16	6	1	-
València	81	-	-	81	25	28	28	-
Valladolid	23	-	-	23	17	1	5	-
Saragossa	20	-	-	20	-	6	2	12
UNIVERSITATS NO ESTATALES	23	-	-	23	7	13	3	-
Salamanca (Pontificia) ..	23	-	-	23	7	13	3	-

(1) Dades del curs anterior en 1 centre

Font: Ibidem

C. X. SISTEMA D'ACCÉS A LA FUNCIÓ DOCENT. PROVEÏMENT DE
=====

PLACES A L'ESCOLA ESTATAL

=====

Hi ha dos canals d'accés a l'escalafó del cos de professors d'EGB que són: les oposicions i l'accés directe. Alguns mestres exerceixen a les escoles estatals com a interins o contractats però ho fan en condicions precàries i no són d'escalafó.

10.1. Les oposicions

El sistema d'oposicions va ser introduït a Espanya per la reforma liberal de 1834, que va copiar el sistema establert a França per Napoleó. Els liberals ho van considerar un instrument més objectiu i just per seleccionar els funcionaris que fins aleshores havien estat reclutats per procediments més o menys arbitraris. Les oposicions, al seu parer, posaven tots els candidats en igualtat de condicions i eren seleccionats segons els seus mèrits i capacitats i no per raó de naixement o partit polític. El sistema d'oposicions consisteix a fer una convocatòria oberta i pública a tots aquells espanyols que reuneixen els requisits exigits i desitgen participar-hi. Els exàmens que passen aquests candidats forneixen els elements necessaris per escollir els més capacitats per cobrir les places vacants.

Les oposicions van ser introduïdes al nivell mitjà i superior el 1845 i a nivell primari el 1847. El sistema ha tingut acceptació i ha perdurat a través de la Llei Moyano del 9 de setembre de 1857, de la Llei d'En-

senyament Primari de 1945, continua el sistema en la Llei d'Ensenyament Primari de 1967 i es manté com a sistema bàsic d'accés a la funció docent en la Llei General d'Educació de 1970.

El sistema d'oposicions va ser acceptat durant tot el segle XIX tot i que es varen començar a manifestar els seus defectes, com ara la pressió de cossos amb els seus interessos corporativistes, les arbitrietats en la creació de les places, en la composició i nomenament dels membres dels tribunals i la utilització del sistema per part de l'administració com a modalitat de control ideològic. El fet que el sistema sigui l'utilitzat per a l'accés a qualsevol plaça de funcionari té una transcendència social gran en el nostre país.

"La Institución Libre de Enseñanza", l'any 1876, va plantejar el problema de la formació i selecció del professorat però no es va arribar a cap resultat pràctic fins a l'època de la Segona República. En el cas de l'ensenyament primari la República va fer uns exàmens selectius per a l'ingrés a les normals seguint d'aprop el sistema francès. Aquests mestres havien de tenir accés directe a l'ensenyament al final de la carrera.

La República va oferir un sistema de selecció del professorat diferent al de les oposicions i va proposar un procediment que al temps que permetia seleccionar el professorat oferia una oportunitat de millorar la preparació i formació professional dels candidats. La substitució de les oposicions per uns cursets de selecció que duraven tres mesos permetia una selecció més fonamentada. Formaven part dels tribunals professors de les normals, inspectors i mestres i hi participaven professors de tots els nivells. Aquests cursets constaven de tres parts:

- classes de pedagogia, lletres, ciències, ensenyances arbitràries i organització i metodologia escolars (1 mes)
- pràctiques d'ensenyament (1 mes)
- lliçons d'orientació cultural i pedagògica (1 mes).

Pel seu interès reproduïm el decret del 3 de juliol de 1931 sobre els curssets de selecció del professorat com a annex d'aquest capítol.

La victòria franquista va acabar amb qualsevol veïtat reformista i el sistema clàssic d'oposicions es va imposar com a via única d'accés a la docència estatal en tots els seus nivells. En el cas de l'escola primària i a causa de la manca de mestres com a conseqüència de la guerra, l'any 1940, es va fer un curs de formació accelerada per cobrir quatre mil places de mestres estatals. És significatiu considerar que la susdita convocatòria anava adreçada a ex-combatents, oficials de complement i honorífics de l'exèrcit que poguessin acreditar 6 mesos d'activitat al front i tinguessin estudis de batxillerat, magisteri, certificats d'estudis primaris o altres mèrits, convocatòria que demostra una indiferència total per la professió. Aquesta convocatòria massiva de fidels al règim i la depuració ferotge entre els mestres que exercien en temps de la República van degradar les escoles primàries fins un nivell difícilment comprensible.

Durant l'època franquista les oposicions han estat la via bàsica d'accés a l'escola estatal. S'han practicat per a primària dos tipus d'oposició: les generals d'ingrés i les restringides i especials.

a. Les oposicions generals d'ingrés a l'escalafó

Es convoquen pràcticament cada any per cobrir un nombre determinat de places.

Les oposicions s'han regit durant molts anys per les regulacions de 1958 (1). Els candidats havien de tenir el títol de mestre, les dones haver fet el "servicio social" i tothom acreditar una conducta íntegra i manifestar una adhesió incondicional als principis fonamentals del "movimiento". L'examen d'oposicions constava de tres exercicis, tots ells eliminatoris. El primer exercici era escrit i tenia diverses parts: resoldre dos problemes, un de matemàtiques i el segon de física, analitzar un text de certa complexitat sintàctica, escriure sobre el tema de religió, un tema de FEN i un tema de lletres proposat pel tribunal. El segon exercici era oral i consistia a explicar durant una hora tres temes: un de geografia i història, un de literatura i un tercer de pedagogia; tots es treien a sort d'entre un temari molt ampli en el qual els temes pedagògics i professionals tenien una importància marginal. L'últim exercici era pràctic i consistia a explicar una lliçó a uns nens davant del tribunal durant vint minuts i donar una classe de gimnàstica de deu minuts. Val a dir que l'exercici pràctic era poc valorat i es feia en condicions ben curioses, donat que un grupet de nens de l'escola annexa entraven a la sala d'oposicions per escoltar la lliçó.

El mestre que superava l'oposició entrava en el cos de mestres nacionals de forma vitalícia i passava a exercir. També podia demanar una excedència als 15 dies i mantenia els seus drets fins que en sol·licitava el reingrés.

L'any 1970 s'introdueixen modificacions, es dona

(1) L'ordre Ministerial del 26 de maig que les regula figura a l'annex, perquè ha tingut una vigència molt llarga i ha durat fins al 1970.

més importància als temes pedagògics, s'introdueix una prova objectiva sobre coneixements, es considera la conveniència de valorar l'expedient acadèmic del candidat i els serveis prestats, i també es va fer un curset intensiu de quatre setmanes per a tots els candidats com a última fase del concurs-oposició. Aquest curset recorda el plantejament de 1931. Tanmateix, sembla que l'organització o el professorat d'aquest curs intensiu no van estar al nivell de les circumstàncies perquè no va ser ben valorat pels mestres que el varen seguir (1):

- el 48% opina que va ser una pèrdua de temps
- el 53% consideren que era massa teòric
- el 9% el troben adequat.

Tanmateix, aquesta modalitat va durar poc i l'any 1974 es van convocar les oposicions amb la normativa vigent fins al moment present. La normativa que regulava les oposicions fins al 1974, s'inclou a l'annex pel seu interès.

A partir de 1974 la convocatòria d'oposicions es fa per especialitats de Ciències, Ciències Socials o Filològiques, d'acord amb el sistema de formació de mestres previst en el Pla d'Estudis de 1971. El fet d'integrar l'antic batxillerat elemental a les escoles d'EGB va plantejar problemes d'interessos que es van resoldre fent concessions, de manera que a la convocatòria d'oposicions per especialitats podien presentar-s'hi llicenciats i diplomats en qualsevol facultat. Teòricament els llicenciats havien de fer un curset de ciències de l'educació als ICE però encara no s'han organitzat. Aquestes oposicions que mantenen els esquemes dels tres exàmens eliminatoris sembla que responen a

(1) Gimeno Sacristan i Fernández Pérez. op. cit. pp.62.

la necessitat de reclutar professorat per a la segona etapa i exigeixen un cert nivell acadèmic, però menysvaloren obertament els criteris de formació pedagògica teòrics i pràctics que sembla que haurien de ser prioritaris en la selecció del professorat.

b. Altres oposicions.

Hi ha un tipus d'oposicions restringides a les quals poden presentar-se mestres en exercici que reuneixen unes certes condicions. En general donen la possibilitat d'aconseguir una plaça de mestre en un lloc gran sense necessitat d'acumular anys de servei, com són, per exemple, les oposicions a localitats de més de 10.000 habitants.

Altres acudeixen a aquestes oposicions com a mitjà de promoció professional perquè volen dir uns punts i a vegades una millora del sou, com les oposicions a direcció o a escoles annexes. Finalment algunes vegades els mestres es senten motivats per exercir en algun nivell com pot ser el cas de pre-escolar. És curiós que els mestres de pre-escolar a Espanya estan més ben considerats que els mestres de bàsica, cosa que no acostuma a passar en els països d'Europa. Les oposicions a direcció ja no es fan, donat que l'any 1970 el cos es va declarar a extingir.

En aquest grup és interessant per al nostre estudi les oposicions especials d'escoles annexes. Les annexes són escoles vinculades a les normals, destinades que els estudiants de magisteri hi realitzin les seves pràctiques. El seu director i els mestres són reclutats per una oposició especial entre mestres nacionals. Superar aquestes oposicions implica exercir en una capital de província. El director de l'annexa és, al mateix temps,

el professor de pràctiques de la normal amb categoria d'adjunt. Els mestres tenen l'obligació de rebre estudiants de magisteri durant les pràctiques i per això cobren una gratificació econòmica. Aquests mestres tenen cada any el seu concurs de trasllat. La qüestió de les annexes està revisant-se i ara fa temps que aquestes oposicions no han estat convocades.

c... Valoració del sistema d'oposicions

El sistema d'oposicions és àmpliament contestat perquè no compleix la seva funció, que és la de seleccionar els millors professionals per a l'ensenyament. Però vuit anys després de la mort del dictador el sistema continua funcionant sense modificacions essencials i sense que es tingui una perspectiva de canvi.

Les crítiques més consistents al sistema qüestionen la validesa de les proves, la composició dels tribunals i l'adequació dels criteris aplicats. Les proves que passen els candidats per accedir al magisteri són acadèmiques, memorístiques i valoren essencialment els continguts teòrics i de cap manera no mesuren les capacitats professionals de l'aspirant i menys encara no garanteixen la capacitat pràctica. Això ha estat demostrat per Rodríguez Dieguez (1973) en un estudi sobre les oposicions realitzades segons les normes vigents fins al 1970. Segons aquest estudi la valoració que es feia als diferents exercicis representava:

- Matemàtiques	11% del valor total
- Física	10,30%
- FEN	9,54%
- Religió	9,54%
- Metodologia	6,80%
- Pedagogia	2,20%
- Organització escolar	2,20%

El valor de les matèries professionals en el conjunt de l'oposició era del 13,4%, al costat del 87,6% restant que es repartia entre continguts i matèries ideològiques. Val la pena citar aquestes dades perquè estalvien qualsevol tipus de comentari.

Abans els tribunals estaven constituïts per catedràtics numeraris de normal i d'universitat, inspectors i mestres. Els catedràtics de normal, en general es caracteritzaven per la seva manca de coneixement de la realitat escolar i el seu escàs nivell acadèmic. El catedràtic d'universitat en general garantia aquest nivell però desconeixia els programes de les normals i el món de l'ensenyament primari. Les persones més capacitades per a aquesta funció potser eren els inspectors, però ja hem vist que no eren precisament pedagogs, sinó el braç de l'administració. Els mestres eren elegits a proposta dels òrgans del "Movimiento" i el representant de l'Església que hi havia en els tribunals era designat pel bisbat i acabava de garantir el control ideològic dels candidats, que havien de demostrar uns coneixements teòrics de nivell secundari, un acatament complet als principis del "Movimiento" i una provada ortodòxia religiosa. Aquests tribunals no eren idonis per seleccionar els millors professionals i l'únic que asseguraven era el control ideològic. La pràctica del nepotisme i el sistema d'influències no és quantificable, però és prou conegut per tothom.

Actualment els tribunals estan formats per un catedràtic i un professor numerari d'escoles normals, dos inspectors i dos mestres.

10.2. L'accés directe dels alumnes de les Escoles Normals

Una via d'accés al magisteri estatal és l'ingrés directe dels alumnes de les normals que tenen un expedient acadèmic més brillant.

Ja hem parlat que en temps de la República el Pla Professional (1931) preveia l'accés directe de tots els alumnes que acabaven la carrera. L'accés directe era doncs la via prioritària per accedir a una plaça de mestre a l'escola pública. Ja hem vist que aquest tipus d'accés exigia una planificació de les necessitats i un control rigorós d'ingrés a les normals. El Pla Professional assegurava que els mestres tenien la deguda formació i podia garantir aquesta preparació al llarg de la formació professional teòrica i pràctica de l'aspirant.

Aquesta formació d'accés desapareix després de la guerra però se'n torna a considerar la viabilitat en el pla d'estudis de 1967, el qual va proposar l'accés directe per al 30% dels alumnes que acabaven de cada formació. La selecció d'aquest 30% es feia mitjançant les notes obtingudes i es formava una llista amb la puntuació de cada alumne. Les places d'accés directe es concedien per ordre de llista i els alumnes seleccionats tenien els mateixos drets que els companys que superaven les oposicions.

El Pla Experimental de 1971, formulat en el context de la nova Llei d'Educació, redueix el nombre d'alumnes d'accés directe al 10% de cada promoció i els exigeix una nota mitjana no inferior a 8, no tenir cap suspens a l'expedient i haver cursat la carrera en el temps mínim previst. La nota mitjana es calcula en dos blocs; un està format per les matèries de continguts i les ma-

tèries professionals i l'altre és la nota mitjana de les pràctiques realitzades durant la carrera. Amb les notes d'aquests dos blocs es calcula la mitjana definitiva que haurà de ser superior a 8. El nou sistema afavoreix decididament les pràctiques però oblida de garantir que siguin adequades, ben fetes i convenientment controlades. L'ordre que regula l'accés directe del 30 de juny de 1975 diu així:

1º. Las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica a que se alude en la Orden ministerial de 19 de octubre de 1971 ("Boletín Oficial del Estado" del 23) procederán a la valoración de los expedientes académicos de los alumnos de dicha promoción de acuerdo con las normas que en la presente se establecen.

2º. Serán calificadas de cero a diez todas las asignaturas, incluyendo las optativas. Con estas calificaciones se obtendrá la nota media por curso.

3º. Para la calificación de los períodos de prácticas se procederá de la siguiente forma:

Puntuando por la Comisión calificadora cada uno de dicho períodos, de cero a diez, se obtendrá la media de ambos. En esta calificación se tendrá en cuenta: La actuación global del alumno, sus cualidades docentes, los Seminarios de orientación realizados y la Memoria-diario presentada por el alumno al finalizar cada período de prácticas. Todo ello de acuerdo con lo establecido en las Instrucciones dadas por la Dirección General de Universidades e Investigación de 21 de noviembre de 1972.

4º. El alumno oficial deberá ser calificado en el curso académico para el que se matriculó. Para ello no se tendrá en cuenta el "no presentado" en la convocatoria de junio, pero sí en la de septiembre, en la que, de no presentarse de nuevo, será calificado de suspenso.

5º. La calificación final, con aproximación hasta la milésima, se obtendrá sacando la nota media de las cuatro notas medias parciales siguientes: una, de los semestres 1º y 2º, otra de los semestres 3º y 4º; otra de los semestres

5ª y 6ª, y otra, de los períodos de Prácticas. Y todo ello, teniendo en cuenta lo determinado en los apartados anteriores."

10.3. Els concursos de trasllat

Quasi cada any els mestres tenen un concurs de trasllat i poden canviar de destí o aconseguir una plaça per primera vegada. Hi ha concursos diferents que responen als diversos tipus d'oposició; hi ha el concurs general de trasllats, el restringit a localitats de més de 10.000 habitants, els especials de pàrvuls i annexes, etc.

El concurs general de trasllats es sol convocar cada any. Hi poden participar de forma voluntària tots els mestres propietaris definitius amb dos anys de servei en el destí d'origen. També hi han de participar de forma obligatòria tots els mestres propietaris provisionals que no tinguin encara el destí definitiu. El candidat demana les places per ordre de preferència i són adjudicades per ordre rigorós en la puntuació que s'obté per dos conceptes:

- un punt per any de servei en l'escalafó
- dos punts per cada any de permanència en una mateixa localitat. Aquests punts es perden cada cop que el mestre canvia de destí en virtut del concurs general de trasllat.

Els mestres propietaris provisionals han d'acudir forçosament al concurs i si no obtenen alguna de les places que sol·liciten, cosa força probable perquè es presenten sense punts, poden ser destinats per l'administració a qualsevol localitat del territori espanyol. Aleshores un mestre de Galícia pot anar a parar a Menor-

ca o un de Granada a Orense, cosa que comporta greus problemes personals i professionals de desarrelament i desconeixement del medi cultural i social dels nens. Conseqüències i inconvenients que s'agreugen quan la llengua que parlen els nens no és el castellà. A Catalunya des que es va obtenir l'autonomia ja no vénen mestres forçosos i els que ho sol.liciten voluntàriament adquireixen el compromís de reciclar-se en català. Tanmateix, sembla que el control no està establert i el compliment d'aquesta norma és laxa.

El concurs té dos torns: el voluntari i el de consorts, que és específic per a aquells el consort dels quals és també funcionari i està destinat a la plaça que ell sol.licita. Si diversos mestres consorts demanen la mateixa plaça s'estableixen criteris de preferència segons el nombre de fills menors de 21 anys i el temps que porten vivint separats. En general aquest dret només pot utilitzar-se una vegada a la vida.

Aquest sistema que valora l'antiguitat com a criteri únic fa que moltes capitals reuneixin mestres molt grans, a punt de jubilació, i no té en compte per a res les necessitats pedagògiques, les preparacions específiques ni els mèrits professionals. Cal recordar que aquests concursos són reglamentats per l'Estatut del Magisteri de 1947. L'any 1976 es va elaborar un decret sobre plantilles que proposava canvis mínimament progressistes, però va trobar l'oposició dels mestres que no havien participat en la seva elaboració. Tanmateix el ministeri va derogar ràpidament el decret ja que resulta més còmode i menys conflictiu continuar amb l'antiquada reglamentació existent.

Els concursos de trasllat restringits i especials per a localitats de més de 10.000 habitats, per escoles

maternals i de pàrvuls, escoles annexes, etc. només afecten els grups de mestres que reuneixen les condicions per participar-hi i el criteri de preferència també és l'antiguitat. En general es convoquen cada any i en torn de consorts.

Es coneix amb el nom de concursset el que cada any es fa a les localitats de més de 10.000 habitants i serveix per facilitar el canvi d'escola dins de la localitat i destinar a centres concrets els mestres que varen obtenir plaça en localitats de més de 10.000 habitants per a qualsevol dels concursos. El concursset té lloc en els ajuntaments en presència de les juntes municipals o en la delegació provincial de les capitals de província. L'ordre per l'elecció de plaça també és per antiguitat. En el concursset les vacants s'agrupen com en els concursos de vacants i cada mestre només pot optar a les places del seu grup.

Altres formes de trasllat

A més dels concursos de trasllat els mestres poden obtenir un canvi de destí per comissió de serveis, pel qual el funcionari és adscrit a una plaça o servei especial. Les comissions de servei solen concedir-se per interès de l'administració. La pràctica més corrent entre els professors d'EGB és quedar inscrit temporalment (6 anys) en un centre pilot adscrit als ICE per fer investigació educativa i experimentar nous sistemes i mètodes d'ensenyament. Per aconseguir una d'aquestes places cal ser proposat pel director de l'institut de ciències de l'educació corresponent. El mestre en comissió de servei té dret que li sigui reservada la plaça d'origen o la que pugui obtenir mitjançant concurs de trasllat.

És interessant fer esment del sistema especial de proveïment de places de Navarra. Cada municipi té autonomia per elegir els mestres, L'única condició que s'exigeix és haver superat les oposicions generals d'ingrés però els altres criteris i barems els estableix cada corporació municipal. Aquest sistema, tan diferent, mereixeria una àmplia consideració i estudi.

C.XI. LES PROPOSTES DE REFORMA (1979-84)

=====

La situació de la formació del professorat a Espanya és tan anacrònica i inoperant que demana urgentment una reforma. La necessitat d'aquesta reforma és acceptada per tothom però cada institució i cada col·lectiu vol que es faci a la seva mesura i en benefici propi i això, és clar, no és possible.

La desgraciada divisió del Ministeri d'Educació i Ciència en dos departaments diferenciats, Ministeri d'Educació (ME) i Ministeri d'Universitats i Investigació (MUI), va comportar una polèmica entre ells sobre la formació dels ensenyants que ha tingut, sembla, conseqüències positives.

Mentre el Departament d'Educació sota la direcció del senyor Otero Novas ultimava una proposta sobre la formació del professorat, el Departament d'Universitats i Investigació dirigit pel senyor Gonzalez Seara va convocar una sessió per analitzar la situació de les escoles del professorat i va acordar la creació d'una comissió delegada formada per dos representants de cada universitat per fer propostes concretes. Alguns autors parlen de casualitat, de sincronisme i sembla que no va ser pas això.

11.1 El projecte Otero

El Departament d'Educació va publicar a finals de 1979 una proposta coherent i global sobre la formació dels professionals de l'ensenyament que havien d'exercir en els centres estatals d'EGB i BUP, coneguda com

projecte Otero. El projecte consistia a plantejar l'opunitat de crear "escoles del professorat" o "escoles de funcionaris docents", depenents del ME per seleccionar, formar i perfeccionar el professorat dels centres estatals. La finalitat d'aquestes escoles era:

- Adequar la preparació científica, cada vegada més especialitzada, que reben els estudiants a la universitat, a les necessitats més generals dels nivells corresponents del departament d'educació.
- Donar als futurs ensenyants una formació tècnica professional (pedagògico-didàctica) i, en general, proporcionar-los els coneixements d'educació més directament relacionats amb la praxis docent i organitzativa dels centres en els quals han d'exercir.
- Dirigir, supervisar i criticar unes pràctiques docents efectives.
- Organitzar programes, cursos i trobades per al perfeccionament del professorat en exercici.
- Promocionar la investigació educativa perquè l'autèntica formació i perfeccionament del professorat, que suposa renovació i progrés metodològic constant, seria impossible sense investigació.

Els centres de formació del professorat s'oferien com una alternativa a l'actual sistema d'accés a la docència en els centres públics estatals i la duració d'aquesta formació es preveia equivalent a la que representa preparar unes oposicions. Els futurs professionals serien seleccionats mitjançant un examen d'ingrés, una avaluació permanent durant el temps de formació o una selectivitat de sortida per adequar el nombre d'alumnes al de places vacants.

El criteri d'admissió era aplicar els "números clausus" d'acord amb els llocs de treball més la mortalitat acadèmica prevista. Evidentment les necessitats

reals depenen dels criteris que s'adopten per determinar-les. El pla declara que per a aquesta selectivitat d'entrada s'aplicaran uns criteris d'admissió el més objectius possible i reconeix que s'haurà de tenir en compte essencialment la preparació científica tot i que no descarta proves, entrevistes, etc.

Durant la formació es procedirà a una avaluació permanent que substituirà amb escreix el sistema clàssic d'oposicions perquè es farà al llarg d'un procés; per això es guanyarà en racionalitat, objectivitat i rigor.

La selectivitat de sortida ha de donar les places existents als més aptes perquè el nombre de places és limitat. En el cas de persones molt preparades i sense plaça es pot pensar en una habilitació amb expectativa de destí i també en la possibilitat d'unes places que surtin a oposició, perquè l'oposició pot existir com a via secundària d'accés donat que la via d'accés directe no cal que sigui exclouent.

Els estudis es proposen essencialment professionals amb una part pràctica molt important. El pla no especifica matèries ni horaris. Els centres de formació també oferiran cursos i activitats de formació permanent per als mestres en exercici.

El professorat d'aquests centres estarà format per dos tipus de docents: el professorat de plantilla, formats pels professors de didàctica seleccionats entre el professorat existent i amb una àmplia i qualificada pràctica docent en el nivell respectiu. El professorat serà seleccionat per mèrits dintre del procés de carrera docent i no es descarten proves complementàries; el professorat eventual per a feines de duració limitada per tal de desenvolupar programes de perfeccionament i

actualització es contractarà entre els més idonis del mateix departament, de la universitat o de qualsevol institució. La direcció i valoració de les pràctiques estarà encomanada als ensenyants del nivell respectiu, amb la participació del professorat del centre de formació i sota el control de la inspecció.

El projecte preveu la creació de diferents escoles per a la formació de cada tipus de professorat, EGB, BUP, FP, donat que considera que es tracta de formacions diferenciades.

El Projecte Otero va desencadenar, com era de preveure, la reacció irada de les institucions afectades. Els més actius en l'ofensiva van ser els ICE perquè pràcticament desapareixien. L'INCIE estava sota la jurisdicció del ministeri d'educació i els ICE sobreviuen en gran part gràcies a les comissions de servei de personal depenent del departament d'educació. El projecte, doncs, proposa reintegrar aquest personal al seu lloc de treball i dedicar els pressupostos de l'ICE per a primària i secundària al nou projecte. El ministeri d'educació no considerava greu aquest fet donat que el fracàs de l'ICE, la inadequació del CAP i la indiferència i manca de suport per part de la universitat eren coneguts i notoris.

El MUI, a través de la Conferència de Rectors, es va oposar frontalment al projecte, no per consideració als ICE o a les escoles de mestres, sinó perquè perdia el control de la formació del professorat tot i que mai no se n'havia preocupat.

Al Projecte Otero també s'hi van oposar les escoles del professorat d'EGB donat que el nou projecte les deixava en una situació marginal i sense cap raó de ser,

perquè la seva funció específica quedava assumida per l'escola de funcionaris docents.

El Pla Otero va comptar amb el suport de l'Associació Nacional del Professorat d'EGB, que veia la conveniència de la creació d'una escola superior de formació del professorat que assumís les funcions encomanades a les EEUU d'EGB i als ICE i s'adaptés millor a les necessitats reals de l'ensenyament.

Segurament el Projecte Otero mereixia més atenció i respecte del que se li va donar i la seva desqualificació global va ser precipitada perquè era un intent de formar els professionals de l'ensenyament que la nostra societat necessita i que les institucions existents i responsables d'aquesta tasca no formen ni semblen tenir gaire interès a formar.

El millor del Pla Otero es la crítica valenta que fa de les institucions encarregades de la formació del professorat sense atacar ningú, però donant per sabudes les seves mancances. El fet de proposar una alternativa a aquestes institucions va crear l'ocasió d'un debat interessant que, al meu parer, va durar massa poc perquè haguera pogut ser el detonador d'una reforma veritable dels centres en perill de desaparició, per tal de justificar la seva existència. El Pla Otero va dir coses interessants:

- que la formació acadèmica i intel.lectual que ofereix la universitat espanyola actual no és la que necessiten els ensenyants.
- que la universitat no té alternatives vàlides.
- que la formació professional de tots els ensenyants és essencial i bàsica per a l'accés a una plaça docent.
- que les pràctiques docents són essencials per a la

formació dels ensenyants i han d'estar ben planificades, ben dirigides i ben avaluades.

- que els professionals de l'ensenyament en exercici tenen un paper fonamental en la formació dels seus col·legues, tant com a professors de didàctica com de pràctiques.
- que el professorat d'una escola de formació d'ensenyants ha de tenir una llarga i acurada pràctica docent.
- que cal trobar una alternativa vàlida a les oposicions i que és més adequat seleccionar els candidats en un procés que en un acte puntual.
- que la massificació de les escoles del professorat ha estat un desastre nacional.
- que les escoles de mestres no preparen bé els mestres.
- que els ICE poden desaparèixer sense que el fet ocasioni cap trauma, ni tan sols atur.
- que cal preocupar-se essencialment pel professorat de l'escola pública perquè de la privada ja en té cura l'empresari.
- va parlar de la carrera docent i de la promoció del professorat.
- va formular per primera vegada la conveniència que la formació permanent esdevingués obligatòria.

Tanmateix el Pla Otero tenia greus defectes. El fet que les escoles del professorat tinguessin una dependència directa i exclusiva de l'administració que havia de formar, seleccionar i perfeccionar el professorat és una mesura totalitària perillosa. També tenim seriosos dubtes que els inspectors, per exemple, o els funcionaris del ministeri siguin les persones més adequades per decidir com s'ha de formar, seleccionar i perfeccionar el professorat. Concebeix els nivells d'ensenyament com etapes totalment diferenciades i preveu escoles separades i, finalment, no hi havia cap garan-

tia que les noves escoles de funcionaris no acabessin igual que les institucions ja existents, que també es suposa que han de fer moltes coses que no fan perquè un no veu d'on ha de sortir la gent amb una mentalitat diferent ni els pressupostos que facin possible l'empresa.

En un país amb pocs recursos com el nostre on tants intents renovadors han quedat en titulars o en realitzacions mancades, on mai no hi ha hagut els pressupostos necessaris per a ensenyament sembla, si més no, arriscat crear quelcom nou si la seva viabilitat i adequació no queda totalment garantida. Potser el més prudent i adequat és fer funcionar les institucions existents.

11.2. Propostes de reforma del MUI. Els acords de Segòvia

La comissió delegada formada per dos representants de les escoles de mestres de cada universitat es va reunir l'octubre de 1979 i va crear un grup de treball per elaborar un pla de reforma i es varen reunir de nou a Segòvia del 6 al 9 de febrer de 1980 per abordar l'"Análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB y la reforma de sus enseñanzas".

A Segòvia es va posar de manifest la divisió del professorat entre els partidaris d'una formació professional i de continguts essencialment psicopedagògics i instrumentals i, per altra part, els partidaris d'una formació a base de nivells culturals i de continguts similars als d'un primer cicle universitari, però tots estaven d'acord a defensar l'existència de les escoles de mestres i les seves funcions:

- Defineixen les escoles de mestres com centres universitaris i professionals encarregats de la formació,

- actualització i perfeccionament del professorat d'EGB.
- Els alumnes de les escoles de mestres han d'adquirir en aquests centres el nivell científic i la capacitat docent.
 - Els plans d'estudi tenen entitat pròpia, no són un primer cicle de cap altra facultat i s'ha de tendir a una relativa homogeneïtat dels diversos plans experimentals.
 - Les pràctiques docents s'han de reestructurar i perfeccionar. Proposen un quart curs dedicat a pràctiques, seminaris i cursets.
 - Per evitar la massificació cal la selectivitat per a l'ingrés a les escoles de mestres.
 - El títol de professor d'EGB ha de ser l'únic preat per exercir en aquest nivell. Els qui tenen accés directe a l'EGB mitjançant convalidacions han de completar la seva formació pedagògica a les escoles normals.
 - Les escoles de mestres han de tenir també una funció investigadora.
 - Reconeixen que la situació del professorat de les escoles de mestres i la penúria de recursos fan molt difícil el funcionament dels centres.

11.3. Informe sobre les orientacions del professorat d'EGB (1980)

Les conclusions de les ponències i debats de Segòvia, l'informe que varen demanar a totes les normals de l'estat de les quals varen rebre 29 respostes, i el document elaborat per les escoles de l'Església tramès per la Comissió Episcopal d'Ensenyament van ser reelaborades pel ministeri i van donar lloc a l'"Informe sobre las orientaciones del profesorado de EGB" que comprenia endemés un perfil professional del mestre i un estudi dels coneixements i competències dels mestres,

elaborats per un grup de treball del ministeri. Segons aquest informe les funcions i objectius generals de les escoles de mestres són:

- la formació del professorat de pre-escolar i EGB
- perfeccionament d'aquest professorat
- la investigació.

L'informe parla de la formació integral del mestre i diu que un mestre ha de tenir uns coneixements, unes destreses i unes actituds i les concreta en el quadre següent:

<u>Tipo de objetivo</u>	<u>Recursos básicos para su consecución</u>
CONOCI- MIENTO	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p data-bbox="459 1032 751 1160"><u>Especificación</u> De los contenidos del Plan de Estudios</p> <p data-bbox="419 1451 751 1585">↑ ----- ↓ De la realidad de la enseñanza</p> </div> <div style="width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="807 1032 1347 1160">-<u>Plan de estudios</u> apropiadamente seleccionados atendiendo a las diversas áreas que lo forman. <li data-bbox="807 1178 1347 1272">-<u>Recursos metodológicos</u> eficaces para la adquisición de esos conocimientos. <li data-bbox="807 1290 1305 1350">-<u>Profesorado competente</u> en las respectivas áreas. <li data-bbox="807 1368 1385 1429">-<u>Medios</u> apropiados y suficientes. <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="807 1525 1362 1619">-Contenidos para el conocimiento del sujeto, el aprendizaje, sus métodos, etc. <li data-bbox="807 1637 1347 1731">-Conocimiento de los problemas reales a través de unas PRACTICAS guiadas. <li data-bbox="807 1749 1362 1906">-Conocimiento de la realidad por medios indirectos: Escritos, grabaciones en video, películas, circuito cerrado de TV, etc. </div> </div>

<u>Tipo de objetivo</u>	<u>Recursos básicos para su consecución</u>	
DESTREZAS	<ul style="list-style-type: none"> -Para el <u>diagnóstico</u> del sujeto, del proceso, variables y resultados de la educación. -Para solucionar problemas cotidianos. -Relacionar teoría y práctica. Aplicar el conocimiento. -Dominio del propio comportamiento del profesor. -Ejecutar el diseño del curriculum: su programación, métodos, manejo y creación de medios, etc. -Organizar el centro escolar. -Programas de educación extraescolar. 	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Conocimientos</u> apropiados. -<u>Ejercitarse</u> en la práctica. -<u>Métodos activos y creativos</u> de aprendizaje. -Relacionar los contenidos del Plan de Estudios con los problemas y exigencias de la realidad: practicidad del curriculum. -Estrecha <u>relación recíproca</u> entre el curriculum de contenidos que imparte la EUM y las PRÁCTICAS: Aplicar la teoría y analizar las experiencias prácticas.
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> -Positivas hacia la profesión. -Hacia los niños. -Hacia el autoperfeccionamiento. -Hacia el contexto. -Hacia el propio aprendizaje. -Hacia el trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación de los alumnos en el proceso de su preparación. -Métodos de aprendizaje activos, creadores y cooperativos. -Que el futuro profesor aprecie la utilidad de los conocimientos que tiene que aprender. -Relaciones adecuadas profesor-alumnos. -Fomentar los contactos de todo tipo con la práctica. -Estimular el aprendizaje significativo.

Proposa un pla d'estudis de quatre anys amb un any de pràctiques final i un currículum de sis assignatures com a màxim per curs; aquest pla ha de cobrir:

- continguts científics per a primera etapa
- àrees del currículum per a 2^a etapa
- continguts psicològics-aprenentatge
- continguts antropològics, sociològics i psicològics
- continguts professionals d'aplicació.

Els continguts científics han de respondre a les exigències de cada àrea d'especialitat: llenguatge, matemàtiques, medi natural, medi social, expressió artística i física, pre-tecnologia i religió.

La preparació professional ha d'incloure continguts referents a les matèries següents:

- Fonaments bàsics de les ciències de l'educació
- Antropologia
- Fonaments de la biologia
- Psicologia del nen i de l'aprenentatge
- Psicologia social
- Sociologia de l'educació
- Teoria del fet educatiu; els seus fonaments, components, història, etc.
- Didàctica general. Programació, teoria del currículum, objectius, mètodes, mitjans tècnics, avaluació, professorat, etc.
- Organització escolar
- Didàctiques especials de la llengua, lectura, escriptura, matemàtiques, ciències de la naturalesa, ciències socials, expressió, pre-tecnologia.

Les pràctiques escolars es distribuïran al llarg dels cursos però demanen un quart curs de pràctiques guiades i pagades o "inducció".

L'informe parla també del professorat de les escoles de mestres, urgeix la seva estabilitat i actualització i demana una organització departamental que afavoreixi la investigació.

Els capítols dedicats a especificar les funcions professionals del professor d'EGB i les conclusions del grup de treball per a l'estudi dels coneixements i competències del professorat d'EGB són molt interessants i figuren com annexes d'aquest capítol.

11.4. Una proposta de pla d'estudis

Partint del document sobre "Conocimientos y competencias del profesor de EGB", M^a Teresa López del Castillo, va fer una proposta de pla d'estudis amb una orientació molt professional que pretèn proporcionar la formació psicopedagògica comuna a tots els ensenyants, les competències específiques per impartir la primera etapa i els continguts i professionalització necessaris per donar una àrea de coneixements a la segona etapa i unes matèries optatives. Segueix el criteri de separar els continguts científics de la segona etapa de la seva didàctica per evitar que aquesta quedi relegada. Quant als coneixements per a segona etapa considera que el BUP i el COU haurien de donar uns coneixements suficients i el que cal no és ampliar aquests coneixements sinó consolidar-los, sistematitzar-los perquè el mestre ha de conèixer bé el que ensenya.

En el capítol de les pràctiques estima convenient que el 50% de totes les matèries de didàctica sigui teòric i l'altre 50% pràctic. A part d'aquestes pràctiques proposa pràctiques al llarg de la carrera cosa que, al seu parer, permet una interrelació teòria-pràctica més mantinguda.

- 1r curs 3 setmanes (una per trimestre)
- 2n curs 4 setmanes (aconsella 1-2-1 en els respectius trimestres)
- 3r curs 5 setmanes (distribuides 2-2-1)

El pla té el mateix defecte de tots els plans que pretenen fer tant coses en tres anys; hi ha una gran dispersió de matèries entre les quals destaca, per la novetat que representa, l'obligatorietat per a tots els mestres d'una llengua estrangera. És molt discutible que el nivell de coneixements de BUP i COU siguin suficients per ensenyar a nens de 12 a 14 anys i cal reconèixer que és difícil consolidar i sistematitzar uns coneixements quan un mestre solament sap el que ha d'ensenyar.

Aquest pla no contempla un quart any de pràctiques i el més destacable és l'esforç per renovar la formulació d'algunes matèries. Vegem la formulació de les matèries generals i dos exemples d'especialitat.

Matèries comunes

1. Pedagogia General.....1 curs
2. Didàctica General.....1 curs
3. Orientació escolar i tutoria.....1 curs
4. Psicologia evolutiva.....1 curs
5. Psicologia de l'aprenentatge.....1 quadrimestre
6. Organització i legislació escolar.....1 curs
7. Sociologia.....1 quadrimestre
8. Didàctica de la llengua a 1ª etapa....1 quadrimestre
9. Didàctica de la lectura i escriptura..1 quadrimestre
10. Didàctica de la matemàtica a 1ª etapa.1 quadrimestre
11. Didàctica de l'àrea social i natural..1 quadrimestre
12. Educació musical.....1 curs
13. Educació plàstica.....1 curs
14. Educació física.....1 curs
15. Educació ètica.....1 quadrimestre
16. Educació cívica.....1 quadrimestre
17. Idioma estranger.....1 curs

Possibles assignatures d'ampliació:

- Iniciació a la investigació educativa
- Història de l'educació
- Mitjans àudio-visuals i tecnologia educativa
- Filosofia de l'educació
- Corrents educatius moderns
- Educació especial

Especialitat de pre-escolar

- 18. Psicologia del nen de pre-escolar.....1 curs
- 19. Organització de centres de pre-escolar...1 quadrimestre
- 20. Didàctica del llenguatge.....1 quadrimestre
- 21. Diagnòstic i recuperació d'anomalies
del llenguatge.....1 quadrimestre
- 22. Literatura infantil.....1 quadrimestre
- 23. Didàctica de l'àrea lògico-matemàtica....1 quadrimestre
- 24. Educació afectivo-social del pre-escolar.1 quadrimestre
- 25. Educació física: psicomotricitat.....1 curs
- 26. Metodologia del joc i dramatització.....1 quadrimestre
- 27. Educació musical del pre-escolar.....1 curs
- 28. Educació plàstica del pre-escolar.....1 curs
- 29. Higiene escolar i educació sanitària.....1 quadrimestre

Possibles assignatures d'ampliació (optatives)

- Educació musical II
- Educació plàstica II

Àrea de Filològiques

- 18. Idioma estranger (francès o anglès)II....1 curs
- 19. Idioma estranger (francès o anglès)III...1 curs
- 20. Didàctica de l'idioma estranger.....1 curs
- 21. Llengua espanyola.....1 curs
- 22. Literatura espanyola.....1 curs
- 23. Història de la literatura universal.....1 curs
- 24. Didàctica de la llengua i literatura
espanyola.....1 curs
- 25. Història de la llengua.....1 quadrimestre
- 26. Psicopedagogia de l'adolescència.....1 quadrimestre

Possibles assignatures d'ampliació:

- Psicolingüística
- Literatura de l'idioma estranger
- Diagnòstic i tractament de les anomalies del llenguatge

11.5. "Nueva orientación de las escuelas del profesorado (1981)"

L'informe sobre les orientacions del professorat d'EGB i els documents annexos esmentats es van transmetre a totes les escoles de mestres d'Espanya, se'n van recollir els comentaris i crítiques i es va redactar un nou document, "Nueva Orientación de las Escuelas del Profesorado" publicat el 3-6-81 en què hi va participar activament Alberto Gutiérrez Reñón. La secretaria d'estat d'universitats i investigació, d'acord amb la direcció general d'educació bàsica, va convocar una reunió de directors d'escoles universitàries del professorat d'EGB per a la presentació d'aquest document complementat amb dues propostes alternatives de pla d'estudis. Aquests plans van originar una polèmica tan gran que va fer fracassar la reunió. Cal tenir en compte que una reunió de directors de normals no és la convocatòria més adient per proposar cap reforma perquè, en general, no són massa sensibles a cap renovació.

Els items del pla estan ben exposats d'una manera molt sintètica en el document següent:

El plan elaborado contempla las siguientes medidas:

1. Selectividad: La alternativa es establecer en un primer momento pruebas de ingreso o ir directamente al "número clausus".
2. Carácter profesional de las Escuelas: Orientar la carrera a la preparación profesional del maestro frente al carácter actual de minifacultades que tienen las Escuelas.
3. Especialidades: Hacer coincidir las especialidades que se estudien en las Escuelas con las que se exijan para el ejercicio profesional. Hay dos alternativas: a) que todos los maestros puedan acceder a la primera etapa de EGB y además a alguna especialidad, y b) que la primera

etapa sea una especialidad más. La segunda alternativa facilita considerablemente la organización del Plan de Estudios aunque disminuye la movilidad del profesorado.

4. Investigación y organización por Departamentos: Establecer un reducido número de Departamentos (5 o 6) medida que se considera muy útil y que satisface una insistente reivindicación de las Escuelas.

5. Preparación por las Escuelas de todos los profesionales: Estudiar la forma de que los licenciados y diplomados que tienen acceso directo a la EGB completen su formación en los aspectos pedagógicos en las Escuelas de Magisterio.

6. Participación de las Escuelas en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio: En colaboración con los ICE y las autoridades del Ministerio y las Comunidades Autónomas responsables de la EGB.

7. Duración de los estudios: Mantener por el momento los tres años dejando para un momento posterior la eventual adición de un curso dedicado a prácticas que reclaman casi unánimemente las Escuelas.

8. Renovación de los Planes de Estudio: Plan de carácter más profesional que evite repetición del Bachillerato. Reducción del exceso número de horas de enseñanza teórica actual a un nivel similar al resto de la enseñanza universitaria. Aumento de la práctica. Dar un margen de flexibilidad a las propias Escuelas. Se han elaborado dos alternativas correspondientes a los dos criterios de organización señalados en el punto 3.

9. Prácticas: Extensión de las prácticas a los 3 años de la carrera. Flexibilidad del actual sistema. Dotación de circuitos cerrados de TV para facilitar la labor de las Escuelas.

10. Programa intensivo de actualización del profesorado de las Escuelas: Se realizará en colaboración con los ICE a los que se les ha señalado como tarea prioritaria.

Per primera vegada queda assumit en la proposta del Ministeri d'Educació i Ciència la possibilitat d'un pla d'estudis que contempli la primera etapa com una especialitat específica. Aquesta alternativa mai no havia vòlgut ésser considerada per una gran majoria de les escoles normals, que opinen que tots els mestres han d'estar preparats per impartir primera etapa i una especialitat per tal d'afavorir la mobilitat del professorat, perquè consideren que una especialitat de primera etapa crearà diferències entre els mestres i perquè, en el fons, tothom creu que la primera etapa la pot fer qualsevol.

L'aparició de dues hipòtesis de pla d'estudis, una basada en el supòsit que totes les especialitats donen accés a ensenyar també a la primera etapa, i la segona contemplant la primera etapa com a especialitat, va sorprendre tots els que havien seguit el procés de renovació. És difícil creure que en això va tenir una influència l'Escola de Mestres "Sant Cugat" que era l'única que feia aquesta especialitat sense el vist-i-plau del ministeri. Considero que en aquest punt devia ser important el criteri del Sr. Alberto Gutiérrez Reñón, director general i persona preparada.

Les dues hipòtesis especificades per assignatures i cursos figuren entre els annexos d'aquest capítol. Es contempla un nombre de sis matèries obligatòries per curs, ofereix unes optatives i proposa per a cada curs un volum de pràctiques equivalent a 10 hores setmanals. Preveu matèries comunes a diverses especialitats i és un pla actualitzat i interessant de tenir en compte.

A partir d'aquest moment els criteris sobre la possible reforma s'enfronten, el conflicte es torna violent i cada estament pren postura en defensa dels seus

interessos i s'arriba a situacions bastant absurdes, com és per exemple que les mateixes escoles de magisteri defensin que han de donar un nivell de coneixements suficients per equiparar-se al primer cicle universitari, per tal que els alumnes puguin passar sense dificultats al segon cicle. El ministeri, en canvi, considera que les escoles s'han de centrar fonamentalment en la formació didàctica i psicopedagògica del futur mestre.

Mentre continua el debat sobre la reforma del pla d'estudis, pel maig (1980-81), el problema de la selectivitat va quedar resolt per un projecte de reial decret sobre accés a les escoles universitàries del professorat d'EGB en què queda establerta la selectivitat per a l'ingrés i s'acaba la matrícula lliure.

11.6. "La reforma de la formació de profesores de EGB"
(1982)

Els canvis en el ministeri van paraitzar el treball que des de 1979 portava un bon ritme fins que el nou ministre d'educació i ciència, Federico Mayor Zaragoza, va cedir a les pressions de l'associació de catedràtics i va constituir un grup de treball per analitzar les aportacions anteriors i elaborar un informe i unes recomanacions. La comissió, a pesar d'integrar algunes persones ben intencionades, va servir de plataforma als catedràtics de les escoles de mestres per plantejar la seva reforma o almenys els resultats així ho donen a entendre.

Aquest informe representa un pas enrera respecte als anteriors i costa veure cap renovació o reforma a no ser la recomanació d'afegir un quart any de pràctiques i la consideració, bastant vaga, que el professorat de les normals ha de conèixer l'EGB. Per altra part fa un plantejament exclusivista de la formació dels

mestres, i deixa ben establerta l'estructura administrativa i el paper destacat dels catedràtics numeraris.

El pla d'estudis té en compte com a fet prioritari l'actual distribució de càtedres i consisteix en una enumeració de les matèries tradicionals. Evidentment aquest pla parteix de la base que qualsevol mestre ha d'estar capacitat per impartir els dos primers cicles en què actualment es divideix la primera etapa d'EGB, més una especialitat. Una ràpida consideració del pla d'estudis demostra que es tracta de consolidar la situació vigent:

Assignatures del Pla d'Estudis

"Como expresión de los contenidos enunciados, y teniendo en cuenta la actual distribución de las cátedras de las Escuelas de Formación, se proponen como asignaturas indicativas las siguientes:"

De tipus general formatiu, comú per a tots:

- Pedagogia i història de l'educació
- Didàctica general
- Organització escolar
- Filosofia i sociologia de l'educació
- Ètica. Deontologia professional
- Psicologia general i evolutiva
- Psicologia educativa. Orientació escolar
- Llengua i la seva didàctica
- Matemàtica i la seva didàctica
- Didàctica de les ciències socials
- Didàctica de les ciències físiques i naturals
- Música
- Expressió plàstica
- Educació física
- Manualitzacions i pre-tecnologia
- Religió i la seva metodologia

Especialització en Llengua:

- Llengua i literatura castellana
- Llengua i literatura de la Comunitat Autònoma
- Idiomes estrangers (francès, anglès...)
- Didàctiques pròpies de les llengües

Especialització en Ciències Socials:

- Geografia
- Història
- Història de l'art
- Filosofia i Història del pensament humà
- Fundaments de dret i economia
- Educació cívica i ensenyament de la Constitució
- Didàctiques pròpies de les Ciències Socials

Especialització en Ciències Físico-Naturals:

- Matemàtiques
- Física
- Química
- Biologia
- Geologia
- Didàctica pròpia de les Ciències Físico-Naturals
- Iniciació a la Tecnologia

Especialització en Educació Pre-escolar:

- Psicologia del pre-escolar
- Pedagogia del pre-escolar
- Metodologia del llenguatge
- Metodologia de l'expressió matemàtica
- Expressió plàstica
- Expressió musical
- Psicomotricitat i expressió corporal
- Iniciació a l'estudi del medi social i natural

Especialització en Educació especial:

- Diagnòstic psicològic
- Psicopatologia i Biopatologia
- Didàctica de l'educació especial
- Tècniques de recuperació i ambientació social
- Psicomotricitat i expressió corporal
- Expressió plàstica i musical

Aquest document ja no es va posar a la consideració i a la crítica general, va originar el desconcert i el desencant a les persones que creien que la reforma era quelcom de seriós i la reforma es va paraitzar fins que l'any 1984 el govern socialista ha formulat una nova proposta.

11.7. Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres (1981-82)

Durant el curs 1981-82, la direcció general d'ensenyament universitari de la Generalitat de Catalunya va organitzar un seminari de treball amb una àmplia representació de les set escoles de mestres de Catalunya per tal de plantejar-se la renovació de la formació dels mestres i elaborar conjuntament uns criteris comuns.

El més interessant del seminari va ser reunir en sessions de treball totes les normals i afavorir un diàleg que amb tot no va aconseguir rompre la incomprensió existent entre alguns centres. Tanmateix el diàleg és sempre positiu i tot i que a l'hora de fer propostes concretes sobre plans d'estudis es varen formular dues opcions que semblaven irreconciliables, personalment crec que el diàleg no es va esgotar i que per arribar a acords concrets calia tenir el marc legal d'allò que resultava possible.

El defecte d'aquest tipus d'elaboracions és el de

que es confonen contínuament el nivell d'allò ideal amb l'abast d'allò possible i es corre el risc de fer grans propostes que queden molt arrodonides però que mai no passen del paper i no ajuden a donar sortides concretes a problemes reals.

Els criteris bàsics a què es van adherir els participants d'aquests seminaris són quatre:

- Tots els mestres que es dediquen a qualsevol nivell de l'ensenyament pre-escolar i bàsic han de tenir una formació professional equivalent quant a duració, dificultat i categoria.
- La formació dels mestres s'ha de fer a les escoles universitàries que han d'estar realment integrades a la universitat a tots els efectes acadèmics i administratius.
- Es defensa un mestre polivalent i globalitzat, amb una certa àrea d'interès, a nivell opcional.
- Cal evitar l'especialització per nivell segons el sexe.

En els criteris generals per elaborar un pla d'estudis el seminari va assenyalar:

- equilibri entre polivalència i especialització
- relació teoria-pràctica
- arrelament al medi.

L'opció A es basava en un pla de 5 anys de durada, d'estructura flexible i amb una organització de les matèries per crèdits. Els continguts dels diferents crèdits serien abordats en forma de projecte de treball i els estudiants serien guiats per una doble tutoria. Es concebeix un tipus de pla en què el 60% de crèdits són per assegurar la polivalència i el 40% es destina a obtenir un cert grau d'especialització. Les pràctiques es

sinó la coordinació de les institucions existents relacionades amb la formació del professorat (ciències de l'educació i escoles de professorat d'EGB) i elabora una proposta unitària i coherent. La institució universitària resultat d'aquesta coordinació, ja sigui un departament d'educació o una facultat d'educació, haurà d'organitzar els ensenyaments següents:

- a) Professors d'EGB i educació infantil. El nivell serà de diplomatur universitari i la carrera de tres anys. Aquesta titulació capacita per a la docència a EGB i per accedir al segon cicle o llicenciatura en educació. Es contempen les especialitats de: educació infantil; professors especialistes d'àrea per al cicle superior de l'EGB.
- b) Especialitzacions posteriors al diplomatur en educació com a professor d'educació especial, educació d'adults, direcció de centres, etc i que no impliquen una llicenciatura.
- c) Habilitació per a professorat d'ensenyament mitjà que vulgui exercir la docència en aquest nivell o accedir al segon i tercer cicle d'educació. L'habilitació es donarà quan es tinguin els crèdits específics en les àrees de coneixement pedagògic que oportunament es decideixin, contemplant dues vies alternatives: fer aquests crèdits de manera simultània a la carrera o acabada la carrera.
- d) La llicenciatura en educació amb especialitzacions com programació, organització i administració educativa, orientació psicopedagògica, etc.
- e) Doctorat en educació per formar investigadors i formadors del professorat. Els estudis demanaran almenys dos anys i requeriran la presentació d'una tesi doctoral. Podran accedir al doctorat des de la llicenciatura en educació o des de l'habilitació com a professor d'ensenyament secundari.

Accés i pla d'estudis

El projecte preveu una selectivitat per ingressar a la carrera d'educació igual a la que es fa a qualsevol altre centre universitari. Quant al pla d'estudis, diu que se n'establiran les directrius bàsiques i els mínims i que cada universitat ho adequarà a les seves possibilitats i estatuts.

Donat que la universitat s'estructurarà en departaments, els coneixements científics i culturals corresponents a cada programa seran impartits pels departaments corresponents. La formació professional es farà al centre pedagògic.

Per als professors d'EGB i educació infantil es preveu un tronc comú de formació pedagògica que ocuparà aproximadament el 50%. Els components dirigits a adquirir alguna especialització per cicles representaran un 30%, i unes assignatures d'opció lliure per completar la formació cultural i científica un 20%.

Els mestres que hagin d'ensenyar una àrea a la segona etapa d'EGB hauran de dedicar més temps a estudis de l'àrea de la seva especialitat en els departaments corresponents, però el projecte no és gaire explícit en aquest punt.

Els estudis pedagògics teòrico-pràctics del professorat de secundària seran d'un curs acadèmic que es podrà fer simultàniament a la carrera per un sistema de crèdits o acabada la llicenciatura.

Pràctiques

El projecte dóna gran importància a les pràctiques, hi reserva entre un 20-25% del total del temps invertit

fan al llarg dels cinc anys i no es descarta la possibilitat d'un o dos anys d'inducció.

L'opció B, s'adequa més a les propostes fetes pel ministeri i arreu de l'estat i proposa una carrera de tres anys amb un any de pràctiques o inducció a mode de quart any. El pla d'estudis preveu uns estudis bàsics comuns que ocuparien el 60% del temps lectiu, una especialització per cicle que representaria un 25% i una especialització en una branca del saber que equivaldria al 15% restant. Aquesta opció insisteix també en la figura del mestre tutor.

Farem àmplia referència a aquest seminari en els capítols de la segona part. El document amb les conclusions del seminari figura en l'annex del capítol.

11.8. "Proyecto de reforma de la formación del profesorado" (1984)

El mes d'abril de 1984 el ministeri d'educació i ciència ha publicat un nou projecte de reforma, que considera com a desenvolupament de la LRU, que per primera vegada fa una proposta global de la formació dels ensenyants. És un pla realment interessant perquè és un intent de racionalitzar el sistema i adequar-lo a les seves funcions. Potser el defecte principal és que concreta poc perquè es tracta d'una primera proposta per a discussió i crítica.

El pla però parteix d'uns pressupostos que en limiten molt l'abast. La reforma de la formació del professorat d'EGB no pot representar una prolongació de la duració dels seus estudis i aquesta és una limitació massa important.

El pla no proposa la creació d'institucions noves

i es podran distribuir al llarg dels estudis. Considera que el professorat ocupat en la formació ha d'estar vinculat amb les pràctiques i preveu com a professors associats mestres i professors de secundària, alliberats total o parcialment de la docència activa, per exercir com a tutors dels professors en formació.

Es preveu un any d'inducció o pràctiques guiades amb la col.laboració de la institució formadora per a aquells mestres i professors que hagin superat la primera part de les oposicions per ingressar en el funcionariat. Aquestes pràctiques seran remunerades i avaluades i el fet d'aprovar-les suposarà l'ingrés en el cos corresponent. Aquesta mesura comporta la supressió de l'accés directe.

La formació permanent del professorat

Es competència de l'administració, però les institucions i òrgans universitaris podran participar en el perfeccionament del professorat en exercici mitjançant els convenis que facin amb l'administració. La regulació del perfeccionament que establia la llei general d'educació i la normativa ha quedat superada pel nou marc jurídic de la LRU.

La investigació queda profundament vinculada als departaments i també les seves assignacions pressupostàries.

L'estructuració en cicles que es proposa per a la formació inicial suposa la supressió del curs d'adaptació per als alumnes que vulguin accedir a la llicenciatura. Podran seguir estudis en educació però no té sentit que ho facin a altres facultats perquè el primer cicle es dirigeix bàsicament a una formació professional.

La segona part del projecte tracta de la formació del professorat en exercici i de la creació dels centres de professors (CEP) que recorden molt els "teacher's center" anglesos.



PRIMERA PART

II. ESTUDI DEL SISTEMA EDUCATIU I DE LA
=====

FORMACIÓ DE MESTRES A EUA
=====

C. V. Els mestres als EUA.

- 5.1. Nombre de mestres.
- 5.2. Sexe, edat, estat i ètnia.
- 5.3. Qualificació dels mestres.
- 5.4. Anys de docència.
- 5.5. Dedicació, càrrega docent i matèries que en senyen.
- 5.6. Retribucions.

C.VI. La selectivitat.

- 6.1. La selectivitat d'entrada a l'ensenyament superior.
- 6.2. Selectivitat d'entrada en els programes d'en senyament.
- 6.3. Exàmens finals i accés a una plaça a l'esco la pública.

C. VII. La formació inicial dels mestres als EUA.

- 7.1. La creació dels col·leges d'educació.
- 7.2. Pla d'estudis per a la formació dels ense-nyants.
 - a) Estudis de cultura general "General Studies component".
 - b) Matèries acadèmiques pròpies de l'especialitat "Teaching Speciality Component".
 - c) Estudis professionals "Professional Studies Component".
- 7.3. Pla d'estudis per a pre-escolar.
 - a) Pla de Tallahassee (Florida).
 - b) Pla de Colúmbia (Missouri).
- 7.4. Pla d'estudis per a primària.
 - a) Pla de Tallahassee (Florida).
 - b) Pla de Colúmbia (Missouri)
- 7.5. Pla d'estudis per a l'escola secundària.
 - a) Pla de Tallahassee.
 - b) Pla de Colúmbia.

C. VIII. Les pràctiques a les escoles.

- 8.1. Pràctiques d'exploració i observació.
- 8.2. Les pràctiques a l'escola com a mestre associat.
 - a) Organització.
 - b) Admissió al programa de pràctiques.
 - c) Selecció dels mestres tutors.
 - d) El paper del director de l'escola de pràctiques.
 - e) Responsabilitats del tutor.
 - f) Responsabilitats del professor supervisor.
 - g) Responsabilitats del practicant.
 - h) Pla de pràctiques.
- 8.3. Les pràctiques a Florida State University (Tallahassee)

C. IX. L'acreditació de les institucions de formació de mestres.

- 9.1. Què és i què fa el NCATE.
- 9.2. Com funciona el NCATE. Proves d'acreditació.
- 9.3. Quins són els beneficis de l'acreditació.

C. X. La certificació dels mestres als EUA. Accés a un lloc de treball.

- 10.1. La certificació tradicional i la seva crítica.
- 10.2. Alternatives que presenta l'avaluació i selecció dels professionals de l'ensenyament.
- 10.3. Estudi d'algunes solucions concretes.
- 10.4. La certificació dels mestres a Florida.
- 10.5. La certificació a Georgia.
- 10.6. Crítica al pla de certificació de Georgia i proposta de validació de les competències del mestre per raó de l'aprofitament dels alumnes.
- 10.7. Un programa multidimensional. "The Quality Assurance Program" North Carolina State.

- 10.8. Conclusions sobre la certificació.
- 10.9. Accés a un lloc de treball a l'escola pública.

C. XI. El professorat dels centres de formació de mestres.

- 11.1. Contractació del professorat.
- 11.2. Promoció interna i accés a un contracte estable.
- 11.3. Estatus del professorat dels Col·leges d'educació.
- 11.4. Crítica al professorat dels Col·leges d'educació.

C. XII. Noves orientacions en la formació dels mestres als EUA.

- 12.1. Proposta d'una escola de mestres basada en l'adquisició de competències.
- 12.2. L'opció de l'escola humanista.
- 12.3. Consideracions crítiques dels dos models.
- 12.4. Les propostes més radicals.

C. I. ELS ESTATS UNITS D'AMÈRICA I L'EDUCACIÓ

1.1. El model americà

Els Estats Units d'Amèrica formen una nació que té un territori de 9.363.400 km²., quasi tan vast com Europa, és el quart estat del món per la seva superfície. De Nova York a San Francisco hi ha 4.500 km la qual cosa representa 4 fusos horaris. De la frontera de Canadà a la de Mèxic s'estenen 2.500 km de manera que la frontera canadenca es troba a la mateixa latitud que París i la mexicana a la del Sahara Central. Dintre aquesta gran massa continental hi caben muntanyes, planes, grans rius, boscos i prats oceànics, estepes continentals, deserts i sàbanes tropicals. La diversitat de sòls, recursos minerals i paisatges i un formidable desenvolupament econòmic i urbà fan els americans autosuficients, de manera que tenen un interès escàs pels idiomes estrangers i un desconeixement notable de la realitat exterior.

Des del punt de vista polític els Estats Units d'Amèrica formen una federació de 50 estats i 7 jurisdiccions fora del territori. Cada estat té capital, lleis i personalitat propis. Alguns d'aquests estats són més grans que els estats europeus més extensos; Texas és més gran que França i Califòrnia més gran que Alemanya i les diferències entre un texà i un novaiorquès són tan notables com les que hi ha entre un italià i un suec. Cada estat es sobirà en educació i per tant estudiar el sistema educatiu als EUA és estudiar 50 amèriques. Les dificultats que comporta la descentralització vénen compensades per una major participació, per un coneixement més directe de la realitat i justificat en un país tan diferenciat i tan vast.

El poblament dels Estats Units d'Amèrica és el fruit de la immigració europea i africana dels segles XVIII i XIX i principis del XX. Al llarg d'aquests segles hi va arribar una allau de productors joves, criats i formats a Europa i foragitats del vell continent per conflictes religiosos, revolucions polítiques, crisis agràries i industrials i guerres.

El component principal de les primeres onades d'immigració foren els colons d'origen anglo-saxó i protestant, fins que la fam d'Irlanda del 1840 hi va atreure gran contingents d'irlandesos catòlics. Entre 1840 i 1860, 4 milions d'immigrants amb predomini dels escandinaus, alemanys i francesos i durant els primers anys del segle XX esclaus i mediterranis. La immigració interamericana ha tingut dos màxims exponents, els xicanos que treballen la terra a Califòrnia i Nuevo México i els porto-riquenys, habitants suburbans, concentrats en grans masses a Nova York. La població actual és de 227 milions i el 89% és blanca. Aproximadament un 9% de la població és negra, descendent dels esclaus africans importats per necessitats de l'economia de plantació dels estats del sud, i formen un percentatge considerable en alguns estats del sud. (Alabama, Carolina del Sud). Un 0'8% de la població són asiàtics, especialment xinesos que viuen a la costa del Pacífic i últimament està augmentant considerablement la proporció de població de parla hispànica.

Aquesta població políglota, multinacional i culturalment diversa ha tingut una gran importància a l'hora de configurar el sistema educatiu. L'escola als EUA s'ha considerat un element essencial d'assimilació i d'integració dels diversos pobles i ha complit aquesta funció inculcant un fort nacionalisme i fent de l'anglès la llengua obligatòria i comuna. No és extrany doncs que, en un país on el sector privat domina l'economia, l'escola sigui pública i obligatòria. L'èxit de l'escola americana ha estat total en la integració de la població blanca,

però el problema de la integració dels negres subsisteix.

La conquesta de l'espai americà es va fer d'est a oest seguint els paral·lels, a mesura que un front de colonització avançava de la costa atlàntica vers les grans planes fins a arribar a la costa del Pacífic. Els especialistes consideren que aquesta conquesta esforçada de l'espai que configura una part important de la història americana ha influït poderosament en l'educació.

La situació nova de risc entre els colons fomentava la perseverància, l'esforç, l'enginy, la confiança en les pròpies forces i un marcat individualisme. Un dels objectius de l'escola americana d'avui és encara desenvolupar la confiança del noi en si mateix, arribar a tenir un concepte positiu i optimista de les pròpies capacitats i una clara autonomia personal.

L'educació americana està abocada al present i al futur perquè els immigrants volien oblidar el seu passat i construir una nova vida. El passat per als americans és pròleg (1), i el que importava als aventurers i colonitzadors era trobar solucions vàlides per avui i potser per demà. Una formació basada en el present i en el futur comporta resoldre problemes, afrontar situacions noves, inculcar actituds positives envers el canvi, desenvolupar capacitats d'observació, anàlisi i comunicació i incitar a l'acció. El pragmatisme de l'educació americana sembla que té unes arrels profundes i llunyanes.

La situació d'inseguretat dels colons afavoria la llei del més fort i per combatre situacions d'abús de poder els colons havien d'unir-se, i sabien que sols podrien sobreviure formant una comunitat. Aquesta necessi

(1) "Past is Prologue" (inscripció que figura a l'entrada de la biblioteca nacional de Washington).

tat va desenvolupar un sentit de participació democràtica en les decisions col·lectives ben vigent en el sistema educatiu. Les comunitats aviat van crear escoles per als seus fills orientades ideològicament per la comunitat que les creava i pagava i clarament dirigides a preparar els infants per a la vida.

La convivència en aquesta societat tan diversa culturalment va ser possible gràcies a la tolerància entre els grups socials, culturals i religiosos que han convertit a EUA en una nació-gresol de pobles i classes socials. Aquesta tolerància en l'especificitat de cada comunitat ha afavorit una organització basada en les comunitats locals que es reflecteix en el camp de l'educació avui.

Durant anys EUA va ser la casa de la llibertat per als maltractats i desposeïts d'Europa i un país d'oportunitats i abundància en condicions que semblaven inesgotables. A aquest optimisme s'hi va sumar aviat la convicció d'estar en un camí de progrés infinit i inevitable, a causa de l'avenç tecnològic. Les oportunitats materials eren moltes i arribaven a quasi tothom, i l'èxit econòmic es va fer expressió pràctica del progrés i la felicitat personal. L'abundància americana que porta al consumisme "american Way of life" i l'èxit que consisteix a trobar el millor camí per resoldre problemes concrets "do it yourself", "know how", etc. donen a la vida un sentit immediat, pràctic, allunyat de les generalitats teòriques, on no hi cap el sentit dramàtic de la vida.

Aquesta societat democràtica, orientada vers el futur, pragmàtica, que confiava en la tècnica i estava plena d'optimisme tenia fe en l'educació. L'educació americana avançava idees liberals que han tardat molt a incorporar-se a Europa i consideraven el seu sistema adequat i satisfactori.

Per entendre l'avançament de les idees americanes sobre educació cal fer esment de les opinions àmpliament difoses per personalitats com Jefferson o Mann. Jefferson (1743-1826) va proposar, a meitat del segle XVIII, una escola pública i gratuïta per a tothom. Opinava Jefferson que l'educació del poble era la millor garantia de llibertat i democràcia i proposava un model cultural funcional i utilitari. Aquests eren, segons ell, els objectius de l'educació primària:

- Subministrar a tots els ciutadans la informació que necessiten per solucionar els seus problemes i realitzar els seus negocis.
- Preparar tots els ciutadans perquè puguin fer-se els comptes, expressar i preservar les seves idees per escrit.
- Millorar-ne mitjançant la lectura les facultats i les idees morals.

I per a cada individu

- Que es faci càrrec plenament dels seus deures envers els conciutadans i el seu país i complir les funcions que li siguin encomanades per aquells o per aquest.
- Que conegui els seus drets, que els exerceixi en ordre i justícia, que esculli amb discreció, sinceritat i discerniment a qui els delegui.
- Que respecti amb intel·ligència i lleialtat les relacions socials a què es vegi sotmés.

Horace Mann (1796-1859) defensava unes idees que van ser revolucionàries en els seu moment i que avui encara ens semblen innovadores. La seva opció es basa en cinc principis:

1. L'educació hauria de ser universal per a rics i pobres.
2. L'educació hauria de ser gratuïta.
3. L'educació hauria de estar dirigida per l'estat i no per organitzacions religioses.

4. L'educació depèn de la qualitat i la preparació dels mestres.
5. L'educació hauria de capacitar per igual homes i dones.

Tot i que les propostes de Jefferson i de Mann van quedar a nivell teòric, el seu esforç sumat amb els d'altres, van fer dels EUA un terreny adobat per a la renovació educativa que va permetre emprendre experiències utòpiques però interessants i la proliferació d'escoles fortament influïdes per pedagogs estrangers com Pestalozzi, Herbart, Froebel i Maria Montessori.

Cap d'aquests pedagogs va tenir als EUA la trascendència i la importància de l'escola progressista i el relleu del seu protagonista principal, John Dewey (1859-1952). John Dewey segueix la línia pragmàtica de William James i aplica la metodologia científica al camp filosòfic, amb la convicció que l'experiència condiciona qualsevol pensament. Les idees de Dewey inscrites dins el moviment de "l'escola nova" el feren campió del reformisme social i educatiu.

Dewey es basava en la motivació i l'interès de l'alumne per la solució de problemes: l'aula es convertia en un laboratori, i a través de l'acció es volia aconseguir el desenvolupament de la capacitat intel·lectual, moral i estètica de l'individu. Al mateix temps aquest laboratori estava organitzat com una societat en miniatura on l'infant aprenia a col·laborar i participar en treballs de grup, i alhora que adquiria coneixements, aprenia a millorar la vida i a fer més racional la societat. Segons Dewey, la vella idolatria per la lectura, l'escriptura i l'aritmètica era un símbol de regressió cultural, perquè sense un pla d'estudis flexible no hi podia haver una resposta personal per part de l'alumne. Dewey desprecia també l'ideal de disciplina tradicional i desterrava la competència i les qualificacions escolars.

Les idees de Dewey i de "l'escola nova" van tenir molta difusió i no sempre van ser ben interpretades. Va arribar un moment que l'escola americana tenia com a objectiu primordial mantenir els nois contents i ocupats en alguna cosa aprofitable tant de temps com fos possible. L'escola no tenia pressa i els alumnes rebien molt poques pressions. Fins el 1955 aproximadament, els Estats Units d'Amèrica van gaudir d'una etapa que podríem dir que seria l'equivalent americà de la complaença britànica victoriana.

1.2. La crisi del model americà

El llançament del Sputnik soviètic l'any 1957 va provocar consternació i va posar en entredit "l'escola nova" atacada ja durament per la dreta. La crítica a l'escola i el seu retard respecte als nivells soviètics va motivar unes lleis d'educació per a la defensa nacional, alhora que el govern federal procurava sumes importants per promocionar programes educatius. L'ensenyament va fer un gir sobtat cap a un sistema més conservador que donava importància a les matèries instrumentals, fomentava els ensenyaments tècnics i científics i les llengües estrangeres i creava centres per a la promoció de nens superdotats.

Els anys 60 van ser anys de crisis i lluites socials. Les minories, especialment les minories negres, reclamaven violentament els seus drets i les universitats i escoles eren escenaris d'aldarulls i violències. Aquestes pressions van accelerar les lleis contra la discriminació racial i la discriminació de les dones. Al mateix temps s'invertien sumes considerables en programes d'educació compensatòria per integrar les minories i solucionar els problemes dels nois amb alguna deficiència. Aquests programes se basen en el convenciment que la preparació intel·lectual comportarà un canvi social i donen a l'escola un paper determinant en el front de l'herèn-

cia i el determinisme social. Tanmateix, diversos autors a final dels anys 60 i durant els anys 70 demostren la ineficàcia de l'escola per resoldre la desigualtat d'op^oportunitats i la crisi social i ataquen les arrels del sistema. Cal entendre que un país on domina d'una manera tan clara la classe mitjana, les minories tenen menys for^oça que enlloc i l'escola es troba lluny de poder satisfer les seves reivindicacions.

El Degà Carl J. Dolce (1) analitza el desencant de la societat americana i la crisi actual d'identitat i d'objectius i assenyala algunes d'aquestes raons:

- La humiliació del Vietnam i Iran, la crisi energètica i econòmica, la ineficàcia del govern per resoldre la crisi i la crítica a l'imperialisme americà i a la societat neocapitalista ha portat a una pèrdua de la fe en els principis i en les institucions que fins aleshores es consideraven sagrats i essencialment bons.
- Cada vegada costa més creure que els EUA tinguin un pa^oper redentor en defensa de la llibertat, el que abans deien "menifest destiny" i que donava a la nació una profunda justificació.
- La promesa d'arribar a la "Great Society" no ha pogut ser realitat i no se sap com superar els problemes de la desocupació, la pobresa, el racisme i la ignorància.
- El sentiment que el progrés era inevitable ha disminuït i la confiança que la inversió creixent de recursos produiria una societat millor no s'accepta d'una manera tan simplista.
- Les idees altruistes s'han demostrat falses i la societat és conscient que viu en una competència contínua amb els altres.

(1) Dolce, Carl J. "Conservatism in America: what does it mean for teacher education" Journal for teacher education vol. XXXII n. 4 July-August 1981.

- El sentiment d'impotència i engany porta a un desig de seguretat i estabilitat i explica el triomf de postures tranquil·litzadores que resusciten els vells ídols. L'increment de la violència, la inseguretat ciutadana i la incapacitat de controlar la situació donen un sentiment de frustració.
- La crisi energètica i econòmica ha causat pànic en el país de l'abundància i ha creat un fort recel entre molts sectors, perquè quan un pressupost deixa de créixer, allò que s'inverteix en un sector es deixa d'invertir en un altre. L'educació és una de les empreses més grans de la nació, que ocupa 62,2 milions de persones i consumeix una gran part dels impostos, de manera que el contribuïent demana la justificació del seu esforç fiscal. Cal esmentar també que el suport polític per als problemes educatius baixa, perquè la natalitat creix únicament entre la població amb una renda més baixa.

En aquesta situació el sistema educatiu es troba amb un seguit de demandes i de problemes a resoldre:

- Als EUA hi ha un moviment decidit a no augmentar els costos d'ensenyament perquè això representaria un increment dels impostos.
- Es critica l'escola perquè la societat considera que la seva efectivitat és baixa i que no correspon a la inversió que es fa en educació.
- Es culpabilitza a l'escola per l'increment de la delinqüència juvenil, al qual contribueix per la manca d'ordre i disciplina.
- Es demana que l'ensenyament ofereixi una vertadera igualtat d'oportunitats.
- Hi ha opinions ben diferents sobre programes i llibres de text.
- Part de la població considera que les mancances de l'escola es deuen en gran part a la incapacitat dels mestres.

L'educació americana avui es debat en una crisi d'identitat i d'objectius, crisi que per altra banda no és exclusiva dels EUA. L'educació americana ha oblidat Dewey i en el moment actual està obsesionada per trobar evidències i mesures. Com diu M. Mayer referint-se a Dewey; "la curiositat que il·luminava la seva obra ha desaparegut de la literatura educativa. La noció de l'alegria d'aprendre al marge de cap premi extern no s'esmenta dins la teoria educativa ni la psicologia perquè no pot ser mesurada en els laboratoris i perquè, per desgràcia, es troba rarament a les aules" (1)

Resta pendent dilucidar quin és el paper de l'educació en una societat en canvi, afectada per greus tensions i profundes contradiccions internes, però els queda encara una part de la seva capacitat d'innovació i als EUA es troben avui les solucions més esperançadores al costat de realitats mediocres i propostes força inquietants. La instrucció pública als EUA reflecteix els valors i prioritats de la societat compromesa en defensa de la democràcia, la llibertat individual i el benestar econòmic.

El context social

El context social dels nens que van a l'escola és important i cal fer-ne esment encara que sigui reunint unes quantes dades significatives.

- El nombre de fills ha baixat a 2,04 nens per família, cosa que pot significar que estan més ben atesos (1979)
- Molts nens tenen un sol pare, 4/5 viuen amb els dos pares però la proporció baixa.

1960 viuen amb els dos pares 92% de nens blancs (un pare pot ser padrastre o madrastra)

1977 viuen amb els dos pares 85%

1977 viuen amb els dos pares menys del 50% de nens negres.

(1) Mayer, M. The schools. Nova York 1961. pàg. 91

- 1/4 de nens americans han viscut un drama familiar ja sigui per mort, abandó o el cas més freqüent, per divorci.
- 1977 16% de nens viuen en famílies on el cap és la mare (pocs ingressos) i poca atenció perquè hi ha molta feina.
- 1978 53% de nens entre 6-17 anys, tenen les mares que treballen.
- Es considera que quan un noi acaba la secundària ha fet 11.000 hores de classe i 15.000 hores de T.V.

La qüestió de les minories

La qüestió negra ha passat per diversos estadis; l'esclavatge, la segregació, la revolta i el procés d'integració. Els negres americans tenen una experiència americana perquè estan entre el grup més antic dels habitants; es senten simplement americans i aspiren únicament a la plena ciutadania.

Avui els negres tenen els drets de ciutadans, però apareixen encara com intrusos entre una població que els hi és estranya i fins i tot hostil. Els negres milloren lentament la seva situació alhora que augmenta el seu poder adquisitiu, la influència electoral del seu vot, i que una èlite s'obre camí vers els esgraons més alts de l'escala social tot i que el problema subsisteix més dramàtic que mai. És un cas de subdesenvolupament i de descolonització dintre de la nació més avançada econòmicament i la més pròspera del món. Per resoldre la qüestió cal donar als negres una qualificació professional i possibilitats d'igualtat econòmica, cal fer desaparèixer els ghettos sobrepoblats a on la família es desintegra, on regna la desocupació, la mala alimentació i la misèria. La violència a les ciutats no és més que el resultat de la desesperació d'unes minories que tenen menys força que enlloc.

Racial/Ethnic Distribution of Public Elementary/Secondary School Enrollment, by State: Fall 1980 and Change From Fall 1970

Taula núm. 1

State	Percentage Distribution in 1980							Percent Minority in 1970	Change from 1970 to 1980, in Percentage Points
	Total	White Non-Hispanic	Total Minority	Black Non-Hispanic	Hispanic	American Indian/Alaskan Native	Asian or Pacific Islander		
United States	100.0	73.3	26.7	16.1	8.0	0.8	1.9	20.7	6.0
Alabama	100.0	66.4	33.6	33.1	.1	.2	.2	34.3	-.7
Alaska	100.0	71.6	28.4	3.9	1.6	20.6	2.3	17.5	10.9
Arizona	100.0	66.3	33.7	4.2	24.2	4.1	1.1	28.8	4.9
Arkansas	100.0	76.5	23.5	22.6	.3	.4	.3	25.1	-1.6
California	100.0	57.1	42.9	10.1	25.3	.8	6.6	27.3	15.6
Colorado	100.0	77.9	22.1	4.6	15.3	.5	1.7	18.8	3.3
Connecticut	100.0	83.0	17.0	10.2	5.8	.1	.9	12.2	4.8
Delaware	100.0	71.2	28.8	25.9	1.8	.1	.9	21.4	7.4
District of Columbia	100.0	3.6	96.4	93.4	2.0	0	1.0	(*)	(*)
Florida	100.0	67.8	32.2	23.4	7.9	.1	.8	27.9	4.3
Georgia	100.0	65.7	34.3	33.5	.3	0	.5	33.5	.8
Hawaii	100.0	24.8	75.2	1.4	2.0	.2	71.4	(*)	(*)
Idaho	100.0	91.8	8.2	.5	4.6	2.1	1.0	4.3	3.9
Illinois	100.0	71.4	28.6	20.9	6.1	.1	1.5	22.0	6.6
Indiana	100.0	88.0	12.0	9.9	1.5	.1	.5	10.3	1.7
Iowa	100.0	95.9	4.1	2.2	.8	.2	.9	2.2	1.9
Kansas	100.0	87.3	12.7	7.8	3.0	.6	1.2	8.8	3.9
Kentucky	100.0	90.9	9.1	8.7	.1	0	.3	9.3	-.2
Louisiana	100.0	56.6	43.4	41.5	.8	.4	.8	41.0	2.4
Maine	100.0	99.1	.9	.3	.1	.2	.3	.8	-.1
Maryland	100.0	66.5	33.5	30.6	.9	.2	1.8	24.9	8.8
Massachusetts	100.0	89.3	10.7	8.2	3.3	.1	1.1	6.0	4.7
Michigan	100.0	78.7	21.3	17.9	1.8	.8	.8	15.1	6.2
Minnesota	100.0	94.1	5.9	2.1	.7	1.6	1.5	2.6	3.3
Mississippi	100.0	48.4	51.6	51.0	.1	.1	.4	51.0	.6
Missouri	100.0	85.2	14.8	13.6	.5	.1	.5	15.1	-.3
Montana	100.0	87.9	12.1	.3	1.1	13.0	.8	7.3	8.0
Nebraska	100.0	89.5	10.5	5.6	1.9	2.2	.8	7.1	3.4
Nevada	100.0	81.1	18.9	9.5	5.2	2.0	2.2	14.3	4.6
New Hampshire	100.0	98.7	1.3	.5	.4	0	.4	.8	.5
New Jersey	100.0	71.6	28.4	18.5	8.0	.1	1.7	20.0	8.4
New Mexico	100.0	43.0	57.0	2.2	46.5	7.6	.6	48.1	8.9
New York	100.0	68.0	32.0	17.9	12.0	.2	2.0	25.3	6.7
North Carolina	100.0	68.1	31.9	29.6	.2	1.6	.4	30.7	1.2
North Dakota	100.0	96.5	3.5	.5	.5	1.8	.7	2.0	1.5
Ohio	100.0	85.3	14.7	13.1	1.0	.1	.6	13.0	1.7
Oklahoma	100.0	79.2	20.8	9.3	1.6	9.1	.8	18.0	4.8
Oregon	100.0	91.5	8.5	2.1	2.6	1.7	2.2	4.5	4.0
Pennsylvania	100.0	85.1	14.9	12.4	1.5	.2	.7	12.6	2.3
Rhode Island	100.0	91.8	8.2	4.7	2.1	.3	1.1	4.9	3.3
South Carolina	100.0	56.5	43.5	42.8	.2	.1	.4	41.2	2.3
South Dakota	100.0	92.1	7.9	.2	.2	7.2	.3	5.7	2.2
Tennessee	100.0	75.5	24.5	24.0	.1	0	.4	21.2	3.3
Texas	100.0	54.1	45.9	14.4	30.4	.2	1.1	37.1	8.8
Utah	100.0	92.7	7.3	.5	3.5	1.8	1.5	6.2	1.1
Vermont	100.0	99.0	1.0	.3	.1	.1	.5	.4	.6
Virginia	100.0	72.5	27.5	25.5	.5	.1	1.4	24.7	2.8
Washington	100.0	85.9	14.1	3.4	4.0	3.0	3.7	7.0	7.1
West Virginia	100.0	95.7	4.3	3.9	.1	0	.3	4.9	-.6
Wisconsin	100.0	90.7	9.3	6.2	1.5	.9	.7	6.0	3.3
Wyoming	100.0	92.5	7.5	.7	5.3	1.0	.4	8.9	-1.4

*Not available.

SOURCE: U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, 1980 Elementary and Secondary Civil Rights Survey, National Summaries, 1982, and State Summaries, 1982, projected data; and unpublished tabulations (December 1983).

El problema de les minories és important. El percentatge de la població escolar pública que pertany a les minories negra, hispànica, índia i asiàtica ha augmentat en un 6% entre 1970 i 1980.

Taula núm. 2

1981	EUA	França	RFA	Espanya	Regne Unit	URSS
Població en milions	229,8	53,9	61,3	37,8	55,9	268
Taxa de natalitat	16	14	10	16	13	18
Taxa de mortalitat	9	10	12	8	12	10
Taxa de creixement natural	0,7	0,4	- 0,2	0,8	0,1	0,8
Anys necessaris per doblar la població	95	178	-	83	693	86
Projecció de la població per a l'any 2.000	258,9	56,4	57,5	43,5	57,1	310
Taxa de mortalitat infantil	13	10	15	13	13	36
Taxa de fertilitat	1,8	1,9	1,4	2,5	1,9	2,3
Percentatge de població per sota dels 15 anys	22	23	20	26	22	26
Percentatge de població més gran de 64 anys	11	14	15	11	14	9
Esperança de vida en néixer	74	73	72	73	73	69
Percentatge de població urbana	74	78	92	74	76	65
Persones per Km ² de terra cultivable	53	169	465	120	304	44
PNB per càpita (en dòlars)	10.820	9.940	11.730	4.340	6.340	4.110

C. II. L'ADMINISTRACIÓ DE LA INSTRUCCIÓ PÚBLICA I L'EDU-
=====

CACIÓ A EUA I EL SEU FINANÇAMENT
=====

Les primeres escoles als EUA van ser creades per la iniciativa dels colons que organitzaven l'ensenyament per a la seva comunitat i el pagaven. Després es va passar a donar la responsabilitat a l'administració local, que organitzava l'escola de la comunitat i la pagava amb els impostos dels contribuents. Aquesta organització a nivell de comunitat donava com a resultat que les escoles fossin molt diverses, tant per la seva ideologia com per les condicions de dotació, treball dels ensenyants i salari.

Amb el temps, es va anar legislant sobre les escoles i l'any 1826-27 la "Massachussets General Court" va establir que hi hagués a cada comunitat una junta local que entengués en els problemes d'educació i es varen crear els "town school committee" o "school board" que encara funcionen. L'any 1852 a Massachussets i l'any 1918 a Mississipi es va declarar l'escola obligatòria i per tant quedava establerta la obligatorietat de pagar impostos per a finançar-la.

El creixement de les ciutats i la multiplicació d'escoles va crear la necessitat d'un supervisor o coordinador de les escoles d'un districte o comunitat, càrrec que ocupa el superintendent a partir de la segona part del s. XIX. L'escola pública inclou també l'escola secundària.

El model d'escola administrada localment ha configurat el tipus d'ensenyament als EUA i, encara que avui la iniciativa de la comunitat està limitada per l'estat i per la legislació de la Unió, als Estats Units es dona una descentralització de l'ensenyament que no té paral·lel

enlloc del món i aquesta autonomia explica que les diverses administracions locals tinguin una influència tan marcada en la composició i escolarització dels alumnes, els recursos disponibles, el contingut del pla d'estudis, la contractació dels mestres i l'orientació pedagògica de les escoles. No es pot, doncs, parlar de l'escola americana genèricament, sinó de les escoles americanes.

2.1. L'Estat Federal i l'ensenyament.

Fidels a les idees de Jefferson que considerava que com menys govern, millor govern, la constitució de 1788 va tendir a limitar l'acció del govern a tots els nivells i deixar moltes atribucions als estats federals i a la discreció individual.

La constitució americana no fa cap referència a educació i entén que la responsabilitat de l'ensenyament públic correspon als diferents estats de la Unió i a les comunitats. Aquesta indiferència ha fet que, durant més d'un centenar d'anys, el govern de Washington s'hagi limitat en educació a recollir i ordenar estadístiques.

Aquesta situació va portar a una clara separació de poders, donat que l'educació era una matèria de cada estat. Per dir la veritat, el govern nacional mai no va ignorar completament les escoles i els col·leges, però la legislació de l'estat es va exercir de manera plenament autònoma en educació, especialment pel que fa a les escoles primàries i secundàries. El desitg de mantenir aquesta situació s'ha manifestat en moltes ocasions. L'any 1962 la "American Association of School Administrators" declarava:

..."El Comitè executiu dels AASA reafirma el seu suport al principi tan llargament mantingut que l'educació és una funció pròpia de cada estat i que el principi funciona molt bé quan la responsabilitat de l'estat és dele-

gada en gran part als comitès locals d'educació que treballen amb un gran coneixement de les necessitats de l'educació de la gent jove en una comunitat concreta. Si bé no hi ha res perfecte, el comitè executiu opina que considerant en el seu conjunt les necessitats educatives de la comunitat local, de l'estat i fins i tot de la nació, poden ser tractades millor quan el control de l'educació es fa a un nivell estatal i local que a un nivell nacional" (1)

Queda clar doncs que la nació delega la responsabilitat de l'educació pública als estats i a les comunitats i que molts ciutadans ho consideren correcte i encertat. No obstant això, a la constitució es diu que el congrés vetllarà pel benestar general dels ciutadans i l'esmena nº 14 diu que tot ciutadà té dret a tenir igual protecció. A favor d'aquestes afirmacions i per donar-les compliment, des de 1950 s'ha produït un creixement ràpid de la intervenció federal, contra la política conservadora que tendeix a mantenir l'autonomia dels estats enfront del poder central més renovador. Aquesta política no s'ha seguit amb l'administració Reagan.

El Congrés va començar a protegir les minories l'any 1964 amb la "Civil Rights Act", el dret de les dones estudiants en el títol 9è de l'esmena sobre educació l'any 1972, el dret dels nens amb problemes en la "Rehabilitation Act" 1972 i, específicament, dels nens no capaços en "All Handicaped Children Act" (Public law 94-142)

Com a conseqüència d'aquests decrets la nació comença a donar ajudes als estats i comunitats per a la investigació i la realització de programes concrets encaminats a aconseguir una igualtat d'oportunitats més gran;

(1) The School administrator, 20 (November 1962) 3. Citat per Roald F. Campbell i altri en The organization of American Schools.

així els programes per a nens amb problemes, la integració de minories, els nens superdotats, els programes d'educació bilingüe, d'educació multicultural, etc... (2)

Tot i que aquests programes creen una certa confusió perquè hi ha 160 programes (1979) diferents i atemitzats amb la seva corresponent burocràcia, cal dir que la nació exerceix un control sobre aquests programes perquè l'èmfasi en la avaluació implica que hi ha d'haver una correspondència entre costos i beneficis.

La nació organitza l'ensenyament en àrees de jurisdicció especial com és el cas de les comunitats índies, esquimals, les escoles de Puerto Rico, Guam, les escoles americanes als països estrangers i algunes escoles especials, com són les de cecs, sords, etc...

Vegem ordenadament quins són els controls federals que avui s'exerceixen sobre educació:

- Lleis. El Congrés pot fer i fa lleis referents a la igualtat d'oportunitats en educació i al dret dels ciutadans de ser iguals davant la llei. En són exemples, la llei sobre la discriminació sexual en educació o la llei sobre els nens retardats o anormals.
- Els tribunals federals exerceixen un control creixent especialment en allò que afecta als drets civils com poden ser les lleis d'integració social.
- Els diners. Els pressupostos federals subvencionen programes com formació professional, nens amb problemes, etc. Aquests fons impliquen un control perquè en cap cas poden ser utilitzats per a cap altre programa. Al mateix temps l'estat federal té les oficines que s'ocupen d'aquests programes en els departaments estatals d'educació. Tot i que aquestes delegacions estan sota

(2) 1981 Guide to Department of Education Programs.
US Departament of Education. Dona informació sobre tots els programes federals. També cal veure els programes del National Institute of Education.

- la jurisdicció dels organismes educatius de l'estat, depenen, en les seves funcions i per al seu suport financer, de les directrius del govern federal.
- Centres regionals de recursos designats específicament per promoure els programes federals a nivell estatal i local. Estan ben establerts, ben equipats de personal i treballen bé.
 - Formació de mestres. L'estat federal hi influeix a través dels requisits que exigeix del mestre per participar en els seus programes, paga els mestres que hi participen amb diners federals i els convoca a cursos i conferències.

El 17 d'octubre de 1979 el president Carter va firmar la Llei Pública 96-88 per la qual autoritzava la creació d'un departament d'educació a nivell ministerial que reunís la responsabilitat de tots els programes federals distribuïts per diversos ministeris i agències federals. El ministeri va començar a funcionar el 4 de maig de 1980 presidit per un Secretari d'Educació i diversos departaments i també es va crear un consell assessor. No cal ser gaire explícit sobre la organització d'aquest ministeri, donat que va ser mal acceptat per la dreta i la seva existència és insegura durant l'administració Reagan.

El paper de suport federal a les activitats educatives dels estats per proporcionar una distribució més equitativa dels recursos i promoure la igualtat d'oportunitats per als menys afavorits va ser clar i progressiu fins als anys 80. L'administració Reagan ha mantingut molts dels programes però la tendència és clarament regressiva i tendeix a la no-intervenció federal en el camp de l'educació.

2.2. El Govern Estatal i l'ensenyament

La nació delega la responsabilitat de l'educació pública als estats. Les bases per al control estatal so-

bre l'educació van ser establertes l'any 1820 per les provisions constitucionals i estatutàries dels estats que van formar la Unió, però tot i que molts estats reconeixen que han de "protegir i encoratjar" les escoles la manera de fer-ho encara no estava ben desenvolupada, donat que les escoles eren poques i el personal també.

L'organització de l'educació a nivell d'estat va emergir a poc a poc, primer es va crear la figura del superintendent i després el consell estatal d'educació (state board of education). L'any 1870, 36 estats tenien la figura del superintendent. L'any 1900 tots els estats de la Unió tenien funcionaris que eren caps de les escoles de l'estat. Tot i així, a vegades, té més importància i prestigi ser el superintendent d'algunes comunitats locals determinades que el superintendent de l'Estat.

La creació dels consells estatals d'educació es va accelerar quan Horace Mann va demostrar a Massachusetts (1837) l'eficàcia d'aquests consells. L'any 1900, 34 estats tenien aquest organisme i l'any 1960, 46 estats tenien aquestes comissions que exercien una supervisió general de les escoles elementals i secundàries. Avui, únicament l'estat de Wisconsin no té aquest consell, perquè els poders corresponents els té el superintendent. A Hawai tampoc no existeix, ja que és un estat amb una organització escolar semblant a la d'un districte.

Al principi els membres de la comissió estatal d'educació ho eren ex officio i incloïen per exemple el governador. Aquest estat de coses ha anat canviant i avui en la majoria dels estats són membres designats pel governador, en 13 estats són elegits pel poble i en cinc estats es fa d'altres maneres.

Aquesta comissió o "state board of education" està formada per un grup de notables de les diferents branques i activitats econòmiques i culturals de l'Estat,

els quals defineixen la política general per als programes escolars, artístics i culturals.

Els estats tenen un conseller d'educació que normalment s'anomena "comissioner for education o superintendent of public instructions". Les persones designades per a aquest càrrec hi arriben per camins diferents segons els estats. A 24 estats són elegits pels "state board of education", a 22 estats són elegits per votació popular i a quatre estats són designats pel governador de l'estat.

El departament d'estat d'educació, a través del superintendent, es preocupa de:

- L'orientació i coordinació dels serveis educatius locals.
- Distribuir les subvencions estatals a les escoles.
- Supervisar l'ensenyament primari, secundari, superior, la investigació pedagògica i els serveis educatius extraescolars.
- Acreditar els certificats d'aptitud dels ensenyants.

Segons la constitució i les provisions estatuàries, l'educació és funció de l'estat i l'estat n'és responsable. L'estat és sobirà en matèria d'educació i té la seva legislació pròpia. Té el poder de manar i obligar, de decidir els elements bàsics del pla d'estudis i d'aconsejar i supervisar que es compleixi.

L'estat dona la certificació als mestres perquè siguin funcionaris i té la responsabilitat financera bàsica. La participació de l'estat en el finançament de les escoles era molt petita i el seu poder real era molt poc concret. Avui la participació financera dels estats s'ha fet considerable i augmenta progressivament, cosa que li ha donat força per incrementar també el seu poder i el seu control.

De totes maneres el poder de l'estat és frenat i regulat per la constitució de cada estat i la constitució federal. Solament la legislació pot decidir les qüestions bàsiques de la política educativa. També cal tenir present la gran influència que tenen les associacions de mestres que poden pressionar molt a l'hora de decidir-se qüestions que els afecten.

El control de l'estat sobre les escoles té formes molt diverses, els controls més significatius i generalitzats a tots els estats o a la majoria són els següents:

- Control de la informació. L'estat pot demanar tota classe d'informació i dades sobre les escoles. L'estat pot determinar quina informació vol, quin ús en vol fer i quins aspectes desitja publicar.
- Serveis tècnics. Les institucions estatals decideixen en gran part quins serveis tècnics es facilitaran a les escoles estatals, i això té conseqüències en el nombre de personal implicat en programes de lectura, avaluacions, etc...
- Regulació dels estàndards que es decideixen per llei, com pot ser l'assistència, la utilització de llibres de text, i altres materials escolars.
- Distribució de les partides pressupostàries de l'estat entre les escoles. Els cànons són fixats per la llei, però l'estat pot interpretar aquesta llei i distribuir algunes quantitats que es poden invertir a criteri del govern, segons necessitats o prioritats.
- Certificació del personal. Els estats actualment s'ocupen també de certificar les persones que poden ensenyar o administrar les escoles de l'estat. Alguns estats deleguen aquesta funció a les escoles de mestres, però altres intervenen en la certificació inicial i en la renovació dels certificats. A vegades l'estat es troba amb l'oposició de les universitats o de les associacions de mestres, però tenen el dret de determinar qui pot entrar i qui pot continuar en la professió de mestre..

- Algunes institucions estatals accentuen la seva influència aliant-se amb grups d'ensenyants, amb organitzacions de pares, etc.
- Els tribunals estatals han de decidir sobre conflictes entre els interessos de l'estat i del districte escolar o entre districtes. Poden ser problemes d'assistència a classe, de compliment o adequació d'un mestre o de la utilització dels diners públics. El tribunal ha de dirimir els conflictes i accelerar el compliment de les lleis.
- Ser intermediaris entre les escoles i l'estat federal. Per distribuir els fons federals i promocionar programes federals concrets.

El control dels estats sobre les escoles probablement tendirà a créixer, per diverses raons; perquè la llei dóna tot el poder als estats, perquè cada vegada es demana més diners a l'estat per atendre les escoles i igualar les oportunitats en educació i és evident que un augment en el finançament comporta un increment en el control. Cal també tenir en compte que en molts casos l'estat administra els fons federals. Finalment es demana a l'estat d'exercir un major paper regulador per planificar, investigar i avaluar programes a llarg termini i iguals per a tots, això comporta una funció coordinadora i directora que s'anirà afermant, fora necessari disposar d'un personal qualificat i tècnic que tindrà un paper cada vegada més important en l'educació dintre de l'estat, i aquest protagonisme tindrà una influència no solament sobre les àrees rurals com fins ara, sinó també sobre els districtes locals més importants.

Actualment s'avança certament cap a una centralització i una uniformitat més gran a nivell estatal, amb l'oposició de les tendències més conservadores.

2.3. Districtes escolars o "school districts"

Segons la constitució, l'educació és competència de

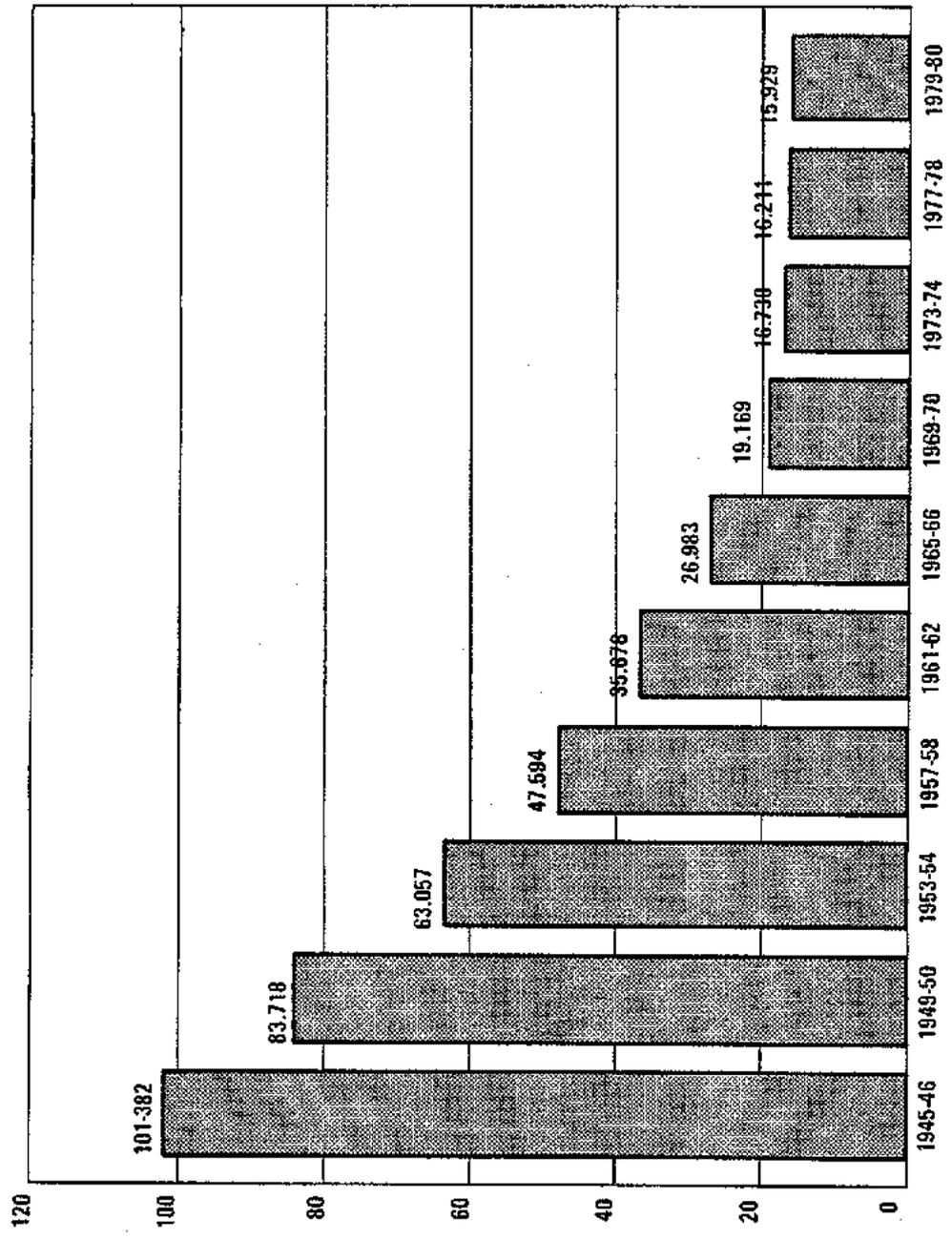
l'estat, però aquest delega el control i la responsabilitat de les escoles a unitats més petites que poden ser comitès, "townships", districtes, etc. Aquestes unitats són responsables de l'ensenyament primari, secundari i cada vegada més de l'ensenyament postsecundari a nivell del primer cicle superior. Els poders locals vénen dels temps en el que els colons organitzaven l'ensenyament i el pagaven.

Els districtes van començar a existir quan l'escola del poble no va ser suficient i es van obrir noves escoles, dependents de la ciutat, al camp o a barris nous. L'any 1801 s'estableix que els districtes poden recollir impostos per subvencionar les necessitats de les seves escoles i aleshores es creen molts districtes nous. Al sud del país l'església anglicana era poderosa i dominava l'ensenyament. Per administrar-lo, va dividir el territori en comitès, que són ben semblants als districtes.

Aquestes primeres divisions s'ha reorganitzat moltes vegades i s'han fusionat per fer districtes més capaços i més solvents. La redistribució correspon a l'estat, però aquest deixa que la facin els interessats i solament hi intervé quan no hi ha acord.

Taula núm.1	L'any 1947-48	94.926 districtes
	1959-60	40.520 "
	1971-72	16.838 "
	1975-76	16.376 "
	1977-78	16.211 "
	1979-80	15.929 "

NOMBRE DE SISTEMES D'ESCOLES PÚBLIQUES LOCALS: E U A (1945/46 / 1979/80)



NOMBRE DE SISTEMES D'ESCOLES PÚBLIQUES LOCALS: E U A (1945-46 / 1979-80)

Font: Ministeri d'Educació dels EE. UU., Centre Nacional d'Estadístiques sobre Educació, Digest of Education Statistics, 1981 (Seleccions d'estadístiques sobre educació, 1981).

Fig. núm. 1

Donat que els districtes suporten financerament les escoles, per mitjà d'un impost sobre la propietat, és lògic que la reorganització es faci a partir dels imposts.

El que existeixin els districtes escolars respon a un tipus d'unitat organitzativa generalitzada als EUA, on hi ha les "towships", "municipalities", "fire districts", "sanitary districts", "park districts", etc... L'autonomia que tenen els districtes escolars varia molt segons els estats i fins i tot entre les diverses classes de districtes existents dintre d'un mateix estat.

En general els districtes estan controlats per una junta o "governing board" que assegura el funcionament del sistema escolar d'acord amb la llei de l'estat i s'ocupa de les finances escolars, de les construccions escolars i del seu manteniment, de l'equipament i del transport escolar; té poder per establir impostos, pot contractar el personal de les escoles i els directors i té dret a demandar i a ser demandat. Alguns comitès tenen un superintendent i altres no.

El "govern board" està format per 5-7 membres; funcionaris, pares i ciutadans. En general no solen ser professionals de l'ensenyament i en aquestes qüestions tenen molt en compte l'opinió del superintendent que n'és el tècnic. En alguns districtes urbans, són designats per les autoritats locals i en altres són elegits per la comunitat. Molts ciutadans defensen aquesta organització local de l'educació perquè així poden intervenir en els impostos i poden influir en la definició del tipus d'educació que volen, fer campanya per als candidats en qui confien, etc...

Allò que caracteritza els districtes locals és la falta d'homogeneïtat. Hi ha districtes grans i altres de petits, n'hi ha amb molts nens i n'hi ha amb pocs,

i poden tenir un estatus social i econòmic molt diferent.

En general l'estat paga una proporció de les despeses d'educació que es situen aproximadament i per a la majoria dels estats al voltant del 60%, i el 40% restant ve de les taxes locals sobre la propietat privada. L'estat té establert un cànon mínim però no té fixat el màxim, de manera que alguns districtes rics i que tenen molt interès en l'educació paguen sumes molt elevades, i l'estat paga el 60% d'aquesta inversió. Aquests districtes privilegiats tenen unes escoles magnífiques amb planetaris, biblioteques molt ben equipades, camps d'esports de tota mena, piscina coberta, laboratoris per a cada matèria i els professors guanyen com un catedràtic d'universitat.

Altres districtes, en canvi, tot i que dediquen un percentatge important a educació, aporten una quantitat absoluta baixa i les escoles ofereixen uns serveis menys espectaculars. L'estat assegura una inversió mínima per a totes les escoles però s'està molt lluny d'aconseguir per a tots els nois una igualtat d'oportunitats. Les zones urbanes deprimides són les que tenen més problemes per atendre les despeses d'educació, car la gent rica viu als suburbis i va a la ciutat únicament per utilitzar-ne els serveis, perquè hi treballa i pràcticament hi passa el dia, però no hi contribueix econòmicament; aleshores aquestes àrees han d'atendre molts serveis i tenen pocs ingressos. Hi ha una corrent d'opinió que considera que els ciutadans haurien de contribuir al districte on viuen i al districte on treballen.

Els districtes rurals també tenen problemes financers, de manera que solen unir-se per abastar àrees més grans, però cal pagar el transport escolar per ajuntar els alumnes en escoles més ben equipades. Aquests districtes no poden oferir sous molt elevats als educadors i algunes d'aquestes escoles tenen problemes de profes-

sorat o han de quedar-se amb el personal que no han volgut els districtes més atractius.

Els consells d'educació (Board of education).

Els "board of education" prenen decisions en política educativa a nivell local per tradició i per llei. Formen el consell d'educació un conjunt de persones, mestres i professionals o treballadors o empresaris locals, nomenats pel governador o elegits per la comunitat. El superintendent forma part d'aquest consell. Aquest control social de les institucions públiques a Estats Units, particularment de les escoles, ha tingut un impacte profund en la societat i en la nació. Tot i les incerteses sobre el control de l'ensenyament, malgrat els enfrontaments entre els professionals de l'educació i els altres ciutadans, i a pesar de la diversitat d'opinions que fa difícil arribar a acords, els consells d'educació han tingut i tenen un paper molt important i vinculen estretament la societat a l'escola i als seus problemes.

Els membres del consell d'educació són agents de l'estat escollits localment o nomenats pel govern d'acord amb la constitució i la seva autoritat deriva de la de l'Estat. Exerceixen dues funcions principals; primera, establir una relació amb el públic perquè el consell d'educació ha de conèixer, comprendre i representar la voluntat popular en allò que fan i decideixen. Segon, atenen uns problemes que són crucials per a la bona marxa de l'educació de la seva comunitat; decideixen sobre construccions escolars, sobre el professorat, sobre la matriculació, el transport escolar, l'adjudicació de fons i tot això ho han de fer d'acord amb les lleis existents. El consell d'educació té poders discrecionals en moltes matèries, com és el calendari escolar, la distribució dels mestres, com interpreta la integració escolar, etc...

El consell d'educació no actua en el buit, com a ciutadans d'una comunitat local assumeixen obligacions importants i ho fan d'acord amb els interessos de la comunitat en la qual busquen suport. A vegades es donen en frontaments o s'ha donat el cas que la comunitat dimiteixi el consell, però aquests són casos esporàdics i més aviat rars.

L'inspector o "superintendent of schools"

Els consells d'educació local, excepte els que són molt petits i sols tenen una escola elemental, tenen un cap executiu i deleguen en aquesta persona moltes de les funcions administratives assignades al consell. La figura del superintendent ha estat més necessària i més important a mesura que els districtes s'han anat fusionant i les feines s'han multiplicat i s'han fet més complexes. Avui el superintendent fa funcions executives i professionals dins del sistema escolar.

El superintendent és contractat pel consell d'educació local. El poder del superintendent depèn molt de la confiança que li doni el consell d'educació local però té un estatus poc definit i el seu paper és ambigu. En molts districtes escolars el superintendent és el cap executiu reconegut formalment. És el membre de l'organització més visible, més vulnerable i potencialment el més influent.

En alguns districtes petits o rurals el superintendent pot ser el director d'una escola o un mestre. En els districtes mitjans sol tenir algun administratiu al seu servei i als grans districtes urbans pot tenir centenars de subordinats i administratius repartits a les diverses escoles. Tot i aquestes diferències en volum i complexitat, el superintendent es troba a la posició més alta de l'organització i és el responsable del programa educatiu.

El consell d'educació ha de formular la política educativa i el superintendent l'ha d'administrar, però en realitat les funcions es barregen i el consell i el superintendent són socis en la gerència de l'empresa educativa. En general el superintendent té molta influència sobre el consell, donat que és qui coneix els problemes d'una manera més directa i que té a més els coneixements per plantejar-los i solucionar-los, tot i que aquesta confiança depèn de la qualitat de la persona i de la vàlua del consell.

El superintendent té una influència sobre el personal. La mida del sistema escolar pot afectar la manera en què un superintendent exerceix la influència del seu ofici i del seu prestigi. En sistemes molt grans, el prestigi del superintendent i la seva influència en la selecció del personal, salaris i promoció es exercida principalment en el personal de les oficines centrals i en els directors, mentre que en sistemes més reduïts, aquesta influència pot arribar a tots els mestres. En un sistema gran la capacitat del superintendent per aclarir objectius i proposar programes serà més coneguda pels seus col.laboradors immediats, però l'habilitat d'un bon superintendent consisteix a saber comunicar-se i tenir el personal de les escoles i tota la comunitat informada dels problemes, necessitats, èxits i fracassos.

El superintendent té una influència en la comunitat local que exerceix a través dels membres del consell als quals ha d'informar convenientment i consultar, i ha de vincular la societat en general a les necessitats del món de l'ensenyament. Per influir en la comunitat sembla clar que el superintendent ha de tenir un programa, ha de comprendre les limitacions dintre de les quals ha de treballar, ha de buscar comprensió i suport a través del consell d'educació, ha de conseguir-la amb l'ajut del consell i el suport dels líders de la comunitat, i ha d'utilitzar els mitjans de comunicació per informar la comuni-

tat sobre els programes escolars, les directrius desitjables i els recursos necessaris.

Al mateix temps, els superintendents es troben que per assegurar els recursos necessaris han d'actuar a nivell estatal, per augmentar el suport a les escoles. Molts superintendents han arribat a comprendre que han de tenir influència i poder per aconseguir ajuda federal. En el futur els superintendents d'escola hauran d'operar en l'àmbit estatal i nacional, tant com a nivell local(1)

La jerarquia administrativa

El sistema escolar, quan creix, té no solament un superintendent sinó molts administratius subordinats.

Hi ha aproximadament uns 14.000 superintendents i un nombre quasi igual de superintendents auxiliars, tots ells, més els administratius de les oficines centrals i supervisors fan un nombre de 65.000. Aquest cos d'administradors, amb les seves responsabilitats i titulacions semblen una força considerable.

Aquests administratius tenen una gran varietat de títols; superintendent auxiliar d'instrucció, superintendent auxiliar de negociat, superintendent auxiliar de personal... director d'ensenyament elemental, director d'educació secundària... Supervisor de primària, inspector-supervisor de música, de matemàtiques, etc...

Cada escola té un director que és el seu administrador. Si l'escola és petita, el director ensenya a temps parcial però generalment es passa tota la jornada administrant l'escola. Si l'escola és gran, la direcció pot tenir dos subdirectors i a vegades altre personal administratiu.

(1) Campbell, R.F. and Mazzone jr. T.O. State Policy Making for the Public Schools: Mc-Cutchan Publishing Corp. Berkeley, Calif. 1976

El personal administratiu pot exercir, doncs, a ofícines centrals o a les escoles i poden fer un treball general o d'especialista. Els superintendents i directors han d'entendre en tots els aspectes i són generalistes, en canvi hi ha altre personal, principalment de consulta, especialitzat en algun aspecte com psicòleg, comptable, etc...

A l'administració se la jutja amb reserves, perquè alguns elements no tenen preparació d'ensenyant i sembla estrany que un administrador d'una organització que es dedica a ensenyar i aprendre no sigui especialista en cap matèria escolar. S'ha arribat en aquest punt per la complexitat de la ciència i les complicacions de l'administració, i evidentment hi pot haver un director que no sàpiga gran cosa de matemàtiques.

A l'administració se l'ataca perquè no és productiva, però tanmateix fa possible el treball productiu. També se l'acusa que té massa poder, perquè el poder tendeix a la corrupció, val a dir, però, que el poder es basa en l'ofici i no en la persona, i que tot poder comporta un grau de responsabilitat molt alt.

2.4. Oposició entre les tendències centralitzadores i autonòmiques

Les tendències progressistes demanen un control estatal i federal més gran que alliberi les comunitats de les pressions dels cacics i obri l'administració a les forces més minoritàries, però més cultes i renovadores, i acabi amb la segregació social i la desigualtat fiscal.

El president Carter, l'abril de 1978, va proposar crear un Departament Federal d'Educació per vetllar per les necessitats i oportunitats d'educació de tots els ciutadans, cosa que no comportava en cap cas un control federal directe, però sí una preocupació global.

El president Reagan en canvi ha dissolt aquest departament, ha reduït un gran nombre de programes educatius d'àmbit federal i ha donat als estats la iniciativa en aquestes qüestions, alhora que reduïa els pressupostos federals per a educació.

En considerar aquest problema de centralització o descentratització, es fa evident que hi ha un munt de raons que afavoreixen un increment de la influència estatal i nacional.

- L'autosuficiència o autarquia local contrasta dins un sistema en què el cotxe, l'autopista i l'avió han creat una societat summament mòbil i interdependent.
- En un món industrialitzat i urbanitzat, on les organitzacions nacionals i supranacionals de comerç i finances dominen els resorts del poder, no té gaire sentit mantenir un sistema pre-industrial d'autarquia local.
- Els mitjans de comunicació de masses, que tanta influencia tenen en la societat, són d'àmbit nacional, i els manuals que s'empren a tot el país unifiquen els programes escolars.
- Un dels crítics del sistema local, Byron Lieberman (1), diu que un dels aspectes més negatius de l'administració local és la dificultat de prendre decisions intelligents sobre els problemes, perquè la política educativa basada en sistemes de control i planificació necessita un aparell que els districtes locals no poden tenir i a més la planificació perd efectivitat quan no té una àrea d'aplicació adequada. Tot i que sembla una crítica encertada, els defensors del sistema argumenten que hi ha poca evidència que les decisions preses sobre educació a nivell federal o nacional siguin més adequades o intel·ligents i que, en tot cas, depèn de la capacitat, el valor i els interessos i ideologia dels qui prenen les decisions.

(1) Lieberman, Byron. The future of Public Education, University of Chicago Press Chicago, 1960

- Lieberman argumenta també que la mobilitat i la interdependència de la nostra societat fa incorrecte que es pugui decidir a nivell local una cosa tan transcendent com l'educació, i que la prosperitat i el futur de la nació demanen decisions i programes que no poden estar subjectes a una votació local. Afegeix que el control local, a la pràctica, no serveix els ideals d'una societat democràtica, i que el control local és la causa del parroquianisme i del subtil totalitarisme que caracteritza l'educació pública.

No hi ha dubte que és difícil trobar una fórmula que reuneixi a la vegada els avantatges del que és gran i del que és petit, perquè no hi ha dubte que el compromís local amb l'educació fa que aquesta sigui una qüestió prioritària, compartida, i que es donin solucions ràpides als problemes reals i immediats. Sembla que la funció de l'Estat hauria d'ésser la d'establir direccions, facilitar mitjans i informació, i donar suport a les iniciatives locals més adequades.

El futur dels "local districts" no es pot considerar aïlladament i dependrà del que els polítics decideixin sobre el govern local en general. El que és notori és que creix el paper del govern federal i estatal en els aspectes de finançament, coordinació i planificació.

2.5. Finançament de l'escola.

a) Finançament de l'escola pública

Els anys 40 (1942) els impostos locals finançaven més de les 2/3 parts de les despeses de les escoles. Avui (1981) la proporció ha variat molt, de manera que els impostos locals rarament cobreixen la meitat de les despeses i el canvi ha augmentat considerablement la participació de l'estat que és mou entre un 44 i un 65% i comença a tenir importància l'aportació a nivell federal que

es situa al voltant d'un 8%. Cada estat estableix una taxa bàsica de garantia que es calcula amb un percentatge posem per exemple, el 60%. Encara que el districte taxi molt alt el seu 40% l'estat hi aporta la part proporcional que li correspon.

La capacitat de recursos financers d'un districte escolar depèn, segons Thomas(1) de tres factors: de la riquesa o capacitat de pagar, dels processos de decisió que donen preferència a una o altre inversió i de les aspiracions de la gent o les demandes de serveis educatius.

El que es gasta en educació depèn de la riquesa del districte i del seu esforç, perquè els diners de l'impost sobre la propietat en són el principal recurs, i es dona una gran variabilitat en la valoració de la propietat. Avui, la crisi econòmica i la inflació han creat una gran preocupació per l'augment dels impostos que en alguns llocs resulta asfixiant. Per altra banda, la crítica al sistema escolar ha qüestionat l'eficàcia d'aquest esforç i l'envelliment de la població ha fet perdre interès per l'educació, i per això molta gent està poc disposta a contribuir-hi més.

Les aspiracions educatives d'un districte escolar es poden valorar pels objectius que assenyalen els superintendents, en les decisions sobre les inversions que fan els consells locals d'educació i en la resposta que dona l'electorat en qüestions d'educació.

Quan els districtes no arriben a un nivell mínim l'estat aplica unes rectificacions i uns programes especials. El fet de tenir pocs recursos comporta un nombre elevat d'alumnes per classe, poca dotació en biblioteca,

(1) Thomas J.H. et alii, Expenditure and Decision-Making for education. Cooperative Research Project n. 1241. Office of Education. Washington DC, June 30, 1963

material i laboratoris, construccions de poca qualitat, pocs serveis sanitaris i de tutoria i un personal menys preparat perquè els contractes són poc avantatjosos.

La tendència a afavorir aquells que fan un esforç per finançar una bona educació pot ser un incentiu, però tendeix a beneficiar els més poderosos, perquè els pobres encara que facin un gran esforç per esmerçar diners en educació disposen de pocs recursos. Les diferències entre districtes són molt considerables; un estudi fet a Illinoïis l'any 1976-77 va demostrar que el districte més ric podia pagar per les escoles elementals 25 vegades més que el més pobre i deu vegades més que un districte de capacitat mitjana. Per les escoles secundàries que comprenen districtes més grans, els més rics tenen quatre vegades més capacitat financera que els més pobres. També es dona una gran variació entre les capacitats dels estats per finançar programes educatius. Si calculem la renda per càpita de cada estat, els quatre estats més rics tenen el doble o més de recursos que els quatre últims de la llista.

L'estat federal ha emprès unes campanyes que semblava que volien llimar aquestes diferències, però els experts (1) diuen que els programes educatius federals han fet ben poc per reduir aquestes desigualtats.

b) Finançament de l'escola privada

A EUA no subvencionen les escoles privades primàries i secundàries però no han de pagar impostos. Algunes escoles privades reben ajudes indirectes i puntuals considerades com serveis socials, com per exemple, el transport escolar gratuït o els llibres escolars.

(1) Berke, J.S. and Kirst, M.V. Federal aid to Education who benefits? who governs? Heath and Co. Lexington, Mass:D.C.1972

Taula núm. 2

Producto nacional bruto en relación con los gastos¹ totales destinados a la educación: Estados Unidos, 1929-30 a 1982-83

Año civil	PNB (en millones)	Año escolar	Gastos para educación	
			Totales (en miles)	Como % del PNB
1	2	3	4	5
1929	4103,400	1929-30	43,233,601	3.1
1931	76,100	1931-32	2,866,464	3.9
1933	88,800	1933-34	2,294,696	4.1
1935	72,500	1935-36	2,549,914	3.7
1937	90,900	1937-38	3,014,074	3.3
1939	90,900	1939-40	3,189,563	3.5
1941	125,000	1941-42	3,203,548	2.6
1943	192,100	1943-44	3,522,007	1.8
1945	212,400	1945-46	4,187,597	2.0
1947	233,100	1947-48	6,574,379	2.8
1949	258,200	1949-50	8,796,638	3.4
1951	330,800	1951-52	11,312,446	3.4
1953	366,800	1953-54	13,948,876	3.8
1955	400,000	1955-56	16,811,651	4.2
1957	444,000	1957-58	21,119,586	4.8
1959	487,900	1959-60	24,722,464	5.1
1961	524,600	1961-62	29,366,305	5.6
1963	596,700	1963-64	36,010,210	6.0
1965	691,100	1965-66	45,397,713	6.6
1967	799,600	1967-68	57,213,374	7.2
1969	844,000	1969-70	70,400,960	7.5
1971	1,077,900	1971-72	82,999,052	7.7
1973	1,326,400	1973-74	98,012,434	7.4
1975	1,549,200	1975-76	121,803,841	7.8
1977	1,818,300	1977-78	140,367,563	7.3
1979	2,417,300	1979-80	171,026,537	7.1
1980	2,831,700	1980-81	186,808,437	7.1
1982	3,073,000	1982-83	215,400,000	7.0

¹ Incluye gastos de escuelas públicas y privadas a todos los niveles de enseñanza (elemental, secundaria y superior).

² Datos preliminares

³ Estimados.

NOTA: Algunas cifras sobre el PNB han sido revisadas desde su publicación original.

FUENTES: Secretaría de Educación de los EE.UU., Digest of Education Statistics 1983-84; el PNB se ha obtenido del Ministerio de Comercio de los EE.UU., Oficina de Análisis Económicos, Survey of Current Business.

Taulea núm. 3

Ingresos fiscales de las escuelas primarias y secundarias públicas provenientes de fuentes federales, estatales y locales: Estados Unidos, 1919-20 a 1980-81

Año Escolar	CANTIDAD EN MILES DE DOLARES			Locales (Incluyendo Ingresos de donaciones)	Año Escolar	DISTRIBUCION PORCENTUAL			
	Total	Federales	Estatales			Total	Federales	Estatales	Locales (Incluyendo Ingresos de donaciones)
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1919-20	\$ 970.120	\$ 2.475	\$ 160.085	\$ 807.561	1919-20	100,0	0,3	16,5	81,2
1929-30	2.080.557	7.534	353.670	1.727.553	1929-30	100,0	4	16,9	82,7
1939-40	2.260.527	39.810	684.354	1.536.363	1939-40	100,0	1,8	30,3	68,0
1941-42	2.416.580	34.305	759.993	1.622.281	1941-42	100,0	1,4	31,6	67,1
1943-44	2.604.372	35.886	859.163	1.709.253	1943-44	100,0	1,4	33,0	65,6
1945-46	3.059.845	41.378	1.062.057	1.956.409	1945-46	100,0	1,4	34,7	63,9
1947-48	4.311.534	120.270	1.678.362	2.514.902	1947-48	100,0	2,8	38,9	58,3
1949-50	5.437.044	155.848	2.165.609	3.115.507	1949-50	100,0	2,9	39,8	57,3
1951-52	6.423.816	227.711	2.478.596	3.717.507	1951-52	100,0	3,5	38,6	57,8
1953-54	7.866.852	355.237	2.944.103	4.567.512	1953-54	100,0	4,5	37,4	58,1
1955-56	9.686.677	441.442	3.828.886	5.416.350	1955-56	100,0	4,6	39,5	55,9
1957-58	12.181.513	486.484	4.800.368	6.894.661	1957-58	100,0	4,0	39,4	56,6
1959-60	14.746.618	651.639	5.768.047	8.326.932	1959-60	100,0	4,4	39,1	56,5
1961-62	17.527.707	760.975	6.789.190	9.977.542	1961-62	100,0	4,3	38,7	56,9
1963-64	20.544.182	896.956	8.078.014	11.569.213	1963-64	100,0	4,4	39,3	56,3
1965-66	25.356.858	1.996.954	9.920.219	13.439.686	1965-66	100,0	7,9	39,1	53,0
1967-68	31.903.064	2.806.469	12.275.536	16.821.063	1967-68	100,0	8,8	38,5	52,7
1969-70	40.266.923	3.219.557	16.062.776	20.984.589	1969-70	100,0	8,0	39,9	52,1
1971-72	50.003.645	4.467.969	19.133.256	26.402.420	1971-72	100,0	8,9	38,3	52,8
1973-74	58.230.892	4.930.351	24.113.409	29.107.132	1973-74	100,0	8,5	41,4	50,1
1975-76	71.206.073	6.318.345	31.776.101	33.111.627	1975-76	100,0	8,9	44,6	46,5
1977-78	81.443.160	7.694.194	35.013.266	38.735.700	1977-78	100,0	9,4	43,0	47,6
1979-80	96.081.165	9.503.537	45.348.814	42.028.813	1979-80	100,0	9,8	46,8	43,4
1980-81	105.904.908	9.899.007	50.207.192	45.809.709	1980-81	100,0	9,3	47,4	43,2

1/ Incluye una cantidad relativamente pequeña de fuentes de fuentes no gubernamentales (donativos, matrícula y derechos de transporte de los patronos), que representó un 0,4 por ciento del total de los ingresos recibidos en 1967-68.

2/ Datos preliminares

NOTA: A partir de 1959-60, incluye Alaska y Hawaii. Debido al redondeo de cifras, el detalle puede no coincidir con los totales.

FUENTES: Ministerio de Salud de los EE.UU., Centro Nacional de Estadísticas sobre Educación, Statistics of State School Systems (Estadísticas de los Sistemas Escolares Estatales); y Revenues and Expenditures for Public Elementary and Secondary Education (Ingresos y desembolsos destinados a la Educación pública primaria y secundaria), y datos inéditos.

C. III. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA D'INSTRUC-
=====

CIO PÚBLICA OBLIGATÒRIA.
=====

A la tardor de 1979 l'educació constituïa l'ocupació principal de uns 62,1 milions de ciutadans dels Estats Units d'Amèrica. Aquesta xifra comprèn 58,5 milions d'estudiants, 3,3 milions de mestres i uns 300.000 superintendents i altres empleats administratius docents. Aquesta xifra significa que en un país de 225 milions d'habitants, tres de cada deu persones estan directament relacionades amb l'educació, justifica una inversió de 166.000 milions de dòlars l'any 1979-80 i explica la importància vital que té l'educació en el país.

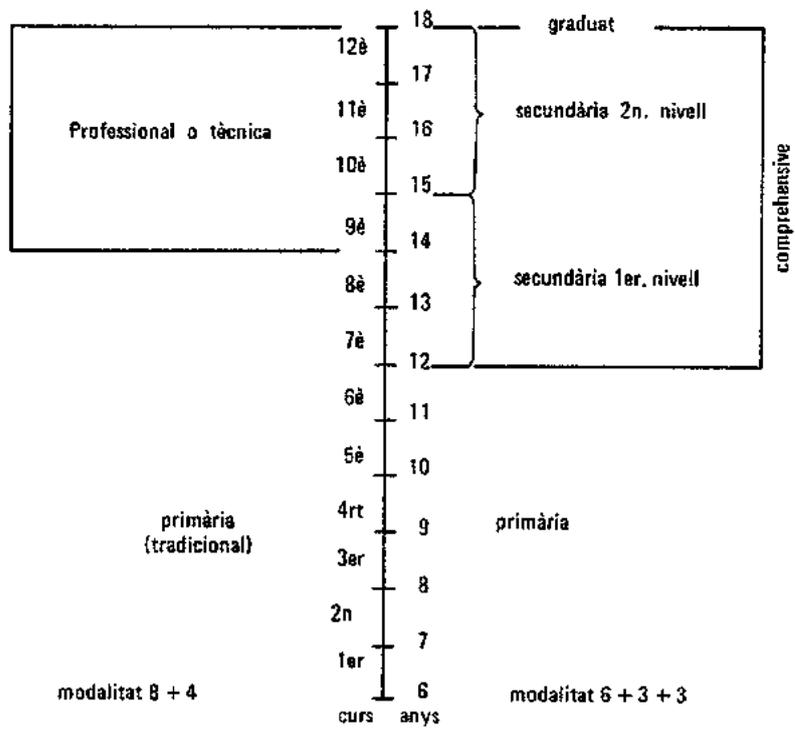
L'educació als EUA està organitzada en tres nivells; elemental, (pre-escolar i primari), secundari i postsecundari. Existeix també una àmplia varietat de programes de formació d'adults, educació permanent i complementària, de manera que qualsevol ciutadà pot matricular-se en programes de tot tipus al llarg de tota la vida.

3.1. Escolaritat obligatòria

L'escolaritat als EUA és obligatòria des de 1918. Comença als 6 anys i s'allarga fins als 16, 17 o 18 anys, segons les lleis vigents als diversos estats de la Unió. L'escola primària comença als 6 anys i tradicionalment acaba als 14 anys al final del 8è curs. Actualment a molts estats s'ha modificat aquest sistema perquè es considera que entre l'escola primària i la secundària hi ha un període d'adaptació que cal diferenciar i que comprèn els dos últims anys de primària i el primer de secundària. Consideren que aquest primer cicle de secundària o "Junior high schools" respon a unes característiques psi

Fig. núm. 1

ENSENYAMENT OBLIGATORI ALS E. U. A.



cològiques dels nois/noies, a unes exigències metodològiques i a uns programes bàsicament iguals per a tots els alumnes.

A partir dels 15 anys, els alumnes passen a la "Senior high School" o ensenyament secundari de segon cicle, que ofereix diverses opcions: les "tradicional high schools" són escoles més acadèmiques mentre les "technical and vocational high schools" ofereixen una secundària que dona uns coneixements bàsics i una preparació pre-professional i pràctica.

En alguns llocs es tendeix a reunir tots els alumnes de secundària a uns mateixos locals "combined junior and senior high schools" per donar una continuïtat a la formació dels nois però això demana escoles molt grans, per la qual cosa és més freqüent que se situïn en edificis separats.

En acabar la secundària els alumnes passen un examen. Els que obtenen resultats satisfactoris (15-20 crèdits) reben un diploma "high school graduate" en un acte solemne de graduació on no falten discursos, birrets, himnes i tota una cerimònia que a Europa es reserva per al final de les carreres universitàries. Els alumnes que no aproven aquest examen (1/3 aproximadament) reben un certificat d'escolaritat.

Als EUA el 90% dels nois i noies acaben l'escolaritat obligatòria entre els 17 i 18 anys, després de dotze cursos escolars, cosa que situa en aquest país entre els que procuren una preparació més llarga als seus ciutadans. L'escolaritat obligatòria és gratuïta.

Els programes d'estudi de les escoles primàries i secundàries en aquests darrers anys (1) posen especial

(1) Veure US Departament of Education El progreso de la instrucción en los Estados Unidos de América 1978-79, 1979-80.

atenció a unes determinades qüestions;

- Tendència a reforçar les competències bàsiques, mínimes "back to basics" per assegurar que tots els nois en deixar l'escola saben llegir, escriure i comptar, i poden passar proves de competències mínimes.
- Moviment per fer participar els pares i els ciutadans en l'educació, que és una tendència més discutida que practicada; però a mesura que baixa el nombre de pares amb nens d'edat escolar és de vital importància per als pares i per als educadors convèncer als ciutadans del valor de l'escola pública i de la necessària assignació de recursos per a l'ensenyament.
- L'atenció a la formació vocacional amb la finalitat d'augmentar la consciència dels nens -des de l'escola primària fins als nivells superiors- sobre el paper i el valor del treball, la varietat de tipus de treball i la pertinència de l'educació per al món del treball.
- Oferir sistemes alternatius d'educació per atendre alumnes amb problemes, ja sigui perquè presenten dèficits, perquè són superdotats o perquè tenen interessos específics diferents. Avui es potencien escoles especialitzades en art, música, ciències, llengües estrangeres, etc, escoles per a nens superdotats, per a nois amb problemes intel·lectuals o de comportament, etc.
- Atenció preferent a l'educació policultural, que instrueix sobre la diversitat cultural i la dignitat de totes les persones independentment del seu origen. Aquest interès, que va sortir dels moviments de desagregació i educació bilingüe, destaca la contribució i els valors de cada cultura i contrasta amb la idea d'integració i fusió en una sola cultura defensada fins fa poc als EUA.
- L'educació dels consumidors, que tracta de formar consumidors intel·ligents de productes i serveis dintre d'una societat de consum competitiva i plena d'oportunitats d'elecció.

3.2. El Pre-escolar o Pre-primària

Als EUA no es considera obligatori. El dèficit de places de pre-escolar que va arribar a aixecar moltes propostes ha deixat de ser greu per la baixa de la taxa de natalitat que entre 1967 i 1977 ha reduït en un 24% el nombre de nens en edat escolar. Tot i aquesta reducció, el pre-escolar continua augmentant la seva matrícula pel fet que la proporció de nens i nenes que cursen pre-escolar és cada vegada més gran.

L'any 1979 la meitat aproximadament (51,1) dels nens i nenes de tres a cinc anys hi estaven matriculats. El percentatge de nens que assistien a parvulari era màxim als cinc anys i arribava al 83,5% del total, mentre baixa en raó de l'edat, 45,4% als quatre anys i 24,6% als tres.

<u>Any</u>	<u>infants matriculats</u>	<u>% del total</u>	<u>% escol. priv.</u>
1970	4.300.000	37,5 %	30%
1977	4.800.000	49,5%	33%
1980	5.163.000	50% prox.	36%

Font: Anuario Estadístico UNESCO 1982

L'expansió del pre-escolar es deu a diverses raons, entre elles al fet que els anys 60 i 70 moltes dones es van incorporar al treball i que hi ha hagut una mentalització a favor de la transcendència dels primers anys en l'educació dels infants. Oficialment es segueix una política d'expansió del pre-escolar, perquè es considera una etapa bàsica per donar als infants una preparació adequada i compensatòria que afavoreix la igualtat d'oportunitats i la integració de les minories. Les associa-

cions de mestres també afavoreixen l'expansió del pre-escolar, perquè és la manera d'ocupar professionals de l'en^usenyament en un moment de contracció del sector.

Tanmateix, s'ha comprovat que no són les classes més necessitades que freqüenten més el pre-escolar, de manera que el percentatge més elevat de nens escolaritzats abans dels 6 anys són de famílies amb rendes elevades. Segurament el nivell d'ingressos té relació amb el treball de la mare, però aquesta constatació dificulta els objectius socials tan clars a programes com per exemple el "Head Start" finançat pel govern federal i concebut per a nens de famílies pobres com educació compensatòria.

El pre-escolar als EUA es divideix en dues etapes que es superposen; les guarderies i els parvularis.

- La guarderia (Nursery schools)

És una unitat escolar relativament recent que s'ha desenvolupat a partir de 1930, al mateix temps que el treball de la dona. Aquestes escoles acollien a nens de 3 a 4 anys i ara tendeixen a ampliar-se per sota i per sobre per arribar fins als 5 anys. Aquestes escoles tenen com a objectiu obrir la intel·ligència, estimular la imaginació i preparar el nen per viure en grup, però no es proposen cap aprenentatge acadèmic. Aquestes escoles encara no han estat reconegudes en tots els estats com formant part de la instrucció pública, i per tant n'hi ha moltes de privades.

- El parvulari (kindergarten)

Van sorgir a les regions d'Amèrica poblades per colònies importants d'alemanys i s'inspiren en el mètode pedagògic de Friedrich Fröedel. Les primeres escoles d'aquest tipus van ser privades i molt cares. El primer parvulari públic va ser creat el 1873 i des d'ales

hores l'interès per l'escolarització dels nens de 4 i 5 anys ha anat creixent, de manera que avui els parvularis són nombrosos i asseguren, a títol voluntari, el pas entre la família i l'escola obligatòria.

a) Dades estadístiques i previsions per al pre-escolar

Taula núm. 1

Trends in Preprimary Enrollment,¹ by Age of Student and Control of School: Fall 1970 to Fall 1992

Fall of Year	(In Thousands)										
	Public School Enrollment						Private School Enrollment				
	Total	Total	3 Years Old	4 Years Old	5 Years Old	6 Years Old	Total	3 Years Old	4 Years Old	5 Years Old	6 Years Old
1970	4,279	2,981	123	494	2,214	150	1,298	332	512	429	25
1971	4,330	3,007	107	486	2,254	160	1,323	323	562	417	21
1972	4,417	3,036	150	532	2,188	166	1,381	385	588	387	21
1973	4,399	2,982	137	518	2,175	152	1,417	378	659	388	12
1974	4,858	3,149	178	543	2,280	148	1,709	506	778	413	12
1975	5,141	3,425	191	645	2,417	172	1,716	492	773	437	14
1976	4,996	3,418	180	608	2,451	179	1,578	422	740	389	27
1977	4,806	3,226	198	591	2,242	194	1,581	447	699	400	35
1978	4,813	3,161	233	601	2,132	195	1,652	526	712	379	35
1979	4,895	3,230	232	606	2,177	215	1,665	514	787	348	16
1980	5,162	3,322	237	602	2,227	256	1,840	620	821	370	29
1981	5,218	3,279	268	588	2,176	247	1,839	623	853	427	36
1982	5,451	3,476	340	602	2,247	287	1,976	588	894	434	58
						Projected ²					
1983	5,472	3,485	330	642	2,248	265	1,987	625	903	414	45
1984	5,748	3,650	345	697	2,344	264	2,098	640	980	433	45
1985	6,018	3,844	362	718	2,489	275	2,174	660	1,010	459	45
1986	6,171	3,925	378	743	2,512	292	2,246	690	1,046	463	47
1987	6,327	4,007	395	768	2,549	295	2,320	722	1,080	470	48
1988	6,476	4,084	412	794	2,579	299	2,392	752	1,116	476	48
1989	6,625	4,162	428	819	2,612	303	2,463	781	1,151	482	49
1990	6,757	4,236	444	842	2,643	307	2,531	809	1,184	488	50
1991	6,888	4,297	457	864	2,665	311	2,591	836	1,213	492	50
1992	6,991	4,349	470	882	2,683	314	2,642	858	1,240	494	50

¹Includes prekindergarten and kindergarten enrollments in regular public schools and enrollments in independently operated public and private nursery schools and kindergartens.

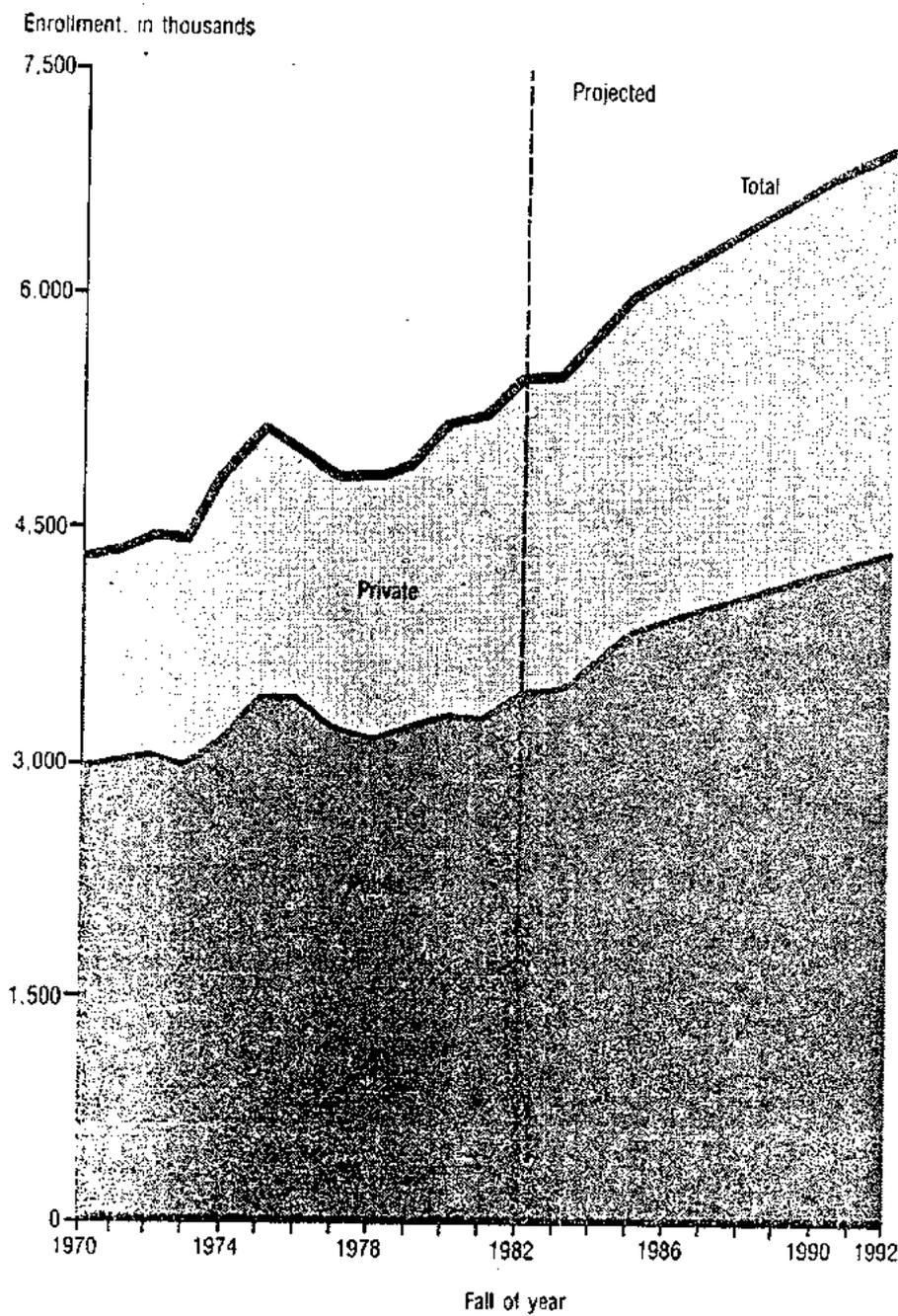
²For methodological details, see *Projections of Education Statistics in 1992-93*, forthcoming.

NOTE: Details may not add to totals because of rounding.

SOURCE: U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, *Current Population Reports, Nursery School and Kindergarten Enrollment*, Series P-20; and U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Preprimary Enrollment*, various years, and *Projections of Education Statistics to 1992-93*, forthcoming.

Fig. núm. 2

Preprimary Enrollment, by Control of School



La matrícula de pre-escolar augmentarà segons les previsions al llarg dels anys 80 fins al 1990, tant al sector públic com al privat de guarderies i parvularis.

3.3. Escola primària als EUA

L'escola primària ofereix sis anys d'ensenyament, del 1r. al 6è. grau per als infants de 6 a 12 anys. Algunes escoles primàries tenen un 7è. i un 8è. grau i retenen els alumnes fins als 14 anys. Si l'escola primària acaba al 6è. grau, els alumnes són transferits als 12 anys a una escola intermèdia la "Junior high school", que correspon a la middle school britànica.

La matrícula de l'escola primària ha experimentat també una reducció no gaire important, que es preveu que duri fins al 1986. Aquesta reducció ha permès millorar la ratio alumne/professor, que tot i així es manté elevada respecte a altres països estudiats:

Taula núm. 2

Anys	Escoles primàries	Personal Total	Nens matriculats (total)	Ratio alum/prof.
1970	81.849	1.316.000	28.700.000	24
1979	76.076	1.351.000	27.448.000	21

Font: Anuario Estadístico UNESCO 1980 pp III 9-123

La proporció de nens que van a l'escola privada és baixa i la proporció de població negra escolaritzada i que va a la privada és creixent.

Taula núm. 3

	Blancs/en milers/		Negres/en milers/	
	1967	1977	1967	1977
Escola primària				
Total infants	28.415	26.873	4.618	4.887
% que van a priv.	15,4	12,7	3,7	5,5

Font: U.S. Departament of Commerce. Bureau of the census School Enrollment. Social and Economic characteristics of students. Series P-20 n. 190,260, 333.

a) Objectius de l'escola primària

L'escola americana posa l'accent en la formació del caràcter de l'infant més que en l'adquisició de coneixements. Per a la formació del caràcter cal donar als nois una gran llibertat perquè s'enfrontin als problemes i hi trobin una resposta personal. La política del "laissez faire" del "do it yärsel" i del "know-How" permet a l'infant un grau molt elevat d'autonomia, d'autodeterminació i d'autojustificació.

Per afavorir aquestes actituds personals els nois són animats i encoratjats en tot moment, de manera que tinguin confiança en les seves capacitats. A pocs llocs del món els infants són tractats amb tanta consideració i deferència, de manera que cada individu té tota mena d'oportunitats per sentir-se, almenys en algun aspecte, important i capaç. Aquest èxit personal no implica cap comparació, de manera que es regula i es minimitza tota competència. Aquesta confiança en les pròpies capacitats fa que els nois americans tinguin una autosuficiència i una independència de criteri algunes vegades atrevida i fins i tot impertinent.

La formació de cada nen, el seu progrés personal i la no competència justifiquen un sistema d'ensenyament molt personalitzat que permet a cada nen progressar al seu ritme. A les escoles americanes primàries no es fa cap mena de divisió per capacitats, de manera que s'ofereixen els coneixements a diversos nivells i aquests nivells canvien molt segons les matèries. Un mateix nen pot tenir dificultats per llegir, però ser molt bo en matemàtiques, en esports o en música. Els nens que tenen alguna dificultat no repeteixen, s'integren als nivells diferents dintre de la mateixa classe, i com que es fa un ensenyament individualitzat, cada alumne progressa a un ritme diferent segons les matèries. En el cas que la dificultat sigui considerable, l'infant rep un reforç

paral·lel i exterior.

L'escola americana presta molta atenció a la socialització del nen. Aquesta socialització té dos aspectes: aprendre a ser un ciutadà i aprendre a viure amb els companys. La instrucció cívica, política i social és molt important en un país poblat per grups ètnics tan diferents amb orígens i cultures tan diverses. L'escola americana ha estat des de sempre un element important en la socialització i integració dels infants; cada dia es fa un acte de salutació solemne a la bandera i una declaració de lleialtat. Els infants aprenen a ser ciutadans i a inserir-se dins la col·lectivitat; es segueixen i comenten les eleccions, es visiten els serveis socials de la ciutat (ajuntament, bombers, correus, etc...) L'exaltació de la nació i la valoració i l'orgull del fet de pertanyer als EUA, país poderós i ric i defensor de la democràcia i de la llibertat és molt present a l'escola.

L'escola americana posa molt interès a situar a cada individu dintre del grup, de manera que s'estableixin unes relacions adequades i que el nen es senti integrat i valorat. En aquesta direcció es fan activitats en comú i en grup, es valoren i discuteixen experiències diàries, treballs, projectes i s'afavoreix la formació d'equips per a esports, etc. La responsabilitat social es tradueix també en la creació de càrrecs que comporten un treball i una responsabilitat col·lectiva.

La xifra astronòmica de delinqüents juvenils fa dubtar molt de l'èxit d'aquesta política escolar i fa creure que potser no s'exigeix prou dels nois, que no se'ls sap motivar degudament per desenvolupar un sentit de compromís social. Es diu que es té massa indulgència i que la no interferència i la sobreprotecció són excessives. Aquest fracàs, tanmateix, potser no és imputable a l'escola i en gran part pot venir del desencant que produeix comparar el món de l'escola amb el món ferotgement selec-

tiu i competitiu exterior.

Es una escola poc intel.lectualista. Els programes de primària són molt elàstics i poc ambiciosos, l'important per als mestres és tenir els nois "busy and happy" ocupats i feliços. Les lliçons i els treballs parteixen sovint d'una observació feta espontàniament per l'infant fora de la classe o durant les nombroses sortides que es fan per posar-los en contacte amb el món real. La contínua experimentació reforça la tendència a l'empirisme i forma una intel.ligència pràctica; l'enfocament doncs és empíric i pragmàtic per entendre coses concretes i solucionar problemes immediats. Aquesta orientació es deu al fet que l'escola americana ha estat el reflex de la comunitat, amb les seves preocupacions per treballs satisfactoris i per aconseguir prosperitat i confort.

L'escola americana ha rebut últimament moltes crítiques donat que els nois treballen i s'ho passen bé, però sense que aquest treball tingui uns objectius clars. Els nivells tan baixos a què arriben els nois al final de l'escolaritat i les mancances que tenen en matèries instrumentals bàsiques com lectura i escriptura, càlcul, etc. han portat a alguns autors a demolir la vella complaença en el sistema amb una bateria de fets crítics, i avui el lema "tornar a lo bàsic" (back to basics) ha fet forat dins el món de l'educació primària i ha obligat a una rectificació.

A l'escola americana es dóna una gran importància a les matèries que en altres països es consideren secundàries com és ara, la gimnàstica, la dansa, la música, la plàstica i el drama o art dramàtic. A l'escola americana el nen que sobresurt en una d'aquestes matèries, especialment en esports, té un prestigi comparable o superior al qui és molt bo en matemàtiques.

b) Programes de l'escola primària

Els anys 60 van ser anys de noves propostes per a les escoles i hi havia unes ganes de respondre a aquestes demandes i un convenciment que això era possible. A l'escola primària la renovació pedagògica va comportar seleccionar les matèries de manera que els fets es treballassin d'una manera més lògica. Les diferents disciplines es van reunir en matèries més globalitzades com ciències (General Science) o llenguatge i es va canviar l'èmfasis de la informació per la participació activa i per a la formació de capacitats mentals.

Aquest nou enfocament demanava una nova organització de l'escola que no es va donar i a la pràctica es van adoptar els nous materials sense modificar essencialment la manera tradicional d'ensenyar. Treballar amb els conceptes bàsics i animar a descobrir requeria una manera d'ensenyar que el mestre no sabia i per a la qual no estava preparat; pocs van aconseguir els objectius proposats. Els resultats globals van portar a uns rendiments molt baixos i a mancances en aspectes bàsics i fonamentals que segurament no es deuen a defectes del mètode sinó a la seva aplicació.

Avui continua obert el debat entre els que volen fonamentar el pla d'estudis en els coneixements, els que el centren en la societat i els que creuen que s'ha de partir dels interessos i de la realitat del nen. Tanmateix tots exigeixen que l'escola asseguri uns nivells bàsics. A l'escola primària no hi ha programes oficials sinó normes que determinen el contingut mínim dels estudis. El professor té molta llibertat per adaptar la seva ensenyança a les necessitats de la classe segons els criteris propis.

En general es dona un ensenyament globalitzat, però es treballen aspectes de:

- Lectura i llengua
- Llengua estrangera (a algunes escoles)
- Matemàtiques (aritmètica-geometria)
- Les ciències físiques, químiques i naturals (estudi del medi natural, animal i plantes)
- Les ciències socials (conceptes d'història, geografia, moral i civisme. La formació d'un sentit cívic i social)
- Art i música.
- Higiene i seguretat (codi de circulació, educació vial)
- Educació física (gimnàstica, esport i dansa) grup que per als americans té molta importància.

c) Any escolar, horari i organització

Als nivells primari i secundari el curs acadèmic acostuma a començar a principis de setembre i dura fins a la primera o la segona setmana de juny.

La jornada escolar té una durada de sis hores, de 8,30 a 3,30, cinc dies a la setmana. En la majoria dels casos, especialment en el nivell secundari, s'espera que els alumnes dediquin un temps addicional a estudiar o a fer deures fora de les hores de classe. El nombre de dies hàbils escolars anuals és aproximadament de 175 (230 a la URSS, 180 a França).

En general, a primària els nens tenen un mestre per a totes les matèries, però és molt freqüent que l'escola tingui especialistes que imparteixen la classe de música i de gimnàstica. Sovint es dona el cas que entri a classe un segon mestre o un auxiliar per a llenguatge o matemàtiques o que un o un grup de nens deixi les classes unes hores per fer recuperació amb una persona especialitzada.

Els nens de primària tenen la seva pròpia classe on hi ha una petita biblioteca i disposen de materials

diversos. Es freqüent que els nens treballin en grup i les taules solen estar agrupades en un ordre funcional.

d) Dades estadístiques i previsions per a l'escola primària i secundària

Taula núm. 4

Trends in Elementary/Secondary School Enrollment, by Control of School and Grade Level: Fall 1970 to Fall 1992

Fall of Year	(In Thousands)								
	Total Enrollment			Public School Enrollment			Private School Enrollment		
	Preprimary to 12th Grade	Preprimary to 8th Grade	9th to 12th Grade	Preprimary to 12th Grade	Preprimary to 8th Grade	9th to 12th Grade	Preprimary to 12th Grade	Preprimary to 8th Grade	9th to 12th Grade
1970	51,272	36,629	14,643	45,909	32,577	13,332	5,363	4,052	1,311
1971	51,281	36,165	15,116	46,081	32,265	13,816	5,200	3,900	1,300
1972	50,744	35,531	15,213	45,744	31,831	13,913	5,000	3,700	1,300
1973	50,430	35,053	15,377	45,429	31,353	14,077	5,000	3,700	1,300
1974	50,053	34,621	15,432	45,053	30,921	14,132	5,000	3,700	1,300
1975	49,791	34,187	15,604	44,791	30,487	14,304	5,000	3,700	1,300
1976	49,484	33,831	15,653	44,317	30,006	14,311	5,167	3,825	1,342
1977	48,716	33,133	15,583	43,577	29,336	14,240	5,140	3,797	1,343
1978	47,636	32,060	15,576	42,550	28,328	14,223	5,085	3,732	1,353
1979	46,645	31,631	15,014	41,645	27,931	13,714	5,000	3,700	1,300
1980	45,949	31,297	14,652	40,987	27,674	13,313	4,962	3,623	1,339
1981	45,200	30,945	14,255	40,099	27,245	12,855	5,100	3,700	1,400
1982	44,743	30,843	13,901	39,643	27,143	12,501	5,100	3,700	1,400
				Projected ²					
1983	44,231	30,610	13,621	39,131	26,910	12,221	5,100	3,700	1,400
1984	43,925	30,246	13,679	38,925	26,646	12,279	5,000	3,600	1,400
1985	43,977	30,236	13,741	38,977	26,636	12,341	5,000	3,600	1,400
1986	44,175	30,587	13,566	39,075	26,687	12,188	5,100	3,700	1,400
1987	44,173	30,993	13,180	39,173	27,293	11,880	5,000	3,700	1,300
1988	44,344	31,583	12,761	39,244	27,783	11,461	5,100	3,800	1,300
1989	44,644	32,209	12,435	39,444	28,309	11,135	5,200	3,900	1,300
1990	45,069	32,925	12,144	39,869	28,925	10,944	5,200	4,000	1,200
1991	45,841	33,457	12,184	40,441	29,457	10,984	5,200	4,000	1,200
1992	46,378	34,125	12,253	41,078	30,025	11,053	5,300	4,100	1,200

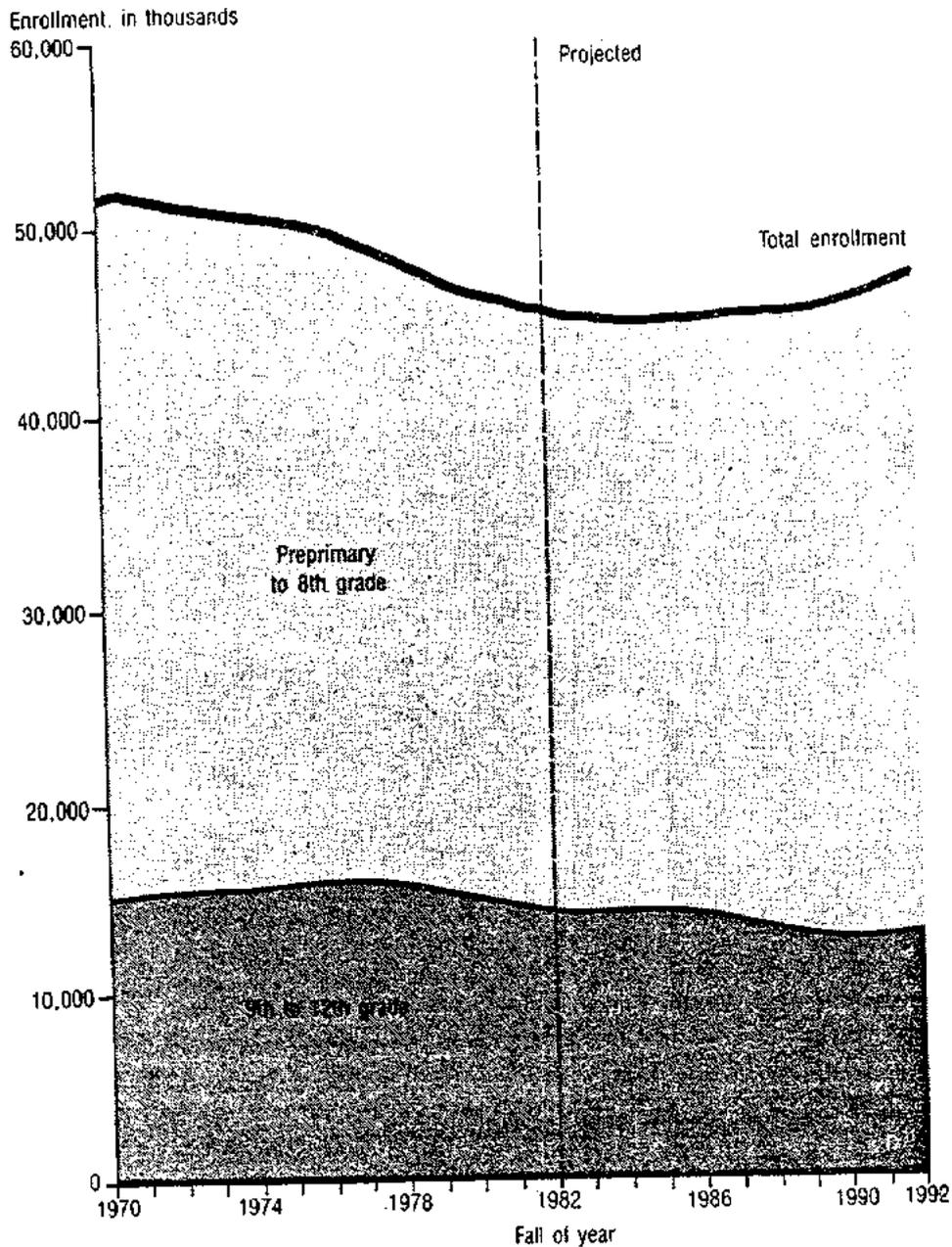
¹Estimated.

²For methodological details, see *Projections of Education Statistics to 1992-93*, forthcoming.

NOTE: Details may not add to totals because of rounding.

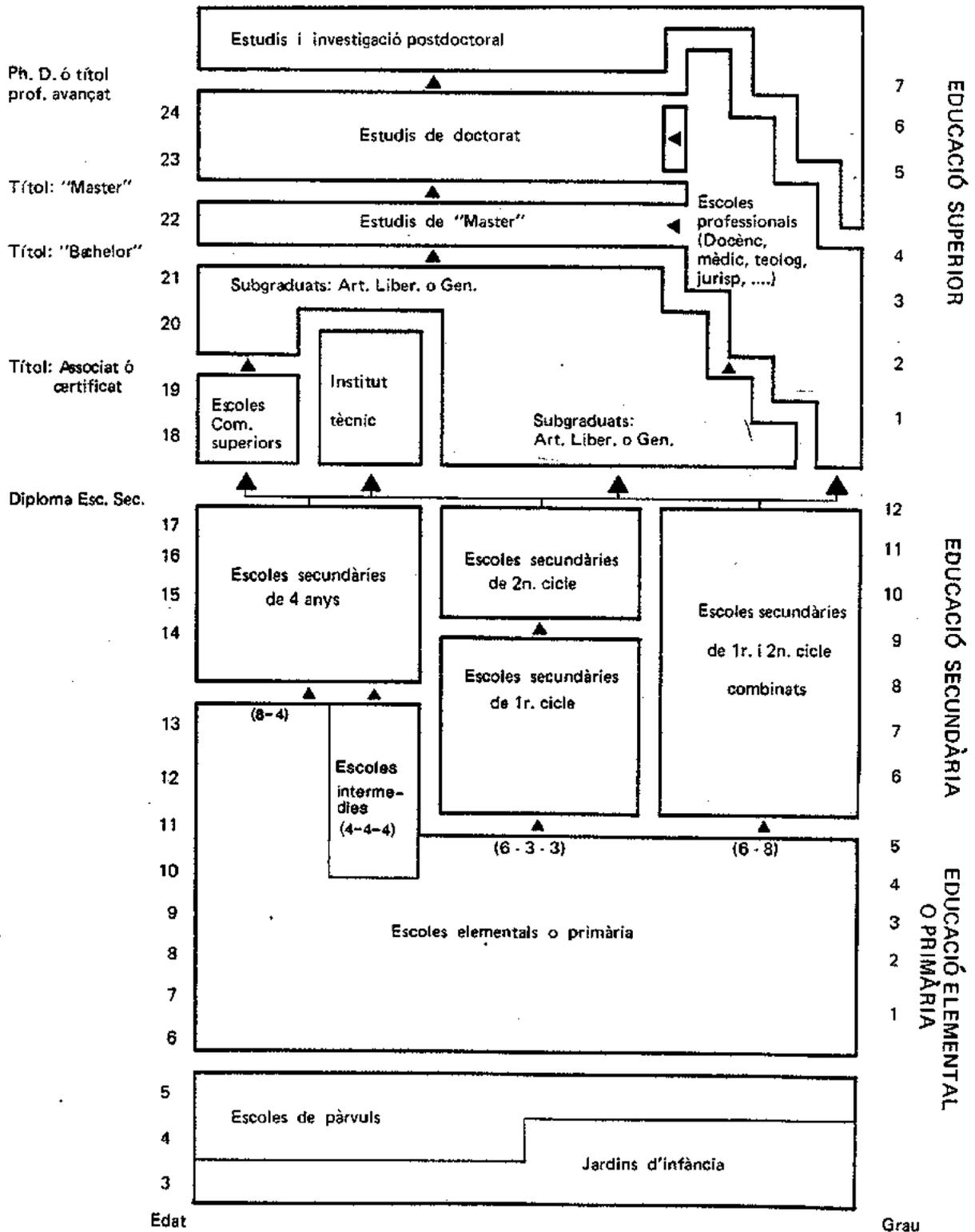
SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Statistics of Public Elementary and Secondary Day Schools*, various years; *Statistics of Nonpublic Elementary and Secondary Schools*, various years; and *Projections of Education Statistics to 1992-93*, forthcoming.

Enrollment in Regular Elementary/Secondary Day Schools, by Grade Level



La matrícula en els primers cursos es preveu que començàrà a augmentar l'any 1986. Els graus superiors seguiran decreixent durant tota la dècada fins a 1991.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU D'EUA



3.4. L'ensenyament secundari

El pas dels alumnes de l'escola primària a la secundària és automàtic i no es fa cap tipus de prova selectiva. Els nois tanmateix han passat una sèrie de tests de coneixements, aptituds i capacitats que permeten orientar-los convenientment.

Les escoles secundàries urbanes o periurbanes són grans i reuneixen mig miler d'alumnes. Això els hi permet tenir un bon equipament i un programa d'estudis complet i variat que pot satisfer les capacitats i aficions de tots els alumnes. A les àrees rurals es tendeix a substituir les escoles secundàries petites per escoles secundàries al servei de varies comunitats que poden estar convenientment equipades. Aquesta concentració exigeix assegurar un servei gratuït de transport.

L'escola secundària no és igual a tots els estats. Els tipus més freqüents que a vegades coexisteixen són els següents:

- Les escoles secundàries tradicionals "Traditional high School". Els nois ingressen després de vuit cursos de primària i fan quatre anys de secundària. Aquest model de 8 + 4 tendeix a desaparèixer.
- L'escola secundària dividida en dos cicles. Al primer cicle o "Junior high School" els alumnes hi entren amb sis anys de primària i fan 3 anys d'estudis. Després passen a l'escola secundària de 2on cicle "Senior high School" a on completen la secundària amb tres cursos d'estudis. Aquest model de 6 + 3 + 3 és pot fer a un mateix centre "Combined junior and senior high schools" o a dos centres diferents.
- Algunes de les escoles del grup anterior estan en la línia de les escoles secundàries polivalents i unificades "Comprehensive high schools" que ofereixen un tronc comú sense establir diferències entre els alumnes.

Aquestes escoles ofereixen una gran varietat d'opcions tant en matèries clàssiques com amb les tècniques i professionals. Els programes són més o menys extensos segons la importància de l'escola, les opcions dels nois i les exigències econòmiques i socials de la comunitat on està l'escola.

- Les escoles tècniques i professionals, "Vocational-technical schools" reben alumnes amb vuit anys d'escola elemental. En aquestes escoles es fan matèries d'ensenyament general però ofereixen cursos tècnics i pre-professionals i tenen una orientació més pràctica. El model es 8 + 4.
- Les escoles regionals professionals, "Regional schools" van ser creades per atendre diversos districtes escolars i ofereixen una gran varietat d'horaris i de programes. Aquestes escoles estan molt ben equipades i també s'hi fan cursos postsecundaris i formació d'adults. Qualsevol escola tècnica o secundària pot tenir la categoria d'escola professional regional si respon als criteris expressats. L'escola regional no és propiament una categoria d'escola diferent sinó que representa una unitat més àmplia que l'escola tècnica ordinària.
- Als EUA també hi ha escoles secundàries superiors especials per preparar els nois dotats per determinades funcions com el "North Fulton Center" per a estudis internacionals (1) o per a matemàtics. Aquestes escoles no són molt nombroses i són el resultat de la carrera competitiva amb l'URSS.

Als EUA se suposa que tots o quasi tots els xicots i xicotes continuaran l'escolaritat sense interrupció, sense cap imposició exterior ni cap selecció. De fet el 90% de la població compresa entre 6 i 18 anys està escolaritzada. Tanmateix tenen problemes greus d'assistència i de disciplina especialment en els centres urbans i en

(1) Veure programes i condicions del North Fulton Center.

alguns barris suburbials. Un 10% d'alumnes abandonen l'escola sense acabar l'escolaritat, generalment pertanyen a minories ètniques de manera que 1/3 de porto-riquenys i llatinoamericans i 1/5 de negres no completen la secundària de segon cicle.

Taula núm. 5

Any	Alumnes secundària	Professors secundària	Ratio secundària alumnes/professor
1970	19.910.000	1.024.000	19
1979	15.204.233	1.100.000	13,8

Font: Anuario Estadístico UNESCO pp III 170- III 239
-1982-

El nombre d'alumnes ha baixat considerablement i la ratio alumne/professor ha millorat donat que el personal docent ha augmentat lleugerament.

Taula núm. 6

alumnes (.) en milers	blancs (.)		negres (.)	
	1967	1977	1967	1977
Escola secundària	<u>1967</u>	<u>1977</u>	<u>1967</u>	<u>1977</u>
Total nois/noies	11.997	13.152	1615	2.327
% que van a privada	10,2	8,9	2,8	2,5

La proporció d'escoles privades és baixa i el nombre de blancs que hi assisteixen ha augmentat força a les àrees centrals de les ciutats, a causa dels problemes que presenten les escoles públiques en aquestes zones degradades i conflictives. També ha augmentat considerablement la proporció d'alumnes negres que assisteixen a es-

coles secundàries privades situades en àrees metropolitanaes de fora de la ciutat, pel fet que els grups negres que resideixen en aquestes àrees solen tenir un estatus més elevat.

a) Objectius de l'escola secundària

A Hickman High School (1) i a Rock Hig School a Colúmbia, Missouri, havien adoptat per definir els seus objectius el model preparat per l'associació Phi Delta Kappa, que segons em van dir és àmpliament acceptat als EUA. Aquests objectius es reuneixen en 17 apartats que semblen molt significatius a l'hora d'analitzar l'escola secundària americana.

1. Adquirir una educació general
 - a) Desenvolupar competències en les tècniques bàsiques
 - b) Desenvolupar un fons d'informació i conceptes.
 - c) Desenvolupar interessos i capacitats específiques.
2. Desenvolupar la capacitat de llegir, escriure, parlar i escoltar.
 - a) Desenvolupar la capacitat de comunicar idees i sentiments.
 - b) Desenvolupar l'anglès oral i escrit.
3. Aprendre com examinar i utilitzar la informació.
 - a) Desenvolupar la capacitat d'analitzar la informació de forma constructiva i creativa.
 - b) Desenvolupar l'habilitat d'utilitzar el mètode científic.
 - c) Desenvolupar la capacitat de pensar d'una manera lògica.
4. Entendre i practicar conceptes i ideals democràtics.
 - a) Desenvolupar la lleialtat als ideals democràtics americans.

(1) Veure Student Hand-book. David H. Hickman High School.

- b) Desenvolupar sentiments de patriotisme i lleialtat per les idees democràtiques.
 - c) Desenvolupar el coneixement i l'apreciació dels drets i privilegis de la nostra democràcia.
 - d) Desenvolupar i entendre l'herència americana.
5. Aprendre com esdevenir un bon ciutadà.
- a) Desenvolupar el coneixement dels drets i deures del ciutadà.
 - b) Desenvolupar actituds per una ciutadania activa en un sistema democràtic.
 - c) Desenvolupar una actitud de respecte pels béns públics i privats.
 - d) Desenvolupar la comprensió de les obligacions i responsabilitats de la ciutadania.
6. Entendre i practicar la vida en família.
- a) Desenvolupar la comprensió i la valoració de la vida en el grup familiar.
 - b) Desenvolupar actituds que portin a acceptar responsabilitats com a membre d'una família.
 - c) Desenvolupar un coneixement de les responsabilitats de crear una nova família i preparar-los per acceptar-les.
7. Respectar i conviure amb gent que pensa, vesteix i actua de manera diferent.
- a) Desenvolupar la consideració i la comprensió d'altre gent i d'altres cultures.
 - b) Desenvolupar la comprensió dels models polítics, econòmics i socials de la resta del món.
 - c) Desenvolupar el coneixement de la interdependència entre les races, les creences, les nacions i les cultures.
8. Respectar i conviure amb la gent amb què treballem i vivim.

- a) Desenvolupar la consideració i el respecte pel benestar i la dignitat de les persones.
 - b) Desenvolupar el respecte per la persona, per les opinions de les minories i l'acceptació de les decisions de la majoria.
 - c) Desenvolupar una actitud de cooperació en conviure i treballar amb els altres.
9. Desenvolupar una comprensió del passat i la capacitat d'adaptar-se a un món en canvi.
10. Aprendre com ser un bon administrador dels diners, les propietats i els recursos.
- a) Desenvolupar la comprensió dels principis de l'economia i de les responsabilitats en aquest camp.
 - b) Desenvolupar la capacitat i el coneixement per comprar, vendre i invertir.
 - c) Desenvolupar la capacitat d'administrar els recursos naturals, humans i del medi.
11. Tenir la informació necessària per elegir la professió.
- a) Procurar que el noi conegui les seves capacitats i desitjos en relació al treball que vol fer.
 - b) Desenvolupar l'habilitat d'utilitzar els serveis d'informació i els serveis d'orientació per a la selecció de la professió.
 - c) Desenvolupar el coneixement específic de la informació sobre una determinada professió.
12. Utilitzar el temps lliure d'una manera adequada.
- a) Desenvolupar una actitud positiva respecte a la participació en activitats esportives, intel·lectuals i creatives.
 - b) Desenvolupar la valoració i l'interès del temps lliure quan s'usa de manera interessant i divertida.

13. Apreciar la cultura i la bellesa que hi ha al món.
 - a) Desenvolupar la capacitat per a la formulació d'idees i de valoracions culturals.
 - b) Cultivar la valoració de la bellesa en totes les seves formes.
 - c) Desenvolupar l'expressió creativa per tots els mitjans.

14. Practicar i entendre els conceptes de salut i seguretat.
 - a) Establir un programa individual de benestar físic.
 - b) Desenvolupar la comprensió del que significa la salut física i el benestar.
 - c) Establir hàbits d'higiene i d'informació sobre la salut.
 - d) Desenvolupar un interès per la salut i la seguretat públiques.

15. Desenvolupar un sentiment de dignitat i autovaloració.
 - a) Desenvolupar l'autoconeixement i l'acceptació.
 - b) Desenvolupar un sentiment de satisfacció per les coses que un fa i per allò que un progressa.
 - c) Desenvolupar sentiments de seguretat i confiança en un mateix.
 - d) Desenvolupar una responsabilitat moral i un comportament ètic i moral.
 - e) Desenvolupar una autodisciplina en el treball, l'estudi i els jocs.

16. Desenvolupar el desig d'aprendre ara i en el futur.
 - a) Desenvolupar una curiositat intel·lectual i més ganes d'aprendre durant tota la vida.
 - b) Desenvolupar una actitud positiva per aprendre.

Crida l'atenció la poca importància que es dóna als coneixements que s'atribueix un valor instrumental. Per contra es fa evident la preocupació per inserir els nois i noies a la societat i per preparar-los per a la vida

donant-los unes capacitats, una comprensió i uns valors. De la lectura d'aquests punts es dedueix fàcilment que l'objectiu de l'escola secundària no és preparar els nois per a la universitat, sinó per assumir la responsabilitat de viure. És evident que aquests objectius són difícils d'assolir i segurament és més fàcil per a un mestre aconseguir un bon nivell de llenguatge que formar una persona, no és estrany doncs, que tinguin problemes.

b) Programes de l'escola secundària

A les "Junior high school" o secundària de primer nivell, es tendeix a mantenir els nois junts i a fer un programa comú amb algunes optatives. El sistema de tutoria, la quantitat de material de què disposen, la manera tan elaborada que tenen de guardar la informació sobre cada alumne i la varietat de nivells d'instrucció a què es fan les matèries més abstractes fan possible evitar fer grups diferenciats i homogenis o "streaming". De totes maneres la autoselecció o diferenciació a vegades es ben patent dins d'una escola, però mai no és tan rígida ni tan definitiva com a Europa. Aquesta és l'etapa més conflictiva pe-dagògicament parlant perquè la tendència és fer un tronc comú important i és difícil definir un cos de coneixements sense caure en la temptació de convertir els mínims en normes.

Quan els nois passen a la "Senior high School" o secundària de segon nivell, el problema ja no és tan greu perquè hi ha opcions ben diferenciades i un gran nombre de matèries optatives que s'imparteixen a molts diversos nivells de manera que qualsevol alumne, amb l'ajuda del tutor, pot trobar un programa apropiat.

A l'escola secundària, hi ha dos tipus de matèries; les unes són obligatòries i les altres optatives. Les matèries obligatòries són fixades per l'entitat que acredita la competència del centre o per comissions escolars lo