

cals o estatals. Entre les assignatures obligatòries hi figuren generalment les següents: anglès, ciències socials, gimnàstica i higiene, matemàtiques, ciències.

Els cursos opcionals poden ser molt variats però sempre tenen opció a fer: ciències, arts industrials, educació vocacional, llengües estrangeres, art, música.

Els alumnes escullen entre les opcionals segons de la seva orientació que pot prendre tres camins: a) clàssica, més acadèmica, orientada per seguir estudis als col·legis i universitats; b) el programa vocacional que a més d'una preparació general té una part pràctica i pre-professional important; c) la tercera opció és l'educació general per als indecisos i amb algunes dificultats. Tot i que l'acumulació de crèdits per a aquestes opcions comença a la "Junior high" les opcions es diversifiquen realment a la "Senior high". Els alumnes poden elegir entre fer un curs normal que implica escollir 7 matèries optatives entre els quatre anys, cosa que representa fer juntament amb les obligatòries un mínim de quatre assignatures per any, o bé poden estudiar onze matèries optatives i fer sis cursos diferents per anys escolar.

A l'escola David H, Hickman tots els alumnes han de fer com a mínim 21 unitats de crèdit per obtenir la graduació. Cada crèdit representa cinc sessions setmanals de 45 minuts durant un curs. Els crèdits obligatoris són: anglès 3; ciències socials 2; matemàtiques 1; ciències 1; arts plàstiques 1; tallers 1; educació física 1 1/2; electives 10 1/2. Total 21 crèdits.

- Els programes clàssics o acadèmics per als alumnes de 14 a 18 anys han de reunir entre obligatòries i optatives les matèries següents:
Matemàtiques o ciències 4; llengua estrangera 4; anglès 4; ciències socials 3; gimnàstica i higiene 1; altres d'obligatòries i optatives

- Els programes generals demanen:
 - Dos matèries o "majors" estudiades durant tres anys, com per exemple anglès o matemàtiques - 6 crèdits.
 - Una matèria menor o "minor" estudiada durant dos anys, per exemple dibuix industrial - 2 crèdits.
 - Cursos obligatoris i opcionals fins a arribar als crèdits exigits.

- Un programa d'ensenyament professional es planteja d'acord amb les opcions possibles. Aquesta opció comporta una gran varietat de combinacions fins a complir els crèdits exigits. En general en aquesta opció es treballa el llenguatge i la matemàtica i es donen uns coneixements generals amb una part pràctica important que pot comportar o no una especialització. Aquesta especialització dóna una introducció en el món del treball i en general la formació és exploratòria i es donen moltes oportunitats per conèixer grups de professionals.

Els programes professionals solen acollir alumnes que tenen dificultats per seguir una formació acadèmica però també hi ha nois amb capacitat, fills de famílies amb poques possibilitats econòmiques, que pensen seguir estudiant després de la secundària, però treballant al mateix temps. Els nois que acaben vocacional poden continuar en els "junior and community colleges" i en els "technical colleges" i si volen, poden després ingressar a una universitat.

Els programes vocacionals són cars, perquè exigeixen bons tallers i maquinària, eines, instal·lacions i bons professionals. A les ciutats hi ha tanta gent que no hi ha problema. A les zones rurals funcionen les "area vocational cenery" que consisteixen en un centre que serveix a moltes escoles. Els alumnes es desplacen amb autobusos fins en aquests centres i tornen a la seva escola per cursar les altres matèries. Els programes vocacionals reben ajudes financeres federals.

A tots els programes l'ensenyament de la llengua anglesa és obligatori i primordial. Els cursos comprenen exercicis de lectura, redacció, elocució i dicció. Es presta molta atenció a l'expressió oral i es fan debats i representacions.

Les matemàtiques figuren a quasi tots els programes per raons evidents. Estudien matemàtica moderna i el nombre, l'espai, els sistemes formals abstractes, etc. Els alumnes de les classes terminals poden especialitzar-se segons la seva opció universitària i fer geometria analítica, geometria dels sòlids, funcions, estadística, càlcul, etc.

L'ensenyament de la llengua estrangera va ser descuidat durant molts anys; avui desperta un interès renovat. Es treballen molt els exercicis orals i utilitzen els discs, les bandes magnètiques enregistrades i els laboratoris de llengua.

Les ciències socials són obligatòries i comprenen la geografia, la història, l'organització político-econòmica i administrativa del país i algunes nocions de sociologia.

La iniciació a les ciències (general sciences) es fa cap als 15 anys, a 9è; comporta nocions de física i química, botànica i zoologia. També s'introdueix l'astronomia i la geologia en un pla molt senzill però es fan moltes experiències en les activitats extraescolars "extra curriculum program". Cursos més especialitzats de física, química o biologia són opcionals i s'ofereixen als alumnes de 10è. que volen fer estudis superiors. L'estudi de les ciències és cada cop més important per a diverses sortides professionals.

La secundària no s'acaba en un examen. Els alumnes que han fet una bona escolaritat reben un diploma de final d'estudis secundaris i els altres tenen un certificat

d'escolaritat amb les notes i comentaris dels professors. Per tenir aquest diploma d'escola secundària "high school graduate" és necessari obtenir un nombre de crèdits que oscil·la entre 15 i 21. Un crèdit que correspon al treball fet durant un curs (2 semestres) a raó de 5 períodes (45 min) setmanals i que exigeix una duració igual de treball personal (deures, lliçons, treballs, etc.)

Per als alumnes de les seccions no clàssiques els altres crèdits s'obtenen en les matèries opcionals de la seva especialització.

c) Comentaris

Les escoles americanes secundàries que vaig visitar no eren comparables. Escoles com la Rock Bridge High School són noves, amb unes instal·lacions increïbles, donat que disposen de piscina coberta, auditori, teatre, biblioteca, cafeteria, despatxos per a cada professor, etc... tenia planetari i tot. L'ambient de Rock Bridge era distès i agradable i tant a la classe que jo vaig donar a l'especialitat de Castellà com a la de literatura a la que vaig assistir, els nois treballaven en un medi cordial i favorable. L'escola estava situada en una zona residencial a vint quilòmetres de Colúmbia i la comunitat local pagava els professors esplèndidament, de manera que el seu sou era comparable al d'un catedràtic d'universitat i el professorat era reclutat entre la gent més competent.

A Atlanta, Geòrgia, vaig visitar una escola secundària situada en un suburbi negre. El barri era de cases velles, finestres sense vidres, brutícia, abandonat. L'escola era antiga però estava pintada de nou, i varem esperar el director, Dr. Hogans que venia de barallar-se amb les autoritats perquè segons ens va dir, era l'única manera d'obtenir els diners necessaris per tirar endavant l'escola. A l'escola del Dr. Hogans han oblidat els programes, i

els objectius prioritaris són preparar als alumnes per fer un ofici, perquè és l'únic camí de promoció social; ensenyar-los a parlar correctament, donat que els negres parlen un dialecte de l'anglès estàndard, de manera que fracassen als exàmens i al treball perquè no s'expressen "bé", i l'altre objectiu prioritari era evitar que les noies quedessin embarassades, perquè això representava abandonar l'escola i no sortir de la misèria. Vaig visitar els tallers, els camps, la granja i vaig assistir a una classe d'educació sexual.

Tot i que és cert que parlo de dos casos extrems, el fet que l'escola pública americana pugui ser tan diferent mereix una crítica poc favorable -que tanmateix no es pot generalitzar- però que no ajuda gens a llimar diferències i que no està d'acord amb la política d'oferir una verdadera igualtat d'oportunitats. (Per comprovar aquestes desigualtats entre els diversos estats podem consultar les estadístiques del final del capítol).

A excepció de les zones més conflictives de les grans ciutats, en general les escoles no tenen problemes per retenir una població jove que té fins a 18 anys. Aconseguir-ho sense mesures coercitives, vol dir que els nois a l'escola s'hi troben bé. Un pensa tanmateix que la manca d'exigència i aquest tarannà permissiu, per força s'ha de reflectir en els nivells. En efecte, una enquesta passada als EUA als estudiants de 17 anys demostra que, segons la seva opinió, els estudis eren mas sa fàcils. La majoria diuen que dediquen menys d'una ho ra diària a fer deures, més del 60% diu que mai no té deures i un 6% diu que en tenen però no els fan.

Aproximadament la meitat dels graduats ingressen a centres d'estudis superiors i hi passen un examen d'entrada. Els resultats obtinguts en un tipus d'examen d'entrada anomenat S.A.T. "Scholastic Aptitude Test" demostren que el nivell de matemàtiques ha baixat els

darrers deu anys i també la capacitat d'expressió. Aquest fet no ens diu gran cosa, donat que també hi ha més gent que estudia, però sí que és cert que no costa gaire reunir els crèdits per graduar-se donat que s'ofereixen molts cursos optatius que exigeixen molt poc esforç, com per exemple: algun tipus de treball fora de l'escola, cursos per correspondència, programes d'ajuda voluntària a la comunitat, etc.

Si l'educació que els alumnes reben a l'escola secundària complís els seus objectius, la joventut participaria més en les eleccions, i la veritat és que es dona una gran apatia política i molta ignorància. La convivència, la comprensió i la col.laboració, la responsabilitat ciutadana, no són virtuts característiques de la societat americana, basta repassar les normes de conducta de la Hickman High School, que és una escola secundària d'un cert prestigi. En aquesta publicació s'adverteix sobre les mesures que pendrà l'escola en cas de consum de droga i alcohol, baralles, possessió d'objectes contundents, insubordinació, vandalisme, extorsió, etc... (1) L'escola americana és un reflex fidel de la societat tan complexa dels EUA on hi ha grans qualitats i grans defectes.

(1) ... veure Student handbook. David H. Hickman High School.

Current Expenditures per Pupil in Average Daily Attendance in Public Elementary/Secondary Schools, by State: 1970-71 and 1981-82

-74-
Taula núm. 7

State	Current Expenditures ¹ per Pupil in 1981-82	Current Expenditures per Pupil in 1970-71		Percent Increase in Current Expenditures per Pupil from 1970-71	
		Current (1970-71) Dollars	Constant (1981-82) Dollars ²	Current (1970-71) Dollars	Constant (1981-82) Dollars ²
United States	\$2,724	\$911	\$2,031	199.0	34.1
Alabama	2,063	806	1,349	241.0	52.9
Alaska	6,429	1,507	3,359	326.6	91.4
Arizona	2,462	783	1,745	214.4	41.1
Arkansas	1,841	600	1,337	208.9	37.7
California	2,871	906	2,019	194.8	32.3
Colorado	2,914	841	1,875	248.5	55.4
Connecticut	3,189	1,056	2,354	202.0	35.5
Delaware	3,198	1,047	2,334	205.4	37.0
District of Columbia	3,792	1,178	2,626	221.9	44.4
Florida	2,526	829	1,848	204.9	36.8
Georgia	1,882	714	1,592	160.8	17.0
Hawaii	2,862	1,023	2,280	179.8	25.5
Idaho	1,996	650	1,449	207.1	37.8
Illinois	2,336	1,038	2,309	183.4	27.2
Indiana	2,306	809	1,803	185.0	27.9
Iowa	2,828	961	2,008	213.7	40.7
Kansas	2,815	823	1,834	242.0	53.5
Kentucky	1,857	670	1,493	177.2	24.4
Louisiana	2,829	791	1,763	257.6	60.5
Maine	2,205	751	1,674	193.6	31.7
Maryland	3,235	1,039	2,316	211.4	39.7
Massachusetts	3,137	927	2,066	238.4	51.8
Michigan	3,145	1,007	2,245	212.3	40.1
Minnesota	2,905	1,049	2,338	176.9	24.3
Mississippi	1,706	602	1,342	183.4	27.1
Missouri	2,342	763	1,701	206.9	37.7
Montana	2,998	840	1,872	256.9	60.1
Nebraska	2,704	865	1,928	212.6	40.2
Nevada	2,424	820	1,828	195.6	32.6
New Hampshire	2,502	801	1,785	212.4	40.2
New Jersey	3,515	1,177	2,624	198.6	34.0
New Mexico	2,703	746	1,663	262.3	62.6
New York	4,280	1,587	3,493	173.1	22.5
North Carolina	2,099	698	1,529	206.0	37.3
North Dakota	2,729	742	1,654	267.8	65.0
Ohio	2,492	798	1,779	212.3	40.1
Oklahoma	2,667	676	1,507	294.5	77.0
Oregon	3,289	1,012	2,256	228.0	46.2
Pennsylvania	3,050	952	2,122	220.4	43.7
Rhode Island	3,040	1,002	2,233	203.4	36.1
South Carolina	1,876	659	1,469	184.7	27.7
South Dakota	2,300	776	1,730	196.4	32.9
Tennessee	1,895	623	1,389	204.2	36.4
Texas	2,228	703	1,567	217.1	42.2
Utah	1,931	701	1,563	175.5	23.5
Vermont	2,763	854	1,804	223.5	45.1
Virginia	2,397	792	1,755	202.7	35.8
Washington	2,650	928	2,069	185.6	28.1
West Virginia	2,583	726	1,618	257.2	60.3
Wisconsin	2,935	984	2,193	196.3	33.8
Wyoming	3,417	931	2,075	267.0	64.7

¹Includes expenditures for day schools only; excludes adult education, community colleges, and community services.
²Adjusted for inflation using the Index of State and Local Governments Purchases.

NOTE: Details may not add to totals because of rounding.

SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Expenditures and Revenues for Public Elementary and Secondary Education: 1970-71, 1973, and Common Core of Data*, unpublished tabulations (February, 1984).

Les despeses corrents més altes per alumne, l'any 1981-82, les van registrar els estats d'Alaska i Nova York, i les més baixes els estats d'Arkansas i Mississipi. Les diferències entre els estats són notòries, de manera que les oportunitats d'educació i la qualitat i quantitat de l'oferta varia molt. Al districte de Colúmbia, la despesa corrent per alumne és més del doble que a Mississipi.

3.5. Alumnes de l'escola pública primària i secundària

Aproximadament 1/4 de la població dels EUA són estudiants. L'any 1979 es detectava que el creixement més notable es donava a l'edat de cinc anys i en els nois de més de setze. Aquest fet respon per una banda a un augment del nombre d'estats que financien el pre-escolar i per l'altra a una disminució del nombre de nois que deixen els estudis a setze anys, i a un augment dels alumnes que acaben la secundària i completen els college.

Taula núm. 8

<u>Edats</u>	<u>1961</u>	<u>1971</u>	<u>1976</u>	<u>1981</u>
5	66,3	82,5	89,6	94
6	97,9	98,4	98,7	99
7-9	92,2	99,1	99,2	99,2
10-13	99,3	99,2	99,2	99,3
14-15	98	98,6	98,2	98
16-17	84,3	90,2	89,1	90,6
18-19	41,8	49,2	46,2	49
20-24	15,6	21,9	23,3	24

Font: National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 1983-84. pàg. 9

Composició socio-econòmica

Dintre d'un mateix estat, la segregació social dins l'espai urbà i el desequilibri entre aquest i l'espai rural comporta una distribució espacial de la població que respon a diferències socio-econòmiques notables entre els grups. Les escoles rurals atreuen una població pagesa, a les escoles situades en zones residen-

cials d'estatus elevat els nens vénen de famílies de professions liberals i directives mentre que les escoles del centre urbà atreuen una població infantil on pràcticament totes les famílies reben subsidi d'atur o ajudes socials. La situació sòcio-econòmica d'un grup es pot mesurar pel grau d'educació, el tipus d'ocupació i els ingressos dels adults d'aquella comunitat.

La correlació entre classe social i nivell dels alumnes és una qüestió ben estudiada. Els alumnes que provenen de classes mitjanes i altes tenen més probabilitats de passar les proves, de graduar-se en una escola secundària i d'entrar a un college. Els estudiants que vénen de medis obrers tenen moltes probabilitats d'entrar amb dèficits, de tenir un comportament problemàtic i de deixar l'escola abans d'acabar la secundària. La crítica radical acusa l'escola americana de posar un èmfasi exagerat en els resultats cognoscitius i tècnics específics, excessivament vinculats a la racionalitat econòmica i a un individualisme possessiu i competitiu. L'escola, per a molts estudiants, particularment per als qui vénen dels nivells sòcio-econòmics més baixos, dóna poques oportunitats de progrés personal i social. Per a aquests estudiants l'escola és un lloc que condemna, més que confirma, les seves històries personals, experiències i aspiracions, i aquest fet queda patent en el desinterès per les ensenyances, les altes taxes d'absentisme i la violència que es dóna a l'escola, actituds que expressen el rebuig per una escola que participa en la reproducció social, econòmica i cultural d'un sistema de classes. (1)

(1) Veure Giroux Henry, "La educación pública i el Discurso de la crisis, el Poder y el Futuro" Ponència presentada a la reunió de Madrid sobre la reforma de la formació del professorat 1984.

Molts mestres i professors busquen feina a les escoles dels millors barris, on els nois treballen bé i la conflictivitat és molt més baixa, i deixen les escoles més problemàtiques als mestres joves, amb poca experiència, que no troben altre lloc de treball.

Segregació racial

Tot i que la llei prohibeix la segregació cal remarcar que moltes escoles estan segregades "de facto" degut al fet que estan a zones on domina la població de color. Encara hi ha tendència a contractar mestres negres, consellers i administradors negres per a les escoles on domina la població de color, mentre que es dubta molt a contractar un director negre o un nombre considerable de mestres negres quan l'escola és prioritàriament de blancs. Per les mateixes raons els mestres consideren molt la composició racial de l'escola, abans de demanar un lloc de treball.

Segregació per capacitats; vers una escola integrada

En la dècada dels 70, la societat dels EUA ha acceptat el fet que els estudiants tenen necessitats educatives diverses. Una de les lleis que més ha contribuït a assumir aquestes diferències és la referent als drets de les minories i dels nois i noies amb dificultats físiques o mentals (handicaped students). Aquesta llei demana una atenció personalitzada per a cada alumne i una classe integrada, sense selectivitat, a fi de que els nens i nenes amb dificultats s'acostumin a conviure amb els altres i la classe accepti aquests nens i els assumeixi com un membre més. Evidentment aquest programa té uns costos elevats i rep una ajuda federal especial, perquè exigeix grups poc nombrosos i hores de recuperació.

Altres programes atenen els nois que pertanyen a minories i a medis socio-econòmics poc afavorits, i avui es presta molta atenció a l'educació multicultural que no es preocupa únicament d'integrar aquestes minories, sinó que aprofita els valors culturals dels diferents grups socials per educar els infants.

Ja ningú no dubta que l'índex de fracàs escolar guarda relació amb els ingressos familiars, el nivell d'educació dels pares, el sexe i les característiques racials i ètniques. Com més alts són els ingressos i la formació dels pares, més baix és el nombre de fracassos. Hi ha una proporció més gran de nois que repeteixen que de noies, i la proporció de negres i hispànics és molt més alta. També, segons els estudis realitzats, sembla que la proporció de fracassos és més elevada a les àrees no metropolitanes i al sud que al nord.

Avui el fracàs escolar, calculat segons el nombre de repetidors, ha baixat molt pel fet que la majoria

dels mestres consideren que fer repetir un noi fa més mal que bé. Per atendre aleshores les diferències que hi ha dintre d'una classe s'han organitzat classes de recuperació, programes d'escoles d'estiu i serveis de consulta per ajudar els alumnes. A nivell secundari les escoles ofereixen moltes opcions alternatives que permeten treballar d'acord amb la capacitat i els interessos de cada noi.

En disminuir el nombre de repetidors i integrar a la classe nois de diversos nivells s'ha creat una certa ansietat per assegurar que l'escola dóna uns nivells adequats i que els alumnes que acaben l'escolaritat arriben a un nivell mínim de coneixements. Per tenir l'evidència d'aquesta preparació alguns estats deixen a criteri de les autoritats locals l'elaboració de proves, i altres fan unes proves úniques per a tot l'estat. Hi ha centres d'investigació i associacions que han elaborat proves, tests o exàmens que amb poques modificacions poden ser aplicades a tota la Unió. Els nois i noies que volen graduar-se a final de la secundària han de superar aquest examen.

Actualment als EUA hi ha una gran preocupació pel fet que els nois que acaben l'escolaritat obligatòria tenen un nivell baix. Aquesta manca de preparació pot tenir causes ben diverses que hem estudiat en un altre capítol, però el fet real és que 1/4 dels alumnes necessiten fer recuperació (remedial) de matemàtiques i potser aquest és un fet significatiu.

Els esforços per fer una escola integrada han estat importants durant els anys 60 i 70, però han assolit resultats molt diversos en els diferents estats. Actualment en alguns estats, vista la influència del barri en el funcionament de les escoles, han adoptat el "busing" que consisteix en traslladar en autobús grups

de nens d'un districte a un altre, per aconseguir un alumnat més heterogeni i oferir una major igualtat d'oportunitats. No cal dir que aquesta mesura troba l'oposició dels sectors conservadors i ha provocat en les àrees on es practica un creixement de l'escola privada.

Si considerem els estudis post-secundaris com un índex de promoció, la taula següent demostra que les variables més significatives que afecten l'alumnat són les derivades de l'estatus socio-econòmic i de la capacitat intel·lectual.

Taula núm. 9

Percentatge dels alumnes que varen acabar secundària l'any 1972 que segueixen cursos en educació post-secundària fins a 1979, segons raça, estatus socio-econòmic i capacitat intel·lectual, tardor de 1972 a tardor de 1979

	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Total	54,2	45,4	39,6	36,8	25,-	18,3	14,8	13,7
Raça								
blancs	55,6	46,8	40,2	37,7	24,6	18,3	14,8	13,8
negres	47,8	39,-	33,4	33,3	24,1	16,-	13,-	12,5
hispanics	46,3	35,5	29,6	27,6	22,6	16,8	16,-	12,8
altres	43,8	39,4	35,2	32,3	24,9	15,9	16,9	14,8
Estadi socioeconòmic								
baix	34,6	26,4	22,-	19,8	15,9	10,1	8,8	9,4
mitjà	51,3	42,3	34,9	32,-	21,3	14,1	13,5	12,8
elevat	79,6	70,7	65,-	63,3	40,1	26,9	23,7	20,-
Capacitat intel·lectual								
baixa	30,6	21,9	16,6	15,5	12,4	8,5	7,5	7,2
mitjana	53,5	43,6	36,6	33,-	23,1	14,9	13,5	13,2c
elevada	79,7	72,-	66,4	63,3	39,4	27,2	24,7	22,-

Font: National Center for Education Statistics. Digest Education Statistics 1983-84

La participació dels alumnes en la marxa de les escoles

Des de principis de segle s'ha estés als EUA la idea de la conveniència que els alumnes participin en la gestió de l'escola. Aquest principi es considerava convenient des de molts punts de vista. Davis dóna unes raons que semblen força acceptades. (1)

- Dóna oportunitat als estudiants per aprendre processos democràtics.
- Dóna oportunitat de desenvolupar habilitats per manar.
- Dóna oportunitat als estudiants de participar en la direcció de l'escola.
- Crea unes millors relacions entre els estudiants i els docents.
- Es dóna una millor coordinació de les activitats de l'escola.
- Crea un millor ambient per a l'aprenentatge.
- Dóna oportunitat als alumnes per ajudar i proposar bons projectes.
- Dóna oportunitat als estudiants per estar millor informats respecte a l'escola.
- Dóna oportunitat per crear noves organitzacions dins l'escola.
- Es pot ajudar els estudiants en l'evolució dels programes extraescolars.

Es van crear consells i organitzacions d'estudiants per tot el país, i van ser en general molt actius, però en molt poques ocasions s'ha donat als estudiants veu per formular i votar aspectes realment transcendents i importants. Els estudiants aviat han vist que se'ls utilitza i que únicament poden decidir sobre aspectes complementaris.

(1) Dale. Davis E. Focus on Secondary Education: Scott, Foresman, Glenview, 1966. pág. 207

El fracàs de les organitzacions d'estudiants va portar durant els anys 60 a una onada de disturbis i vagues a les universitats i colleges de la Unió que van unir la seva protesta per la gestió, amb la provocada pel conflicte racial i per la guerra del Vietnam. Aquesta situació també va provocar protestes a les escoles secundàries.

Tot i que la conflictivitat va baixar molt a la dècada dels 70, es va posar en qüestió el sistema escolar i social en general, i això va provocar un seguit de reformes interessants i a una definició dels drets i responsabilitats dels alumnes. Tot i així la dècada dels 70 va portar el desencant per la eficàcia de la protesta col·lectiva i la convicció que les estructures existents són quasi invencibles, aleshores la protesta s'ha convertit en violència i vandalisme. Aquesta violència no respon tant a les condicions de l'escola, sinó que és deguda a una situació exterior que comporta el creixement de bandes juvenils, desocupació, droga i consum d'alcohol. Aquesta violència ha obligat les escoles de determinades àrees a gastar sumes importants en mesures de seguretat.

L'escola ha estat més efectiva a respondre a les protestes que en la lluita amb la violència i el vandalisme, de manera que la policia ha de patrullar les entrades de moltes escoles dels centres urbans i la por és un tret comú per a molts estudiants i professors. Un altre flac de les escoles secundàries és l'absentisme. En algunes escoles més conflictives no és rar que a secundària falti la meitat de la classe.

Actualment a les escoles es procura trobar mecanismes per ampliar les oportunitats dels estudiants, per desenvolupar els seus interessos i la seva participació, però topen amb actituds d'indiferència en les zones conflictives.

C. IV. ENSENYAMENT POSTSECUNDARI. ENSENYAMENT SUPERIOR.
=====

En acabar la secundària es poden continuar els estudis a diverses institucions d'ensenyament superior. Aquestes institucions tenen com a objectiu desenvolupar les capacitats dels estudiants en un camp del coneixement, però també assumeixen com a objectius prioritaris el desenvolupament de la personalitat de l'alumne i la socialització de l'estudiant, d'aquí que les activitats que els centres ofereixen siguin en gran part la continuació de la secundària.

Als EUA es té la convicció que tot ciutadà ha de tenir l'oportunitat de fer estudis superiors, perquè aquest nivell dóna la possibilitat de descobrir el gust pel coneixement acadèmic més seriós i endemés procura un lloc de privilegi dintre de l'escala social. Aquesta convicció i la pressió de la demanda fa que moltes carreres professionals que a Europa no es consideren universitàries, s'imparteixin a EUA a nivell superior. Donades aquestes expectatives l'educació superior ofereix una gran varietat de possibilitats, una gran diversitat de nivells i una gamma extremadament diferenciada de condicions de manera que l'orientació professional és molt important per a qualsevol estudiant de postsecundari.

La universitat als EUA s'inspira en part amb els col·leges anglesos i en la universitat alemanya i en això suma trets característics de la societat americana. És lògic, per tant, que es doni una tensió permanent entre diferents alternatives: la formació general liberal típica dels col·leges anglesos del s. XVIII o bé l'especialització professional per tenir un bon lloc de treball, o entre una ciència teòrica i pura típica de la universitat alemanya del segle XIX, i una orientació decidida

vers la teconologia aplicada. Cada centre defineix la seua línia i dóna prioritat a una d'aquestes orientacions i cada alumne pot trobar el programa que més li convingui.

4.1. Els centres d'educació superior

Diferenciem entre Col·leges i universitats.

a) Els "Col·leges" ofereixen un ensenyament de dos a quatre anys als alumnes que acaben la secundària superior.

- Els "Vocational and technical colleges" continuen la formació professional durant dos anys i els donen una preparació equivalent a la de tècnics mitjans, semblant a la titulació de perits. El grau superior o escoles d'enginyers està als "Institute of technology", que formen tècnics superiors i investigadors científics. Alguns d'aquests instituts són molt grans i tenen fama universal, com és el cas del MIT "Massachussetts Institute of Technology".

- Els "Junior colleges" ofereixen dos anys d'estudi en programes molt diversos, ja sigui acadèmics o professionals, que acaben amb el pas a 3r. curs d'universitat o bé en l'exercici d'una determinada professió.

Els estudiants reben una formació general, uns coneixements pre-professionals a nivell superior que els permeten continuar els estudis en una universitat si es dóna el cas, i ensenyaments que preparen com a tècnic. En general, les matèries professionals són comunes per especialistes afins, de manera que la preparació permet certa polivalència i diferents nivells.

En general els "junior college", igual que els "community colleges" acullen les classes socio-econòmiques menys afavorides, joves amb poques aptituds per als estudis i adults que volen completar o actualitzar els seus coneixements.

Els "community colleges" tenen la mateixa funció de formació professional que els "junior colleges" i estan sota el control dels districtes escolars, i d'aquí els ve el nom de "colleges" de la comunitat. Aquests centres permeten als joves de condició medesta de fer uns estudis poc costosos i residir amb la seva família. Els estudiants també poden treballar a temps parcial gràcies a programes molt flexibles concebuts no solament per als joves sinó també per als adults que ja exerceixen una professió.

Els primers colleges de dos anys van ser institucions destinades a completar l'ensenyament secundari americà, que al principi del segle XX era més curt que a Europa. Els "junior colleges" públics daten de 1920-1930. Al principi es consideraven institucions poc prestigioses i se'ls criticava la qualitat de l'ensenyament i el nivell dels alumnes, però després de l'explosió escolar que va seguir el final de la guerra de 1940, s'ha acabat la rivalitat amb la universitat, i aquestes institucions absorbeixen l'excedent de candidats. Els cursos són generalment gratuïts.

- Els colleges de quatre anys "Four year colleges" anomenats sovint "Liberal art colleges" són institucions de dimensions limitades que ofereixen cursos de llicenciatura del grau de "Batchelor". Aquests colleges ofereixen programes de lletres, d'arts i ciències o bé tots tres.

Les antigues escoles normals s'han convertit en colleges de quatre anys anomenats "colleges of education", però cada vegada és més freqüent que els mestres es formin a la universitat, a les facultats de Pedagogia on poden ampliar els seus estudis més enllà de la llicenciatura.

- b) Les universitats també acullen els alumnes que acaben el batxillerat superior. Les universitats es diferencien dels colleges de quatre anys per dues caracterísq

tiques; tenen tots els colleges (lletres, arts i ciències), escoles professionals (medicina, dret, etc.) i tenen una escola per a graduats "graduate school" o college de 3r cicle i serveis d'investigació. La universitat doncs, és més completa i és d'un nivell final superior però, en la pràctica, alguns colleges són vertaderes universitats, i al revés.

4.2. Accés a l'ensenyament superior.

En principi no hi ha examen d'entrada, però els colleges es troben amb el problema de rebre alumnes que tenen mancances bàsiques i obliguen a repetir d'alguna manera la secundària. Per evitar baixar el nivell, hi ha una tendència, cada vegada més generalitzada, d'exigir que els aspirants passin una prova d'entrada preparada i aplicada per organismes nacionals especialitzats com són el "College Entrance Examination Board" o "l'American College Testing Program". Per a aquestes proves s'utilitzen dos tipus de test: Proves d'aptitud "scholastic aptitude test" que comporta una redacció, un exercici de comprensió verbal i un exercici de comprensió abstracta o lògica, que acostuma aplicar-se a un problema matemàtic, i segon una prova de coneixements o "achievement test" sobre les matèries escollides segons l'orientació del candidat. Els aspirants a ingressar han de treure una determinada puntuació en aquesta prova.

El percentatge de candidats admesos varia molt segons el prestigi de la universitat però existeix una gamma tant variada de centres i de nivells que sempre es pot trobar un college disposat a acollir un alumne determinat.

4.3. Les universitats: organització.

Administració. Igual que a Gran Bretanya l'ensenyament superior a USA té una gran autonomia, gràcies al seu consell d'administració que fa d'intermediari entre

el ministeri i el president de la universitat.

El consell d'administració està format per un nombre de membres (entre 3 i 100) escollit o nomenats pel govern entre persones notables en el camp de les finances, la indústria, la medicina, etc. El consell elegeix el president.

El president té molt poder, molt més que els nostres rectors; pot pertanyer a qualsevol categoria professional encara que no sigui del camp de l'ensenyament. El president és responsable de la gestió i de l'orientació intel·lectual de la universitat i supervisa els quatre sectors administratius:

- L'organització de l'ensenyament
- Les qüestions referents als estudiants (inscripcions, exàmens, etc.)
- La planificació i les relacions públiques
- Els serveis financers.

Les finances. Cal distingir les institucions públiques de les privades, donat que aquestes últimes són molt importants, formen molts alumnes i algunes tenen una reputació a nivell mundial.

Els establiments privats compten amb els ingressos dels drets de matrícula (un 32% del total), del govern federal (23%) que finança particularment treballs d'investigació, les dotacions de empreses o mecenes privats (10%) en general aquestes dotacions són per coses concretes com és ara fer un nou edifici, finançar una investigació, beques, etc. Un capital invertit que dona uns ingressos regulars.

Les universitats públiques es financen el 10% pels drets de matrícula, el 39% per subvencions de l'Estat, el 5% per les autoritats locals, el 17% del govern federal i

el 2,5% per dotacions privades. Algunes universitats tenen béns (land-grant colleges and universities) que els procuren uns ingressos.

Els estudis. L'ensenyament superior als EUA comprèn un gran nombre de colleges i facultats que permeten als estudiants escollir entre molts programes possibles.

A més de les facultats clàssiques, dividides en departaments, també hi ha a les universitats un munt d'escoles professionals, com les escoles d'enginyers, de medicina, de veterinària, d'odontologia, de farmàcia, d'infermeria, de dret, d'administració d'empresa, les escoles de pedagogia, arquitectura, de bibliotecàries, de periodisme, de música, de salut pública, de teologia, d'educació física, etc...

La universitat és un centre d'investigació molt actiu relacionat amb la indústria, que orienta i finança part d'aquestes investigacions. El govern federal també finança projectes. Quasi tots els professors de la universitat són investigadors i per mantenir la seva reputació han de publicar regularment treballs científics. La preocupació per la investigació perjudica sovint la qualitat de l'ensenyament, perquè no acostuma a ser la preocupació prioritària dels professors.

Equipament. La universitat americana ofereix unes condicions de treball excel·lents; laboratoris, biblioteques molt completes que formen una xarxa ben connectada, centres de càlcul, centres d'orientació, centres esportius, clubs per a estudiants, residències o allotjaments per a estudiants i professors, auditoris, centres comercials, etc...

4.4. Estudis i titulacions

Les institucions d'educació superior ofereixen tí-

tols de nivells molt diversos:

- El títol d' "Associate" d'arts (AA) o de ciències (AS) els donen institucions postsecundàries de primer cicle en acabar els estudis de dos anys. Molts dels alumnes que treuen aquest títol continuen estudiant a institucions, col·leges o universitats de quatre anys i ingres-sen a nivell de tercer. Els alumnes que tenen aquest tí-tol, després d'haver completat estudis professionals, solen ingressar com a tècnics de nivell mitjà en el món del treball.
- El títol de "Bachelor" acostuma a exigir quatre anys d'estudis acadèmics a un centre superior. Els títols més comuns són els de "Bachelor" en arts (BA), "Bache-lor" en ciències (BS) i el de llicenciat en pedagogia o (B.Ed.). L'any 1979 als EUA es varen donar 921.390 títols de "Bachelor" de tots els tipus, que són equiva-lents a la nostra llicenciatura.
- El títol de "Màster" varia molt entre les 1.000 insti-tucions americanes que els donen. Generalment aquest tí-tol exigeix un o dos anys d'estudi superior en cursos i seminaris, després de graduar-se com "Bachelor". És fre-qüent haver de preparar una tesi o passar un examen fi-nal oral o escrit. Les exigències poden variar, no única-ment entre les diverses institucions, sinó també en-tre una i altre disciplina en una mateixa institució. L'any 1979 als EUA es varen donar 301.079 títols de "master" de tots els tipus, però els més freqüents són els "master" d'arts (MA) i el de ciències (MS).
- El títol de "Doctor" o doctorat, que sol ésser el de doctor en filosofia (Ph.D), està considerat com el més elevat que es dona a EUA i certifica la capacitat del seu titular per realitzar treballs d'investigació ori-ginals al més alt nivell. Els estudis de doctorat són molt individualitzats i poden variar molt però en gene-

El baix percentatge de mestres amb molts anys d'experiència respon al fet de que molts mestres abandonaven la professió, cosa que representava una pèrdua considerable d'efectius humans en el moment en que podien donar un màxim rendiment. Les raons que explicaven aquest fet eren bàsicament les següents:

- Els salaris i l'estatus del mestre és baix.
- L'ensenyament a vegades és un treball complementari per mantenir una família i s'abandona quan el treball alternatiu demana jornada completa o és prou remunerador.
- Per frustracions degudes a una preparació inadequada per al treball.
- Per frustracions ocasionals pel fet que els mestres sovint no tenen oportunitat d'influir en les decisions que afecten la seva vida professional.

Fins fa pocs anys el problema era trobar prou mestres per ocupar les places vacants i les preguntes bàsiques eren, hi ha prous candidats? Tenen una titulació suficient?. Avui sobren mestres i les qüestions que preocupen han canviat, ara es centren en com es poden identificar els millors candidats per a l'educació i com es poden motivar aquestes persones perquè entrin a la professió i no l'abandonin.

5.5. Dedicació i càrrega docent.

Els mestres declaren que dediquen 40 hores setmanals al seu treball (1976), i això vol dir que tenen una dedicació superior a les 36 hores obligatòries, pel fet que preparar les classes i corregir els treballs ocupa temps adicional. Les estadístiques demostren que als EUA les hores de treball exigides als ensenyants són les mateixes per als mestres de primària i els de secundària. El nombre de classes per setmana és més baix a secundària.

però exigeix una dedicació lleugerament superior.

Taula 7

	1961	1966	1971	1976	1981
mitjana d'alumnes per classe					
mestres primària (no departaments)	29	28	27	25	25
mestres primària (en departaments)			25	23	22
mestres secundària	28	26	27	29	23
hores de dedicació per dia	7,4	7,3	7,3	7,3	7,3
mitjana d'hores/setmana per totes les cargues	47	47	47	46	46
dies laborables durant l'any		181	181	180	180

Font: NEA Status of the American Public School Teacher. 1980-18

La mitjana d'alumnes per classe es situa als voltants de 23-24, però si considerem la ratio alumnes per mestre, la xifra baixa a 20 alumnes a primària i a 16 a secundària, l'any 1982-83, segons dades del NEA (1).

(1) NEA Estimates of School Statistics: 1982-83 Washington. January 1983.

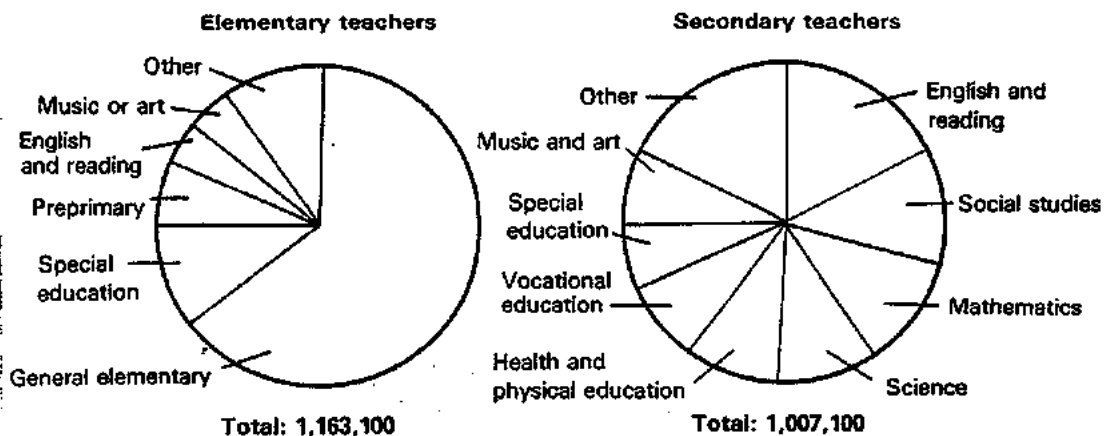
Matèries que ensenyen els mestres

Les escoles solen reunir una mitjana de 25 mestres i la ratio mestre/alumne és 1/19; tanmateix les classes són més nombroses perquè hi ha mestres de música, plàstica, educació especial i mestres a temps parcial. 2/3 de tots els mestres de primària, uns 756.200 es fan càrrec d'una classe. Hi ha 126.800 mestres d'educació especial, dels quals el 60% fa classes als nens amb dificultats d'aprenentatge. Els mestres de pre-escolar són 75.300 i finalment hi ha mestres que ensenyen únicament una matèria; 51.400 ensenyen anglès o lectura, 49.600 música o plàstica i 34.700 educació física i higiene. (Veure figura 3)

Els mestres de secundària estan més especialitzats; 152.400 ensenyen anglès, 117.600 ciències socials, 115.000 matemàtiques i 104.700 ciències. Un gran nombre de professors ensenya matèries politècniques; 83.200 tallers, 108.700 comerç, economia domèstica i arts industrials i el 6% dels mestres fan recuperacions.

Fig. núm. 3

1979-80 — Public elementary and secondary teachers, by subject taught: United States.



SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Teachers Employed in Public Schools 1979-80*.

5.6. El salari.

La compensació salarial que reben els ensenyants pel seu treball no ha augmentat al mateix ritme que la inflació, i el salari queda per sota del que guanyen els llicenciats en les altres professions, si fem excepció dels treballadors en activitats social i recreatives. En general els mestres tenen contractes per 9 o 10 mesos de treball i si aquest sou es reparteix entre els 12 mesos de l'any la quantitat resultant queda per sota de la mitjana dels graduats.

L'any 1981 a l'estat de Florida un mestre de primer any d'experiència tenia un sou de 11.000-12.000 dollars l'any, que aleshores era l'equivalent d'un milió de pesetes. Si el mestre tenia un master rebia 1.000 dollars més l'any i si era doctor guanyava 14.000 dollars. El sou doncs varia segons la titulació del mestre, sempre que aquesta titulació tingui relació amb la matèria que imparteix.

Cal recordar també que el sou dels mestres és molt divers segons els districtes i que tenen un marge ampli de variació. Els districtes que paguen millor poden escollir els millors mestres mentre els districtes que acostumen a oferir sous més baixos, tenen poques sollicituds i a vegades no troben candidats.

La diferència de sous entre un mestre de primària i de secundària és poc important i depèn del joc de l'oferta i la demanda. També hi ha diferències importants entre els professors de les diverses matèries.

Taula núm. 8

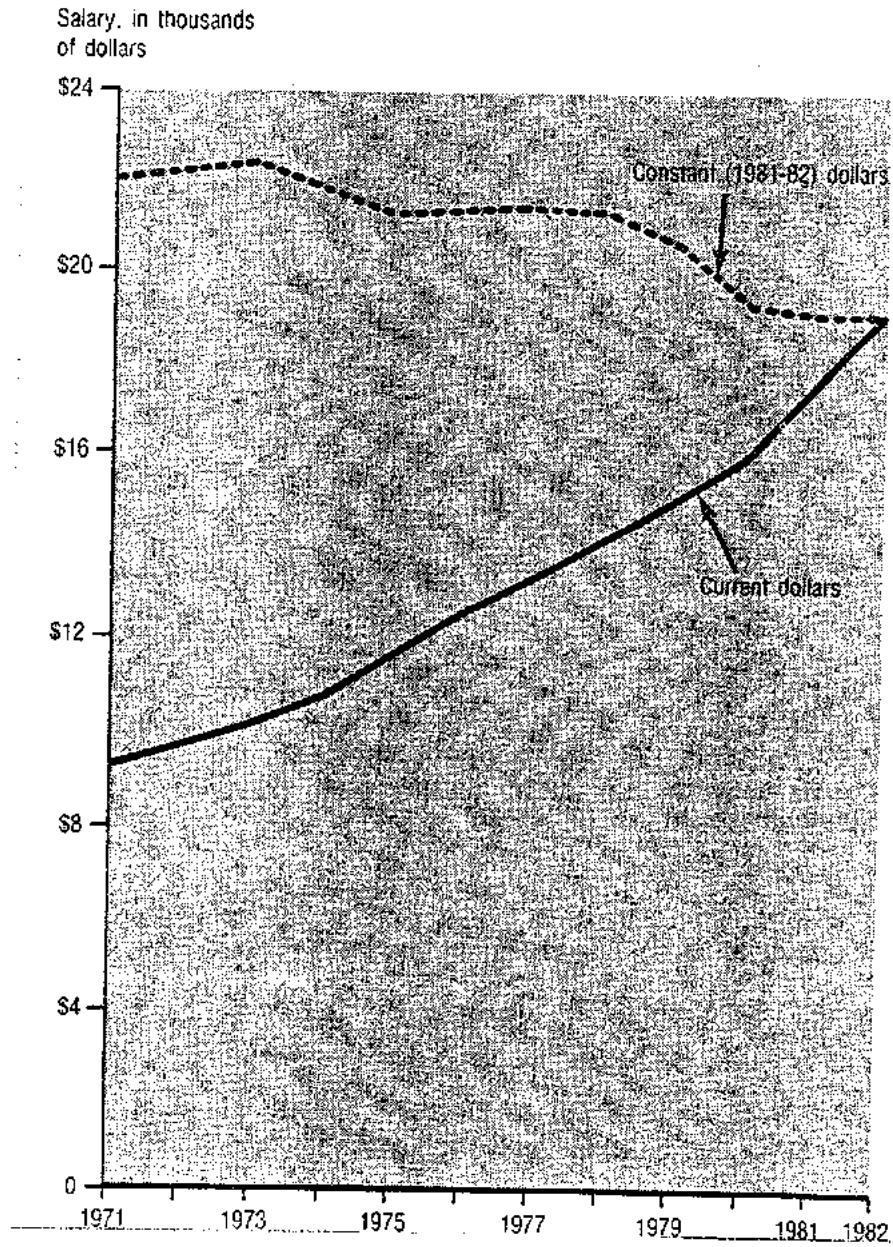
**Trends in Current Expenditures for Salaries of Classroom Teachers
in Public Elementary/Secondary Schools: 1970-71 to 1981-82**

Year	Number of Classroom Teachers, in Thousands	Salaries of Classroom Teachers			
		Average Annual Salary		Total, in Billions	
		Current Dollars	Constant (1981-82) Dollars*	Current Dollars	Constant (1981-82) Dollars*
1970-71	2,055	\$9,269	\$21,966	\$19.0	\$45.0
1971-72	2,063	9,705	22,197	20.0	45.7
1972-73	2,103	10,176	22,372	21.4	47.0
1973-74	2,133	10,778	21,770	23.0	46.4
1974-75	2,166	11,690	21,242	25.3	46.0
1975-76	2,196	12,591	21,363	27.6	46.8
1976-77	2,186	13,352	21,414	29.2	46.8
1977-78	2,209	14,207	21,350	31.4	47.2
1978-79	2,207	15,022	20,637	33.1	45.5
1979-80	2,183	15,951	19,339	34.8	42.2
1980-81	2,162	17,601	19,127	38.1	41.4
1981-82	2,117	19,157	19,157	40.6	40.6

* Adjusted for inflation, using the Consumer Price Index.

SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Projections of Education Statistics to 1990-91*, 1982, and Common Core of Data, unpublished tabulations (November 1983); National Education Association, *Estimates of School Statistics, 1982-83*, 1983, copyrighted, and unpublished tabulations.

Figura 4



Quan es té en compte la inflació es constata que el sou mitjà dels mestres ha baixat durant la dècada dels 70.

5.7. Les organitzacions de mestres.

La societat americana compta amb moltes organitzacions i associacions. L'organització de mestres que té més afiliats és la NEA (National Education Association) que des de fa més de 125 anys s'ha considerat com l'organització que representa els mestres de la nació. El nombre de socis és molt alt, al voltant de 2 milions, i la majoria treballen a les escoles públiques. L'organització comprèn altres organitzacions a cada estat i locals.

La AFT (American Federation of Teachers) reuneix uns 450.000 socis i té federacions estatals a quasi la meitat d'estats. Moltes vegades els mestres pertanyen a ambdues associacions quan les dues organitzacions existeixen al districte local.

En un principi la NEA estava formada per més d'una trentena de departaments autònoms que representaven els interessos dels diversos nivells; pre-escolar, primària, educació superior, formació d'adults, etc... o bé els interessos de diversos estaments com associacions de superintendents, directors, etc. o els d'especialitats com ciències, matemàtiques, ciències socials, etc...; cada departament tenia una gran autonomia i comptava amb el seu personal propi i pressupost, elegia els seus responsables i tenia llibertat per establir la seva política, programes i la qualificació que es demanava per ser membre de l'associació.

Aquesta unitat es va trencar els anys 60, com a conseqüència de la conflictivitat existent en el camp de l'educació i la militància dels ensenyants en camps ideològics molt diversos i enfrontats. Això va forçar una reorganització de la NEA en departaments, afiliacions nacionals i organitzacions associades. Les organitzacions que van elegir formar departaments com la "Associa

tion of Classroom Teachers" que formen el 90% de membres de la NEA es van comprometre a defensar la política i els programes de l'organització, altres antics departaments (15) van preferir quedar com afiliats que tenien la seva pròpia organització financera, però acceptant les directrius polítiques de la NEA. Uns 10 departaments van quedar com associats i no es van comprometre amb les línies polítiques de la NEA, sinó a mantenir-hi una relació professional. Finalment altres grups com "l'American Association of Schools Administrators" i la "National Association of Secondary School Principals" van decidir ser independents. Aquesta crisi va portar doncs a desfer la unitat que hi havia hagut en l'associació de mestres fins aleshores.

Alguns mestres no van estar conformes a deixar les seves reivindicacions en mans de la NEA, insatsifets amb la política poc reivindicativa de l'organització i disgustats per les condicions econòmiques i l'estatus dels mestres. Agluns d'aquests grups van començar a posar-se en contacte amb les organitzacions sindicals i van anar formant un sindicat de mestres "American Federation of Teachers" (1916). Aquesta organització ha anat creixent fins a tenir uns 450.000 afiliats. La AFT era més forta en els centres urbans conflictius i problemàtics i la seva actuació ha estat més reivindicativa, tendeix a ser un moviment sindical organitzat i dóna prioritat a la defensa de les condicions econòmiques.

Les diferències entre la NEA i la AFT van ser molt greus durant els anys 60 i 70. Un dels problemes més importants era que la AFT deia que els funcionaris de l'administració de les escoles no podien pertànyer a l'organització perquè a causa de les seves tasques de seleccionar, dirigir, avaluar i controlar els mestres no podrien representar-los. La NEA en canvi considerava que tant els administratius com els mestres pertanyen a la mateixa organització professional perquè tots dos lluiten per millo

rar l'ensenyament i l'estatus dels treballadors del ram.

La reorganització de la NEA i la seva actuació per millorar les condicions dels ensenyants van acurçar les diferències entre la NEA i l'AFT i més ara que ambdues organitzacions es troben amb el problema de la desocupació i amb una dura crítica social que exigeix més qualitat i uns resultats que justifiquin la forta inversió que es fa en educació.

Els criteris d'unir ambdues organitzacions no han tingut èxit pel fet que el NEA vol ser una organització independent mentre els membres de l'AFT consideren que s'han de mantenir vinculats amb els sindicats obrers.

Els objectius actuals de les negociacions entre la NEA i l'AFT són arribar a un consens en qüestions molt importants que pertanyen a la professió. Els mestres, com totes les professions, es veuran fiscalitzats i controlats a l'hora d'obtenir un títol o una estabilitat laboral, perquè la societat exigeix més qualitat i una professionalització seriosa. Perquè les associacions professionals tinguin crèdit i puguin defensar públicament els mestres (1) cal que, com a mínim, es prenguin les mesures següents:

- . Els mateixos mestres han de prendre la responsabilitat de controlar l'entrada dels nous mestres com a garantia de qualitat.
- . Els mestres han de participar i influir en les decisions sobre la formació inicial dels mestres, i vigilar que forces noves i renovadores entrin a la professió i que la manca de places no produeixi una arterioesclerosi del personal.

(1) Campbell. Ronald F. i Alíi. The organization and control of American Schools. pàg. 303. Conversa amb el director de la NEA.

- . Els mestres han d'acceptar la feina desagradable, però essencial, de controlar l'actuació professional dels seus membres, i per controlar cal desenvolupar criteris d'actuació professional i aplicar aquests criteris. S'han fet esforços recentment per part de grups de mestres per establir controls professionals, col.laborant en l'estructura de govern d'alguns estats. Tant si es considera que aquests controls són adequats com si no, demostren una preocupació creixent per assegurar la qualitat de la feina.
- . Els mestres han de refinar i ampliar els seus coneixements professionals. Aquesta mesura no serà fàcil d'aplicar, donada la dificultat de decidir què és educar i les diverses opcions que es prenen davant la formació inicial i permanent.

C. VI. LA SELECTIVITAT
=====

6.1. La selectivitat d'entrada a l'ensenyament superior; colleges i universitat.

Algunes universitats i colleges (experiència de Nova York 1971) han practicat l'accés lliure, de manera que els estudiants, en acabar l'escola secundària, podien continuar automàticament fent estudis superiors. Aquesta política pretenia donar a les minories marginades un termini més llarg i noves oportunitats de superar les seves dificultats. Avui sembla clar que aquesta és una actuació paternalista i enganyosa, perquè l'educació no és suficient per solucionar el problema de les desigualtats socials i sols aconseguix retardar el fracàs.

En quasi tots els estats americans, per ingressar als estudis superiors es demana haver superat amb èxit els exàmens de secundària, que els alumnes que volen passen en acabar el penúltim curs. Aquests exàmens canvien molt segons el criteri de cada universitat o college i generalment són exàmens preparats i passats per entitats públiques o privades que ofereixen aquest servei a nivell estatal o nacional. Alguns dels models més coneguts són el "School College habilitat test", elaborat per l'Educational testing Service de Princeton (Nova York), "l'American College Test" fet per l'American College Testing Program de Iowa i el "Scholastic Aptitud Test" del College Entrance Examination Board de Princeton (New Jersey).

Aquestes proves acostumen a tenir dues parts; una primera part consisteix en un examen d'aptituds i coneixements instrumentals bàsics, com el "Scholastic Aptitud de Test" o SAT que comprèn un exercici de redacció, un

exercici de comprensió oral i un altre de comprensió abstracte; per exemple, un problema que s'ha de resoldre per lògica. La segona part consisteix en un examen de coneixements o "Achievement Test" en què mesuren el que saben els candidats en les matèries escollides per presentar-se a examen. Aquests exàmens són relativament fàcils si els comparem amb el nivell equivalent d'Anglaterra o Alemanya.

Els alumnes demanen l'ingrés en un centre superior durant el primer semestre de l'últim curs de secundària. Les exigències per a l'admissió d'un candidat varien molt segons el prestigi dels Col·leges i Universitats. Alguns centres demanen una puntuació determinada en els exàmens, altres fan un examen específic d'entrada, entrevistes i demanen informes dels professors de secundària i una bona escolaritat. Alguns centres demanen al candidat un any de treball o un viatge a l'estranger per adquirir coneixements i experiències i altres exigeixen una dedicació exclusiva a l'estudi. Les universitats o col·leges que tenen poc prestigi, per atreure alumnes tendeixen a facilitar l'accés, cosa que a la llarga resulta ^{en} perjudici del seu nivell, aleshores reserven certes facultats o programes per als alumnes més ben dotats.

En general els col·leges i universitats saben que el seu prestigi depèn de la qualitat dels estudiants i per això fan tot el possible per atreure els alumnes més brillants de secundària, especialment els "National Merit Achievement Scholars" que són els que han tingut premi extraordinari de batxillerat; aquests troben a tot arreu tota mena de facilitats i les beques més substancioses.

Els estudiants poc dotats troben als EUA un lloc on estudiar, donada la diversitat de cursos, nivells i titulacions a l'abast, en el cas que el candidat tingui recursos suficients per finançar els seus estudis, donat

que li serà difícil trobar beques i ajuts. (1)

6.2. Selectivitat a l'entrada dels programes d'enseyament

El problema més important dels centres de formació de mestres és avui com atreure alumnes i, més important encara, com atreure els millors estudiants. La manca de llocs de treball deguda a la baixa de la taxa de natalitat, sumada als problemes tan extesos de disciplina i al nivell baix de salaris han fet disminuir dràsticament les demandes d'ingrés a les escoles i col·leges d'educació, i això posa en perill la seva possible supervivència. Per altra banda la crisi que pateix l'escola i la pressió de l'opinió pública per la millora de la qualitat dels ensenyants obliga a una millor selecció dels candidats, cosa que fa disminuir, més encara, el nombre d'estudiants.

El problema de dignificar la carrera de mestre és present a totes les universitats i col·leges que he visitat. Tots estan d'acord en el diagnòstic dels mals que pateixen, que són els següents:

- Molts col·leges i universitats estan més preocupats per tenir estudiants que per la qualitat de la seva formació, i sacrifiquen la qualitat per mantenir el programa d'estudis.
- És una carrera fàcil i poc exigent, de manera que s'hi matriculen alumnes poc motivats, incapaços de fer altres carreres. La prova és que van a educació els alumnes que han tingut una nota baixa en els exàmens d'entrada a la universitat (veure taula 1 i 2). Un altre argument és que molts atletes i membres dels equips esportius universitaris s'inscriuen a magisteri, perquè

(1) Veure programa Universitat Missouri (Colúmbia) a on hi ha 17 Col·leges i Schools, 250 graus o títols diferents i més de 1000 cursos.

és una carrera que els permet de dedicar-se a l'esport i, tanmateix, acabar amb un títol.

- La professió de mestre ha baixat de nivell pel fet, en part, que abans moltes dones estudiaven de mestre. Ara les dones més capaces tenen accés a altres professions i ja no es matriculen a educació.
- La manca de criteris sobre què ha de saber i fer un bon mestre fa que molts professors no s'atreveixin a suspendre.
- La tendència de molts professors a tractar els estudiants com si fossin alumnes de secundària; procuren ser condescendents i donar totes les oportunitats fins que l'alumne arriba al final de la carrera, i aleshores es fa molt difícil negar-li el títol.
- La professió de mestre té poc prestigi social, de manera que es considera d'una categoria inferior dintre de la universitat. El Dr. Howard B. Leavitt, Associate Director de la AACTE comentava que la manca d'estima social ve donada en part per la manca de professionalització dels mestres ja que, segons la seva opinió, en el moment actual és un treball tan poc professional que una mare amb sentit comú i una mica de cultura té moltes probabilitats de poder ser una bona mestra de primària. En aquesta manca de preparació específica hi ha una gran part de culpa dels centres de formació, dels programes i dels professors.
- El procés d'acreditació dels programes de formació d'ensenyants és fa més per raó del que la gent diu que vol fer que pel que realment es fa. El grup avaluador també vol deixar bona impressió i rarament es juga la seva imatge.
- La política de no criticar les institucions que són

bàsicament negres, en lloc de fer-les progressar, com si aquestes institucions poguessin oferir un producte inferior però tolerat.

- La professió de mestre ofereix uns salaris baixos, tal com hem pogut comprovar en parlar dels mestres i les perspectives de promoció són lentes i difícils.
- És una professió incòmoda per la manca de disciplina i el vandalisme existent a moltes escoles, que fa que molta gent no es consideri capaç d'afrontar la situació.

Per resoldre aquests problemes es pensen i es proposen mesures que pretenen donar prestigi i qualitat a la professió. Una vegada més es dona als EUA una gran varietat d'actuacions i criteris, però al meu parer podem parlar de quatre grans grups:

- a) Hi ha qui creu que la primera mesura a prendre és elevar el nivell d'ingrés en els programes d'educació quan acaben els dos primers cursos de formació general i han d'elegir especialitat. El professor B.C. Smith opina que cal un examen d'entrada i dona tres criteris en defensa d'aquesta opció: 1) cal un examen per decidir el nombre d'alumnes, perquè no es poden admetre més candidats que els que el professorat és capaç d'atendre correctament. La responsabilitat prioritària dels Col·leges d'Educació és formar professionals competents i qualsevol altra consideració feta a costa de la qualitat és traïr la societat i els infants. 2) Estar al més segur possible que els alumnes admesos són els candidats adequats, tot i que únicament es poden mesurar les capacitats intel·lectuals; Smith proposa mesurar els coneixements bàsics de matemàtiques i sobretot de llenguatge. 3) Establir una mena de ritual, donada la importància de l'ingrés a una professió que té tanta transcendència social i que demana no solament capacitats, sinó una dedicació

professional plena.

La Universitat de North Carolina, per exemple, ha preparat un examen o "General Education Assessment Test" que té dues parts; un examen de matèries bàsiques com anglès, art, ciències socials, matemàtiques, ciències; una prova escrita per veure el domini del llenguatge.

- b) Un altre corrent d'opinió considera, com és el cas del Dr. Carl Dolce, Degà de la Universitat d'Atlanta (Georgia), que no cal repetir exàmens que ja han hagut que fer per entrar a la universitat o durant els dos primers anys d'estudis, i considera que per elevar el nivell dels estudiants basta exigir als candidats unes qualificacions superiors a la mitjana.
- c) La tercera és la dels que posen més èmfasi en la millora de la qualitat dels programes que en la selecció. Aquest grup demana una preparació dels mestres al més alt nivell i unes pràctiques adequades, i consideren que les demandes dels programes exclouran aquells que busquin facilitats. El problema és que portar aquesta opció a terme implica un canvi de programes i un canvi de mentalitat del professorat i la seva aplicació es presenta més problemàtica.
- d) Un altre grup fa un diagnòstic complex de la situació del magisteri i proposa mesures que comprenen totes o part de les anteriors. En general insisteixen a augmentar les exigències d'admissió i a millorar la qualitat i el rigor dels programes, a més d'assenyalar la necessitat d'una professionalització seriosa basada en la pràctica escolar, per a la qual cal una profunda reforma del professorat de les normals. Un exemple significatiu d'una proposta global de millora de la professió i que té en compte molts aspectes i proposa molts punts de control és la que figura en el do

cument "The need for quality" que és un informe de la Southern Regional Board i va ser publicat l'any 1981. Aquest informe afecta 14 estats (veure annex n.13)

Els estats del sud han estat innovadors en la millora dels mètodes per seleccionar els mestres. Alguns estats han elevat els nivells per als estudiants que volen entrar en un centre de formació de mestres. Aquest interès és degut al fet que s'ha vist que en moltes universitats, els estudiants que feien carreres d'educació eren els que tenien avaluacions més baixes a les proves d'entrada a la universitat. Per posar remei a aquest problema s'han adoptat diverses solucions:

- Alguns estats fan proves sobre aptituds bàsiques en llenguatge i matemàtiques.
- Altres estats examinen el que han après durant els dos primers anys de formació general a la universitat o college.
- Una altra solució ha consistit a elevar l'avaluació mitjana requerida per a l'admissió a un college d'educació per sobre del 2,5 (mitjana).

6.3. Exàmens finals i d'accés a la professió.

Alguns estats avui ja no s'acontenten amb la certificació o títol de final de carrera de la universitat i per admetre un mestre en el cas d'ensenyants els fan una prova. Per obtenir el certificat que els permetrà ensenyar els candidats han de passar un test i treure una puntuació mínima. Alguns estats utilitzen el "National Teacher Examination Test" i d'altres han fet els seus propis tests o proves, ja siguin de capacitats mínimes o de competències específiques. Finalment hi ha estats que obliguen a un període de pràctiques a l'escola, que es curosamment avaluat abans de donar el certificat.

Hi ha qui critica que algunes d'aquestes proves mesurin únicament continguts i no tinguin en compte la capacitat del mestre per transmetre aquests coneixements. De totes maneres els mestres no poden ensenyar el que no saben. Si es troben proves més completes s'aplicaran, i mentres això sigui possible es veurà almenys les capacitats que té el futur mestre en relació a la matèria que haurà d'ensenyar.

6.4. Procediments múltiples de selecció.

El Southern Regional Education Board l'any 1981 va fer les següents recomanacions per millorar la selecció dels mestres:

- Els estats aplicaran procediments de selecció al llarg de tot el procés de preparació dels futurs mestres, en lloc d'aplicar-la únicament al final dels estudis. Començaran exigint un nivell alt d'entrada i finalment també avaluaran com ensenyen els mestres que acaben. Les proves són un element bàsic en el propòsit d'assegurar un mestre de qualitat. Les proves han de tenir un nivell elevat i han d'avaluar-se amb la màxima atenció, no únicament per deixar fora la gent poc qualificada, sinó també per atreure els millors estudiants a la professió.
- Els representants dels departaments d'educació dels estats i els centres d'educació superior han de desenvolupar una valoració de les tècniques de selecció de mestres. La crítica de les proves de selecció de mestres i altres processos d'avaluació utilitzats pels estats han d'ésser la part central d'aquesta avaluació regional.
- Els estats han d'acomodar la migració interestatal dels mestres ben qualificats, acceptant unes proves comunes per evitar la necessitat de fer exàmens diferents per ensenyar als diversos estats.

Taula núm. 1

*SAT Math and SAT Verbal Means For College-Bound Seniors
Selecting Education and Arts/Sciences Areas as
First Choice College Majors, 1972-1979*

	1972- 1973	1973- 1974	1974- 1975	1975- 1976	1976- 1977	1977- 1978	1978- 1979	1979- 1980
SATV								
Business	409	406	406	413	402	401	400	399
Art	440	432	435	438	412	408	404	402
Bio. Sci.	493	488	481	483	475	475	472	469
English	500	496	488	489	504	504	505	507
For. Lang.	491	483	481	485	481	476	475	472
Math	481	479	463	472	464	464	459	455
Music	465	462	448	452	445	439	437	436
Phil.	479	476	469	478	467	466	465	460
Physic. Sci.	505	503	501	506	500	499	498	495
Soc. Sci.	476	483	465	464	456	457	455	456
Engineering	468	485	450	452	448	448	445	444
Education	418	417	405	405	400	396	392	389
National	445	444	434	431	429	429	427	424
SATM								
Business	463	457	461	471	453	447	447	446
Art	451	441	445	443	425	422	421	419
Bio. Sci.	533	528	525	530	515	511	507	506
English	481	473	465	469	478	476	478	481
For. Lang.	498	494	486	487	483	477	476	475
Math	595	584	580	594	588	585	580	577
Music	487	479	464	468	463	456	456	455
Phil.	500	489	484	495	487	481	482	477
Physic. Sci.	570	568	585	572	572	566	561	560
Soc. Sci.	490	477	476	475	474	472	472	473
Engineering	548	554	541	550	546	540	536	535
Education	449	448	434	431	426	422	420	418
National	481	480	472	472	470	466	467	466

Source: College Entrance Examination Board.
National College Bound Seniors.
Sub-Career Fields, Intended Areas of Study, First Choice.
1972-1979.

Els resultats del exàmens SAT de matemàtiques i llengua demostren la baixa qualificació obtinguda pels candidats a carreres d'educació.

State	Average SAT Scores		Those Intending to Major in Education		Difference Between State Averages and Those Intending to Major in Education	
	Verbal	Math	Verbal	Math	Verbal	Math
United States	426	467	394	419	32	48
Alabama	463	501	400	428	63	73
Alaska	446	477	413	437	33	40
Arizona	470	511	440	449	30	62
Arkansas	480	519	420	445	60	74
California	425	474	399	424	26	50
Colorado	468	515	433	460	35	55
Connecticut	432	464	395	408	37	56
Delaware	432	465	389	409	43	56
District of Columbia	398	423	348	367	50	56
Florida	426	463	394	414	32	49
Georgia	394	429	366	393	28	36
Hawaii	392	465	365	418	27	47
Idaho	482	513	426	450	56	63
Illinois	462	515	423	455	39	60
Indiana	407	453	386	419	21	34
Iowa	516	572	473	478	43	94
Kansas	500	545	455	471	45	74
Kentucky	475	510	444	450	31	60
Louisiana	470	505	432	446	38	59
Maine	427	463	389	417	38	46
Maryland	425	464	394	415	31	49
Massachusetts	425	463	388	407	37	56
Michigan	459	514	423	451	36	63
Minnesota	485	543	443	475	42	68
Mississippi	479	509	404	406	75	103
Missouri	465	510	426	453	39	57
Montana	487	546	431	476	56	30
Nebraska	493	452	444	489	49	63
Nevada	436	481	398	420	38	61
New Hampshire	443	482	406	424	35	58
New Jersey	416	453	384	405	32	48
New Mexico	480	517	439	445	41	72
New York	429	467	405	433	24	34
North Carolina	396	431	365	393	31	38
North Dakota	505	563	NA	NA	NA	NA
Ohio	456	502	423	454	33	48
Oklahoma	483	518	442	448	41	70
Oregon	435	473	401	420	34	53
Pennsylvania	424	461	398	422	26	39
Rhode Island	420	457	393	415	27	42
South Carolina	378	412	356	384	22	28
South Dakota	522	553	490	531	32	22
Tennessee	480	519	446	475	34	44
Texas	415	453	385	406	30	47
Utah	494	528	430	463	64	65
Vermont	433	471	399	430	34	41
Virginia	426	462	388	408	38	54
Washington	468	514	431	454	37	60
West Virginia	462	506	397	411	65	95
Wisconsin	476	535	430	471	46	64
Wyoming	484	533	402	453	82	80

SOURCE: Selected data from state reports of the College Entrance Examination Board, 1982.

La taula n. 2 demostra que el problema de la baixa qualitat acadèmica mitjana dels estudiants d'educació és general a tots els Estats.

C. VII. LA FORMACIÓ INICIAL DELS MESTRES ALS EUA.

7.1. La creació dels col·leges d'educació.

Abans de 1830 els mestres no rebien cap preparació especial. El naixement de les primeres escoles normals va ser resultat de la ràpida expansió europea en el camp de la pedagogia.

La primera institució pública dedicada a la formació de mestres es va establir l'any 1839 a Lexington, Massachusetts i personalitats com Horace Mann i James Carter van fer servir la seva influència a fi que la legislatura de Massachusetts autoritzés aquesta iniciativa precursora i li donés suport. Aquesta primera escola i altres que es van anar creant van rebre el nom d'escoles normals, seguint el model francès. Aquests centres no sols van copiar el nom, sinó que eren la rèplica de les institucions existents a França i Prússia i estaven molt influïdes per pedagogs europeus com Herbart i Pestalozzi. Els alumnes ingressaven a les escoles normals en acabar la primària, sense cap tipus de selecció, però amb el temps les escoles normals van augmentar el nivell d'exigència fins que, a principis d'aquest segle, oferien uns estudis equivalents a dos anys d'educació superior.

La creació de càtedres de pedagogia en algunes universitats va representar un pas important per a la preparació dels mestres primaris. Aquestes institucions d'ensenyament superior, dedicades especialment a la preparació de docents primaris i secundaris van començar a desenvolupar-se els darrers anys del segle XIX. Els dos primers col·leges destinats a la formació de docents van ser el George Peabody College for Teachers (1875) a Nashville, Tennessee i el Teachers College de la Universitat de Colúmbia a la ciutat de Nova York (1889). Aquests

dos centres van contribuir molt a donar prestigi a la preparació dels docents i altres col·leges i universitats van seguir el seu exemple.

El nombre de col·leges va augmentar lentament fins que, pels volts del 1930, es van convertir en la principal institució per a la preparació dels docents. Moltes escoles normals es van convertir durant aquests anys en col·leges de quatre anys i durant aquest mateix període gran part de les universitats van establir escoles i departaments d'educació.

Aquests "col·leges" o "comprehensive teachers colleges" que es dedicaven a formar mestres primaris i secundaris van contribuir en gran manera a llimar diferències entre els ensenyants i van aconseguir pujar el nivell de preparació en les matèries acadèmiques per als mestres, al mateix temps que donaven una preparació professional als ensenyants de secundària. En acabar la primera guerra mundial, el nombre de col·leges es va multiplicar per atendre la demanda de docents a causa de l'augment de la matrícula de primària i de secundària.

L'any 1946 la NEA va crear una comissió per estudiar la formació dels mestres. La "National Commission on Teacher Education and Professional Standards" va aconseguir que a partir dels anys 60 el grau de "batchelor" fos el nivell acadèmic mínim exigible per a qualsevol persona que volgués tenir un lloc de mestre a l'ensenyament.

Com a conseqüència d'això, a la dècada dels 1960, quasi tots els col·leges específicament dedicats a la formació de docents van quedar integrats a la universitat o bé es van diversificar en una àmplia varietat de programes per diverses carreres i graduacions.

L'any 1975 als EUA hi havia unes 1300 institucions postsecundàries dedicades a la preparació especialitzada

de docents. Aquests centres d'ensenyament representen aproximadament la meitat de les institucions d'educació superior existents al país, i el nombre d'estudiants que es preparen per a la docència és molt superior al de qualsevol altra especialitat.

Les institucions dedicades a la preparació de docents són molt diverses en les seves característiques, organització, preu, programes i exigències. Aquests centres són especialment col·leges, integrats o no a la universitat.

Taula núm. 1

Degrees conferred in selected professions: 1960 to 1980

Type of Degree	1960	1970	1980
Medicine (M.D.):			
Institutions conferring degrees	79	86	112
Degrees conferred, total	7,032	8,314	14,902
Men	6,645	7,615	11,416
Women	387	699	3,486
Dentistry (D.D.S. or D.M.D.):			
Institutions conferring degrees	45	48	58
Degrees conferred, total	3,247	3,718	5,258
Men	3,221	3,684	4,558
Women	26	34	700
Law (L.L.B. or J.D.):			
Institutions conferring degrees	134	145	179
Degrees conferred, total	9,240	14,916	35,647
Men	9,010	14,115	24,893
Women	230	801	10,754
Engineering:			
Degrees conferred, total	45,624	63,753	87,643
Men	45,453	63,227	80,001
Women	171	526	7,642
Bachelor's ¹	37,679	44,479	68,893
Master's ²	7,159	15,593	16,243
Doctorates	786	3,681	2,507
Education:			
Degrees conferred, total	124,523	250,696	229,495
Men	45,245	81,496	66,190
Women	79,278	169,200	163,305
Bachelor's	89,421	165,453	118,102
Master's	33,512	79,349	103,453
Doctorates	1,590	5,894	7,940

¹ Includes first professional

² Includes second professional or second level

SOURCE: Selected data from The National Center for Education Statistics, Digest of Education Statistics: 1982, (Washington: National Center for Education Statistics, 1982), pp. 118, 126, 127; and U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, Statistical Abstract of the United States: 1981, 101st ed., (Washington: U.S. Government Printing Office, 1981), p. 167.

Les dades estadístiques demostren la importància del nombre de graduats en carreres d'educació perquè reuneixen tot el professorat de primària i secundària. El nombre de graduats va augmentar notablement fins 1970 per començar a baixar seguidament. Entre els cursos 1975-76 i 1980-81 el nombre de bachelors en educació va disminuir en un 30% cosa que també va provocar la reducció del nombre d'institucions, que era de 1300 l'any 1975 i ha passat a 1206 el curs 1982-83.

Els centres privats de formació d'ensenyants representen el 62% del total i ofereixen preferentment programes de bachelor. En general els centres privats són més reduïts i tenen menys alumnes, de manera que graduen el 22% de bachelors mentre les institucions públiques en graduen el 75% del total anual. (1982-83)

És notable la millora en la qualificació dels ensenyants. El nombre d'alumnes que actualment treuen un master s'apropa sensiblement al nombre d'ensenyants que es graduen amb un bachelor. També s'ha multiplicat el nombre de doctors, però les dades absolutes són molt més modestes.

Taula núm. 2

Nombre de centres 1982-83

	Total de centres 1982-83		Nivell de "bachelor"
	1975	1982-83	
Escoles, institucions i facultats	1300	1206	11%
Privades		62%	82-92%
Públiques		38%	
Escoles, institucions i facultats	Especialitzades		Polivalents (fins doctorat)
	8%		81%
Privades			
Públiques			75-66%

Taula núm. 3

	1982-1983	Nombre de titulats de "bachelor"
Institucions públiques	75%	
Institucions privades	22%	

Font: US Department of Education. El progreso de la instrucción en los Estados Unidos de América, 1984

7.2. Pla d'estudis per a la formació d'ensenyants.

A partir dels anys 60 el grau de "batchelor" és el nivell mínim exigible a tots els ensenyants, és un grau inferior al de llicenciat.

És difícil parlar del pla d'estudis per a la formació del professorat als EUA quan cada estat té les seves lleis sobre educació i cada centre exerceix zelosament una àmplia autonomia. No pretenc, doncs, que les generalitzacions tinguin validesa per a tot el territori de la Unió perquè, en qualsevol cas, sempre trobarem excepcions. En general els centres visitats tenen un pla d'estudis que repon al model següent:

<u>Cursos</u>	<u>Estudis</u>	<u>Cèntres a on s'impart.</u>
1r curs	Cultura general i Moderada especialització en una matèria prioritària i una matèria secundària	"Colleges" Universitats "Junior i community colleges, vocational and technical colleges"
2n curs		

<u>Cursos</u>	<u>Estudis</u>	<u>Centres a on s'impart.</u>
3r curs 4t curs	Estudis professionals teòrics i pràctics. Especialització moderada en un nivell o una àrea de coneixement	"Colleges of Education" (integrats o no a una universitat)

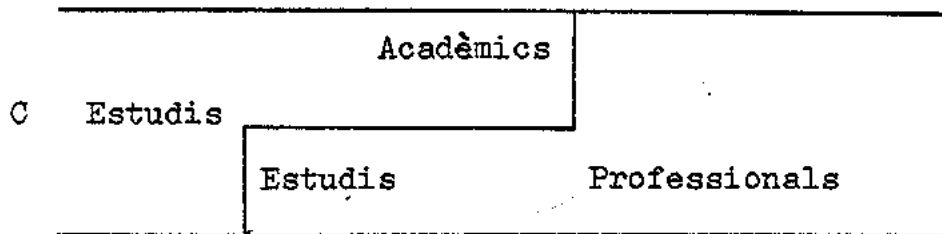
Aquest és el pla d'estudis més generalitzat, però es pot combinar i programar de moltes maneres. Sembla que els models següents són els més generalitzats.

	1r c.	2n c.	3r c.	4t c.
A	Estudis Acadèmics		Estudis Professionals	

En aquest cas s'estableixen dos blocs ben diferenciats de manera que els colleges d'educació són totalment professionals.

	1r c.	2n c.	3r c.	4t c.
B	Estudis acadèmics		Estudis professionals	

Segons aquest model inicien la cultura general, l'especialització i la professionalització simultàniament, i a mesura que fan la carrera deixen la cultura general, fan menys hores de la matèria o matèries de l'especialitat i augmenten progressivament la preparació professional.



El segon model admet moltes variants, una de les més importants és la que reserva el 4t curs a les pràctiques professionals dirigides i orientades, realitzades a una escola de EGB.

Els estudis per fer de mestre es divideixen entre tres grans blocs que responen als principis que: a) el mestre ha de tenir una educació liberal; b) ha de ser competent en el camp en què ensenya; c) ha de conèixer els alumnes, les seves característiques i ha de tenir les qualitats per treballar amb ells.

- a) "General Studies Component" o estudis de cultura general per tal d'assegurar una educació liberal i àmplia.
- b) "Teaching Speciality Component" o especialització moderada en una matèria prioritària i eventualment en una matèria secundària que garanteix que el mestre coneix la matèria que ensenya.
- c) "Professional studies Component" o estudis professionals sobre el coneixement de l'alumne, les seves característiques i necessitats, els problemes i principis de l'aprenentatge i l'adquisició de les qualitats i habilitats necessàries per treballar amb efectivitat a una classe i a una escola.

Alguns d'aquests components són comuns a estudiants d'altres facultats, mentre que altres matèries són específiques i pròpies de la carrera docent. Un estudiant per graduar-se necessita unes 188 hores de crèdits a Florida i entre 120 i 140 a Colúmbia (Missouri).

No tots els colleges i universitats ordenen els estudis en aquests tres blocs però, en definitiva, s'hi poden reduir fàcilment. Vegem, per exemple, el pla d'estudis de Tallahassee (Florida)

- a) General Studies
(estudis de cultura — 2 anys general)

 - b) Subject studies
(matèries acadèmiques de l'especialitat)

 - c) Foundations
(matèries bàsiques o fonamentals)

 - d) Metodological studies
(estudis de metodologia)

 - e) Practicum
(pràctiques)
- S'estudien en el college si s'especialitzen en primària.
S'estudien a les facultats corresponents si s'especialitzen en secundària.
- Social studies (estudis sociologia)
Psychological studies (psicologia)
Behaviour studies (estudi del comportament)
Organization and Curriculum (organització de l'institució escolar i del pla d'estudis)
- Com ensenyar les matèries específiques (teoria i pràctica a les escoles)
- Període de pràctiques dirigides a l'escola i seminari sobre la pràctica.

Altres universitats i col·leges ofereixen o substitueixen blocs de matèries tot i que persisteix el model bàsic general. Vegem l'exemple de Gainesville (Florida) a on fan el programa proposat pel projecte "Proteach".

- a) General culture
(cultura general)

 - b) Pre-Professional
(matèries pre-professionals fetes abans d'entrar als programes d'educació)

 - c) Foundations of education (matèries professionals bàsiques)

 - d) Subject Preparation (matèries acadèmiques)
- Antropologia
Sociologia
- als departaments corresponents
- Psicologia
Pedagogia
Dret
Teachers Unions (associacions de mestres)
Organització de la Institució escolar i del pla d'estudis
- "College" d'educació
- Programa ampli per l'especialitat de primària.
Programa centrat en una o dues matèries per a les especialitats de secundària
- "College" d'educació
- Departaments corresponents

e) Pràctiques del mestre

{ Actuació com a professional, com a persona, com a ensenyant.

La distribució dels blocs del pla d'estudis en hores o crèdits resulta difícil perquè varia molt d'un centre a un altre. Parlant en termes generals i aproximats podríem dir que:

- La preparació en educació general es mou al voltant del 45-50% dels estudis.
- Les matèries pròpies del cicle o de l'especialitat varien entre els programes per preparar mestres de primària i de secundària. A primària tot just arriben a un 20-25% mentre a secundària es situa entre 25-35%.
- La preparació professional pròpiament dita és més important quant a temps per els alumnes de primària, que hi dediquen un 30-40% dels estudis, mentre els alumnes de secundària hi dediquen un 20-25% de la seva preparació.

Vegem com exemple el pla d'estudis per a primària i secundària de Tallahassee (Florida) que especifica la distribució dels blocs per trimestres i els crèdits corresponents a l'any "d'internship" o pràctiques en responsabilitat que figura en el pla ^{que} és d'implantació recent i no està generalitzat.

a) "General studies Component" o estudis de cultura general.

Els dos primers anys d'estudis superiors poden cursar-se a diversos tipus de centres en què, d'alguna manera, els alumnes completen i amplien els estudis secundaris. Els estudiants tenen un ventall molt ampli d'opcions, però en acabar han de reunir els crèdits necessaris per poder entrar a la facultat o college que desitgen. Tots els estudiants han de fer de manera obligatòria una llengua estrangera i cursos de ciències, de lletres i de ciències socials a escollir entre un conjunt d'aquestes matèries.

L'estudiant de primer curs també ha de decidir quina matèria escull com a prioritària o "major", en la qual ha de reunir un nombre de crèdits, i que li permet adquirir una certa especialització acadèmica i també quina matèria escull com a "minor" en la qual cal una especialització menys profunda. Aquestes dues matèries poden ser complementàries per tal d'intensificar l'especialització o bé poden ser dues matèries diferents per tal de diversificar els camps de coneixement.

Cada centre ofereix als alumnes un ventall ampli de combinacions possibles i molta optativitat, i per això cal un bon servei d'orientació o tutoria. De totes maneres l'especialització a primer és incipient i resulta relativament fàcil rectificar l'opció sobre la matèria prioritària i la secundària, gràcies al joc que permeten les matèries optatives.

Algunes universitats com la de Colúmbia, Missouri, ofereixen des de primer curs una optativa d'educació per establir un contacte que permeti interessar i orientar els futurs alumnes. Altres universitats i colleges no estableixen durant els primers cursos cap lligam amb els programes professionals o bé es limiten a oferir un servei d'orientació, consulta i informació.

Aquests dos anys d'educació general tenen com a objectius; segons la AACTE, els següents:

- . completar la formació personal de l'alumne adquirint una òptima salut mental i física
- . assumir valors morals i estètics
- . desenvolupar l'expressió creativa.

- . desenvolupar la comprensió i la utilització de simbologia i la capacitat d'abstracció
- . capacitar per parlar, llegir i escriure críticament
- . capacitar per al treball en una àrea del coneixement o "major".

- . comprendre el medi natural i social. Conèixer la informació, les hipòtesis i lleis i com es fan servir en el mètode científic
- . comprendre el món natural i les seves relacions
- . comprendre les forces socials
- . comprendre el sistema social dels Estats Units i d'altres països diferents.

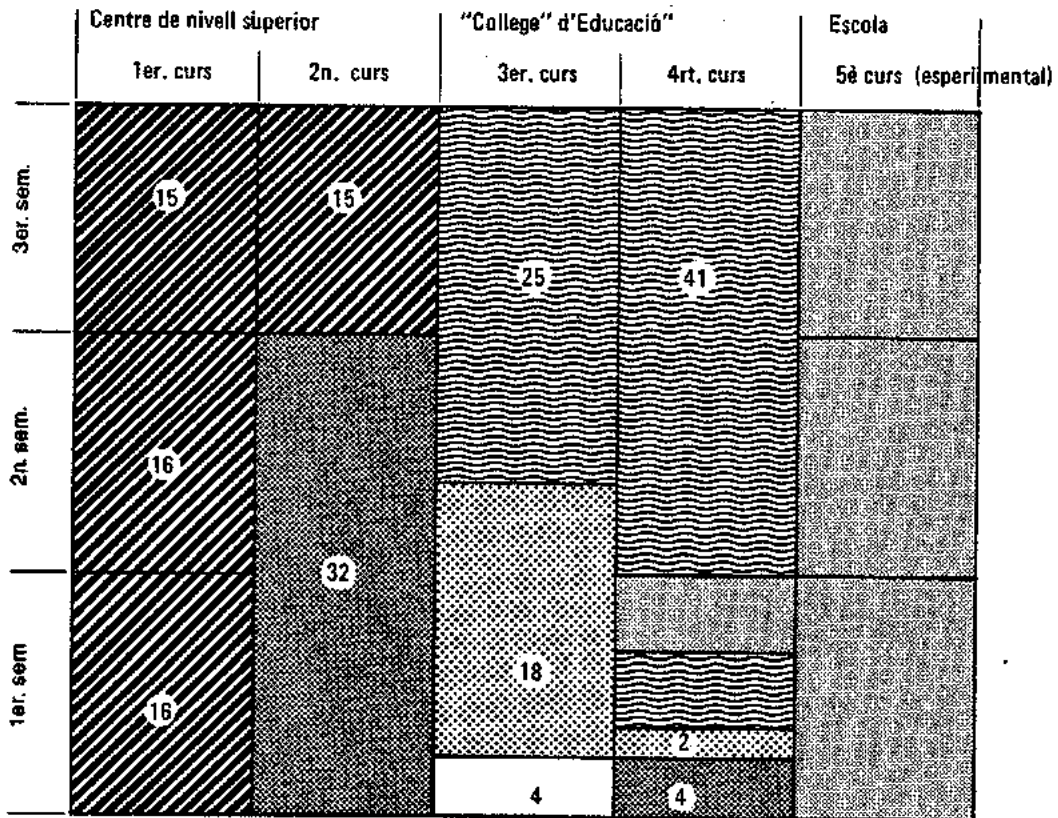
- . conèixer les escoles i els diversos nivells existents (en el cas d'alguns programes d'educació).







Aquests primers cursos no sempre compleixen els seus objectius perquè molts alumnes de primer tenen dèficits importants, especialment en llenguatge i matemàtiques, i fan unes sessions de recuperació per superar les seves dificultats, -el que es diu "remedial work"- i per tant el primer curs és d'un nivell quasi secundari.

Un defecte del primer curs és l'excessiva atomització de les matèries que són trimestrals o semestrals, defecte que respon a la tendència que siguin impartides

Fig. núm. 1

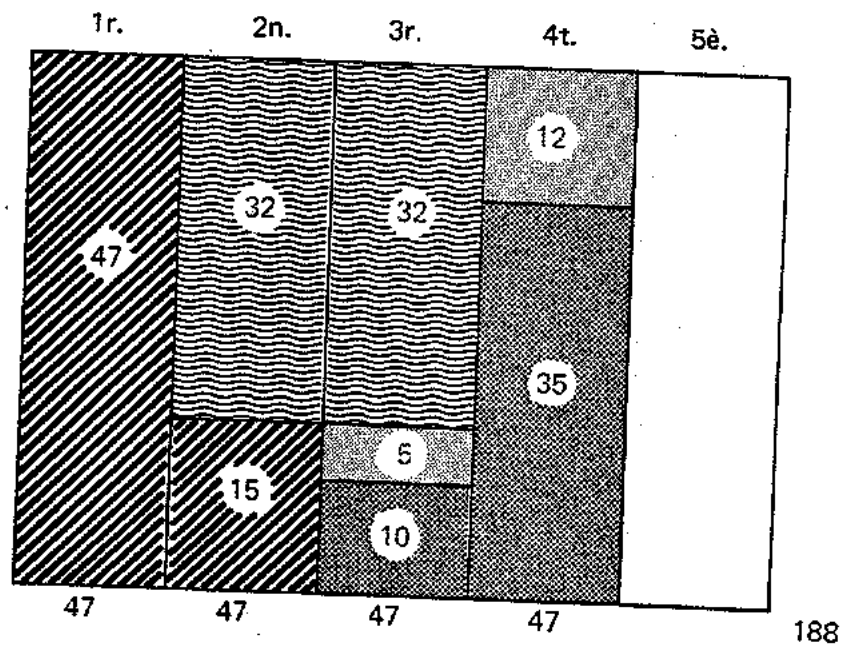
COLLEGE OF EDUCATION DE TALLAHASSEE, FLORIDA
PREESCOLAR I PRIMARIA (1981)



-  Educació general
-  Metodologia fora del departament (escola)
-  Matèries científiques optatives
-  Pràctiques
-  Estudis professionals (segons especialitat)
-  Lectura

Els números representen els crèdits
El semestre és una unitat temporal no equivalent a 6 mesos

PROGRAMA DE FORMACIÓ DE MESTRES DE SECUNDÀRIA
 Programa vigent més un any d'inducció








-  Educació general
-  Estudis professionals
-  Especialització
-  Optatives
-  Inducció

Fig. mfm 3

MODIFICACIÓ DEL PLA AMB UNA DISTRIBUCIÓ DIFERENT DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL: EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

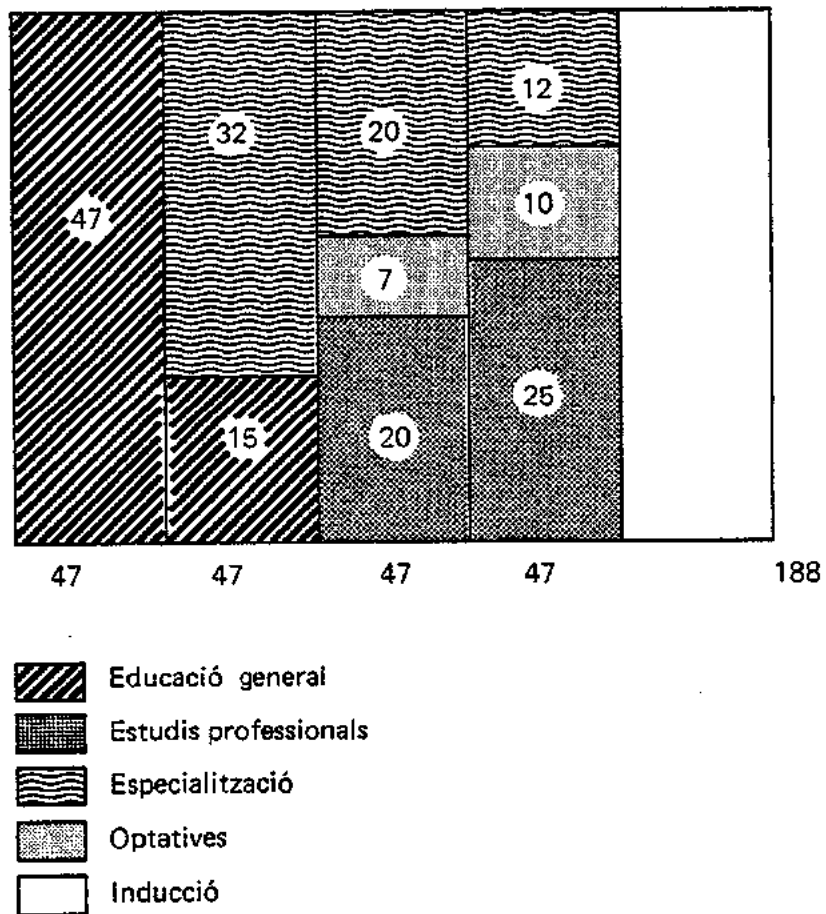


Fig. núm. 4

PROGRAMA PER A LA TITOLACIÓ DE MASTER PER MESTRES DE PRE-ESCOLAR I PRIMÀRIA

Programa vigent més un any d'inducció, dos mesos d'estiu i un any de pràctiques

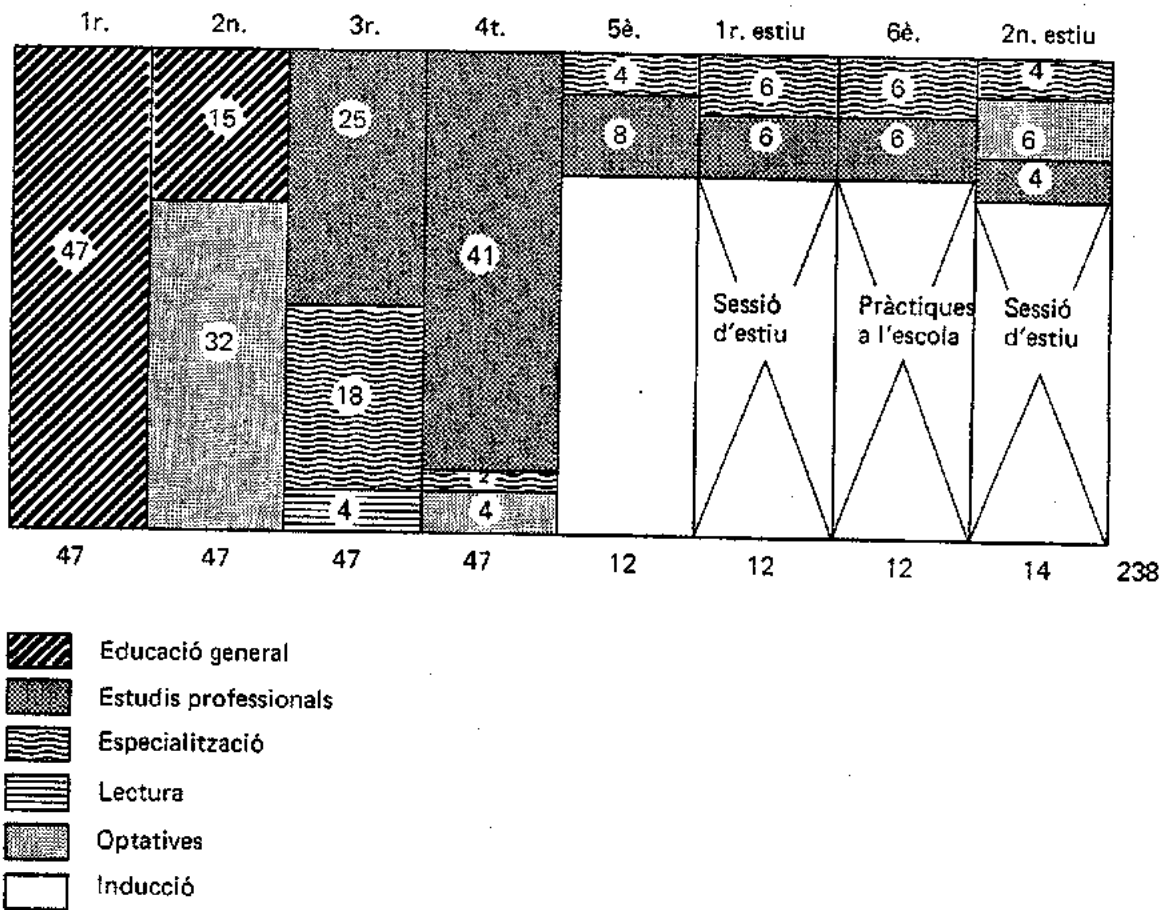
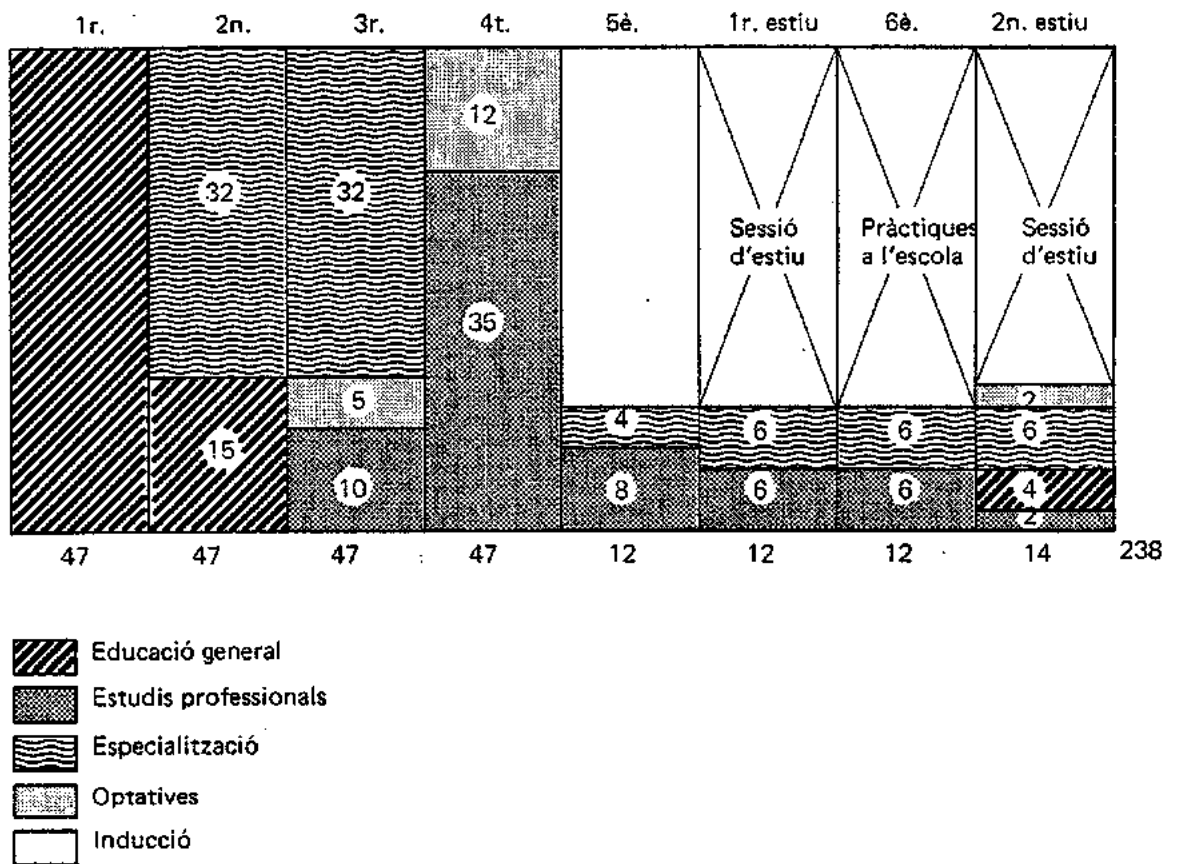


Fig. núm. 5

PROGRAMA DE MASTER PER PROFESSORS DE SECUNDÀRIA

Programa vigent més un any d'inducció, dos cursos d'estiu i un any de pràctiques



per persones molt especialitzades. A aquest fet cal afegir que els primers dos cursos són considerats com a "menors" i solen tenir el professorat menys qualificat. Durant el segon curs els alumnes treballen d'una manera més centrada en la disciplina de la seva especialitat, tot i que continuen completant la cultura general.

Durant el 2n semestre del segon curs els alumnes han de decidir a quina facultat o college volen ingressar. L'admissió dels candidats es fa a criteri de la facultat o college. A vegades s'admeten tots els candidats, d'altres s'estableix un numerus clausus. En alguns casos els aspirants són admesos per rigorós ordre de sol·licitud, altres vegades s'exigeixen unes determinades qualificacions o crèdits i alguns colleges fan exàmens específics. A la universitat de Florida, per exemple, els candidats fan un examen anomenat "de paper i llapis" que consisteix a demostrar un nivell de llenguatge i de matemàtiques. Justifiquen aquesta prova tan bàsica pel fet que els alumnes que volen ingressar en el college d'educació han de cursar els primers anys a centres molt diversos i tenen nivells molt diferents.

A Colúmbia, Missouri, tots els estudiants que volen entrar al college d'educació han de tenir una formació bàsica equivalent a 31 hores/semestre. Els crèdits obtinguts han de ser els següents:

Humanitats (6 hores) inclouen cursos en els dos camps següents: música, llengua estrangera, estudis clàssics, filosofia, literatura, humanitats (general honors), religió, teatre i drama, art. Els que volen fer pre-escolar han de tenir 25 h. en art o música.

Ciències socials (6 hores) ha d'incloure estudis d'història d'Amèrica, govern americà i un curs electiu a escollir entre geografia, economia, sociologia, antropologia o psicologia.

Ciències naturals (7 hores). Ha d'incloure cursos en biologia i ciències físiques o de la terra i una hora de pràctiques de laboratori.

Matemàtiques (3 hores). Un curs de matemàtiques a nivell de College, ensenyat a un departament de matemàtiques. Els mestres de pre-escolar i educació elemental han de fer àlgebra per a mestres d'escola primària.

A Colúmbia, a més de l'educació general, els estudiants han de fer de 5-14 s/h. de cursos pre-professionals a les àrees i dedicacions següents:

Per a pre-escolar; salut i nutrició (3 h.), matemàtiques (8 h.), geometria per a mestres elementals (3 h.), comunicació oral (3 h.)

Per a primària; economia (3 h.), salut (2 h.), geografia (3 h.), matemàtiques (8 h.), geometria per a mestres elementals (3 h.), comunicació oral (3 h.)

Per a secundària; salut (2 h.) i comunicació oral (3 h.)

b) "Teaching Speciality Component". Matèries acadèmiques pròpies de l'especialitat.

Tots els estudiants escullen a nivell de 1r curs una o dues matèries per aprofundir-hi. Els alumnes de primer i segon que ja veuen clar que volen estudiar per mestre de primària, acostumen a diversificar les opcions de "major" i "minor" per abastar un espectre més ampli de matèries, mentre que els futurs ensenyants de secundària tendeixen a concentrar els esforços en una disciplina.

Quan els estudiants entren al college d'educació, si fan pre-escolar o primària es considera que tenen la preparació acadèmica necessària i el programa d'estudis

és essencialment professional, tot i que fan algunes matèries complementàries. Els alumnes que es preparen per a secundària fan part de la jornada escolar a les diverses facultats, per completar la seva especialització i obtenir els crèdits que necessiten, i completen la seva formació al college d'educació amb matèries complementàries, metodològiques i específicament professionals. Per exemple, si un alumne ha fet el major en matemàtiques, segueix uns cursos a la facultat d'exactes que fa conjuntament amb els alumnes que estudien per a una llicenciatura en matemàtiques, però al college fa un curs de física, les metodologies i les pràctiques de com ensenyar matemàtiques i física a més de les matèries bàsiques sobre educació com psicologia, sociologia, etc.

La preparació d'un mestre de secundària en una disciplina consideren que no pot ser essencialment diferent de la que tenen els estudiants que volen preparar-se com a matemàtics perquè el seu contingut s'ha de centrar essencialment en els conceptes, principis i tècniques que permetin a l'estudiant seguir aprenent i estudiant la matèria a un nivell cada vegada més abstracte. Els esforços que s'han fet per adaptar els continguts de la matèria a criteris externs, com pot ser una demanda professional, s'han vist frustrats a nivell pràctic a causa de l'exigència d'ordre i rigor pròpia de la manera de pensar de cada disciplina.

c) "Professional studies component". Estudis professionals

Els cursos 3r i 4t es fan als colleges d'educació i es treballa la professionalitat dels mestres tot i que els futurs professors de secundària continuen la seva preparació en algunes matèries de la seva especialitat a les facultats corresponents.

Els estudis professionals que fa cada especialitat es divideixen en diversos blocs que no sempre són els

mateixos ni reben igual denominació. En general en podríem distingir tres grans apartats:

"Foundations"

o bases de l'educació
(que acostumen a ser comuns
a totes les especialitats
de secundària)

Psicologia
Pedagogia
Sociologia
Organització de la institució escolar i dels estudis.

"Methodological Studies"

estudis metodològics
(que algunes vegades tenen
matèries comunes a dues o
més especialitats)

Didàctiques i metodologies de les diverses matèries o específiques dels diversos cicles.

"Practicum"

Pràctiques a les escoles.

Els programes de les especialitats de pre-escolar i primera etapa són a vegades semblants, com passa a l'exemple de Tallahassee (Florida), perquè les feines se superposen de manera que els mestres de pre-escolar poden ensenyar fins a 3r curs de bàsica i els mestres especialitzats en escola elemental poden, amb uns cursos complementaris, exercir en el pre-escolar.

Part del programa que s'ofereix a pre-escolar i escola elemental és comú, de manera que s'afavoreix un coneixement mutu i es facilita una transició sense salts. Tanmateix, part del programa atén les especificitats dels cicles i les pràctiques es fan preferentment al cicle de cada especialitat.

En general la preparació dels mestres fins a 6è es basa en la idea que el mestre ha de conèixer les matèries que haurà d'ensenyar i el programa es subdivideix en moltes matèries diverses enfocades professionalment que es donen generalment per semestres i de forma separada. En general es suposa que la globalització es fa a les pràctiques, sobretot, a les que es realitzen al quart semestre.

PLA D'ESTUDIS

fig. núm. 6

EUA

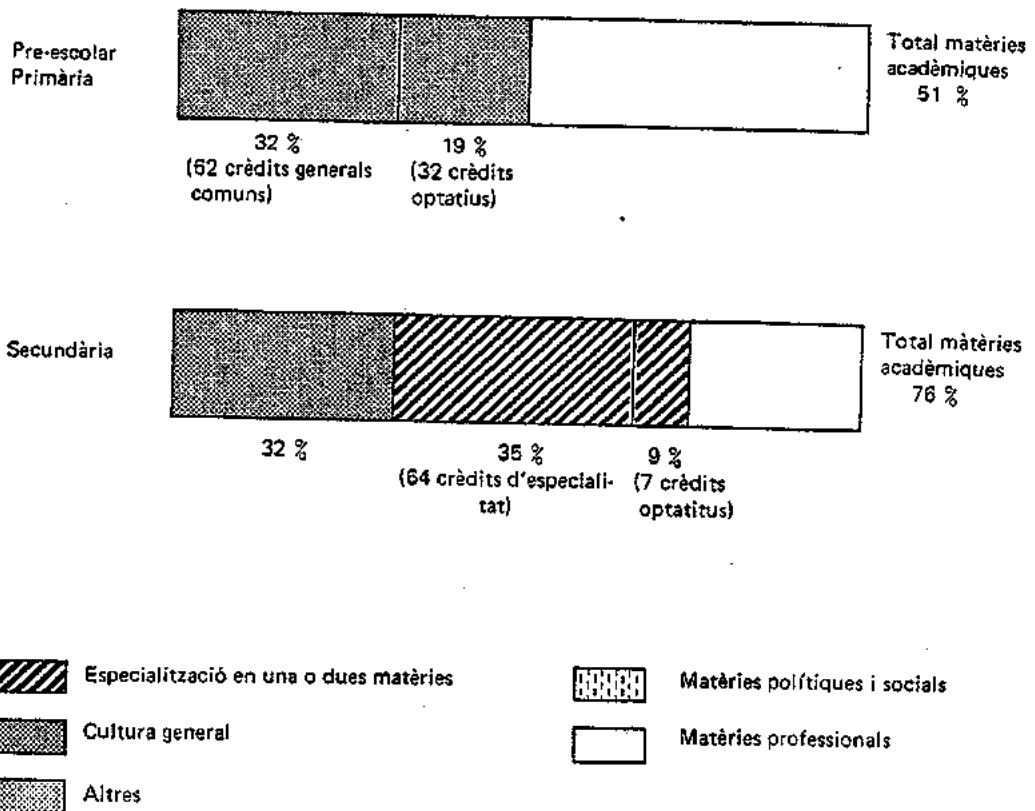


Fig. num. 7

ORGANIZATION CHART OF THE COLLEGE OF EDUCATION, UNIVERSITY OF MISSOURI-COLUMBIA

1981-82

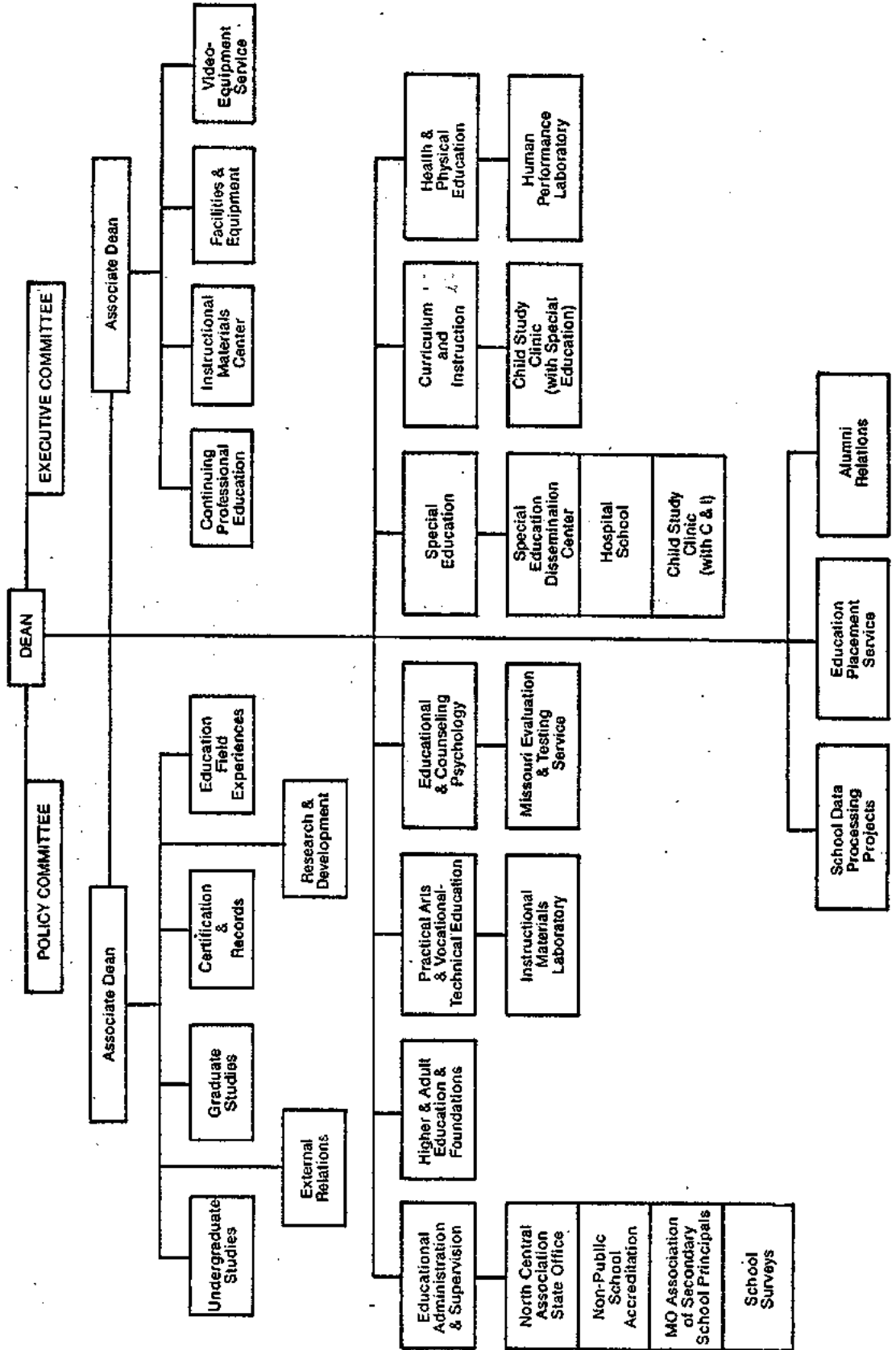
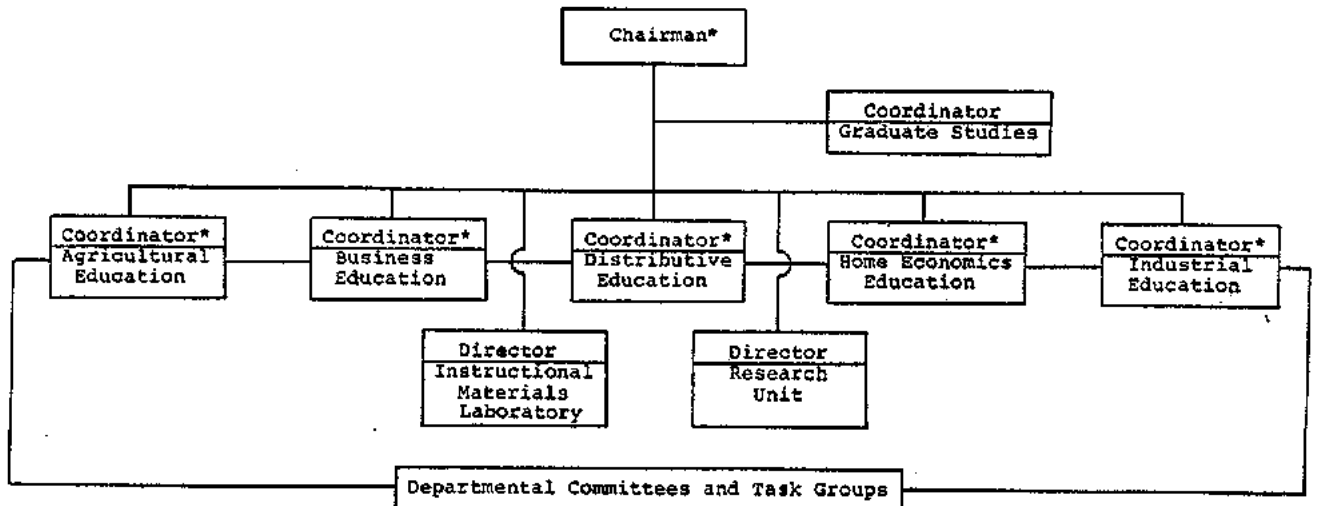


Fig. num. 8

Revised September, 1978
Missouri - Columbia

PRACTICAL ARTS AND VOCATIONAL-TECHNICAL EDUCATION



- NOTES:
1. Programs for Technical Education personnel can be provided through each of the departmental service areas.
 2. Industrial Education includes programs for industrial arts as well as vocational-industrial and technical education.
 3. Business Education includes a two-year secretarial certificate program as well as a teacher education program.
 4. Personnel include 30 Faculty positions, 15-20 staff positions, 25-30 graduate teaching assistants, graduate research assistants, and research associates.

* Departmental Executive Committee and IML and Research Unit Policy Committees.

7.3. Programes d'estudis per a primera infància o Early childhood (Pre-escolar)

a) Pla de Tallahassee (Florida)

El programa de parvulari dóna als alumnes la preparació necessària per exercir a pre-escolar i als primers graus de l'escola pública fins a final del 3r curs.

Els alumnes que volen fer aquest programa han de cursar dos anys d'estudis bàsics o tenir un títol de AA.

1r semestre del 3r curs

El primer semestre es fa bàsicament a l'escola de mestres. Es fan un mínim de 30 hores de contacte amb nens, per ajudar l'alumne a determinar si ha encertat la seva elecció.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
2	Orientacions per a l'educació de la primera infància
2	Primera infància. Coneixements bàsics
2	Primera infància. Programació
3	<u>Psicologia educativa i la seva implicació a la classe</u>
3	Relacions humanes
3	<u>Metodologia de la música a l'escola elemental</u> (demana com a pre-requisit una competència prèvia)
3	<u>Literatura infantil</u>

Total 18 hores/semestre

2n semestre

El segon semestre procura experiències a l'escola de mestres i a l'escola de nens. El contingut dels cursos metodològics i les experiències coordinades estan planificats per donar als estudiants els coneixements necessaris i les experiències oportunes per adquirir les capacitats pràctiques amb nens. Tots els cursos següents s'han d'agafar en bloc i són obligatoris.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
3	<u>Instrucció elemental en la societat americana</u>
3	<u>Art a l'escola elemental</u>
4	<u>Llenguatge a l'escola elemental</u>
3	<u>Salut i metodologia de l'educació física</u>
2	Improvisació/participació en l'educació de la primera infància. Pràctiques a les cases i a les classes.

Total 17 hores/semestre

(x) Els cursos subratllats són comuns amb l'especialitat de professors de primària.

3r semestre

Consisteix en una experiència intensiva de treball de camp coordinat amb un bloc de cursos sobre metodologia. Cada estudiant dedica un mínim de 250 hores de pràctiques ensenyant a nens. Els estudiants tindran activitats des de les 8 AM a les 3 PM. Cada dia amb el temps repartit entre cursos i participació a l'escola. Tots els cursos són obligatoris.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
2	Observació i participació en l'educació de la primera infància
3	Ensenyament de la matemàtica en els graus primaris
5	<u>Aprenentatge de la lectura a l'escola elemental</u>
3	<u>Els estudis socials a l'escola elemental</u>
3	<u>Ensenyament de la ciència a l'escola elemental</u>

Total 16 hores/semestre

4t semestre

Durant aquest semestre l'estudiant passa gradualment a fer el paper de mestre. Cada estudiant farà com a mínim 400 hores de pràctiques a l'escola (100 hores corresponents a les matèries de 1r i 2n i 300 hores de pràctiques). Les primeres cinc setmanes es faran les matèries de 1r i 2n; des de les 8 a les 3,30. Aquestes matèries i les pràctiques corresponents estan programades per oferir a l'estudiant les habilitats necessàries per assegurar una bona pràctica.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
2	Estudi del nen.
3	Observació/participació en l'educació de la primera infància. Treball amb les famílies
10	Ensenyament guiat en escoles de primera infància (solament els semestres de tardor i primavera)

Total 15 hores/semestre

Tallahassee (Florida). Totals

Educació general	62 crèdits
Estudis professionals	66 "
Lectura	4 "
Pràctiques	20 "
Electives	36 "

188 crèdits

b) Pla de Colúmbia (Missouri)

Vegem com es distribueixen els programes de la mateixa especialitat a la Universitat de Colúmbia (Missouri) per cobrir la necessitat professional.

A més de l'educació general i dels requisits pre-professionals, els estudiants que volen especialitzar-se en pre-escolar (Early Childhood Pre-Kindergarten - grau 3r) estan obligats per 68-70 hores de crèdit dels cursos següents. Els estudiants poden treballar per obtenir una doble titulació en pre-escolar i escola elemental.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
2	<u>Psicologia de l'aprenentatge i la Instrucció</u>
3	<u>Bases de l'educació</u>
2	<u>Organització escolar i administració per a mestres d'elemental</u>
3	Desenvolupament motor de la primera infància
3	<u>Educació per a infants excepcionals</u>
1-2	<u>Perspectives en educació</u>
2-3	Laboratori sobre desenvolupament infantil
2	Pràctiques com a ajudant o auxiliar o bé a pràctiques com auxiliar (aid) o ajudant
3	<u>Literatura a l'escola elemental</u>
2	<u>Ciència a l'escola elemental</u>
2-3	<u>Activitats artístiques a la EE o arts industrials per a mestres d'elemental</u>
2	<u>Música a l'escola elemental</u>
3	<u>Matemàtiques a l'escola elemental</u>
3	Estudi del nen -o- Primera infància
3	Aprenentatge de la llengua a la primera infància.
3	Recursos de la comunitat i familiars per a l'educació del nen pre-escolar
3	Programació i mètodes per a pre-escolar
3	Estratègies per a proves de l'avaluació i intervenció en l'educació dels nens de pre-escolar
2	<u>Ensenyament del llenguatge a l'escola elemental</u>
3	<u>Aprenentatge de la lectura</u>
3	<u>Diagnòstic de la lectura i lectura correctiva a classe</u>
2	<u>Experiències pràctiques de lectura</u>
3	<u>Les ciències especials a l'escola elemental</u>
3	<u>Producció de materials instructius</u>

Total 68-70 hores/semestre

- Els cursos subratllats són comuns amb l'especialitat de primària.
- Els estudiants de pre-escolar han de fer les pràctiques a nivell de parvulari o escola elemental.
- Les pràctiques com a mestres auxiliars ajudants es poden fer també a altres nivells com primària, llar d'in^ufants o guarderia, per tal de tenir certa experiència a altres nivells.

Pre-escolar a Early Childhood. Colúmbia (Missouri) Totals

General education — 31 h/semestre crèdits

Pre-professionals	{	Salut i nutrició 3 h/s.
		Matemàtiques 8 h/s.
		Geometria per a mestres elementals 3 h/s.
		Comunicació oral 3 h/s.
		Total 17 h/s. de crèdits

Professionals 68-70 s/h.

Total 118 s/h mínim obligatori

7.4. Pla d'estudis per a l'especialitat d'escola elemental o primària (1r a 6è)

a) Tallahassee (Florida)

Aquesta especialitat procura als estudiants els coneixements i la pràctica necessària per ser mestres de nens des de 1r a 6è. (S'han de fer cursos complementaris si es vol ensenyar a parvulari). Per ingressar en aquesta especialitat s'han d'haver completat els estudis bàsics o tenir el títol de AA. A mesura que es van fent els quatre semestres augmenta el temps dedicat a la pràctica escolar. Les matèries subratllades són les comunes per a pre-escolar i escola elemental.

1r semestre. Matèries bàsiques (Foundations)

El primer semestre es dedica essencialment a classes. Es procuren un mínim de 40 hores d'experiència escolar per ajudar els estudiants a comprovar si l'especialitat i la carrera en general responen a les seves expectatives.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
1	Introducció a l'educació elemental
3	<u>Instrucció elemental a la societat americana</u>
3	<u>Psicologia educativa i la seva implicació a la classe</u>
3	<u>Relacions humanes</u>
3	<u>Metodologia de la música a l'escola elemental</u> (demana com a pre-requisit una competència prèvia)
3	<u>L'art a l'escola elemental</u>

Total 16 hores/semestre

2n semestre (Metodologies i pràctiques).

El segon semestre ofereix cursos i pràctiques. Els cursos de metodologia i les experiències escolars coordinades estan programades per donar als alumnes els coneixements i les experiències per desenvolupar la capacitat d'ensenyar. Cada estudiant farà com a mínim 100 hores de pràctiques amb els nens. Tots els cursos són obligatoris.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
2	Programes i pràctiques a l'escola elemental
3	<u>Literatura infantil</u>
4	<u>Llenguatge a l'escola elemental</u>
4	Com els nens aprenen matemàtiques
3	<u>Salut i metodologia de l'educació física</u>

Total 16 hores/semestre

3r semestre (Metodologies i pràctiques).

El tercer semestre dona molta importància a les experiències pràctiques coordinades amb les metodologies. Cada alumne tindrà un mínim de 250 hores de classe amb els nens. Els alumnes tindran classe de 8 a 3,30 i el temps es repartirà entre activitats pràctiques i teòriques. Tots els cursos són obligatoris.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
2	Observació i participació en l'escola elemental
3	Ensenyament de la matemàtica a l'escola elemental
5	<u>Aprenentatge de la lectura a l'escola elemental</u>
3	<u>Els estudis socials a l'escola elemental</u>
3	<u>Ensenyament de la Ciència a l'escola elemental</u>

Total 16 hores/semestre



4t semestre (Organització i pràctiques)

Durant aquest semestre l'estudiant passa gradualment a fer el paper de mestre. Cada estudiant dedicarà com a mínim 400 hores de pràctiques a classe (100 hores en les matèries de 1r i 2n i 300 hores de pràctiques d'ensenyament). Les primeres cinc setmanes del trimestre es dedicaran a les matèries de 1r i 2n amb un horari de 8 a 3,30. Aquests cursos i les seves pràctiques estan programats per assegurar una bona experiència pràctica. Les primeres cinc setmanes els alumnes són a Tallahassee mentre les restants deu setmanes poden estar en el lloc on es troba el centre de pràctiques.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
4	Organització i gestió de la classe i avaluació dels alumnes
1	Observació i participació a l'escola elemental
10	Ensenyament guiat a l'escola elemental (solament els trimestres de tardor i primavera)

Total 15 hores/semestre

b) Educació primària a Colúmbia (Missouri)(graus 1r a 8è)

Els estudiants que fan la "major" en educació han de tenir 21 hores semestrals en una àrea de concentració. Algunes de les hores fetes en educació general i pre-professional poden servir per cobrir aquestes 21 hores.

Per tenir el certificat de mestre de primària cal doncs fer:

Educació general - 31 h/s.

Pre-professionals - 5-14 s/h.

Àrea de concentració - 21 h/s.

Especialització educació elemental - 56-58 hores/semestre del programa següent:

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
2	<u>Psicologia de l'aprenentatge i la instrucció</u>
2	<u>Introducció a la quantificació educativa i l'avaluació</u>
3	<u>Bases de l'educació</u>
2	<u>Organització escolar i administració per a mestres de l'escola elemental</u>
2	<u>P E Activitats per a l'escola elemental</u>
3	<u>Educació del noi excepcional</u>
1	<u>Perspectives en educació</u>
2	<u>"Aiding" (pràctiques com ajudant)</u>
3	<u>Literatura a l'escola elemental</u>
2	<u>Ensenyament de la ciència a l'escola elemental</u>
2-3	<u>Activitats a la EE o Arts industrials per a mestres d'elemental</u>
2	<u>Música a l'escola elemental</u>
3	<u>Matemàtiques a l'escola elemental</u>
8	<u>Pràctiques d'ensenyament a l'escola elemental</u>
2	<u>Ensenyament de la llengua a l'escola elemental</u>
3	<u>Aprenentatge de la lectura</u>
3	<u>Diagnòstic de la lectura i lectura correctiva a classe</u>
2	<u>Experiències pràctiques de lectura</u>
3	<u>Les ciències socials a l'escola elemental</u>
3	<u>Producció de materials instructius</u>

Total 56-58 hores/semestre

c) Especialitat d'Art (Pre-escolar fins a 9è)(Colúmbia).

Els estudiants que fan l'especialitat d'art per a l'escola pre-escolar i elemental poden donar aquesta matèria fins al curs 9è.

Han de fer els programes d'educació general i les matèries pre-professionals. A la Normal han de fer l'especialitat d'educació i a la facultat d'Art les matèries de la seva especialitat.

<u>s/h</u>	<u>Educació</u>
1	Perspectives en educació
2	Psicologia educativa
3	<u>Educació de nois excepcionals</u>
2	Aiding (pràctiques com a ajudant)
2	Activitats artístiques a l'escola elemental
2	Organització de l'art a l'escola pública

Total 28-30 hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Dos a escollir entre les següents:</u>
3	Literatura a l'escola elemental
2	Ciència a l'escola elemental
2	Ensenyament del llenguatge a l'escola elemental
2	Introducció a la quantificació educativa i a l'avaluació
2	Organització escolar i administració per a mestres d'escola elemental
8	<u>Pràctiques d'ensenyament a l'escola elemental</u>

<u>s/h</u>	<u>Art i història de l'art (a la facultat)</u>
3	Introducció a l'art
2	Crítica de l'art
2	Curs inicial de dibuix I
3	Disseny bàsic I
3	Disseny bàsic II
3	Curs inicial de dibuix II
3	Curs inicial d'aquarel·la
3	Curs inicial de pintura
3	Curs inicial d'escultura
3	Impressió
3	Ceràmica I
3	Ceràmica II
3	Joieria I
3	Artesania bàsica
3	Història de l'art o introducció a l'art occidental
3	Història de l'art i arquitectura Americana

Total 46 hores/semestre

Especialització optativa

A més del mínim de 46 hores/semestrals d'estudis artístics es recomana l'especialització en una àrea que es pot fer dintre dels cursos acadèmics normals. Es recomana també que dintre de la part d'humanitats de l'educació general es faci Estètica.

Especialització en Art. Totals.

Educació General h/s.	31
Pre-professional	5-14
Professional	28
Especialització en Art	46

Total 159 hores/semestre

A més a més de l'especialitat d'art s'ofereix l'especialitat de Música i Educació Física. L'estructura dels programes és semblant a la de l'Art. Per més detalls veure Annex D. n. 3.

7.5. Educació especial:

Aquesta especialitat admet als EUA planificacions molt diverses. A alguns "colleges" i universitats es considera una carrera per a postgraduats mentre a altres preparen mestres especialitzats. Una tercera opció és la d'oferir unes especialitats per a mestres i unes altres per a postgraduats. A Missouri, per exemple, tenen programes per a mestres, en l'àrea de l'Educació Especial, per educar:

- els nens mentalment retardats
- els anormals profunds
- els nens amb transtorns de comportament
- els nens amb problemes físics i ortopèdics
- els programes de dificultats en l'aprenentatge i educació especial per a parvulari ("early childhood special education") s'ofereixen en canvi a nivell de postgraduat.

a) Educació Especial a la universitat de Missouri

Tots els estudiants que es preparen per ensenyar en educació especial han de fer els crèdits corresponents en educació general, en pre-professional i en professional. Els estudiants que elegeixen l'especialitat tenen dues opcions:

Opció I

Elegeixen fer dues especialitzacions. Fan primària o secundària i a més educació especial. Els alumnes que elegeixen aquesta opció quan fan les pràctiques de primària poden anar a escoles especials i els alumnes de secundària ho fan forçosament a centres d'educació especial.

El programa per a l'especialització dintre d'aquesta opció consisteix a fer les matèries bàsiques d'educació especial més una especialització.

<u>s/h</u>	<u>Matèries bàsiques d'educació especial</u>
1	Lectures en educació especial
2	Estudi de l'educació especial ("Survey of Special Education")
1-3	Experiències pràctiques (pre-escolar, primària, graus intermedis, secundària, segona especialitat)
3	<u>Educació dels nens excepcionals</u>
2	Ídem (laboratori)
3	El comportament dels nens excepcionals
2	Ídem (laboratori)
3	Programació de la instrucció dels nens excepcionals
2	Ídem (laboratori)
3	Dificultats de comunicació a classe
3	Psicologia de la integració personal ("personal adjustment") o Introducció a l'educació de nens amb trastorns de comportament
2	El desenvolupament psicològic i educatiu del nen
3	<u>Producció de materials instructius. Introducció a la Sociologia</u>
6-10	Pràctiques a l'escola d'educació especial

Total 37-49 hores/semestre

Àrees d'especialització

<u>s/h</u>	<u>Mestres dels nens mentalment retardats</u>
3	<u>Introducció al retard mental</u>
2	L'ensenyament dels nens amb retard mental
3	Diagnòstic i lectures correctives a la classe

Total 8 hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Mestres dels nens snormals educables o profunds</u>
3	<u>Introducció al retard escolar</u>
3	Programes per als nois mentalment retardats educables o profunds
3	Avaluació de les capacitats funcionals dels estudiants severament retardats
3	Percepció del desenvolupament motor i dels nois severament retardats
2	Ensenyar els retardats mentals
2	Activitats artístiques a l'escola elemental o Arts industrials per als mestres elementals

Total 18-19 hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Mestres dels nens amb transtorns de comportam.</u>
3	Introducció a l'educació dels nens amb desordre de comportament

Total 3 hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Mestres de nens amb problemes físics i ortopèdics</u>
3	Introducció a l'educació dels nens de salut deteriorada o debilitada, o mutilats i esguerrats
2	Educació dels nens amb diverses dificultats ("multitrandicapped").
3	Introducció al retard mental

Total 8 hores/semestre

Opció II

Són els que escullen una sola especialització en educació especial. Aquests estudiants han de fer l'educació general, els requisits pre-professionals amb l'excepció d'economia i geografia, els estudis professionals en educació, els estudis bàsics d'educació especial i almenys una "major" en educació especial.

<u>s/h</u>	<u>Educació professional</u>
1	Perspectives en educació
2	Psicologia educacional
3	Aprenentatge de la lectura
3	Matemàtiques a l'escola elemental (amb requisit matemàtiques anteriors)
2	Introducció a la quantificació educativa i l'avaluació
3	Bases de l'educació
7-9	Opcionals d'educació

Total 21-23 hores/semestre

Estudis bàsics en educació especial (40-44 h/s)

Ídem opció I

Àrees d'especialització

Ídem opció I

b) Educació especial a Tallahassee.

El "college" d'educació de la universitat de l'estat de Florida ofereix un programa per a no graduats que exigeix cinc anys de carrera i en acabar els estudis els alumnes reben simultàniament el grau de "batchelor" i de "master" en educació especial.

El programa està orientat a la preparació de mestres per a les escoles públiques i es preparen simultàniament per treballar en dificultats d'aprenentatge, pertorbacions emocionals i diverses excepcionalitats.

El programa que prepara mestres per atendre nens amb dificultats de tota classe és el següent:

1r semestre:

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
3	Estudi de l'educació especial
4	Seminari sobre ensenyament clínic (laboratori)
5	Anàlisi del comportament aplicat a l'educació especial (Pràctiques)
3	Introducció a problemes específics d'aprenentatge
3	Electiva
<hr/>	
Total	18 hores/semestre

2n semestre:

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
5	Diagnòstic educatiu del nen excepcional
5	<u>Aprenentatge de la lectura a l'escola elemental</u> (Comuna amb elemental)
3	<u>Comunicació i relacions humanes</u> (Comuna amb pre-escolar i elemental)
3	Introducció als problemes socials i emocionals
3	<u>La instrucció elemental a la societat americana</u> (Comuna amb elemental)

Total 19 hores/semestre

3r semestre:

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
5	Planificació individual de pràctiques
3	Desenvolupament del llenguatge oral
3	Psicologia infantil
3	Introducció a dificultats visuals
3	Introducció al retard mental

Total 17 hores/semestre

4t semestre:

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
5	Planificació de pràctiques per a instrucció de nens excepcionals (Pràctiques)
3	Avaluació de l'ensenyament clínic (laboratori)
3	El problema dels nois superdotats
3	<u>Psicologia educativa i la seva implicació a la classe</u> (Comuna amb pre-escolar)
3	Introducció als problemes de llenguatge oral

Total 17 hores/semestre

Any per fer el "master":

<u>s/h</u>	<u>Matèries obligatòries o bàsiques:</u>
12	Treball pràctic a les escoles.
3	Estudis avançats sobre problemes de l'aprenentatge
3	Estudis avançats sobre problemes de conducta
<hr/>	
Total	18 hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Opcionals o electives</u>
3	Ensenyament de l'educació especial
4	<u>Com els nens aprenen matemàtiques</u> (Comuna amb primària)
2	Diagnòstic i correcció de com els nens aprenen matemàtiques
4	Diagnòstic de les dificultats de lectura
4	Correcció de les dificultats de lectura
3	Problemes i característiques de l'educació especial
3	Avaluació del pla d'estudis en educació especial
3	Aspectes legals de l'educació
3	Pràctiques en problemes emocionals o en dificultats d'aprenentatge
3	Estudi individual dirigit
3	L'individu excepcional en la família
3	Introducció al problema del nen mutilat o esguerrat.

7.6. Preparació del professorat de secundària.

Les especialitats de secundària que s'ofereixen a Colúmbia (Missouri) són les següents:

- Art.
- Llengües estrangeres. S'especialitzen en una sola llengua i poden impartir-la a l'escola des de pre-escolar a 12è (Francès, Alemany, Italià, Llatí, Castellà).
- Sanitat i Higiene.
- Anglès. Literatura i Llengua per als graus de 7è a 12è.
- Matemàtiques. Recomanen com a "minor" la Física i aconsellen fer alguns crèdits de Química.
- Música.
- Ciències per als graus de 7è a 12è. N'ofereixen cinc especialitzacions:
 - Biologia (Física i química com a complementàries)
 - Química (Matemàtiques i Física)
 - Ciències de la terra (Química, Física i Matemàtiques)
 - Ciències en general.
 - Físiques (Química i Matemàtiques)
- Educació Física i esports.
- Ciències Socials.
- Expressió oral per a nens de 7è a 12è.
- Arts aplicades i programes professionals i tècnics:
 - Comerç i indústria.
 - Tècnica.
 - Agricultura.
 - Comerç i empresa.
 - Secretariat.
 - Marketing.
 - Economia domèstica.
 - Arts industrials.

Per esdevenir professor de secundària en alguna d'aquestes especialitats els candidats han de fer els estudis següents:

- Han de fer l'educació general i els cursos pre-professionals.
- Han de fer els cursos que els preparen per ensenyar a secundària o educació professional bàsica secundària per a tots els mestres d'aquest nivell ("Foundation").
- Han de fer l'especialització en una matèria o "major" com a mínim.

<u>s/H</u>	<u>Educació Professional comuna per a tots els ensenyants de secundària</u>
3	El desenvolupament psicològic i educatiu de l'adolescent.
2	La Psicologia de l'aprenentatge i de la instrucció
3	<u>Bases de l'educació</u> (comuna amb Pre-escolar i Primària)
2	Organització escolar i administració per a mestres de secundària
3	<u>Educació dels nens excepcionals</u> (comuna amb Pre-escolar i Primària)
4	Perspectives en educació
2	Pràctiques com a ajudant a l'escola secundària
3	Tècniques d'ensenyament
8	Pràctiques
2	Ensenyar a llegir en l'àrea de coneixements

Total 32 hores/semestre

a) Professor d'Art (graus 7è al 12è) Escola secundària.

Els estudiants que es preparen per ser mestres d'art a l'escola secundària han de completar: a) l'educació general; b) la pre-professional; c) les matèries bàsiques professionals o "foundation"; d) també han de fer els cursos següents d'educació artística, i e) cursos d'especialització en art i història de l'art.

<u>s/h</u>	<u>Especialització d'art</u>
3	Educació. Ensenyament de l'art en l'escola secundària (curs de metodologia)
3	Experiències d'art en el programa d'escola secundària
<u> </u>	
Total 6	hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Art i Història de l'art (bàsiques)</u>
3	Introducció a l'art
3	<u>Manualitats bàsiques</u> ("Artcraft Fundamentals")
<u>3</u>	<u>Història de l'art</u>
Total 9	hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Optatives o electives, (34 h/s) entre següents</u>
2	<u>Crítica de l'art</u>
3	<u>Curs inicial de dibuix I</u>
3	<u>Curs inicial de dibuix II</u>
3	<u>Disseny bàsic I</u>
3	<u>Disseny bàsic II</u>
3	Disseny espacial inicial
3	<u>Curs inicial d'aquarel·la</u>
3	Curs inicial de pintura a l'oli
3	Impressió en relleu
3	<u>Curs inicial d'escultura</u>
3	<u>Iniciació a la ceràmica</u>
3	<u>Ceràmica II</u>
3	Iniciació al treball en metall
3	<u>Introducció a l'art occidental</u>
<u>3</u>	<u>Art i arquitectura americana</u>
Total 34	hores/semestre

Es recomana una especialització en una àrea, i fer el curs d'estètica que figura entre les humanitats dels dos primers cursos de carrera.

b) Secundària. Matèries per a l'especialització en sanitat i higiene. Graus 7è a 12è.

El programa comprèn 38 h/s; alguns crèdits es poden obtenir durant els estudis de cultura general i pre-professionals.

<u>s/h</u>	<u>Títol del curs</u>
3	Equilibri personal ("personal adjustment")
3	Desviacions socials
2	Primeres ajudes
2	Elements de l'educació sanitària (serveixen els crèdits pre-professionals)
2	Ensenyament de la sanitat i higiene
3	Nutrició. Conceptes comuns i controvèrsies
5	Anatomia elemental
5	Elements de fisiologia (serveixen els crèdits d'educació general)
4	Fonaments de microbiologia mèdica per a la salut pública
3	Organització i administració dels programes d'educació sanitària
6	Electives (cal consultar tutor)

Total 38 hores/semestre

c) Secundària. Matèries per a l'especialització en matemàtiques. Graus 7è a 12è.

<u>s/h</u>	<u>Obligatòries</u>
5	Geometria analítica i càlcul.
2	Càlcul II
3	Càlcul III
3	Introducció a la Matemàtica
3	Computadores i programació
3	Ensenyament de l'àlgebra a l'escola secundària
3	Ensenyament de geometria a l'escola secundària

Total 22 hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Una de les següents</u>
3	Teoria de matrius
3	Àlgebra superior
3	Introducció a l'àlgebra abstracta I

<u>s/h</u>	<u>Una de les següents</u>
3	Geometria projectiva
3	Bases de la geometria
3	Introducció a la geometria no euclidiana
3	Introducció a la topologia

Una de les següents:

Estadística 3 - Introducció a l'estadística matemàtica
" 2 - Introducció a la teoria de probabilitat

Electives en matemàtiques:

(6-8) Cursos de matemàtiques a nivell elevat.

Altres cursos obligatoris

Física (3-5) Física elemental

Curs recomanat

(5) Química general

d) Especialitat en educació per a professors de comerç.
Graus 7è a 12è.

Els estudiants han de fer l'educació general, els cursos pre-professionals i els cursos d'educació per al professorat de secundària, a més dels cursos de la seva especialitat que figuren a continuació.

Per ensenyar taquígrafia i pràctiques de secretariat els estudiants han de fer l'especialitat complementària de taquígrafia. Els que no volen fer aquesta especialitat han de fer un nombre d'hores d'especialització en un altre curs que es decideix amb el consell del tutor. Els alumnes que demanen convalidació perquè vénen d'altres institucions de nivell superior han de fer almenys un curs de màquina i de mecanografia a la universitat de Missouri a més dels cursos generals sobre educació. Són obligatòries les matèries següents:

<u>s/h</u>	<u>Matèries obligatòries</u>
1	Programes i objectius de "PAVTE" (Practical Arts and Vocational-Technical E. Prog.)
2	L'ensenyament de les matèries bàsiques de comerç
2	L'ensenyament de les tècniques de comerç
<u>2</u>	
Total 5	hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Especialitat en taquígrafia</u>
3	Taquígrafia elemental (si ja en sap no cal fer-la)
3	Taquígrafia curs mitjà
3	Taquígrafia curs superior
3	Pulsacions en mecanografia
3	Gerència i administració d'un secretariat
<u>3</u>	
Total 15	hores/semestre

Estudis generals bàsics de comerç

	<u>s/h</u>	
Economia	5	Economia general
"	3	Economia del treball
Comerç	3	Introducció a les lleis del treball comercial
"	3	Aspectes legals de l'organització i gestió del comerç
Comptabilitat	3	Comptabilitat I
"	3	Comptabilitat II
"	3	Sistemes de dades basats en computadores
Computer Science	3	Introducció a la ciència del computador
"	3	Màquines. Curs mitjà
"	3	Màquines. Curs superior
"	3	Màquines d'oficina
"	2	Comunicacions comercials
"	2	Sistemes d'emmagatzemar informació

Comerç. Una de les següents a elegir:

Matemàtiques	3	Matemàtiques comercials
"	3	Les matemàtiques de les finances

Total 37 hores/semestre

e) Preparació de mestres d'economia domèstica. 7è a 12è.

Opció I

La certificació per ensenyar el conjunt de matèries que formen l'economia domèstica s'obté completant l'educació general, la pre-professional i l'educació professional secundària més els requisits següents:

<u>s/h</u>	<u>Educació en economia domèstica</u>
2	Pràctiques d'ensenyament dirigides
2	Programes i objectius de la "PAVTE"
2	Organització de l'ensenyament de l'economia domèstica
2	Programes de l'economia domèstica
3	Mètodes de l'ensenyament del consum domèstic
3	Desenvolupament actual de l'educació en economia domèstica
<hr/>	
Total 14	hores/semestre

<u>s/h</u>	<u>Economia domèstica</u>
3	Nutrició humana. Conceptes generals i contro- vèrsies
5	Principis de la preparació dels aliments
3	Compra d'aliments i elaboració de les menges. Planificació
3	Fabricació de les robes
3	Tèxtils
2	Selecció i compra de teixits
3	Principis del disseny, interiorisme
3	Disseny de la residència o residència fami- liar
2	Economia domèstica
3	Pràctiques d'economia domèstica
3	Finances personals i familiars
3	Selecció de l'equipament de la casa
3	La família; la primera infància
3	La família; relacions interpersonals, el ca- sament i l'inici de la vida familiar
5-6	Pràctiques del desenvolupament del nen
3	La família o Sociologia de la família.
<hr/>	
Total 49-50	hores/semestre

- Altres requisits

Es demanen 3 h/s en economia, en sociologia, psicologia o antropologia. Dintre de les ciències naturals de l'Educació General hi ha d'haver cursos introductoris en química i biologia.

Dintre de l'estudi de la sanitat del grup pre-professional s'han de fer Atencions familiars i Salut familiar.

Opció II

Si l'alumne vol fer una especialització solament en un camp de l'economia domèstica ha de fer un programa especial, d'acord amb el seu tutor.

f) Altres programes dels "Colleges d'educació".

Alguns departaments d'Educació i "Colleges" d'educació ofereixen i coordinen programes orientats a la formació de personal relacionat amb l'ensenyament però que no vol dedicar-se a l'escola, com els monitors de vacances, de clubs, divulgadors de sistemes d'energies alternatives, protectors de la natura, venedors de llibres de text i llibres per a nens, experts en normes de circulació per a infants, etc...

A Colúmbia (Missouri) oferien a aquestes persones una graduació anomenada "BES, Bachelor of Educational Studies". Aquesta carrera consistia en:

- Estudis generals
- Estudi de matèries bàsiques en educació
- Matèries específiques de la seva especialitat
- Estudi de la seva àrea o especialitat en relació amb l'educació.

Els programes d'estudi i les combinacions possibles eren gairebé infinites perquè tenien clar que els candidats no s'han d'adaptar a les carreres sinó que els estudis han de donar resposta als interessos dels alumnes i a les necessitats socials (1).

(1) Veure exemple a l'annex núm. 1

C. VIII. PRÀCTIQUES A LES ESCOLES

=====

Dintre els programes de formació professional els col·leges i universitats organitzen pràctiques a les escoles. La importància d'aquestes pràctiques i el seu volum varia molt segons els centres.

A totes les universitats i col·leges que he visitat programen un període de pràctiques docents que en cap cas és inferior a les cinc setmanes. Aquest bloc de pràctiques generalment es realitza el darrer semestre del 4t curs, com a final de la carrera, i es considera important. Aquest model troba moltes variants: (veure taules 2 i 3)

8.1. Pràctiques d'exploració i observació.

Alguns col·leges i universitats consideren que el període final de pràctiques són insuficients, ja sigui perquè cal procurar als alumnes un primer contacte amb els nens i els adolescents abans que l'elecció de la carrera sigui irreversible o bé perquè consideren que els coneixements professionals que es donen durant la carrera exigeixen una pràctica més sostinguda.

Per assegurar que els candidats que volen entrar en un programa d'educació tenen un coneixement real de l'escola o dels infants, algunes universitats i col·leges exigeixen per a l'ingrés alguna experiència, com haver anat a colònies d'estiu, haver participat a centres d'esplai, haver fet prestacions socials, etc. Altres centres programen durant el segon semestre del segon curs una matèria optativa que comporta visites a escoles i observacions escolars.

Els centres que ofereixen pràctiques des del començament de la carrera d'educació adopten solucions diverses:

Alguns centres programen sessions pràctiques puntuals que responen a les exigències d'una matèria i que estan organitzades pel professor d'aquesta matèria. Els alumnes van amb el professor a una o diverses escoles per fer una observació o una experiència. Algunes vegades el professor es fa càrrec de la classe per fer una demostració i altres es limita a dirigir el treball mentre el mestre segueix les seves activitats habituals o passa el material convingut. Els professors que volen fer pràctiques dintre dels seus programes han de seleccionar els llocs on volen realitzar aquestes experiències i també són responsables de posar-se d'acord amb les escoles i els directors, i de complimentar les fórmules de l'oficina de pràctiques. Es recomana molt que aquestes pràctiques no interfereixin amb les pràctiques dels alumnes de 4t perquè aleshores no poden atendre a tots els practicants.

Alguna universitat ha fet l'experiència de donar les metodologies a l'escola, de manera que el professor de la normal es fa càrrec d'un grau per una matèria i els estudiants acudeixen a l'escola per observar i ajudar a classe i participar després a un seminari sobre la pràctica realitzada.

Algunes institucions programen cursos obligatoris que tenen una part pràctica que cal realitzar en una escola, com auxiliar o "aid". Els alumnes treballen a les escoles com ajudants del mestre responsable d'una classe i això els hi permet fer l'observació del grup-classe i del mestre i ampliar el coneixement d'un centre escolar. Durant aquestes pràctiques els alumnes es guien per un dossier en què s'especifiquen les tasques que han de fer i els aspectes que cal tenir en compte i que després co-

mentaran amb el seu professor a classe. A la Universitat de Colúmbia, (Missouri), els alumnes fan aquestes pràctiques cada any i van a l'escola de dues a quatre hores a la setmana durant un semestre, cosa que equival a dos o a quatre crèdits.

Aquest programa de Colúmbia anomenat "Early Field experience program" està orientat a familiaritzar l'estudiant amb el medi escolar i amb els nens de primària i secundària. Un dels objectius prioritaris és ajudar cada estudiant a descobrir les característiques de l'aprenentatge a cada nivell i la preparació necessària per atendre aquestes necessitats, però l'objectiu prioritari és ajudar l'estudiant a confirmar la seva opció professional.

Els objectius d'aquestes pràctiques al Stephens College de Colúmbia (Missouri) són els següents:

- Entendre alguns dels problemes que comporta l'escola dintre d'una determinada comunitat.
- Desenvolupar la comprensió de l'organització i funcionament d'una escola.
- Comprendre les característiques dels nens que assisteixen a una escola.
- Aprendre algunes habilitats com arxivar fitxes, preparar materials, etc.
- Fer una decisió definitiva sobre la professió.

Els objectius d'aquestes pràctiques segons la Universitat de Colúmbia són:

- Donar als estudiants una visió de la professió.
- Demostrar l'aplicació pràctica de la teoria en una situació concreta.
- Familiaritzar els futurs mestres amb una sèrie d'estratègies, materials i equipaments.

- Donar a conèixer als estudiants les obligacions i responsabilitats que té un mestre i el treball d'organització i interacció professional que exerceix un educador.
- Ajudar els mestres de les escoles públiques a donar una ensenyança més individualitzada als seus alumnes.

Alguns d'aquests objectius són comuns i altres es complementen, però en qualsevol cas es proposen un primer contacte i un coneixement de la professió. Les activitats que han de fer els estudiants per aprovar aquest curs a Stephen's College, per exemple, són:

- Escriure un diari o descripció breu del que passa cada dia a classe. Es pot centrar en l'observació d'un infant, en una actuació del mestre o sobre algun aspecte interessant. El diari es lliura al final de les pràctiques al professor de la normal que les supervisa.
- Anar a l'escola. L'assistència a les pràctiques és rigorosament controlada.
- Observar. El treball més important d'aquestes pràctiques és el d'observar una sèrie d'elements referents al centre i a les classes. Cada observació ha de ser curosament ressenyada.
- Autoavaluar les seves capacitats per confirmar si creu que ha de continuar fent la carrera de mestre.
- Participar en el seminari a la normal un cop per setmana per comentar l'experiència. L'assistència a aquest seminari és obligatòria.
- Treballar a classe. El mestre observarà les activitats de l'estudiant a classe i això li permetrà fer una avaluació final de l'alumne practicant.

Per a moltes d'aquestes activitats els mestres tutors i els alumnes de la normal tenen una informació detallada, qüestionaris i fitxes minucioses que ajuden a concretar cada aspecte.

L'organització d'aquestes pràctiques es fa a través del departament de pràctiques del College o Universitat i l'elecció del mestre tutor de manera semblant al de les pràctiques per "l'Associate Teaching" del 4t curs. Expli-carem doncs detalladament l'organització de les pràcti-ques de final de carrera, que són les més llargues i les més generalitzades.

8.2. Les pràctiques a l'escola com a mestre associat "Associate teaching"

a) Organització

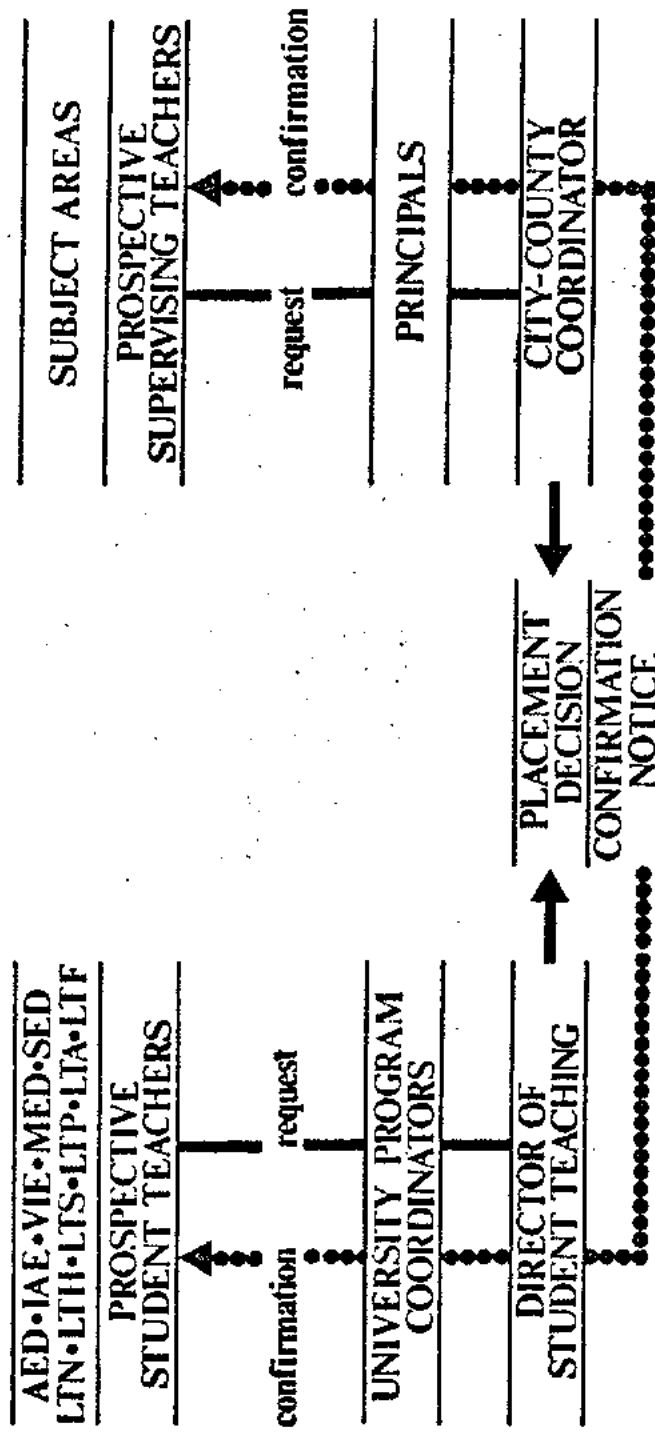
La carrera de formació d'ensenyants demana unes pràc-tiques a l'escola pública. Cada College té un departament que se'n fa càrrec, canalitza les demandes, les organit-za i coordina i guarda tota la informació sobre la seva realització i avaluació. La importància d'aquest depar-tament depèn del nombre d'alumnes i de la rellevància que es donen a les pràctiques a cada universitat o colle-ge..

En alguns estats, com és el cas de North Carolina, Raleigh, les pràctiques es munten en estreta cooperació amb les administracions dels districtes que reben les de-mandes del college. L'administració assigna les places de pràctiques d'acord amb el director del departament de pràctiques. En aquest cas l'administració és qui fa el contacte amb els directors (principals) i per mitjà dels directors amb els mestres tutors. El college no pot en-viar els alumnes directament a les escoles. (Fig. núm 4)

En altres estats, com a Florida, la universitat o college organitza les pràctiques dels alumnes i es posa directament en contacte amb els directors de les escoles. En aquest cas el College d'educació, a través del depar-tament de pràctiques, envia a l'administració del dis-tricte local còpia de la documentació referent a les pràc-

Fig. núm. 1

student teacher placements interaction



tiques i l'administració generalment negocia el nombre de places i dóna el vist i plau. La responsabilitat final per a l'assignació de les places als estudiants és sempre de l'oficina de pràctiques de la Universitat o College.

Organització de les pràctiques a Tallahassee. (exemple)

- Els alumnes demanen fer les pràctiques i presenten la documentació exigida.
- El tutor del departament dóna el vist i plau a la demanda.
- La comissió del departament es reuneix per atendre les reclamacions dels alumnes no acceptats.
- L'oficina de pràctiques rep les sol.licituds dels departaments.
- Es nomenen els professors tutors de pràctiques entre tots els professors de l'escola normal.
- El coordinador de cada departament elegeix els professors tutors de l'àrea de la seva especialitat.
- Els professors tutors es reuneixen amb els coordinadors de l'oficina de pràctiques per organitzar les pràctiques i fer les recomanacions oportunes.
- Els coordinadors de l'oficina de pràctiques fan seminaris per preparar els futurs practicants.
- Els coordinadors de pràctiques negocien amb l'administració del districte i els directors de les escoles la distribució dels alumnes, el nombre de places i els mestres tutors.
- Els coordinadors de l'oficina de pràctiques fan la distribució dels alumnes.
- L'oficina de pràctiques notifica per carta a cada estudiant a quina escola farà les pràctiques.
- El futur practicant es presenta al director de l'escola, visita l'escola, coneix el mestre tutor amb qui treballarà i rep les orientacions oportunes.
- Abans de començar les pràctiques els coordinadors de cada departament orienten i preparen les pràctiques de l'especialitat corresponent.

- Durant les pràctiques els alumnes són orientats i supervisats pel mestre tutor, el professor tutor i el tutor de l'àrea o matèria de la seva especialitat. El professor tutor visita els alumnes de dos a quatre vegades i cada vegada en fa una avaluació.
- La universitat o college ofereix cursos per orientar els mestres-tutors. Aquests cursos són voluntaris.
- L'última setmana destinada a pràctiques els coordinadors de pràctiques fan un seminari amb els alumnes per comentar i valorar les pràctiques que han fet.
- El professor tutor fa una avaluació escrita final d'acord amb les seves observacions i els informes del mestre-tutor i el tutor de l'àrea o matèria.
- L'avaluació s'envia a l'oficina de pràctiques i al departament.

b) Admissió al programa de Pràctiques.

Per fer les pràctiques els estudiants han de reunir una sèrie de condicions.

S'ha de presentar la sol.licitud en què figuren les dades personals, les avaluacions obtingudes i les assignatures fetes o en curs de realització.

La sol.licitud de pràctiques pot no ser acceptada per diverses raons . Les raons poden ser; no haver realitzat els cursos reglamentaris fixats per cada departament, no haver obtingut la mitjana exigida en les avaluacions. Presentació de la sol.licitud fora de termini, etc. Cada centre assenyala els criteris per admetre un alumne a pràctiques, però tanmateix, s'han de fer d'acord amb l'establert per cada Estat i pel NCATE.

c) Selecció dels mestres-tutors.

En general la selecció dels mestres tutors es fa

d'acord amb els directors de les escoles. Els directors fan una llista dels mestres que poden ser tutors i ho volen ser. Aquestes llistes van a parar a l'administració o al college, segons qui faci la distribució de les places. En general els mestres desitgen tenir practicants perquè els representa un ajut, un camí de renovació, un petit sobresou i un mèrit professional.

Els professors encarregats de les pràctiques poden demanar o no la col·laboració d'un mestre, perquè el contracte el fan lliurement i voluntàriament les dues parts. Es dona doncs una selecció natural.

Alguns counties i colleges poden escollir entre molts candidats i aleshores exigeixen del mestre tutor una colla de condicions, aplicant uns criteris preestablerts. Aquests criteris solen ser d'ordre personal i professional i hi compta també l'experiència. En algunes universitats tenen dificultats per trobar una plaça per a tots els candidats i no poden posar tantes condicions.

En qualsevol cas, a les universitats i colleges dels EUA tenen unes publicacions dirigides als mestres tutors en què es dona una informació detallada de tot el que s'espera que facin, un programa pormenoritzat de les feines del practicant i les variables que han d'intervenir en la seva avaluació.

En general els mestres-tutors reben una compensació econòmica per practicant que no acostuma a ser gaire elevada. A Missouri era de 64 dòlars per estudiant i aquesta quantitat havia estat fixada feia 8 anys. Alguns colleges i universitats els concedeixen punts que serveixen per poder matricular-se a un master o a cursos universitaris sense pagar matrícula. El fet de tenir practicants és també un camí de donar a conèixer la feina personal, una possibilitat de connectar amb professors i persones de l'administració i un camí de promoció professional.

Taula núm. 1

Gainesville (Florida). Punts que es donen als professors tutors.

Practicant 6 h. setmanals període
d'iniciació 2 punts

Practicant 10 h. setmanals període
de mestre assistent o associat 4 punts

Practicant 5 setmanes completes
pràctiques intensives 10 punts

Un total de 20 punts = paga anual de pràctiques o es sumen fins que equival a la matrícula d'un curs de master.

d) El paper del director de l'escola de pràctiques.

El paper del director a vegades és molt important perquè visita la classe del practicant, l'orienta i l'avalua juntament amb el professor tutor i el mestre tutor. En altres departaments i escoles on el director no pot fer aquesta funció, la delega en un professor i a vegades en el mateix mestre tutor.

En general el director fa les funcions següents:

- Ajuda a la selecció dels mestres tutors.
- S'encarrega que el mestre tutor tingui temps per fer entrevistes i converses amb el practicant.
- Protegeix el practicant perquè no l'explotin o li facin fer feines que no li pertocuen.
- Ajuda el mestre tutor i l'estudiant en recursos i materials.
- Introdueix el practicant a l'escola presentant-lo als altres mestres i a la comunitat en què està situada l'escola.
- Explica a la comunitat què significa un practicant.

- Observa el practicant durant la seva feina i ajuda a avaluar-ne el progrés.
- Treballa estretament amb el supervisor del college per assegurar que l'alumne fa unes pràctiques profitoses..

e) Responsabilitat del mestre tutor.

El mestre tutor té un paper molt important en la preparació dels mestres. Les responsabilitats del mestre tutor estan ben explicitades en els documents annexos però podem resumir-les en alguns punts:

- Ajudar el practicant a orientar-se. El practicant aprendrà el màxim possible sobre els alumnes, sobre la línia que segueix l'escola, la seva organització i programes i sobre la comunitat a què pertany l'escola.
- Donar orientacions perquè el practicant aprengui. El mestre tutor ha d'estudiar les necessitats d'aprenentatge del practicant amb tanta cura com ho fa amb els nens.
- Establir una bona relació amb el practicant com a persona i com a futur mestre.
- Iniciar progressivament al practicant en el procés d'ensenyament, donar-li feines i responsabilitats creixents a mesura que està preparat per assumir-les.
- Fer el paper de conseller, de manera que estimuli el progrés del practicant. Cal un gran esforç per prevenir les necessitats, pors i esperances del futur mestre.
- Donar exemple d'un gran interès professional i d'una gran responsabilitat.
- Ajudar al practicant a planificar. El mestre tutor insistirà i demostrarà la necessitat de planificar i ajudarà a fer-ho a l'estudiant.
- Ajudar el practicant a obtenir materials i recursos.
- Ajudar el practicant en l'avaluació i encoratjar-lo perquè s'avalui en el seu progrés professional i acadèmic.

f) Responsabilitats del professor del college, supervisor de pràctiques o "college supervisor".

El professor tutor té la responsabilitat de coordinar els recursos del college i els de les escoles públiques per a l'educació dels mestres. Entre les responsabilitats del professor tutor podem esmentar les següents:

- Conèixer bé la persona de l'alumne que ha de supervisar.
- Conèixer bé l'escola i el personal de l'escola que haurà de visitar.
- Donar informació sobre el practicant al director i al mestre tutor.
- Donar a conèixer l'ideari i preocupacions de la normal a les escoles.
- Donar als mestres tutors les orientacions necessàries per fer veure la responsabilitat de la seva feina.
- Orientar en classes i seminaris els practicants abans de començar les pràctiques.
- Aconsellar i orientar personalment cada alumne sobre problemes personals i professionals referents a les pràctiques.
- Participar amb el practicant, el director i el mestre tutor a planificar el programa i l'horari del practicant.
- Visitar i observar el practicant i mantenir entrevistes amb l'alumne i el mestre tutor, tan individuals com conjuntes.
- Ajudar el tutor a guiar al practicant en la interpretació de les experiències, tant en la seva vessant teòrica com pràctica.
- Reunir i interpretar tota la informació per a l'avaluació i arribar a un informe final sobre el practicant.
- Ajudar a l'avaluació contínua i a la revisió del programa del practicant.
- Visitar el practicant almenys dues vegades durant el període de pràctiques.

g) Responsabilitats del practicant.

Algunes de les responsabilitats dels alumnes que fan pràctiques es poden concretar així:

- Procurar aprendre el màxim amb estudi i esforç.
- Considerar els deures i responsabilitats envers l'escola per sobre de les conveniències personals i acceptar de bon grat totes les feines.
- Guardar tota la informació personal i confidencial sobre els alumnes i utilitzar-la únicament per motius professionals.
- No fer cap observació desfavorable sobre el college o l'escola ni sobre cap col·lega excepte amb les persones apropiades.
- Tenir en compte les normes bàsiques de cortesia envers els alumnes, mestres, administratius i membres de la comunitat.
- Complir totes les obligacions programades per a ell/ella.
- Planificar tot el treball i demanar l'aprovació del mestre tutor.
- Adequar-se a les normes i regles de l'escola.
- Vestir apropiadament segons ho facin els altres professors.

Informes del practicant.

- Els primers dos o tres dies ha d'omplir el formulari (annex núm. 2) i enviar-lo al coordinador d'àrea i al supervisor del departament, perquè estiguin informats del que fa el practicant i a quines hores poden visitar-lo a ell i al mestre tutor.
- Avaluacions periòdiques cada dues setmanes aproximadament, fetes conjuntament pel mestre tutor i el practicant (veure annex núm. 2)
- Avaluació final feta també conjuntament i enviada al coordinador d'àrea. Per a aquesta avaluació el practicant s'ha de considerar com un mestre que comença.

h) Pla de pràctiques.

El mestre tutor programarà les pràctiques de manera que el practicant passi progressivament de l'observació a la col.laboració i finalment a fer-se responsable plenament de la classe. La manera com es farà aquest pla depèn de les capacitats del practicant i de les condicions dels alumnes. Un possible exemple podria ser:

la setmana:

Situar-se i observar	Observar al mestre tutor. Aprendre els noms dels nens. Familiaritzar-se amb el material i els registres. Estudiar la línia de l'escola i els costums locals. Aprendre els noms dels professors.
Participar	Començar a fer-se càrrec d'algunes feines senzilles. Ajudar els nens i un grup, fer advertències o indicacions. Repartir materials, etc.
Ensenyar	Si el mestre ho creu oportú, pot començar a ensenyar una part d'una lliçó a un grup o a un nen.
Planificar	El treball de la setmana següent juntament amb el mestre.
Comentar	Amb el mestre cada dia, com ha anat la classe.

Fer la memòria de la classe. Enviar còpies del pla del treball de cada dia al supervisor de la universitat i al coordinador d'àrea. Fer-ho al final de la primera setmana.

2a setmana:

- Observar altres mestres (s'ha de demanar permís)
- a) Els practicants de primària observen altres mestres del mateix grau, dels graus superiors i inferiors (ho fan generalment a la mateixa escola).
- Observar b) Els practicants de secundària observen altres professors de la seva matèria i també d'altres matèries.
- c) Els practicants, tant de primària com de secundària, comencen a observar les seccions de serveis.
- Ensenyar Assumir la responsabilitat de donar una classe o una matèria a l'escola elemental. Augmentar la participació a la classe o a la matèria.
- Participar Augmentar les activitats participatives que inclouen activitats educatives, de rutina i suplementàries.
- Planificar Continuar ajudant el mestre tutor a planificar, però agafant més iniciativa i responsabilitat.
- Comentar Es comunica contínuament amb el mestre tutor per planificar i per fer una avaluació continua.

3a setmana a la 5a setmana (Inducció gradual)

- Observar Continuar les activitats anteriors quan es pot.

Ensenyar	Assumir la responsabilitat de les classes addicionals d'una manera gradual.
Participar	Continuar assumint en totes les àrees les responsabilitats pròpies d'un mestre.
Planificar	Planificar el necessari per assumir una responsabilitat creixent.
Comentar	Mantenir entrevistes diàries amb el mestre tutor.

6a setmana fins a l'última

Observar	Disminuir el temps dedicat a observar perquè té més responsabilitats a classe.
Ensenyar	Assumir tota la responsabilitat d'una classe.
Participar	En tot, donada la major responsabilitat que té.
Planificar	Planificar tot sol, sotmetent-ho sempre a la crítica i aprovació del mestre tutor.
Comentar	Mantenir un contacte permanent amb el mestre tutor per a la planificació i l'avaluació contínua.

Última setmana

Passar gradualment la responsabilitat de la classe al mestre tutor.

S'aconsella diversificar l'experiència i fer observacions a altres graus i fins i tot a altres escoles.

8.3. Pla de pràctiques. Florida State University, Tallahassee. Un exemple.

És responsabilitat del mestre tutor ajudar en la planificació i organització d'aquestes experiències. El contingut del programa de pràctiques consisteix a:

a) observar; b) ensenyar; c) participar; d) planificar; e) comentar i criticar.

a) Observar.

Pot incloure les observacions següents:

- Del mestre tutor i de les classes assignades.
- D'altres mestres i classes dels mateixos graus o de graus superior i inferior o d'altres mestres de l'àrea de la seva especialitat.
- D'altres serveis escolars com administració, salut, orientació, biblioteca, àudio-visuals, etc.
- Dels alumnes de la classe quan els ensenyen altres professors.
- De parts especials dels programes o tècniques com treball en grup, utilització de la TV, etc.
- D'altres activitats de les escoles; com aprendre com el personal administratiu treballa amb els nens, els pares o el públic en general.
- Activitats fora de la classe, com competicions esportives, festes, etc.

Aquestes observacions, perquè siguin efectives, han de tenir sentit. Quan el practicant fa una observació ha de saber què desitja veure. Algunes de les coses que poden observar són:

- Disciplina referent als individus; a l'aprenentatge i a tota la classe.
- Tècniques utilitzades pel mestre.
- Condicions de l'aula, i la seva influència.

- Tècniques útils per afavorir la participació de tota la classe.
- Maneres de tenir en compte les peculiaritats de cada alumne.
- Materials utilitzats.
- Com es promou la responsabilitat i la iniciativa dels alumnes.
- Com planifica el mestre i l'alumne i com es segueix el pla preestablert.
- Hàbits de la classe.
- Organització lògica de la matèria.
- Preguntes per estimular i mantenir l'interès.
- Participació dels alumnes a la lliçó.
- Claredat i sentit de les feines.
- Objectius aconseguits.
- Avaluació del mestre i de l'alumne.
- Diferències entre els alumnes: vergonyosos, crítics, sensibles, etc.
- Condicions personals del mestre; veu, comportament, claredat, humor, sentit del joc net, entusiasme, etc.
- Hàbits de treball dels nens, individuals i en grup.

El practicant agafarà notes durant l'observació i donarà sempre les gràcies al professor o mestre.

b) Ensenyar.

El practicant seguirà una inducció gradual en el camp de l'ensenyament:

- Per assegurar que les experiències estan curosament planificades.
- Per tenir temps de reflexionar i analitzar cada experiència.
- Per donar temps al mestre tutor a considerar el seu grau de maduresa.
- Per donar temps a fer observacions.

Per iniciar aquestes activitats no es pot esperar que el practicant es cregui del tot preparat, perquè no ho estarà mai i no convé començar massa tard. El practicant comença a ensenyar quan:

- Coneix els nens individualment i com a grup, els mètodes que utilitzen i el material disponible.
- Quan té un grau de confiança per prendre la direcció de la classe.
- Quan el tutor considera que està preparat per fer-ho.

c) Participar.

O donar oportunitats que l'estudiant des dels primers dies s'ocupi de tasques relacionades amb l'ensenyament com:

- Ensenyar coses breus i concretes.
- Tasques materials i de rutina.
- Treball individual i en grup.
- Responsabilitats referents a l'aula, al material, la calefacció, etc...
- Completar fitxers i ordenar-los.
- Algunes tasques administratives de classe.
- Clubs, festes, competicions esportives, etc.
- Participar a reunions de professors, associacions, etc.

d) Planificar.

- Planificar detalladament i amb temps qualsevol activitat.
- Veure amb el tutor els plans per a la lliçó del dia i a més llarg plaç...
- Planificar juntament amb el mestre tutor.
- Començar a planificar sol i sotmetre-ho al tutor sempre abans d'aplicar-ho.
- Tenir un grau raonable de llibertat i iniciativa per planificar.

e) Comentar i criticar.

Converses entre el tutor i el practicant per parlar de problemes, suggeriments, etc. Aquestes converses poden ser informals i donen ocasió de fer un intercanvi d'idees, perquè el practicant entengui més el mestre i que els dos s'enriqueixin amb l'intercanvi de punts de vista. Aquestes converses són curtes i es poden fer allà on convingui.

Converses formals són les convingudes i planificades. Tenen un objectiu, estan preparades i tenen un resultat concret. Poden ser sobre la ideologia de l'escola, la preparació d'una observació, una avaluació, la preparació d'una classe, etc.

8.4. Avaluació de les pràctiques.

Els practicants seran avaluats pels professors de l'escola pública i pels professors del college. Al llarg de les pràctiques el mestre tutor informará l'estudiant sobre els seus progressos i dificultats i farà amb ell la seva avaluació. Quan acaben les pràctiques, el mestre tutor envia a l'oficina de pràctiques els impresos amb l'avaluació de les pràctiques. Aquesta avaluació va firmada pel mestre tutor i el practicant.

La nota final de pràctiques la posa el professor tutor i la justifica amb la seva avaluació i els informes del director, del mestre tutor i de tots els qui han participat en les pràctiques.

Per fer aquesta avaluació el college dóna al professor tutor i al mestre tutor una llista d'items que inclouen capacitats personals, actituds, preparació acadèmica, metodologia, etc. Aquestes capacitats i actituds estan més o menys especificades segons els colleges però es procura tenir una informació detallada sobre el practicant. (Veure annex núm.5'6)

Taula núm. 2

Practicum: student teaching--elementary, by state: 1983

State	Length			Type of Student Teaching							
	One Semester	Number of Weeks	Number of Quarters	Number of Hours	Varies	Number of Placements	Teaching only in Specialty	Cross-Level Teaching	Across Socio-economic Levels	Bilingual/Multicultural	Varies
Alabama	X	10				1	X				
Alaska					X						X
Arizona					X						X
Arkansas											
California	X								X	X	
Colorado	X					1-2	X				
Connecticut				6-12sh							X
Delaware		15				1					
Florida		8-12				1		X	X		
Georgia	X					1	X				
Hawaii	X					1		X			
Idaho		8-12				2	X				
Illinois		6-9				1	X				
Indiana	X					1	X				
Iowa					X	1	X				
Kansas		6					X				
Kentucky		8									
Louisiana						1	X				
Maine					X						
Maryland		8-12				1					
Massachusetts				300 ch		1-2	X				
Michigan		10				1					
Minnesota					X						X
Mississippi		6				1	X				
Missouri		5						X			
Montana		8-12				1					X
Nebraska		9				1	X				
Nevada	X										X
New Hampshire											
New Jersey	X										X
New Mexico	X					1		X			X
New York		8-12				1					X
North Carolina				180 ch							
North Dakota		8-12				1	X				
Ohio				3					X		
Oklahoma	X					1	X				
Oregon		9				1	X				
Pennsylvania	X ^a					1					
Rhode Island											
South Carolina											
South Dakota		8-12				1					
Tennessee		6-9				1				X	
Texas		8-12				1		X			
Utah	X					1	X	X			
Vermont	X	6				1					
Virginia				120 ch		2+					X
Washington		6				1	X	X			
West Virginia											
Wisconsin		8				1	X				
Wyoming		8				1+	X	X	X		

sh = semester hours

ch = clock hours

^a Some liberal arts institutions still require only part of a semester

SOURCE: National Education Association Standards and Certification Bodies, 1983 p. 40

Taula núm. 3

Practicum: student teaching secondary, by state: 1983

State	Length			Type of Student Teaching							
	One Semester	Number of Weeks	Number of Quarters	Number of Hours	Varies	Number of Placements	Teaching only in Specialty	Cross Level Teaching	Across Socio-economic Levels	Bilingual/Multicultural	Varies
Alabama	X	10				1	X				
Alaska					X						X
Arizona					X						X
Arkansas											
California	X							X	X		
Colorado	X					1-2	X				
Connecticut				6-12sh							X
Delaware		15				1					
Florida		8-12				1		X	X		
Georgia	X					1	X				
Hawaii	X					1		X			
Idaho		8-12				2	X				
Illinois		6-9				1	X				
Indiana	X					1	X				
Iowa					X	1	X				
Kansas		8					X				
Kentucky		12									
Louisiana						1	X				
Maine					X						X
Maryland		8-12				1					
Massachusetts				300 ch		1-2	X				
Michigan		10				1					
Minnesota					X						X
Mississippi		6				1	X				
Missouri		5						X			
Montana		8-12				1					X
Nebraska		9				1	X				
Nevada	X										X
New Hampshire											
New Jersey	X										X
New Mexico	X					1		X			X
New York		8-12				1					X
North Carolina				180 ch							
North Dakota		8-12				1	X				
Ohio				3					X		
Oklahoma	X					1	X				
Oregon		9				1	X				
Pennsylvania	X ^a					1					
Rhode Island											
South Carolina											
South Dakota		8-12				1					
Tennessee		6-9				1				X	
Texas		8-12				1		X			
Utah	X					1	X	X			
Vermont		6				1					
Virginia				120 ch		2+					X
Washington		6				1	X	X			X
West Virginia											
Wisconsin		8				1	X				
Wyoming						1+	X	X	X		

sh = semester hours

ch = clock hours

^a Some liberal arts institutions still require only part of a semester

SOURCE: National Education Association, Standards and Certification Bodies, 1983, p. 41

C. IX. L'ACREDITACIÓ DE LES INSTITUCIONS DE FORMACIÓ DE
=====

MESTRES

=====

Les universitats, colleges i schools of education tenen un marge molt ample d'autonomia de manera que organitzen el centre i els programes amb una gran llibertat. Aquesta llibertat ve condicionada per la normativa general de la universitat i sobretot per l'interès a atreure alumnes, oferint programes que mereixen l'estima pública.

Tanmateix la llei de la oferta i la demanda no ofereix garanties de qualitat, donat que la propaganda es fa en virtut d'uns valors que a vegades són tan simples com unes facilitats esportives o per moltes altres raons. El Meredith College per a noies, posem per cas, té fama perquè brinda als pares conservadors i rics un lloc per educar a les seves filles (tennis, polo, golf, muntar a cavall, dansa, etc.); els asseguren una educació religiosa en un ambient distingit i un títol de mestre addicional. A canvi d'aquests serveis la quota mensual esdevé astronòmica.

Per tal d'assegurar una qualitat mínima, els estats acrediten els centres que desitgen que els seus graduats siguin reconeguts per l'estat. Aquesta certificació tanmateix és laxa i en molts estats és quasi un formalisme.

Aquestes pràctiques expliquen que als Estats Units hi hagi unes agències d'acreditació que responen als interessos públics i professionals. Ofereixen un sistema d'avaluació dels centres de formació de mestres i acrediten que compleixen les condicions mínimes acceptables: exerceixen així una funció social. Tot i que hi ha diverses agències que fan aquesta acreditació com el "National

Council for Accreditations of Teacher Education" (NCATE), the "National Association of State Directors of Teacher Education and Certification" (NASDTEC), etc. el NCATE és de molt la més important. Proposo l'estudi d'aquesta institució per entendre una mica el que representen. (La taula núm. 1 ens n'ofereix una visió global a nivell d'Estats).

9.1. Què és i que fa la NCATE.

És una agència nacional per a l'acreditació de la formació dels mestres, és l'única institució reconeguda pel "US Departament of Education" i pel Consell independent d'acreditació postsecundària "Council on Postsecondary Accreditation". La seva funció és certificar programes de formació d'ensenyants per a l'escola primària, la secundària, educació especial, administració escolar, pla d'estudis i instrucció, lectura i tecnologia educativa, assessorament escolar i psicologia escolar.

La NCATE es va constituir l'any 1954 i està formada per un consell que té el suport de divuit associacions constituents associades. Hi ha un consell executiu format per representants de les institucions, persones de l'administració educativa de l'estat, consumidors, educadors, professors de la universitat, etc. (1).

Els objectius a cobrir per la NCATE són els següents:

- Millorar la formació dels mestres als Estats Units i a tot arreu a través de la formulació d'estàndards professionals i l'aplicació d'aquests estàndards a través de l'acreditació dels centres de formació de mestres.
- Estimular l'autoavaluació institucional i organitzar un intercanvi de punts de vista i experiències entre els representants de les diverses institucions.

(1) Veure llistat d'institucions constituents i associades. Annex núm. 7.

Taula núm. 1

Standards used for approval of teacher education programs, by state: 1983

State	National Council of Accreditation of Teacher Education	National Association of State Directors of Teacher Education and Certification	Regional Accrediting Association	Specialty Organizations ^a	State Guides/Standards	State Law
Alabama	X		X		X	
Alaska			X			
Arizona	X		X		X	
Arkansas						
California			X		X	
Colorado					X	
Connecticut	X	X	X			
Delaware		X				
Florida				X		
Georgia			X		X	
Hawaii		X	X		X	
Idaho		X				
Illinois					X	
Indiana	X		X		X	
Iowa					X	X
Kansas					X	
Kentucky	X	X			X	
Louisiana	X		X		X	
Maine					X	
Maryland	X	X			X	
Massachusetts					X	
Michigan		X			X	
Minnesota	X	X	X	X	X	
Mississippi	X				X	
Missouri	X		X		X	
Montana	X	X	X		X	
Nebraska	X				X	
Nevada					X ^b	
New Hampshire						
New Jersey		X			X	
New Mexico	X		X		X	
New York					X	
North Carolina					X	
North Dakota	X		X		X	
Ohio			X	X	X	
Oklahoma					X	
Oregon	X	X	X		X	
Pennsylvania	X		X		X	
Rhode Island						
South Carolina						
South Dakota	X				X	
Tennessee	X	X	X	X	X	
Texas					X	
Utah	X	X			X	
Vermont	X				X	
Virginia	X	X	X	X	X	
Washington	X				X	
West Virginia						
Wisconsin		X		X	X	X
Wyoming	X		X			
Totals	24	17	20	6	34	2

^a Subject matter and special program organizations, for example, the National Council of Teachers of Mathematics and the Council for Exceptional Children.

^b Working on state approval process

SOURCE: Compiled by Falstrizer Publications, Washington, D.C.

- Assegurar la qualitat dels programes d'educació professional de totes les institucions, organitzacions, agències i individus interessats en el resultat d'aquests programes.
- Reunir i disseminar informació relativa a programes de formació de mestres entre les institucions acreditades.
- Proporcionar un ampli marge de reciprocitat entre els centres acreditats.
- Donar a conèixer, preveure i protegir els interessos de la formació de mestres als EUA.

Avui la NCATE s'ha convertit en una de les agències més grans i més importants en educació superior. Acredita programes d'unes 550 institucions. Es condifera que el 80% de graduats en educació procedeixen de centres acreditats per la NCATE.

9.2. Com funciona la NCATE. Proves d'acreditació

L'acreditació d'un centre per la NCATE assegura al públic que els programes que fan els alumnes que seran mestres, consellers o administradors de l'ensenyament, han estat avaluats, que han arribat a un estàndard de qualitat, que són adequats per a la formació d'educadors i mereixen la credibilitat i el suport públic.

La preocupació per la qualitat de la formació de mestres comporta que la NCATE apliqui els seus estàndards cada vegada amb més rigor de manera que el nombre d'institucions a què s'ha negat l'acreditació d'algun programa ha augmentat de menys del 10% a una mitjana d'un 25% en els darrers tres anys. La NCATE reconeix que si el públic ha de respectar les seves decisions ells són responsables davant l'opinió pública a la qual cal consultar i per tant al consell i als diversos comitès hi ha també representants socials. (taula núm. 1)

Taula núm. 2

<u>Grups</u>	<u>Tipus d'institució</u>			
A	Institucions privades i públiques grans; land-grant universitats.			
B	Institucions estatals regionals.			
C	Centres privats que presenten quatre o més programes per acreditació.			
D	Centres privats petits que presenten no més de tres programes per acreditació.			
<u>Tant per cent d'acreditacions concedides i denegades</u>				
<u>Grups</u>	<u>Aprovats tots els programes</u>	<u>Denegats tots els programes</u>	<u>Denegats parcialment</u>	<u>Totals</u>
A	6 75%	0 0%	2 25%	8-13%
B	22 76%	3 10%	4 14%	29-45%
C	7 88%	0 0%	1 13%	8-13%
D	16 84%	1 5%	2 11%	19-30%
Totals	51 80%	4 6%	9 14%	64-100%

El total de programes totalment o parcialment denegats són 13 i en representen el 20%. Existeixen una colla de possibles explicacions per al percentatge relativament alt de programes denegats; el fet de baixar el nombre d'alumnes matriculats i la manca de suport fiscal continua erosionant la qualitat dels programes. Per altra banda la pressió pública que exigeix rigor en la formació professional del mestre obliga a avaluar amb cura.

Sembla que els avaluadors troben unes mancances en els punts 1r i el 2n, especialment en la qüestió referent a les pràctiques docents dels alumnes.

Quan un centre, voluntàriament, demana la certificació, el NCATE li envia una informació exhaustiva perquè preparin la documentació adient. Amb l'ajuda d'aquests protocols el centre prepara un estudi o informe de la pròpia institució donant resposta a cada un dels sis grups d'estandards assenyalats pel NCATE.

Seguidament s'anomena una comissió avaluadora per visitar la institució. Aquest equip compost d'uns vuit individus està format per un nombre de personal universitari igual al de professionals de l'ensenyament de diverses especialitats i inclou representants de les minories i un representant dels estudiants. Els centres poden vetar algun membre i en cap cas en poden anomenar o recomanar cap. Els membres dels equips avaluadors són proposats per alguna de les organitzacions membres del NCATE i tenen una preparació específica.

L'equip avaluador visita durant tres dies la institució i durant aquest temps entrevisten el professorat, el personal administratiu, els estudiants, personal del districte escolar i altres persones que consideren interessants o que ho sol·liciten. Després d'acabada la visita l'equip prepara un informe i el lliura a la institució interessada i al NCATE. La institució ha de donar una resposta abans que el consell consideri el cas per procedir a l'acreditació.

Tres persones revisen tota la documentació i eleven les conclusions al Consell que decideix si acredita o no el programa. Si l'acreditació és negada, les institucions tenen el dret a fer un recurs al comitè d'apel·lació del NCATE. Si aquest tribunal considera que s'ha incorregut en algun error, el cas es torna al consell per revisar-lo. 1/5 de les denegacions van al consell d'apel·lació i solament 1/3 d'aquestes han aconseguit finalment l'aprovació.

L'avaluació dels programes de formació inicial dels mestres agrupen sis grups d'items i cada un està desenvolupat en diferents punts. Els grups o qüestions en què es centra l'avaluació són sis:

- Administració i organització del centre.
- Pla d'estudis.
- Professorat.
- Estudiants.
- Instal·lacions, equipament i material.
- Avaluació dels mestres. Revisió dels programes i planificació (1).

L'acreditació d'una institució dura set anys. Durant el 5è curs la institució actualitza el seu informe i és visitada per un grup de dos o tres membres del NCATE. Si aquest grup avaluador considera que el programa manté la seva qualitat i que s'han tingut en compte les recomanacions fetes en visites anteriors, l'acreditació s'amplia per cinc anys més. Si es troben mancances o errors es farà una avaluació completa en acabar els set anys reglamentaris. Cada octubre la NCATE publica un llistat de tots els centres que tenen acreditació i les especialitats i nivells que ofereixen. També publica anualment la revisió dels estàndards perquè les institucions puguin acomodar-se als nous criteris.

El cost d'aquest servei depèn del nombre de programes que cada institució presenta per a acreditació. Els membres paguen una quota inicial de 500 dòlars i una quota anual que varia entre 250 i 430 dòlars (any 1980-81). Els costos d'inspecció els paga la institució visitada però inclou únicament gastos directes com viatges i dietes; no s'accepta cap honorari. Aquestes contribucions cobreixen la meitat dels gastos de la NCATE, l'altra meitat la paguen les institucions que la formen.

(1) Cada un d'aquests punts queda especificat i explicat a l'annex núm. 8, pàg. 1 i 3-11.

9.3. Quins són els beneficis d'aquesta acreditació?

Per al personal universitari.

- El valor més important és que estableix uns estàndards i promou l'autoavaluació dels centres.
- L'acreditació del NCATE és en molts casos un requisit per obtenir diners federals per als programes especials com pre-escolar, bilingüisme, nens retardats, etc.
- Molts Països estrangers utilitzen les llistes publicades pel NCATE per concedir beques per completar estudis. L'acreditació d'aquests centres dóna una garantia i justifica convalidacions.
- En negar l'acreditació a molts centres ha evitat el descredít de les institucions de formació de mestres.
- La NCATE obliga als centres a tenir els serveis necessaris de secretaria, biblioteca i material i condicions de treball per als professors.
- Les publicacions de la NCATE informen sobre els estàndards d'acreditació i les innovacions respecte a la formació de mestres. El coneixement d'experiències interessants i de programes nous que es fan a altres llocs ajuden a desenvolupar els programes propis.

Per al personal de les escoles o que s'hi relaciona.

- La certificació afavoreix la convalidació de títols entre els diversos estats. Algunes vegades els mestres, per passar d'un Estat a l'altre, han de fer algun curs, però, si han estudiat en un centre del NCATE, tenen credencials provisionals mentre compleixen els requisits. Aquest punt és particularment important donada la mobilitat de la gent als EUA.
- En alguns estats únicament els centres acreditats per la NCATE poden donar certs títols com per exemple, "administrador escolar" o "psicòleg escolar".
- A través de la NCATE, ja sigui com a membre d'un comitè avaluador, del consell o d'alguna comissió, s'ofe-

- reix la possibilitat de participar en la millora de la qualitat dels programes i de la preparació dels mestres.
- Durant l'avaluació, tant els mestres com els alumnes poden fer les reclamacions que considerin justes respecte a un centre determinat, per tal de no permetre abusos o errors.

Per al públic en general.

- Funcionaris del NCATE han col·laborat obertament amb comitès d'educació estatals per determinar la distribució més eficaç de fons per a la formació de mestres dintre de l'Estat. A mesura que els pressupostos es fan més austers, aquesta participació ha anat augmentant.
- El fet de que l'acreditació del NCATE no depengui dels governs fa que s'avaluin els costos dels programes en consideració a les exigències professionals i no en termes de taxes ni de vots.
- El NCATE representa per al públic l'únic procés no governamental que combina l'interès públic i el professional per arribar a un sistema d'avaluació dels programes de formació de mestres.
- El NCATE ha assumit un paper actiu en la defensa del dret del públic a estar informat del caràcter de les institucions que no reuneixen prou condicions. Per això coopera amb les autoritats estatals i locals i, a través dels medis de comunicació, expressa opinions i idees.
- El públic té dret a demanar informació o a queixar-se al NCATE de qualsevol centre acreditat en el sentit que no compleixi els seus programes.
- El NCATE demana que les institucions avaluin d'alguna manera la competència dels graduats abans i després d'entrar en la professió. L'objectiu prioritari és tenir informació per millorar els programes i adequar-los a les necessitats i al mateix temps és una informació important sobre la qualitat dels programes.

L. Gubser, Director de la NCATE l'any 1982, va insistir molt en l'entrevista que vàrem tenir sobre el fet que l'acreditació dels centres no pot en cap cas quedar sota la jurisdicció política, perquè solament la independència li permet la llibertat per ocupar-se de qüestions professionals, al marge dels interessos de partits, nepotisme i pressions de tot tipus.

Quan l'escola del professorat és acreditada pel NCATE l'Estat acostuma a enviar-hi un funcionari que acredita també la institució. L'acreditació del NCATE i la de l'Estat són diferents, però és molt freqüent que es facin juntes i que es tinguin molt en compte els criteris de l'equip avaluador del NCATE. La importància d'aquesta acreditació és en aquests casos molt gran donat que molts Estats no demanen als mestres més que el títol d'una institució acreditada per donar-los el certificat que els capacita per entrar a la funció pública i restar-hi tota la vida.

C. X. LA CERTIFICACIÓ DELS MESTRES ALS EUA I ACCÉS A UN

LLOC DE TREBALL

10. 1. La certificació tradicional.

La llei estableix que les persones que treballen a l'escola pública com a mestres han de tenir una certificació oficial que acrediti la seva competència per tal de garantir la qualitat de l'ensenyament. La certificació és doncs un procés pel qual l'estat identifica aquelles persones aptes per treballar com a mestres a l'escola pública. Ve a ser l'equivalent de les nostres oposicions amb la diferència que la certificació no dóna opció a una plaça.

Tradicionalment s'ha considerat que qui pot donar garanties a l'estat sobre la qualificació d'un mestre per a la certificació és la institució que l'ha preparat, perquè té la informació, la preparació i els mitjans per fer l'avaluació dels seus alumnes donat que:

- Els professors han de conèixer les característiques, aptituds i habilitats dels estudiants.
- Els programes han d'assegurar l'adquisició d'uns coneixements i unes competències professionals.
- La institució té l'obligació de garantir que els alumnes estan preparats abans de donar-los el títol corresponent.

Per tant l'estat, en aquest cas, es limita a acceptar la titulació i a donar el corresponent certificat als candidats que tenen els estudis i l'edat adequada, i reuneixen les condicions exigides de ciutadania, bona conducta i salut.

Si l'estat considera aptes per a certificació els alumnes pel fet de tenir un títol, és lògic que primer acrediti els centres que lliuren aquests títols i que de mani certes garanties. La relació college-universitat i administració segueix aquest procés:

- Els Departaments d'Educació de l'estat, amb la col.laboració dels colleges o Schools acreditats fa unes línies marc que totes les institucions de formació de mestres han de seguir.
- Cada institució fa els seus programes d'acord amb les directrius donades per l'estat i els presenten a l'administració per a la seva aprovació i validació.
- El departament d'educació de l'estat estudia els programes presentats i en el cas d'ésser acceptats, reconeix com a vàlids els seus títols.
- Els estudiants, quan acaben la carrera, es proposen a l'estat per a la seva certificació.

Crítica al sistema tradicional de certificació.

Aquesta pràctica tradicional ha estat qüestionada des de punts de vista diversos:

- a) Al voltant de 1975 va començar una campanya que denunciava públicament la falta de preparació dels alumnes de primària i secundària. Demostrava que algunes noies i nois en acabar el batxillerat superior, eren quasi analfabets i exigien que l'administració hi posés remei i avalués la competència dels escolars per garantir el seu nivell. La crítica va ser tan dura i tal l'evidència dels fets que denunciaven que l'any 1978, 33 estats havien establert diverses mesures per exigir uns nivells mínims per als alumnes de primària i secundària. Aquest moviment va comportar de manera inevitable una crítica dels mestres i de la seva preparació i qualificació. D'aquí a exigir una avaluació més acurada dels mestres sols hi ha un pas. Tanmateix

l'avaluació de les competències dels mestres no ha progressat tan ràpidament com la dels infants. Alguns estats han establert proves i procediments sense consultar amb els mestres i centres de formació del professorat, altres estats han seguit processos més consultius i participatius i un tercer grup no han pres encara cap mesura concreta.

El fet que la crítica demanés una acció per part de l'estat demostra la desconfiança que l'estament docent o els centres de formació de mestres fossin capaços de reformar-se. Les crítiques més fortes i contundents a les normals se centren en dos punts: aquests centres tenen poc explicitats i mal formulats els seus objectius i si no se sap quines competències ha de tenir el mestre és difícil desenvolupar-les, mesurar-les i avaluar-les. Per altra banda els centres de formació de mestres són la suma dels interessos dels professors més que un plantejament coherent i planificat de la formació de professionals. Aquests interessos són tan poderosos que fan difícil una reforma interna voluntària.

- b) Per altra banda investigadors com és el cas de Pottinguer (1) van demostrar que les qualificacions obtingudes durant la carrera no garanteixen la competència en l'exercici de la professió i que en molts casos no s'hi dóna cap mena de relació. Pottinguer recomana en el seu estudi que es facin proves específiques als candidats, però solament en el cas de que siguin significatives per establir la seva futura competència professional. Considera l'empresa difícil, donada l'escassa capacitat de les proves per fer aquesta predicció.

(1) Pottinguer, Paul S. "Competency Assessment as a Basis for Licensing: Problems and Prospects". Paper presented at the conference on Credentialism University of California Land School. Berkeley, Calif. April 1977.

- c) Les enquestes passades a mostres significatives de mestres van demostrar que l'estament docent considera que els centres de formació inicial no els preparen convenientment per l'exercici de la professió i que es troben desvalguts davant les exigències concretes de la realitat quotidiana.
- d) L'opinió pública coneix casos de mestres titulats que amb prou feines saben llegir i escriure, i demostren abastament que el fet d'aprovar els cursos i tenir els crèdits necessaris no és cap garantia de qualitat. Gubser (1) diu que als EUA quasi tothom pot tenir un certificat. En alguns estats és més difícil treure el permís de conduir que el títol de mestre.

10.2. Alternatives que presenta l'avaluació i selecció dels professionals de l'ensenyament.

- a) La primera alternativa és la d'acceptar o no acceptar el control i avaluació dels ensenyants titulats.

El problema de la qualitat dels mestres deu ser gran i la força del moviment crític i reivindicatiu que demana mestres de qualitat, molt poderós, perquè les normals acceptin que el sistema tradicional que elles controlaven no funciona. Una institució tan significativa com la "American Association of centers of Teachers Education" en la seva reunió a Dallas l'any 1980 (2) ho acceptava obertament i es sumava a la demanda d'avaluació, que considerava inevitable, amb la preocupació prioritària d'assegurar als associats un paper significatiu dintre del procés: La AACTE proposa que les normals facin un examen d'entrada als aspirants a un títol d'ensenyant i dona el seu suport a un examen final que a criteri seu pot ser conduït pel college o school of education o bé pel depar-

(1) Newsweek. "Why public schools are flunking". April 27 1981.
(2) AACTE. Directory 1980 pàg. 86.

tament d'Educació de l'Estat, amb la col.laboració dels estaments implicats.

L'única força important que s'ha declarat obertament en contra de les avaluacions i controls per a la certificació és la poderosa associació de mestres NEA. Aquesta organització està d'acord que cal garantir que les persones que ingressin a la professió de mestres tin guin una preparació rigurosa, contínua i completa, però considera que aquesta qüestió no la resol un examen. Si el que es vol amb aquestes proves és aconseguir gent pre parada, el que cal és millorar la qualitat de la universitat i les exigències de la carrera.

La NEA proposa situar la selecció al moment d'entra da als estudis de formació de mestres i proposa utilitzar criteris múltiples. Quant als exàmens finals, no creu que cap examen existent garanteixi que la persona que el passa serà un bon mestre. Respecte a controls per a la renovació periòdica de la certificació, creu que l'èxit de la formació permanent no s'assegura amb exigèn cies, sinó creant incentius i establint criteris sobre una àmplia base de condicions. Si el sistema local disposa de recursos i d'incentius el problema de la formació permanent dels mestres es resoldrà sol.

Els esforços de la NEA s'han centrat a demostrar que els processos d'avaluació proposats no són objectius ni vàlids perquè l'alternativa de reformar el sistema educatiu resulta excessivament vaga i dilatòria per calmar l'exigència popular. Cal remarcar també que la NEA es troba en una situació difícil davant l'opinió pública, perquè no pot deixar de reconèixer els déficits dels professionals de l'ensenyament alhora que defensa els seus interessos. La posició de la NEA no ha parat el pro cés de control dels mestres mitjançant exàmens, perquè la selecció dels mestres sembla inevitable. El problema es centra doncs a trobar criteris d'avaluació acceptats i processos objectius i vàlids.

L'escola humanista considera, d'acord amb la seva ideologia, que les capacitats dels professionals no poden ser mesurades, i contra els exàmens clamen autors com Taylor que ha fet cèlebre la frase "What we need is not more rules and administrations but more excitement" i mostra la seva alarma per les propostes que consideren que la qualitat dels mestres es garantirà amb una sèrie de processos que a la llarga es burocratitzaran i es convertiran en un tràmit feixuc, costós, que limitarà la capacitat d'emprendre reformes autèntiques.

- b) Si s'accepta el procés d'avaluació cal definir quina institució en tindrà la responsabilitat.

Sobre aquest punt evidentment no hi ha acord.

- Els centres de formació de mestres consideren que tenen molt a dir sobre la qualificació dels seus alumnes i demanen participar en el procés. Les propostes són varies, però en general plantegen una professionalització de les normals, una definició clara d'objectius i una coherència per tal de desenvolupar un programa interdisciplinari i comprensiu. Cal segons aquests autors potenciar una cooperació més estreta entre les facultats que imparteixen els coneixements i la facultat d'educació i entre els estudis professionals mateixos que presenten contradiccions i repeticions constants. La qualitat dels colleges d'educació ha de venir assegurada per una acreditació rigorosa que doni garanties a l'estat i al públic en general. Aquestes normals seran aleshores capaces d'avaluar els seus estudiants i aquesta avaluació podrà ser acceptada per a la certificació.

Sandefur (1) va fer un estudi per encàrrec de la AACTE, l'any 1970, i ja va preveure la urgència d'un control. Sandefur va proposar un model d'avaluació que compren quatre categories de dades a tenir en compte. Aquest estudi torna a comentar-se ara.

(1) Sandefur, J.T. The Evaluation of Teacher Education Graduates. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.D. 1970.

- Informació del que ha fet l'alumne durant la carrera.
- Observació de l'alumne a les pràctiques.
- Avaluació del candidat per part dels seus alumnes de pràctiques, dels companys i del tutor.
- Exàmens estàndards sobre els coneixements.

- La segona opció és que el control el faci qui té el dret i la responsabilitat de la certificació, per tant, l'estat. La força d'aquesta posició varia molt segons els estats i en general es pot dir que els estats conservadors no volen implicar-se en un procés d'avaluació i en canvi els estats més progressistes prenen la responsabilitat de la qualitat de l'escola pública. Alguns estats fa temps que demanen com a condició per a la certificació que els mestres passin un examen de final de carrera. Aquests exàmens són redactats, passats i avaluats per agències privades d'acord amb els colleges o schools of education. Els exàmens més aplicats són el (NET) "National Teacher Examination" i el (SAT) "The scholastic Aptitude Test".

Alguns estats han preparat i aplicat una sèrie de proves i tests i els mestres titulats que volen la certificació han de fer uns exàmens previs. Aquestes proves són administrades pel Departament d'Educació de l'estat i han estat formulades per experts unes vegades nomenats per l'estat i altres escollits per les institucions que formen part dels comitès creats amb aquesta finalitat.

En aquestes proves no s'avalua el que els mestres han après en els centres de formació, sinó el que l'estat exigeix per reconèixer el candidat com apte per ensenyar en una escola pública de l'estat.

- Una alternativa a la certificació actual és la creació de centres "ad hoc" per examinar i titular els mestres. Segons aquesta línia qualsevol persona que aspirés a tenir el certificat seria examinada per una institució oficial regional. El candidat demostraria la seva preparació en un examen escrit sobre matèria que es considerés

important.

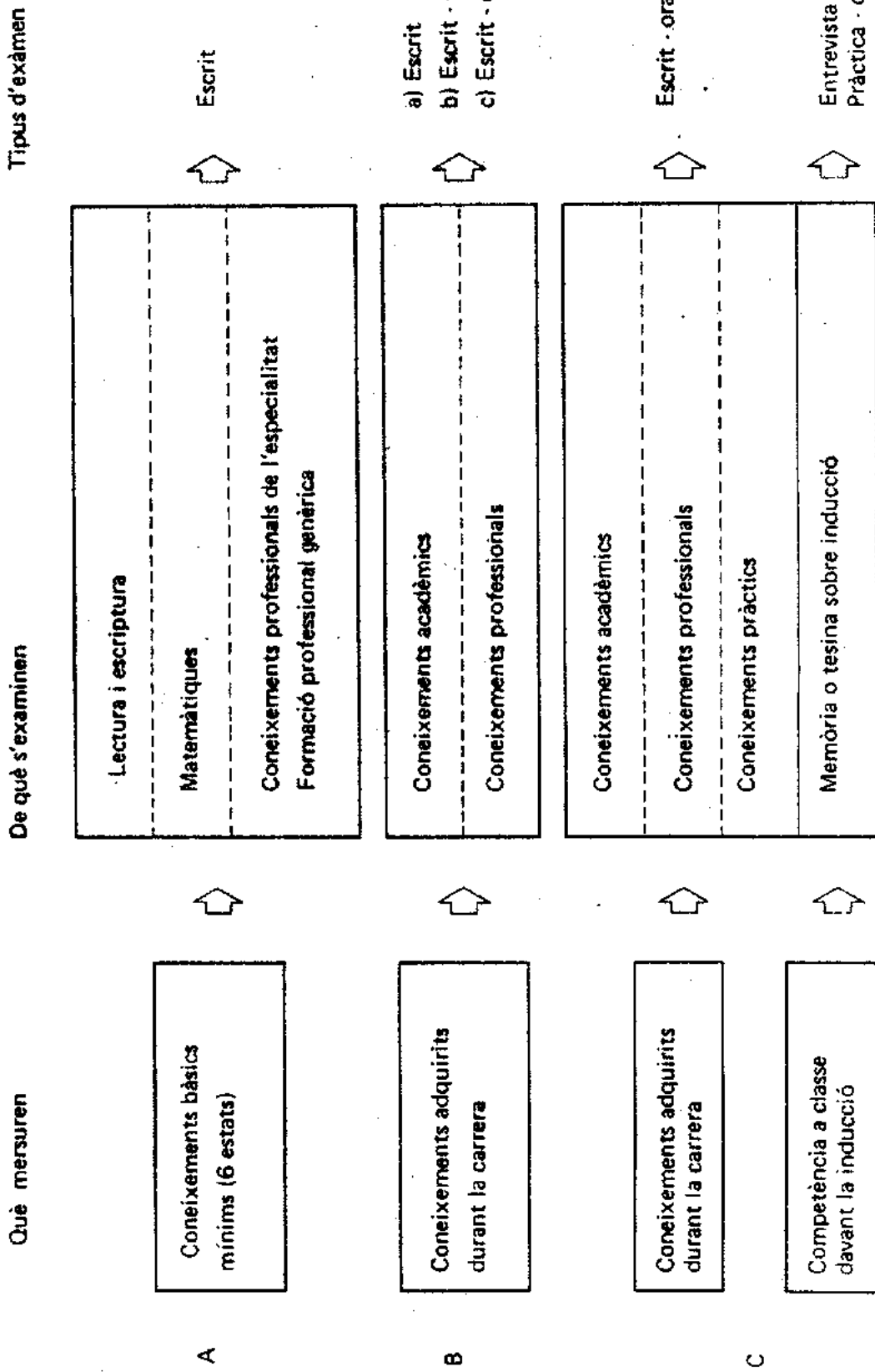
Una idea semblant es recomana a l'informe de la "Study Commission on Undergraduate and the Education of Teachers" que proposa la creació d'un institut de certificació que faci la investigació necessària per identificar els criteris que s'han d'aplicar en el cas dels mestres.

Una crítica que es fa a aquesta proposta és que centraria la certificació en una selecció estreta de coneixements, més que en una experiència rellevant o en una competència demostrada, i com a conseqüència la preparació de mestres es convertiria en uns programes estandarditzats per passar l'examen en lloc de reflectir un ampli espectre diferencial a causa de les exigències del medi i la comunitat social. Per altra banda la creació d'unes institucions noves representaria una forta inversió material i de personal, que crearia una superestructura per jutjar al marge de la preparació inicial i al marge de les necessitats concretes que té l'administració.

- Les organitzacions de mestres han demostrat últimament un interès creixent pel tema de la certificació. Aquestes organitzacions mantenen que els mestres han de tenir un paper decisiu en la determinació i aplicació dels criteris de certificació, tant per entrar a la professió com per continuar-hi. Com a conseqüència "The National Commission on Teacher Education and Professional Standards" que és una organització de la "National Education Association" va proposar la creació d'una comissió que es preocupés de les pràctiques professionals i els nivells professionals, que tingués un pes important en l'acreditació de les institucions, en la fixació del nivell de certificació i en la formulació de l'ètica professional.

Aquesta proposta va tenir l'oposició oberta dels colleges, que van protestar perquè la comissió proposada estava formada per una majoria de mestres de primària i de secundària, i dels 13 membres, solament dos estaven vinculats als centres de formació del professorat. Cali-

EUA (Exàmens de revàlida)



fòrnia, Oregon i Minnesota estan entre els estats que han establert aquestes comissions; molts altres estats han creat comissions consultives que ajuden el departament d'educació de l'Estat en assumptes relatius a la certificació.

Alguns autors creuen que es crea un conflicte seriós d'interessos en permetre que un grup professional decideixi sobre el seu nivell de certificació. Altres, en canvi, consideren que els mestres, igual que altres col·legis professionals, han de fer notar la seva influència en l'accés i permanència de les persones que exerciran la professió si volen garantir i elevar el nivell de mestres, millorar l'estima social i les condicions materials de la professió.

c) La certificació a diversos nivells.

Les exigències d'actualització i adequació dels mestres a la realitat escolar demana un sèrie de controls al llarg de tota la vida professional i per tant cal una certificació múltiple. Segons aquesta opció els mestres passen per una fase de formació inicial que desenvolupa unes competències professionals genèriques a un nivell que permet a un titulat començar l'exercici de la professió amb certes garanties. En aquesta fase no es pot admetre a tothom indiscriminadament ni tothom pot demostrar ser apte, i per tant hi pot haver un control d'entrada, una avaluació permanent durant la carrera i un control de sortida que dóna una certificació provisional.

Una segona fase se centraria en els primers anys de pràctica, quan els mestres sortits de la normal han d'aprendre a aplicar les seves capacitats genèriques a una realitat concreta, en una comunitat específica, en una escola i a uns nens determinats. Aquest mestre necessita durant aquests anys orientació i ajuda per completar la seva formació i per tant alguns autors proposen que la carrera tingui un 5è curs de pràctiques amb plena respon-

sabilitat (internship) sota la supervisió de les autoritats educatives del districte i del centre de formació que li ofereix un seminari. Altres autors allarguen aquest cicle a dos o tres anys. Aquesta fase de la formació acaba en un certificat d'entrada a la professió.

La carrera de mestre ha de continuar en una tercera fase professional, perquè el mestre ha d'ampliar les competències professionals i per altra banda necessita seguir l'evolució dels coneixements acadèmics i educatius. Per tot això es proposa una educació permanent que comporta una revisió periòdica de la certificació i dóna al mestre oportunitat de promoció professional i material.

Andrews (1) per exemple, parla de quatre fases de certificació o nivells; preparatori, inicial, contínua i d'especialista. L'última seria opcional i comportaria una capacitació per planificar el pla d'estudis, elaborar materials, etc... Estaria limitada a cinc anys de servei i seria renovable.

La proposta d'Andrews és paral·lela a les recomanacions de la comissió d'educació de la AACTE (2) que dóna una gran importància a la formació dels mestres durant els primers anys d'exercici.

Aquesta alternativa provoca molta discussió i presenta molts problemes. Un d'ells és que el procés de certificació ja es prou molest, exigent i feixuc. Qualsevol plan que estengui la certificació per incloure per sota als estudiants i que elimini per dalt el certificat per tota la vida serà vist amb alarma per aquells que comparteixen el punt de vista de Taylor.

-
- (1) Andrews, T.E. New Directions in Certification. Association of Teacher Educators. Washington D.C. 1971
(2) Howsam, R.B. et altri. Educating a Profession. Report of the Bicentennial Commission on Education for the Professional Teaching (CEPT). AACTE. Washington D.C. 1976.

L'ampliació de la formació dels mestres als primers anys d'exercici ha estat ben acollida, donat que respon a una necessitat real tot i que la seva aplicació és problemàtica.

La supressió del certificat vitalici i la renovació de la certificació cada cinc anys l'han considerat molts un greuge comparatiu donat que moltes professions exigeixen una formació permanent i no posen en perill l'estabilitat dels seus professionals.

10.3. Estudi d'algunes solucions concretes.

Les dues qüestions essencials plantejades en relació a l'avaluació dels mestres són:

- ¿Què han de saber els mestres i que han de saber fer per entrar a la professió?
- ¿A quin nivell?

Aquestes preguntes han rebut als EUA diverses respostes. He treballat tres d'aquestes alternatives, que són les següents:

a) Els mestres abans de poder exercir passaran un examen escrit. D'aquests tipus d'exàmen n'he vist i estudiat tres concrecions:

- Un examen de coneixements bàsics i instrumentals.
- Un examen dels coneixements acadèmics i professionals propis de l'especialitat escollida.
- Unes proves que mesuren els coneixements instrumentals bàsics i els coneixements professionals genèrics que tot mestre ha de tenir.

Tot i que aquests exàmens poden servir per tranquil·litzar l'opinió pública, no hi ha cap evidència que mesurin la qualitat del mestre ni que garanteixin el progrés de l'alumne. En el millor dels casos demostra que el mestre coneix unes matèries i això, tot i que sens dubte és necessari per ensenyar, no és, en cap cas, suficient.

b) La preocupació per establir les competències que ha de tenir un mestre va donar volada al "Competency Based Education Movement", que és un moviment o escola que com a resposta a aquestes preguntes ha intentat especificar quines són les competències que ha de tenir un mestre i ha fet un gran esforç per identificar, especificar o formular cada objectiu, per tal de poder desenvolupar-lo o avaluar-lo. Segons Elam (1) per establir aquests objectius i procedir a la seva avaluació s'han de donar cinc condicions:

- Les competències que l'estudiant ha de tenir s'han de derivar i comprovar de la seva actuació com a mestre.
- Els criteris d'avaluació de les competències han d'estar explicitats i han de ser coneguts per alumnes i professors.
- L'avaluació de les competències ha d'ésser objectiva i basada en l'actuació de l'alumne en una classe.
- La demostració d'una competència i no les hores de classe determina el grau de progrés de l'alumne.
- L'objectiu del programa d'instrucció és facilitar el progrés de l'estudiant en competències específiques.

Aquest plantejament de trobar competències i especificar-les en comportaments i tècniques no exclou la necessitat d'una base teòrica general ni necessàriament converteixen el mestre en un tècnic com preten Broudy. (2)

c) Una altra resposta per avaluar els mestres està basada en el mesurament dels progressos que fan els seus

-
- (1) Elam, S. Performance-Based Teacher Education: what is the State of the Art?. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C. 1971
- (2) Broudy, H.S. A Critique of Performance-Based Teacher Education. American Association of Colleges Teacher Education. Washington D.C. 1972 pp. 5-11

alumnes, de manera que mesuren la capacitat del professional pels resultats que aconseguix. Tot i l'interès que té aquest plantejament, els crítics diuen que jutjar els mestres pel progrés dels alumnes és mesurar-los segons una cosa que està fora del seu control, perquè hi incideixen molts factors a part del mestre i perquè l'educació no és limitada a l'aprenentatge d'unes matèries.

Donat que no és possible estudiar totes les experiències realitzades als EUA, n'estudiarem algunes que considerem significatives i que he tingut ocasió de conèixer directament i de comentar-les amb els seus autors o promotors. La taula núm. 1 ens en dóna una visió global.

Taula núm. 4

Competency tests required for prospective teachers by State: 1983

State	Certification Test Required	Type	Some Type of Test Under Consideration	
			Yes	No
Alabama	X	Basic Skills, certification		X
Alaska				
Arizona	X	Basic Skills	X	
Arkansas	X	NTE		
California	X	Basic Skills, Professional Knowledge		
Colorado	X	Basic Skills		
Connecticut			X	
Delaware	X	NTE		
Florida	X	Certification, Performance		
Georgia	X	Content, Performance		
Hawaii				X
Idaho				X
Illinois				X
Indiana				X
Iowa				X
Kansas	X	Basic Skills		
Kentucky			X	
Louisiana	X	NTE		
Maine				X
Maryland			X	
Massachusetts				X
Michigan				X
Minnesota				X
Mississippi	X	NTE		
Missouri	X	Basic Skills		
Montana				X
Nebraska				X
Nevada			X	
New Hampshire				X
New Jersey				X
New Mexico	X	Basic Skills		
New York			X	
North Carolina	X	NTE or GRE		
North Dakota				X
Ohio				X
Oklahoma	X	Certification, Performance		
Oregon			X	
Pennsylvania				X
Rhode Island				X
South Carolina	X	Basic Skills, Content, Performance		
South Dakota				X
Tennessee	X	NTE		
Texas			X	
Utah			X	
Vermont				X
Virginia	X	NTE	X	
Washington				X
West Virginia			X	
Wisconsin				X
Wyoming				X
Totals	18		11	23

SOURCE: Compiled by Feistritzer Publications, Washington, D.C.

Tabla núm. 2.

TABLE 2. Certification process, by state, 1983

State	Approved Program Approach		In-State Graduates				Out-of-State Graduates				Fee					
	Yes	No	Recommendation	Recommendation + Transcript	State Exam	National Teacher Licensure	Other	Transcript Evaluation	Recommendation + Evaluation	Interstate Reciprocity Agreement		NCEP Program Approval	Equivalent Certificate	State Examination	National Examination	Other
Alabama	X		X	X				X	X							\$10
Alaska	X		X	X												\$30
Arizona	X		X	X												\$30
Arkansas	X		X	X												\$40
California	X		X	X												\$15
Colorado	X		X	X												\$15
Connecticut	X		X	X												\$15
Delaware	X		X	X												\$12
Florida	X		X	X												\$12
Georgia	X		X	X												\$20
Hawaii	X		X	X												\$20
Idaho	X		X	X												\$20
Illinois	X		X	X												\$20
Indiana	X		X	X												\$5
Iowa	X		X	X												\$5
Kansas	X		X	X												\$15
Kentucky	X		X	X												\$15
Louisiana	X		X	X												\$15
Maine	X		X	X												None
Maryland	X		X	X												None
Massachusetts	X		X	X												None
Michigan	X		X	X												\$10
Minnesota	X		X	X												None
Mississippi	X		X	X												\$15
Missouri	X		X	X												None
Montana	X		X	X												\$20
Nebraska	X		X	X												\$23
Nevada	X		X	X												\$30
New Hampshire	X		X	X												\$28
New Jersey	X		X	X												\$28
New Mexico	X		X	X												\$28
New York	X		X	X												\$28
North Carolina	X		X	X												\$28
North Dakota	X		X	X												\$28
Ohio	X		X	X												\$28
Oklahoma	X		X	X												\$28
Oregon	X		X	X												\$28
Pennsylvania	X		X	X												\$28
Rhode Island	X		X	X												\$28
South Carolina	X		X	X												\$28
South Dakota	X		X	X												\$28
Tennessee	X		X	X												\$28
Texas	X		X	X												\$28
Utah	X		X	X												\$28
Vermont	X		X	X												\$28
Virginia	X		X	X												\$28
Washington	X		X	X												\$28
West Virginia	X		X	X												\$28
Wisconsin	X		X	X												\$28
Wyoming	X		X	X												\$28

* States did not respond to survey.

State	Alternative Routes		Permanent Certif. Issued			Removal Requirements			Fifth Year Required to Continue Teaching Time Allowed to Acquire						
	Standardized Examination	Teaching Experience	For Certif./Exemption	No	Yes	Exemption of Renewal Years	5th Year	Graduate Credits	Instructional Experience	Learning Experiences	Payment of Fee Only	Other	Renewal Fee	Elementary	Secondary
Alabama	X		X	X									\$10		
Alaska	X		X	X									\$5		
Arizona	X		X	X									\$40		
Arkansas	X		X	X									\$15		
California	X		X	X									\$15		
Colorado	X		X	X									\$15		
Connecticut	X		X	X									\$15		
Delaware	X		X	X									\$10		
Florida	X		X	X									\$20		
Georgia	X		X	X									\$4	10 yrs	10 yrs
Hawaii	X		X	X									\$4	10 yrs	10 yrs
Idaho	X		X	X									\$15		
Illinois	X		X	X									\$15		
Indiana	X		X	X									\$15		
Iowa	X		X	X									\$15		
Kansas	X		X	X									\$15		
Kentucky	X		X	X									\$15		
Louisiana	X		X	X									\$15		
Maine	X		X	X									\$15		
Maryland	X		X	X									\$15		
Massachusetts	X		X	X									\$15		
Michigan	X		X	X									\$15		
Minnesota	X		X	X									\$15		
Mississippi	X		X	X									\$15		
Missouri	X		X	X									\$15		
Montana	X		X	X									\$15		
Nebraska	X		X	X									\$15		
Nevada	X		X	X									\$15		
New Hampshire	X		X	X									\$15		
New Jersey	X		X	X									\$15		
New Mexico	X		X	X									\$15		
New York	X		X	X									\$15		
North Carolina	X		X	X									\$15		
North Dakota	X		X	X									\$15		
Ohio	X		X	X									\$15		
Oklahoma	X		X	X									\$15		
Oregon	X		X	X									\$15		
Pennsylvania	X		X	X									\$15		
Rhode Island	X		X	X									\$15		
South Carolina	X		X	X									\$15		
South Dakota	X		X	X									\$15		
Tennessee	X		X	X									\$15		
Texas	X		X	X									\$15		
Utah	X		X	X									\$15		
Vermont	X		X	X									\$15		
Virginia	X		X	X									\$15		
Washington	X		X	X									\$15		
West Virginia	X		X	X									\$15		
Wisconsin	X		X	X									\$15		
Wyoming	X		X	X									\$15		

* States did not respond to survey.

10.4. La certificació de mestres a Florida. The Florida Teacher Certification Examination. (1)

L'examen de certificació de l'estat de Florida és un test basat en unes competències mínimes essencials "minimum essential competencies" seleccionades i identificades pels educadors de Florida.

El Consell de Formació de Mestres "Council on Teacher Education" i un grup de consellers del Comissionat d'educació van seleccionar i validar les 23 competències més consensuades i considerades genèriques i essencials. El departament d'educació de l'Estat (Board of Education) va acceptar aquestes competències i va exigir-ne inclusió als programes de formació de mestres de Florida. Un segon pas va ser identificar una sèrie de subcompetències per desenvolupar i especificar cada competència i poder-les aplicar en un examen estatal de certificació.

A partir de 1980 tots els mestres que volen tenir una certificació a Florida han de passar un examen escrit. Aquest examen es pot fer a diferents llocs de l'estat i presentar-s'hi quatre cops a l'any. Les persones que suspenen tot o part de l'examen poden presentar-s'hi tantes vegades com ho considerin oportú. Aquest examen dura un dia sencer.

L'examen consta de quatre subtests que es distribueixen així: (taula núm. 3)

(1) Annex núm. 1

Taula núm. 3

<u>Temps</u>	<u>Subtest</u>	<u>Competències que mesura</u>	<u>Tipus de qüestions</u>	<u>Contingut</u>	<u>Puntuació avaluable</u>
45'	Lectura	4	elecció múltiple	Educació general Tests trets de lli- bres de text diaris i publicacions esta- tals	Objectiva
45'	Esriptura	2	redacció	Educació general un tópic	Correcció per 3 es- perts. Avaluació glo- bal segons impressió.
1 h. 10'	Matemàtiques	5	elecció múltiple	Matemàtiques bàsi- ques, Computació simple i problemes reals	Objectiva
2 h. 30'	Educació Professional	6-7 9-18 20-23	elecció múltiple resolució de problemes aplicació de solucions	Educació general (personal, social, desenvolup. acadè- mic, capacitats ad- ministratives	Objectiva.

Florida estudia la possibilitat d'exigir un 5è any de pràctiques o "internship" per a la certificació, que d'alguna manera provi la competència del mestre a classe però aleshores encara no s'havia concretat.

Els exàmens de certificació de Florida són de nivell mínim i sembla que algunes de les competències i capacitats que pretenen avaluar no són pròpies d'un examen de certificació quan el mestre ja té el títol i ha passat quatre anys a la universitat. Aquesta crítica es centra especialment en les primeres cinc competències referides a la lectura, escriptura i coneixements matemàtics. Comprovar en aquest moment si el mestre sap llegir o sumar diu poc a favor del nivell de les normals i més poc encara si tenim en compte que a Florida els estudiants fan un examen d'ingrés per entrar als col·leges d'educació.

Les proves de coneixements mínims es demostren perilloses perquè alguns centres i molts estudiants consideren que el seu nivell ha de ser el necessari per passar aquestes proves, cosa que no afavoreix de cap manera la tendència a reavaluar la carrera d'ensenyament.

La crítica més important en aquest tipus de certificació és la derivada de ser una prova escrita, la qual no dóna cap garantia de les capacitats del mestre a la classe ni de la seva efectivitat. Aquesta mancança podrà en part ser resolta quan la certificació inclogui un any de pràctiques dirigides i avaluades.

10.5. La certificació a Geòrgia "Performance-Based certification". (1)

L'any 1972 l'estat de Geòrgia va legislar en el sentit d'establir un examen de certificació a càrrec del departament d'educació de l'estat. La comunitat educativa, alarmada per aquesta decisió que els venia imposada, va col·laborar per formar una comissió estatal que treballà

(1) Annex núm. 10 i documentació cedida pel Dep. Edu. Geòr.

sota la direcció conjunta del superintendent de l'estat i del Rector de la Universitat. Aquesta comissió va establir els següents principis:

- Les funcions de preparació inicial i certificació són dos processos diferents.
- Cal desenvolupar un sistema per avaluar la competència dels mestres novells quan actuen a classe.
- La formació dels mestres és un procés que cal perllongar durant els primers anys de treball.

Com a conseqüència d'aquestes conclusions, la certificació a l'estat de Geòrgia ha quedat establerta de manera que els candidats han de passar una prova de certificació. L'organització d'aquestes proves, la realització, el processament de dades i la informació posterior del candidat sobre les competències i mancances, estan a càrrec d'unes oficines d'avaluació de l'Estat, equipades amb personal especialitzat que compta amb la col.laboració d'altres especialistes.

L'examen consta de dues parts:

- a) Una prova o test de coneixements referents al nivell de la seva especialitat (pre-escolar, primària) o a l'àrea de la seva competència (secundària). Aquesta prova s'anomena "Criterion-Referenced Test (CRT)".
 - b) Una valoració de la competència professional del mestre novell durant la seva actuació a la classe o "Teacher Performance Assessment Instrument".
- a) El "Criterion Referenced Test" (CRT) és una prova de coneixements mínims que mesura la competència individual del mestre respecte a un grup específic d'objectius. Tots els objectius mínims referits a cada nivell o àrea determinada varen ser seleccionats i redactats per especialistes i educadors i estan a disposició del públic. Les proves es redacten d'acord amb aquests objectius i els resultats són avaluats se-

guint un model estàndard. La qualificació final és apte o no apte. L'examen dura tres hores i mitja i es pot passar tres o quatre cops l'any. Els candidats que es presenten a l'examen reben els resultats finals en els quals figuren les valoracions i les subàrees en què cal intensificar la preparació. Aquesta informació serveix per orientar aquells candidats que no han superat la prova i hauran de repetir-la.

b) El "Teacher Performance Assessment Instrument"

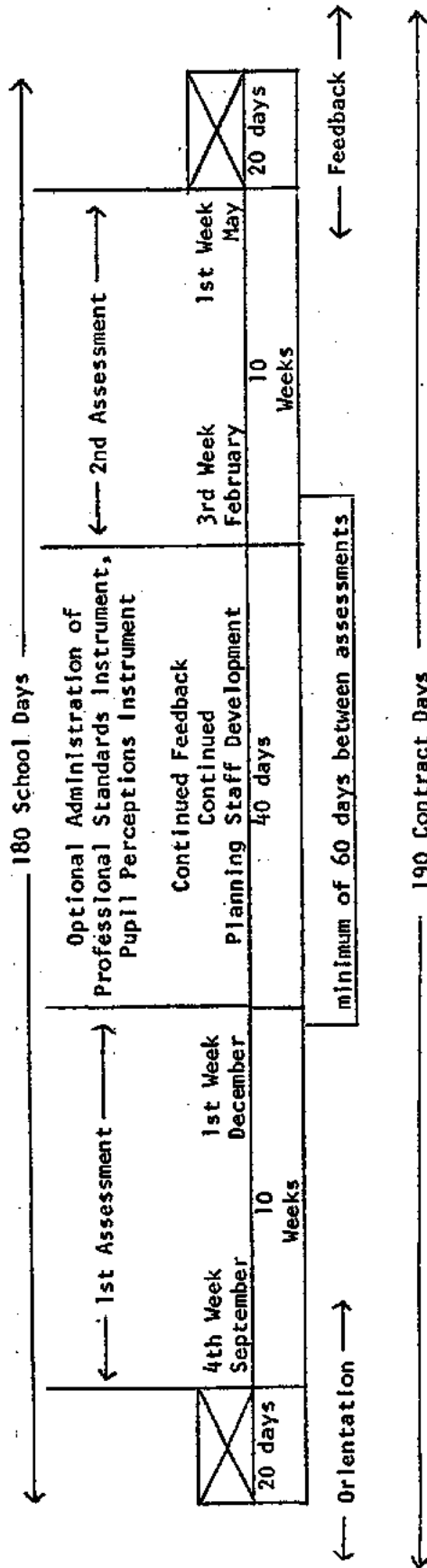
Súperada la primera part de l'examen, els mestres poden demanar una plaça a una escola a on exerciran amb plena responsabilitat, però amb dedicació parcial, per disposar del temps necessari per continuar la seva formació. El practicant tindrà converses amb el seu tutor, observarà algunes classes dels seus companys, i assistirà a un seminari organitzat per la normal. Aquestes pràctiques són pagades i en cap cas cobreixen places vacants.

Durant l'any de pràctiques (fig. núm.1) el mestre ha de superar la prova TPA. Aquest control el realitza un equip de tres professionals format per un funcionari de l'administració que acostuma a ser el director de l'escola, un mestre del districte local, que pot ser un company, i un examinador extern que generalment és un tècnic d'un centre d'avaluació. Cada membre d'aquest grup té una preparació prèvia per utilitzar adequadament les taules d'observació.

L'avaluació de la competència del practicant es fa dos cops (a la tardor i a la primavera) i en cap cas té lloc durant els 30 primers dies de curs. Entre les dues avaluacions es deixa un període mínim de 60 dies, perquè el candidat tingui temps de rebre la primera avaluació i de corregir les deficiències que assenyala. El candidat pot escollir el dia i la classe en què desitja ésser avaluat.

Fig. núm. 1

ANNUAL ASSESSMENT SCHEDULE
FOR
ON-THE-JOB ASSESSMENT
OF
BEGINNING TEACHERS



Abans de cada avaluació el candidat ha de preparar un dossier amb el pla de treball i el material que necessita per cobrir, com a mínim, 7 dies d'instrucció. Els examinadors poden demanar-li també altres documents.

La sessió d'avaluació té dues parts: a) la primera és una entrevista en la qual analitzen i comenten el dossier entregat i els examinadors poden fer diverses preguntes; b) durant la segona part el mestre treballa una hora amb els seus alumnes a una classe i els examinadors n'observen l'actuació.

Per avaluar l'actuació del mestre l'equip d'experts té un instrument que consta de 14 competències genèriques i bàsiques. Aquestes competències s'avaluen mitjançant 45 indicadors i cada indicador s'explica en 4-5 descripcions. Cada avaluador escull la descripció que respon millor a la realitat que observa.

Al poc temps el candidat rep una informació detallada de l'avaluació que ha obtingut. En cas de no dominar totes les competències el candidat pot repetir l'examen dels aspectes a millorar durant tres cursos.

Característiques de la Teacher Performance Assessment Instrument.

Un equip va començar a treballar aquest projecte a la primavera de 1976. L'esforç inicial va consistir a reunir, seleccionar i editar centenars de competències relatives a l'ensenyament fins a seleccionar les 52 més mencionades en estudis d'investigació i en els escrits referents a educació. Aquestes competències es van enviar a 4668 subjectes dividits en subgrups segons la seva especialitat docent. Els resultats van indicar que tots els subgrups estaven d'acord en unes competències i els donaven el mateix ordre de prioritats. D'aquestes competències es van seleccionar únicament les considera-

des genèriques i essencials, i posteriorment es va procedir a redactar els indicadors i els descriptors.

Per clarificar aquests conceptes cal tenir en compte que una competència referida a un mestre és una conceptualització d'una actuació responsable i plena de sentit, essencial per a una conducta professional efectiva. Els indicadors van ser creats per definir comportaments representatius d'una competència; quant més comportaments indicadors es demostrin, més probable és que es domini una determinada competència. Els descriptors són més específics que les competències i els indicadors, s'utilitzen per descriure la qualitat d'una actuació rellevant per a un indicador i generalment s'expressen en una frase i s'avaluen amb una puntuació entre un i cinc.

La prova de TPAI (1) té cinc grans apartats dels quals solament els tres primers s'utilitzen per la certificació. Els resultats dels dos restants es guarden per a investigacions posteriors. Són els següents:

Sobre la planificació i els materials per a la instrucció

Són competències relatives a la preparació de la classe i, juntament amb el dossier, responen als punts referents a la planificació, selecció d'objectius, elecció de materials i equipament.

Procediments de classe (instrucció).

Els avaluadors observen les competències dels mestres referents a la metodologia i a les tècniques que utilitzen a l'hora d'ensenyar. Obtenen aquesta informació per observació.

Relacions personals.

Es refereixen a la capacitat del mestre per crear

(1) Veure la documentació sobre la prova, annex núm. 10 pp. 11-67

un ambient agradable i unes relacions adequades d'entesa i comunicació amb els alumnes. Per aconseguir la informació els avaluadors es basen en la observació de la classe, en la conversa mantinguda amb el candidat i en la informació que demanen del tutor i dels companys.

El nivell de professionalitat.

Avalua la conducta professional del candidat. Tracta de com compleix amb els seus deures i com participa en les activitats professionals. Per tenir informació sobre aquestes competències els avaluadors es basen en la conversa amb el candidat i en l'opinió de companys i tutor.

La percepció dels alumnes.

Aquesta part intenta esbrinar com els alumnes veuen al seu mestre a classe. Per als infants petits, les preguntes es presenten d'una manera molt gràfica i entenedora.

L'esforç pioner de l'equip de Geòrgia per identificar competències genèriques, especificar-les i avaluar-les ha estat important (1), perquè segons Chad D. Ellet és un dels millors instruments que s'han fet als EUA i perquè és l'esforç més considerable d'avaluació de competències a nivell estatal i molts altres projectes s'hi han inspirat. Tres són els punts que semblen tenir més interès; l'ampliació de la formació inicial dels mestres durant els primers anys de la docència, l'esforç sistemàtic per mesurar la competència del futur mestre d'una forma operativa i la influència que ha tingut en la for-

(1) Ellet, Chad D. "A care study of competency assessment efforts in Geòrgia" in Competency Assessment in Teacher education, edited by Boardman Sharon G. and Butler Michael J. ERIC 1981 p. 41

mació inicial, perquè ha definit els objectius del programa de formació de mestres. L'any 1982 trenta-dos estats de la Unió demanen als mestres que passin proves de competències a diversos nivells i catorze estats fan o preparen proves basades en l'actuació del mestre a classe o performance.

10.6. Crítica al pla de certificació de Geòrgia. Validació de la competència del mestre segons l'aprofitament dels alumnes.

a) Crítica al pla de certificació de Geòrgia.

La tasca feta per Geòrgia ha aixecat molta polèmica. Entre les crítiques que semblen més interessants cal mencionar les dels professors Coker i Medley. (1)

El professor Coker diu que el (TPA) es basa en el fet que els professionals reconeixen un bon mestre quan el veuen actuar. Aquesta avaluació subjectiva es tradueix en el cas de la prova de Geòrgia en uns punts i uns números que donen l'apariència de ciència. Quan un sistema d'avaluació és subjectiu, més que l'efectivitat del mestre mesura la competència de l'avaluador i el que s'avalua és l'acord o la discrepància respecte a la imatge estàndard que l'observador té al cap.

El sistema de Geòrgia tampoc no té en compte el problema del context i desestima factors tan significatius com la realitat sòcio-econòmica de l'alumne, les condicions del medi, el tipus de comunitat en què està inserida l'escola, etc. Aquests factors tenen efectes en l'aprentatge que poden ser tan importants com l'actuació del mestre. Ignorar-los a l'hora d'avaluar si l'actuació

(1) Coker; Medley D.M. and Soan R.S. Measurement Based Teacher Evaluation. Annex núm. 66 i altres documents per Homer Coker.

del mestre és la desitjada pot invalidar-ne els resultats.

Segons Coker, les 55 variables que utilitza l'instrument de Geòrgia no estan clarament especificades perquè són genèriques i a vegades una sola conté virtualment quasi tota la informació de les 55 restants, per tant són ininterpretables; per exemple: ¿què vol dir ser entusiasta? cal doncs desenvolupar una definició més operativa de les competències.

Coker i Medley centren la seva crítica en el fet que cal distingir entre un mestre competent i un mestre efectiu. La competència té relació amb els coneixements i la manera com un mestre actua i es pot mesurar en termes de comportament del mestre. Un mestre efectiu és aquell que té un impacte en els alumnes i es mesura pel progrés que els alumnes fan. Segons aquests autors un mestre efectiu és sempre competent mentre que un mestre competent pot no ser efectiu.

La validació d'una competència no exigeix únicament la seva definició, sinó l'evidència que els mestres que tenen aquesta competència són més capaços d'ajudar els alumnes a aprendre que els mestres que no la tenen. Seria lògic suposar que entre la competència i el progrés de l'alumne hi ha d'haver una relació de causa-efecte i aquesta podria ser una prova mínima per validar la competència, però aquesta relació, segons Coker, es dóna rarament i creu que la veritat que es basa en el consens és una assumpció perillosa.

b) Validació de competències en raó de l'aprofitament dels alumnes.

La postura de Coker es concreta en el fet que la base primària i central per a l'avaluació del mestre, és el grau en què crea un clima per aprendre i utilitza

unes estratègies educatives que faciliten l'aprenentatge. Aquesta avaluació s'ha de basar en els comportaments del mestre observats objectivament i mesurats comparativament amb estàndards rellevants, coneguts i acceptats.

Si els mestres s'han d'avaluar segons la seva interacció amb els alumnes a la classe, sembla important que aquests comportaments siguin els que la investigació ha assenyalat que són efectius per ajudar els alumnes. També es prestarà atenció a aquells comportaments que han de canviar segons l'estatus socio-econòmic de l'alumne o el nivell escolar o el tipus de rendiment amb vistes a facilitar l'aprenentatge.

Coker reconeix que els resultats de la investigació són limitats; no hi ha gaires principis que estiguin ben establerts i comprovats, i els existents es refereixen únicament a un nombre limitat d'aspectes i a vegades proven coses que semblen simplistes. Però, en tot cas, representen un avenç respecte a la validesa per consens.

El treball de Coker va seguir el pla següent: (1)

- Llistat d'una sèrie de competències possibles donades pels mestres col.laboradors, tretes de les llistes de Houston, Geòrgia i Florida, La llista final inclou 25 competències ordenades en nou àrees i representa els punts de consens de les opinions dels experts.
- Selecció o construcció d'una sèrie d'instruments per recollir informació de l'actuació del mestre i que siguin rellevants per definir o valorar una competència. Per això es va utilitzar el millor material existent d'observació de l'actuació del mestre. En conjunt són uns quants centenars d'items, que cobreixen una àmplia varietat d'aspectes d'una classe. Tot un conjunt d'items donen informació per valorar una competència. Seguidament es va procedir a l'avaluació d'un grup nombros de mestres.

(1) Veure instrument d'observació classe. Annex núm. 11

- Es van mesurar els progressos dels nois d'aquestes classes durant dos anys en dues àrees rellevants del coneixement i també es va fer una prova d'autoavaluació. Per això es van utilitzar tests establerts i ben provats.
- Es van fer correlacions entre cada competència i el progrés de cada nen. El resultat va ser que la majoria de les correlacions no eren significatives. Cinc de les tretze competències tenien una relació negativa i algunes eren positives per a secundària i negatives per a primària o a l'inrevés, per exemple, les competències següents són, segons Coker, contraproductes per millorar els resultats de l'ensenyament:
 - Utilitzar mitjans de comunicació que no siguin verbals.
 - Utilitzar lloances i premis.
 - Tenir relació personal amb els alumnes fora de classe.
 - Fer pauses, intentar que els infants contestin i responguin les preguntes del mestre.
 - Donar als alumnes un paper alhora de prendre decisions.
 - Utilitzar el feed-back que donen els alumnes per modificar l'ensenyament.

Algunes competències que són positives per millorar l'aprenentatge són negatives alhora de millorar l'autoavaluació, i al contrari.

La poca consistència de les relacions, el freqüent fracàs de les expectatives, donen poc suport a l'idea que les competències que creiem importants ho siguin realment.

Els resultats a què va arribar Coker també han estat qüestionats, però no hi ha dubte que han despertat inquietud i interès.

10.7. The Quality Assurance Program. North Carolina State. Un programa multidimensional d'avaluació per a la certificació. (1)

La crítica als resultats escolars i els estudis sobre nivells dels nens en matèries bàsiques han obligat a una revisió de l'escola i de la formació dels mestres. El programa per assegurar la qualitat de l'ensenyament va ser iniciat l'any 1979 pel departament d'educació de l'Estat i per la comissió de rectors de les universitats.

Aquest programa és un estudi multidimensional i sistemàtic per millorar la preparació dels mestres i garantir la seva qualitat abans de donar-los la certificació. Té unes característiques importants; és l'esforç més ampli i comprensiu de formació de mestres fet per un Estat; és un esforç conjunt de l'administració i de les universitats; s'ha realitzat amb la participació i l'acord de totes les instàncies del sistema educatiu..

Es parteix de dos principis: algunes competències són considerades essencials per educar i aquestes competències poden ser descrites, verificades, validades i avaluades; la formació del mestre es considera com un procés que continua després d'acabar la carrera. L'avaluació d'aquest procés es pot fer a diversos punts d'acord amb les expectatives possibles en cada estadi.

A un nivell més concret aquest programa descriu els coneixements i competències que ha de tenir un candidat a mestre en educació general, professional i en la seva especialitat i proposa avaluar els alumnes:

- Abans d'ingressar en el programa d'educació.
- Abans que comencin a exercir.
- Els mestres en acabar els tres primers anys d'exercici, per obtenir la certificació definitiva.

(1) Annex núm 12

Copio a continuació les resolucions de la comissió:

"El State Board of Education" i el "Board of Governors of the University of North Carolina" reconeixen que:

- L'Estat té la responsabilitat de donar un bon programa d'instrucció a tots els infants.
- El poble ha expressat la seva demanda que els programes de les escoles de l'Estat donin als nois i noies els coneixements i capacitats per respondre a les necessitats de la vida en una societat evolucionada.
- La pedra bàsica de l'escola és la competència del personal encarregat de portar l'escola.
- L'estat, per assegurar la competència del professorat, fa de la qualitat el centre de la qüestió: qualitat en els programes de preparació dels mestres, qualitat dels alumnes que volen entrar a cursar un programa d'educació i qualitat en les condicions i serveis de les nostres escoles.
- Els procediments presents d'avaluació dels programes institucionals i la preparació dels mestres no són satisfactoris, per tant:
El "State Board of Education" i el "Board of Governors of the University of North Carolina" resolen adaptar un programa per assegurar la qualitat del personal docent. Aquest programa comporta:
 - Passar els (SAT) "The Scholastic Aptitude Test" i fer una àmplia revisió de les condicions per entrar a una institució d'educació superior, perquè després poden ser candidats per entrar a estudiar carreres d'educació.
 - Desenvolupar un sistema d'orientació dels alumnes perquè sàpiguen, des de l'inici de la carrera, que per entrar a un programa d'educació cal un coneixement adequat d'anglès, literatura, arts plàstiques, estudis socials, matemàtiques i ciències: Aquests coneixements

- seran provats abans d'admetre l'estudiant a un programa d'educació. Aquest examen serà de coneixements.
- S'establirà la manera que les institucions d'educació superior i les escoles participin en l'establiment i revisió de les competències que el mestre necessita per modificar els programes, tant acadèmics com professionals.
 - S'assegurarà una bona supervisió de les pràctiques que es fan durant la carrera procurant una coordinació estreta entre la universitat i els col·leges per una part, i les escoles per altra, i comprometran en la feina l'administració educativa de l'Estat, institucions d'educació superior, institucions educatives locals i mestres de provada capacitat professional. Per això caldrà donar una adequada compensació als millors mestres que seran els que supervisin i dirigeixin les pràctiques i assegurar que les pràctiques s'han fet bé i en col·laboració amb les institucions universitàries.
 - El desenvolupament, validació i edició d'una prova que compregui les diverses disciplines i àrees del programa, que serà una part de l'avaluació final de la carrera; i haver passat aquest examen serà un requisit indispensable per demanar la certificació professional.
 - El desenvolupament i execució d'un sistema d'avaluar el mestre a classe durant els primers tres anys de docència i en acabar-los, i en conseqüència millorar aquesta actuació. Aquest sistema comporta una formació permanent, tant per millorar la qualitat professional de l'ensenyament com la possibilitat de treure un master. L'avaluació dels mestres després de 3 anys d'exercici la farà un equip que avaluarà les competències necessàries per fer una tasca efectiva.
 - Establiment d'una sèrie de centres pilots per estudiar cada espectre d'aquesta proposta i posar a punt els instruments necessaris per portar aquest programa a la pràctica.

En el moment de la meua visita estava editat el material per delimitar els coneixements referents a cada àrea de coneixement per als diversos nivells educatius i per a l'educació pre-escolar i primària, i estaven fets els enunciats de les competències generals que ha de tenir tot mestre, tot i que en faltava la seva validació i redacció definitiva. El programa en marxa estableix un calendari que senyala l'aplicació del projecte per al curs 1985-86. (1)

El projecte de North Carolina que proposa una avaluació i una selecció contínua dels candidats a mestre sembla ben acceptada pel fet de poder descobrir aviat les dificultats dels alumnes i posar-hi remei si és possible. És cert que complica el procés, però té molts aspectes positius com és la demanda d'uns coneixements instrumentals bàsics abans d'entrar a la Universitat. Una base de coneixements adequada prèvia a l'entrada als programes d'educació, la revalorització i importància que es dóna a les pràctiques i una prova de certificació que fa atenció tant als coneixements professionals com a la competència del mestre a classe. El fet d'allargar la carrera de mestre tres anys dóna prova de l'interès per la preparació a l'aula i assegura una formació inicial completa.

10.8. Conclusions sobre la certificació.

J.T. Sandefur (2) que ha estudiat la situació del moviment d'avaluació i certificació als EUA presenta unes conclusions que serien les següents:

- El moviment d'avaluació i control de la qualitat dels mestres ha estat dirigit per l'administració.

(1) Veure una part del material annex núm. (12)

(2) Sandefur, J.T. "State Reaction to Competency Assessment in Teacher Education" in Competency Assessment in Teacher Education. edit. Boardman i Butler. 1981

- Els estats implicats en el control de la qualitat del mestre consideren que el moment de la certificació ofereix una excel·lent oportunitat per a aquest control.
- Molts estats especifiquen àrees bàsiques decisives que cal controlar com són l'anglès i les matemàtiques.
- Quan es menciona un test estàndard per avaluar els mestres al final de la carrera s'acostuma a parlar del (NTE) "National Teacher Examination".
- Alguns estats recomanen certificacions temporals per procedir a avaluar extensament les competències del mestre a classe. No donen el certificat definitiu fins que la competència no es comprovada.
- Alguns estats recomanen un 5è any de pràctiques a l'escola o internship abans de la certificació.

Avui en dia als EUA són vigents una enorme varietat de solucions i una gran diversitat d'opinions. Al meu parer hi ha dues posicions dominants: La primera segueix l'opinió de Mc. Donald (1) que diu: "No hi ha una solució senzilla per mesurar la competència d'un mestre, no hi ha tècniques estàndards o proves que, per elles soles, ho mesurin. Nosaltres com educadors hem d'estudiar aquest fenomen i ser creatius i imaginatius. No cal sentir-se defraudats ni pels romàntics que creuen que el fenomen d'ensenyar efectivament és tan il·lusori que no pot ser mesurat o pels especialistes que redueixen la complexitat del fenomen al nivell de la seva tècnica preferida".

La segona posició, molt estesa entre els especialistes de l'educació, és la dels obsessius prioritàriament preocupats a trobar competències significatives i sistemes nous d'avaluació i que dediquen el poc temps que els queda a criticar i invalidar els resultats de les investigacions dels equips que no són el seu.

(1) Mc. Donald F.J. "Evaluating Preservice Teacher's Competence" in Journal of teacher Education. 29.2 (march april 1978) pàg. 13.

Tanmateix, malgrat la manca d'acord i d'instruments definitius, aquest moviment crític envers la preparació i la capacitació dels mestres per a la seva funció, que ha donat lloc a l'interès pel control i que als EUA es coneix com "assessment movement" ha representat un esforç important per a la renovació de les escoles de mestres, ha provocat una formulació nova dels objectius, ha donat a les pràctiques un paper rellevant i ha fet evident la inadequació de moltes institucions i de molts professors per a la formació dels ensenyants.

10.9. Accés a un lloc de treball a l'escola pública

La titulació i la certificació donen al mestre les credencials per treballar, però buscar feina i aconseguir una plaça a una escola és problema de cada mestre. El moment en què hi ha més oportunitats de trobar feina és entre abril i juny perquè és quan es coneixen les vacants. També es poden fer contractacions a principis de setembre i al mes de gener, però hi ha menys oportunitats.

Per aconseguir una plaça s'han de fer diferents passos:

a) Cal tenir informació. Per saber quines places hi ha vacants es pot anar a les oficines del superintendent del districte escolar en què hom desitja ensenyar o bé visitar els directors de les escoles on es voldria entrar. També es pot demanar informació per carta dirigida a la secció de personal de les oficines del superintendent.

Es pot sol·licitar treball a les oficines de col·locació de la universitat. Aquesta inscripció es fa durant l'últim any de carrera i encara que no garanteixi res, l'oficina envia informació.

Molts estudiants demanen informació a les escoles on fan les pràctiques o tenen contracte amb gent de l'ofici que els informen quan es produeix una vacant.

- b) Quan es té la informació sobre les places existents cal fer una sol.licitud. Alguns districtes tenen uns formularis i altres no. En aquest darrer cas cal fer un escrit donant tota la informació possible i especificant clarament l'escola, el nivell i la matèria que sol.licita. Sempre cal adjuntar el curriculum i les qualificacions obtingudes.

- c) Els comitès locals d'educació juntament amb el director de cada centre fan una primera selecció entre els candidats. Els aspirants seleccionats són cridats per a una entrevista. En aquesta entrevista es comproven les qualitats de la persona i s'expliquen les condicions del treball.

- d) En el cas que s'arribi a un acord, l'administració i el candidat firmen un contracte que no es pot rescindir unilateralment fins a finals de curs excepte si existeix un acord previ entre les parts.

10.10. La renovació de la certificació i la formació permanent

És interessant comprovar (veure taula núm.2') que vint-i-set estats donen una certificació temporal i exigeixen per a la seva renovació uns requisits que d'una o altra manera impliquen una formació permanent. La freqüència d'aquest control varia entre un i deu anys però el cas més general és que es faci cada cinc anys.

Els requisits exigits per a aquesta renovació són molt variats; set estats demanen als candidats un cinquè curs, generalment pràctic o d'inducció, vint-i-un estats exigeixen cursos o crèdits a nivell de graduats, dotze demanen que els candidats hagin fet cursos de formació permanent i quatre s'accontenten amb el pagament de les taxes de certificació. En qualsevol cas l'estat es reserva el dret d'exercir un control i d'intervenir en cas greu i necessari.

Aquesta pràctica obliga els professionals de l'ensenyament a fer una formació permanent però, en general, els mestres i professors poden elegir entre una multitud d'opcions de valor molt desigual. Alguns estats posen un control estricte i altres no, però la certificació periòdica va guanyant camí i es situa en el moment de promoció, per la qual cosa generalment representa un augment salarial.

C. XI. EL PROFESSORAT DELS CENTRES DE FORMACIÓ DE MESTRES
=====

Als col·leges d'educació, igual que a la resta de facultats, hi ha tres categories de professors: "assistant", "associated" i "full professor" que corresponen aproximadament a adjunt, agregat i catedràtic.

11.1. Contractació del professorat.

Per contractar un professor nou el departament ho proposa al degà i, si aquest ho aprova, anomena una comissió de selecció o "search commity". Acostumen a formar aquesta comissió uns cinc o set membres. Entre ells sempre hi ha catedràtics i alguns professors de matèries afins. La comissió especifica les condicions que han de reunir els candidats i seguidament publica un anunci a revistes i diaris i dóna una data límit de presentació de sol·licituds.

Els membres del comitè examinen individualment la documentació de cada candidat i l'avaluen. Després es reuneix el comitè i selecciona els candidats que reuneixen més mèrits i els demana una entrevista; i paga totes les despeses de desplaçament i estada. A l'entrevista amb cada candidat assisteix el comitè i el degà. Cada membre del tribunal fa un informe i es fa un ordre de preferència. El degà escull entre els dos o tres candidats més recomanats per la comissió. El contracte que es fa als candidats és d'un any i quan es renova es pot augmentar el sou, ja sigui per augment del cost de la vida o per mèrits propis, en aquest últim cas l'augment té com a sostre el 5%.

El professor "assistant" s'ha de promocionar abans

dels set anys. Si arriba en aquesta data límit, o el despatxen o li donen un contracte definitiu. Els "associated professor" es poden promocionar fins als cinc anys i aleshores els despatxen o els fan un contracte estable, i tres anys és el període de prova per a un catedràtic.

Cada categoria de professors té un sou diferent i els salaris depenen molt de la demanda del mercat. Les universitats han de competir per atreure als estudiants i necessiten bons professors i algunes personalitats o figures destacades que reben un sou molt alt.

En general el catedràtic dona dos cursos setmanals Atlanta (Geòrgia) de tres a quatre hores cada un, a més té al seu càrrec entre quatre i vuit estudiants de doctorat, publica almenys un article cada semestre i forma part de dues o tres comissions. Segons testimonis dels interessats tenen unes quaranta hores de treball setmanals. Si són catedràtics amb contracte definitiu tenen un sou de 47.500 dòlars (1981) l'any i si no treballen a l'estiu i fan un curs de nou mesos, el salari és de 35.500 dòlars (1981).

Els professors no catedràtics tenen més hores de classe i no tenen tants doctorants, i els salaris i condicions varien molt. Uns assistents amb qui vaig parlar guanyen 21.000 dòlars (1981). La diferència de sous entre les diverses categories és notable. (Veure taula 1)

Els professors tenen dret a un any sabàtic cada set. Si agafen un semestre reben la paga sencera i si n'agafen 2 reben la 1/2 de la paga.

11.2. Promoció interna i accés al contracte estable.

Els procediments establerts per a la promoció del professorat des de la categoria d'assistant a "associa-

ted professor" o d'aquesta a catedràtic "professor" i per tenir un contracte estable en qualsevol categoria, hi intervenen:

- a) El departament de l'Escola d'Educació.
- b) El professorat de l'escola a través de la comissió de professors.
- c) El degà de l'Escola d'educació.

a) El Departament.

La proposta per promocionar o demanar la contractació definitiva (tenure) d'un professor surt del departament, però la decisió d'iniciar efectivament el procés la pren el degà i la comissió del professorat.

L'informe del departament és el més important, perquè es suposa que coneixen bé el candidat; els jutges estan ben informats i el professorat és el més interessat a promocionar el seu departament. L'anàlisi de la petició a nivell de departament és el més rigorós i complet i pesa molt a les altres instàncies. El departament és responsable de proporcionar la informació necessària perquè el degà i la comissió del professorat puguin fer un judici correcte.

b) La comissió del professorat.

Aquesta comissió permanent està formada per professors amb contractes permanents. Està constituïda per cinc professors i no es poden renovar més de dos càrrecs a l'any. Tot i que aquestes persones no representen els departaments es procura que siguin de diverses especialitats i no més de dos membres poden pertànyer al mateix departament. Si algun membre de la comissió es proposa per a promoció ha d'abandonar per un temps la comissió i el substitueix temporalment el següent membre elegit, però no nominat en les últimes eleccions.

Taula 1

Number and average salary of full-time instructional faculty on 9- and 12-month contracts in institutions of higher education, by academic rank and by sex: United States, 1980-81 and 1981-82

Rank and sex	1980-81 ¹				1981-82			
	Full-time instructional faculty		Average salary ²		Full-time instructional faculty		Average salary ²	
	Number	Percent	9-month contracts	12-month contracts	Number	Percent	9-month contracts	12-month contracts
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total.....	395,992	100.0	\$23,302	\$27,754	401,576	100.0	\$25,449	\$30,080
Men.....	291,329	73.6	24,499	29,559	294,021	73.2	26,796	32,119
Women.....	104,663	26.4	19,996	22,247	107,555	26.8	21,802	24,009
Professors.....	104,857	100.0	30,753	37,874	108,594	100.0	33,437	41,389
Men.....	94,174	89.8	31,082	38,289	97,326	89.8	33,799	41,877
Women.....	10,682	10.2	27,969	33,255	11,268	10.4	30,436	35,911
Associate professors.....	87,195	100.0	23,214	28,431	88,189	100.0	26,276	32,277
Men.....	77,395	79.8	23,451	29,974	77,369	78.8	25,553	32,903
Women.....	19,800	20.4	22,295	27,062	20,821	21.2	24,271	29,641
Assistant professors.....	88,868	100.0	18,901	24,277	86,812	100.0	20,608	26,351
Men.....	63,171	65.2	19,227	25,084	61,830	64.5	21,025	27,323
Women.....	33,697	34.8	18,302	22,505	34,082	36.5	19,866	24,335
Instructors.....	30,754	100.0	15,178	18,567	30,421	100.0	16,450	20,131
Men.....	14,857	48.3	15,548	19,117	14,638	47.8	16,306	20,894
Women.....	15,897	51.7	14,854	17,924	15,885	52.2	16,054	19,268
Lecturers.....	6,257	100.0	17,301	21,701	6,438	100.0	18,756	23,463
Men.....	3,380	53.7	18,281	23,856	3,440	53.4	19,721	25,302
Women.....	2,897	46.3	16,189	19,194	2,996	46.6	17,876	21,049
No academic rank.....	60,061	100.0	22,334	20,395	62,024	100.0	24,331	21,510
Men.....	38,371	63.9	23,170	21,164	39,522	63.7	25,276	22,220
Women.....	21,690	36.1	20,843	18,026	22,502	36.3	22,872	20,232

¹ Some figures have been revised from previously published data.

² Does not include estimates for nonreporting institutions.

NOTE.—Data are for those institutions which reported salaried faculty.

SOURCES: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, unpublished data from the surveys of *Salaries, Tenure, and Fringe Benefits of Full-Time Instructional Faculty, 1980-81 and 1981-82*.

Quan arriba a la comissió una petició de promoció o contractació definitiva aquesta elegeix un portaveu del candidat, que pot ser qualsevol professor, el qual assessorarà el candidat i l'ajudarà a seleccionar i ordenar el material que ha de presentar a la comissió.

Consultada la documentació adient el comitè, reunit, considerarà la demanda i farà una discussió sobre els mèrits. Finalment cada membre del comitè emetrà un vot secret. El comitè farà conèixer al degà els resultats finals de la votació.

c) El degà.

El degà de l'escola rebrà les recomanacions i la informació directament del departament del candidat i aprovarà o denegarà la recomanació.

Decisió final

Quan la comissió del professorat i el degà, separatament, hagin emès la seva resposta, es reuniran per posar-se d'acord. Si estan d'acord, la recomanació passarà al rector, si no hi ha acord, revisaran el cas fins a arribar a una decisió.

Criteris per prendre la decisió.

Els criteris per avaluar el candidat es basen en la consideració dels aspectes següents:

- Ensenyament i relació amb els estudiants.
- Producció científica.
- Serveis d'extensió cultural i serveis professionals.
- Mèrits professionals extraordinaris.

La definició de cada un d'aquests punts i els aspectes que s'examinen són els següents:

a) Ensenyament i relació amb els estudiants.

La relació pot ser molt variada:

- Fer classes.
- Supervisió dels treballs dels estudiants.
- Tutoria.
- ✓ Participació en les activitats dels estudiants.
- Disposició per atendre els alumnes.
- Desenvolupament del curs.
- Desenvolupament del currículum.
- Treballs pràctics.
- Supervisió de pràctiques a les escoles.

La informació sobre aquests punts la proporciona el candidat i el departament que consulta els alumnes i els col·legues del candidat.

b) La producció científica es refereix a:

- Investigació publicada en revistes científiques o professionals.
- Articles publicats a revistes científiques, professionals o a periòdics.
- Informes tècnics.
- Monografies.
- Crítiques publicades.
- Informes sobre investigacions no publicades, però conegudes.
- Ponències i comunicacions a congressos, col·loquis i conferències.
- Textos publicats.
- Llibres publicats.
- Materials d'ensenyament publicat.
- Informes de treballs en curs d'elaboració.

Aquests mèrits es demostren presentant els materials que figuren a la memòria.

c) Serveis d'extensió cultural, serveis professionals i participació en la bona marxa del centre.

Dintre aquest paràgraf s'inclouen activitats com les següents:

- Activitats d'extensió universitària fora del campus en programes organitzats per la universitat.
- Seminaris i conferències fora del campus.
- Organització i administració d'activitats d'extensió universitària.
- Preparació del material per usar-lo en treballs d'extensió universitària.
- Consultes amb persones i organitzacions relacionades amb universitats.
- Consultes amb col·legues.
- Revisió d'escrits que han d'ésser publicats.
- Avaluació de propostes d'investigació.
- Funcions a les comissions de departaments d'escola o d'universitat.
- Responsabilitats en activitats institucionals i càrrecs.
- Buscar ajuda financera per als estudiants.
- Obtenir ajuda financera per a investigació o per a activitats escolars.
- Participació en organitzacions professionals.
- Responsabilitats i càrrecs en organitzacions professionals.

d) Mèrits professionals extraordinaris.

Aquests mèrits poden bastar per a la promoció.

- Investigacions que han representat una fita important en un camp del coneixement.
- Publicacions de llibres o articles que han tingut una influència gran en un camp del saber.
- Creació d'un pla d'estudis nou que ha influït poderosament en la universitat o l'àmbit per al qual s'ha creat.
- Serveis en una funció estatal o nacional, que ha tingut una influència notable en el camp professional.

En general el professorat pot ser jutjat per la seva producció de coneixements, per l'ensenyament que imparteix i per les seves activitats professionals però evidentment hi ha persones que tenen més activitat i mèrits en un camp que en un altre. En el judici fet per considerar els seus mèrits, es té en compte l'opinió del departament que li ha encarregat unes determinades responsabilitats.

11.3. Estatus del professorat dels col·leges d'educació.

Cap grup de professors de la universitat americana té tan poc prestigi dintre de les universitats, a pesar dels esforços que fan els professors d'educació i dels intents servils d'imitar els col·legues de les facultats de ciències i lletres en la seva obsessió per publicar.

Aquesta consideració perifèrica de la carrera d'educació dintre de les universitats sorprèn perquè fins ara 1/3 dels estudiants es preparaven per a carreres relacionades amb l'ensenyament, i moltes facultats i fins i tot universitats han estat creades per atendre les demandes de formació d'ensenyants i les especialitzacions necessàries dels futurs ensenyants de secundària.

En els pocs casos en què els departaments o col·leges d'educació són acceptats plenament com a membres de ple dret a la universitat els professors es troben amb la dificultat que els estudiants cursen al departament una part dels seus estudis que en el cas dels mestres de secundària de vegades no arriba al 25%, per la qual cosa els estudiants li donen poca importància i es senten poc identificats amb la seva professió. Més greu encara és que els estudiants solen considerar els estudis professionals poc interessants, perquè generalment donen respostes a preguntes que no s'han formulat i que no tenen gaire sentit, ja que presenten problemes concrets de la manera més abstracte.

11.4. Crítica al professorat dels "colleges" d'educació.

La crítica de l'ensenyament als EUA i la crítica de l'escola i dels ensenyants ha afectat també els centres de formació del professorat. S'acusa públicament al professorat de les facultats i colleges d'educació de no tenir la formació adequada per formar els ensenyants, donat que es mouen per interessos més acadèmics que professionals i que en definitiva la professió de mestre no és el centre del seu interès.

Sembla que el pas del "Teachers Colleges" a la universitat i el fet d'ampliar la preparació de mestres amb estudis superiors de "master" i "doctor" ha portat a un mimetisme amb les altres facultats per raó de prestigi, i l'interès professional s'ha anat abandonant a favor de la investigació teòrica i l'academicisme. En aquest procés també ha influït la tendència a contractar professorat llicenciat a les grans universitats privades i públiques que gaudeixen de més prestigi, però aquestes universitats han format una èlite intel·lectual molt allunyada de la realitat i dels problemes concrets de l'escola.

En general l'opinió dels crítics és que el professorat que ha de formar els ensenyants ha d'estar especialitzat en l'anàlisi de l'acte educatiu, en l'estudi dels infants i en els problemes dels processos d'aprenentatge. Les escoles de mestres han d'ésser escoles professionals i això demana una reconversió del seu professorat.

Cal destacar també la importància de les pràctiques en la formació professional i per tant el paper capital dels mestres tutors de pràctiques com a formadors dels futurs professionals i la seva necessària integració a les normals. Els mestres i professors que s'encarreguen de les pràctiques han de tenir una pràctica docent de qualitat demostrada i al mateix temps ser capaços de fer

una reflexió teòrica sobre la pràctica docent. Per tant els formadors de mestres han de saber aplicar el tipus d'ensenyament que proposen i al mateix temps saber donar criteris sobre la selecció d'objectius, mètodes, tècniques i materials.

Si el diagnòstic sembla clar, el tractament del mal resulta més complex i si algunes veus volen remeis ràpids com és ara rescindir contractes a qui no es recicli en un cert temps, altres reconeixen la força tremenda que té el col·lectiu del professorat i les dificultats insalvables d'una oposició frontal i proposen accions més moderades.

El degà Carl Dolce creu que s'ha d'emprendre una acció clara i decidida, però que serà lenta i que cal acceptar d'antuvi que per canviar cal convèncer, que això és una feina lenta i que hi ha persones que no canviaran mai. Segons Carl Dolce una forma de motivar el professorat és oferir ajuts econòmics i promoció a les persones o als equips que proposin i realitzin experiències de manera que no es creïn centres pilots, sinó que el professorat hagi de reunir-se, plantejar-se problemes i treballar.

En el mateix sentit parlava Herbert Schooling, Chancel·lor Emeritus de Colúmbia, i insistia que per afavorir el reciclatge del professorat cal que el treball professional ofereixi incentius, perquè fins ara era considerat quasi degradant i que al mateix temps cal afavorir aquest reciclatge perquè fins ara la universitat i l'escola han estat dos mons sense gaire connexió.

Altres grups han arribat a formulacions més decidides. La "Comission on Public School Personnel" de Ohio, ha proposat un intercanvi regular entre el professorat de les normals i els mestres de l'escola, de forma que cada quatre o cinc anys els professors tinguin responsa-

bilitats en una escola per tal d'actualitzar la seva pràctica i adequar-se a la realitat escolar. (1)

A Oklahoma, per exemple, els professors de la Normal han de passar un semestre a l'escola cada cinc anys, però tot i que hi he demanat informació, encara no sé quines tasques específiques fan durant aquest semestre.

(1) Ryan K. Kleine P. and Krasna R. "Preservice Preparation; too little for too many" in Realities and Revolution in Teacher Education. Report núm 6 of the Commission on Public School Personnel in Ohio: Grater Cleveland Associated Foundation 1972.

C. XII. NOVES ORIENTACIONS EN LA FORMACIÓ DE MESTRES

ALS EUA.

La matrícula d'estudiants en els programes d'educació s'ha reduït dràsticament; les crítiques i l'hostilitat respecte a la formació de mestres i els col·leges d'educació augmenten i una gran majoria dels mestres confirmen la poca adequació de la formació inicial que han rebut per a la feina que realitzen. La unanimitat és total en la condemna, però els reformadors difereixen dramàticament en el seu diagnòstic i en la seva prescripció.

Dintre de la varietat d'opcions i de propostes als EUA es dibuixen dues direccions renovadores; la proposta d'una formació de mestres basada en l'adquisició de competències i la proposta de donar una formació humanística als futurs mestres. Adues escoles presenten unes diferències d'enfocament radicals, però parteixen de suposits comuns. Les dues escoles han sortit d'un rebuig a l'educació tradicional dels mestres i com a resposta al moviment que demana eficàcia a l'ensenyament. Els dos programes reexaminen les prioritats i el "rol" que els educadors han de tenir i posen el seu èmfasi en la personalització de la instrucció i en l'avaluació, i parlen de la participació de l'estudiant en el seu procés educatiu i la importància de les seves pròpies decisions.

12.1. Proposta d'una escola de mestres basada en l'adquisició de competències.

L'escola basada en l'ensenyament de competències, "performance based teacher education" (PBTE), anomenat també "competency based teacher education" (CBTE) (que

representa tanmateix un canvi significatiu d'èmfasi) va començar als voltants de l'any 1968 i els seus programes han estat objecte de molts estudis i investigacions perquè semblava respondre a una formació de mestres més concreta, efectiva i reproducible. Aquest moviment ha pres als EUA una gran volada, per la confluència de diversos corrents culturals; el moviment que exigia una escola més efectiva com a conseqüència de les agonies del Watergate i del Vietnam i que els americans anomenen "accountability movement in education" i la generalització de la psicologia del comportament (behavioral psychology), la teoria general de sistemes, la instrucció modular i tota una sèrie de conceptes i pràctiques íntimament relacionades amb aquests conceptes.

S'han fet grans esforços per centrar la instrucció en aquests objectius posant especial èmfasi en la instrucció individualitzada a través de l'ús de mòduls, creient que els estudiants avançarien molt gràcies a la valoració individual i al feed-back que rebien després de la valoració, i que es farien més responsables i conscients del seu aprenentatge. S'han aplicat a aquests programes tots els recursos tècnics com per exemple sistemes de computadores, s'hi han vessat substancials inversions per assegurar l'eficàcia d'aquest programa complex, però ja a partir de 1970 i plenament a partir de 1980 s'han començat a posar en dubte els seus resultats.

Si bé és veritat que hi ha mestres més competents que d'altres, es presenten problemes que admeten solucions i criteris molt diversos i que poden invalidar els resultats, alguns d'aquests problemes poden ser els següents:

- ¿Com i qui definirà i especificarà les competències?
- ¿Com es farà l'anàlisi de la competència?
- ¿Qui validarà i com validarà i legitimarà les competències?
- ¿Què entenem per competència? ¿És un concepte que com-

porta un comportament integrat? ¿És una suma de comportaments relativament independents?

- Hi ha una correlació entre l'adquisició d'una competència i ser competent a l'aula?
- ¿Quins criteris s'han de seguir per jutjar quan un estudiant és o no competent?

Hi ha diverses teories per especificar les competències que ha de tenir un mestre. Destacarem les quatre més generalitzades als EUA.

- a) Les competències que ha de tenir un mestre estan definides per la percepció que té la gent de com hauria de ser un mestre i es concreten passant enquestes molt àmplies a professionals i a tota la població en general.

El llistat més extens i sistemàtic de competències seguint aquest criteri el va fer la Universitat de Geòrgia: "Beginning Teacher Evaluation Project" fet per Johson i col.laboradors l'any 1972. Altres investigadors que han treballat en la mateixa línia són Homer Coker (Geòrgia), Patricia Kay (Nova York) i la universitat de Minnesota han arribat a resultats molt similars.

- b) Les competències que ha de tenir un mestre es defineixen a priori segons un model teòric i s'assumeix que una persona competent té una sèrie lògica de competències interrelacionades. Segons aquesta escola primer es defineixen a priori unes competències i se'n dedueixen uns coneixements, uns comportaments i unes actituds. Evidentment pot haver-hi diversos models segons l'èmfasi que es posi en algun aspecte. Avui es parla de tres models: el social, l'informatiu i el personal.

Dintre d'aquesta línia han treballat Weil and Joice (1977) i Stallings i Kaskowitz (1974).

- c) La tercera escola és la que defineix les competències segons els resultats obtinguts. Per determinar aquestes competències es fan acurades observacions dels mestres que aconseguen que els alumnes obtinguin bons resultats. La competència es defineix doncs segons els comportaments practicats per les persones que aconseguen canvis específics en els seus alumnes. Compten el valor del mestre segons l'aprofitament de l'alumne. En general els estudis fets s'han centrat en l'estudi dels resultats en alguna matèria com matemàtiques i llengua. Són coneguts els treballs de Medley i Rosenshine (1977).
- d) Finalment una quarta escola estudia el comportament corrent dels professionals de l'ensenyament al marge dels seus possibles èxits, considerant que les competències que han de tenir els futurs mestres són les pròpies de la seva professió.

12.2. L'escola humanista i la formació dels mestres.

A les acabelles de la dècada dels 1960, una altra escola, potser menys coneguda, dibuixava una nova tendència per a la formació de mestres. El programa de formació de mestres dit humanístic es basa, com indica el seu nom, en un model filosòfic que pot ser descrit com l'antítesi de l'anterior. Comença per una declaració de la individualitat i la dignitat de la persona i de la naturalesa ideològica de l'acte d'ensenyar i d'aprendre. El programa es basa en les necessitats i interessos dels alumnes més que en unes competències preestablertes i anima a adquirir significats més que solucions específiques. Descansa en el criteri de l'home i la autoavaluació i en l'ajuda mutua dels estudiants per descobrir els problemes de l'ensenyament. Els cursos són substituïts per dos anys de pràctiques, activitats individualitzades i un seminari continu i orientat afectivament.

12.3. Consideracions crítiques dels dos models.

Els dos moviments de renovació, tant el basat en l'adquisició d'unes competències com el plantejament humanístic, han contribuït enormement a la millora de la formació inicial dels mestres. Els dos han reconegut i criticat la inadequació de l'enfocament tradicional i cada un ha servit per ajudar a justificar l'altre. Cada escola presenta un model conceptual sòlid i troben la seva font en tradicions diferents, però ben arrelades en la societat americana. Els advocats de cada moviment s'han aplicat a criticar els seus oponents i han mostrat les seves debilitats en el dibuix del model, en la seva avaluació però ambdós semblen assumir que la formació de mestres ha de continuar centrada en el college d'educació.

Per fer la crítica de les alternatives suggereixo seguir a Paul S. George (1) que en fa un resum breu i intel·ligent, després d'un estudi acurat del tema. Presentarem les avantatges per procedir a la crítica de cada aspecte.

- a) Els nous models s'han basat en una revisió profunda de les prioritats en l'educació dels mestres. — Però tant un model com l'altre es limiten a considerar el procés de l'educació dels mestres, però no atenen el contingut dels programes. Tot i que la reconsideració del procés es una cosa vàlida en si mateix, una anàlisi completa inclouria forçosament una major atenció al que esperem que els mestres aprenguin. Un examen del pla d'estudis dels programes reformats demostra que els continguts són quasi idèntics que els dels programes tradicionals. Els programes del CBTE són especialment vulnerables en aquests respecte, de manera que semblen que arriben a una part mínima del que autors com Donald Medley consideren les competèn-

(1) George, Paul S. Teacher education 1984 and 2001. University of Florida. Document no publicat pel seu autor.

- cies pròpies d'un mestre. (1)
- b) Els nous models de formació de mestres tornen a definir i posen clar el significat de la paraula "mestre". La concepció del paper del mestre que està a les arrels de cada model és molt estreta. Com diu Bruce Joyce cada visió té les seves virtuts, però ignora i les veritats de la filosofia contrària. Es necessària una síntesi elegant d'aquestes diferents visions del mestre. Cada una és, per separat, incompleta, i per tant dóna un mestre que no és capaç de desenvolupar tot el seu paper.
- c) Les habilitats (Skills) que s'ensenyen als mestres en aquests programes són essencials i genèriques. Avui s'ha fet molta investigació sobre aquest tema i hi ha autors que dubten que algunes d'aquestes competències estiguin científicament provades, de manera que autors com Homer Coker (2) diuen que si un mestre aplica algunes d'aquestes competències produirà un efecte negatiu. Autors com Nathan Gage, Robert Soar, Jere Brophy, Barck Rosenshine, David Berliner, Donald Medley i altres posen en dubte la noció que algunes competències derivades de l'opinió de la gent siguin vàlides per a un programa de formació de mestres sense que hi hagi un estudi més concloent.

-
- (1) Medley, Donald M. "Address to the Seminar on Research on Teacher Effectiveness" University of Florida. Gainesville. Fla. May 9, 1979.
Joyce, Bruce R. "Conceptions of Man and their Implication for Teacher Education" Kevin, R. (ed) Teacher Education 1974; The Yearbook of the NSSE, part II. University of Chicago Press. Chicago 1975 pp 11-145.
- (2) Homer Coker. "An Empirical Test of the Validity of Teachers; Concepts of Effective Teaching ". A paper presented to the 31 St. Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago I, 11. February 27, 1979.

d) Els mestres formats segons els models reformats estaran més ben preparats per fer-se càrrec de la realitat d'una classe de l'escola pública.---

És molt probable que els mestres estiguin més ben preparats i ensenyin d'una manera més efectiva, però tenen el defecte que aquestes competències semblen ser les mateixes per a totes les situacions i és evident que hi ha una interacció entre les competències i les condicions concretes de treball, que en dificultaran la necessària adequació.

e) Aquesta reforma contribueix d'una manera molt significativa a la solució de les dificultats d'avaluació d'un mestre, per considerar el seu grau de competència.---

Aquesta pretensió que fan els dos models es falsa. Tot i que l'avaluació és una variable considerada bàsica pels dos models, en el terreny teòric o conceptual, a la pràctica és quasi inexistent. Poques escoles de mestres han desenvolupat criteris per aplicar nous tipus d'avaluació i encara menys tenen el personal per a fer-ho.

Quan l'avaluació es fa des d'un punt de vista humanístic requereix un judici molt ben informat que demana una gran quantitat de temps que les escoles de mestres no poden aportar. A més els programes humanístics no poden mesurar res i no poden donar cap evidència que els seus alumnes sàpiguen res sobre ensenyament.

L'obsessió per mesurar les coses porta a vegades a mesurar un tipus de resposta o comportament que són les menys significatives en educació (1) i així es formen mestres que saben ensenyar bé el que els alumnes aviat hauran d'oblidar.

f) Aquests programes individualitzen la instrucció a un grau molt més alt que els programes tradicionals.---

(1) Donald M. Medley, Robert S. Soar and Ruth Soar. Assessment and Research in Teacher Education: Focus on PBTE., Washington D.C. AACTE 1975. p. 5.

El treball del curs tendeix a trencar-se en mòduls o activitats d'aprenentatge, però això es redueix a unes poques activitats i algunes seqüències per adquirir certs coneixements i justifica parlar d'un ensenyament individualitzat.

- g) Aquests models aporten més claredat i fan més explícit el llenguatge sobre l'educació dels mestres.---

Sembla tot el contrari, perquè s'ha creat una quantitat aclaparadora de paraules noves i incomprensibles, una "tecnoparla" en el cas del programa de CBTE o un "psicobable" en el cas dels humanistes. A vegades tot aquest enfarfec sembla orientat a distreure l'atenció per amagar la mancança d'una reforma real amb una terminologia que no implica tanmateix un canvi real.

- h) Aquests programes són més efectius que els programes tradicionals de formació de mestres.---

Tenim molt poca evidència dels efectes, ni tan sols es té un coneixement descriptiu seriós de com són els programes actuals de formació de mestres. La investigació sobre formació de mestres és molt jove, va començar fa menys de 20 anys i les conclusions són poc fonamentades i prematures.

- i) Les reformes es poden generalitzar i aplicar-se virtualment a tots els programes de formació de mestres.---

L'experiència aixeca serioses dubtes sobre la generalització dels esforços de renovació de la formació de mestres. Un programa que poden fer els millors i els més brillants no és un programa ; és un exemple. Els programes que demanen que el professorat canvi els coneixements i capacitats i que adopti actituds noves envers els estudiants no són viables. Els programes que demanen nou equipament i facilitats no p^ou generalitzar-se. Programes que demanen la inversió de temps i energia addicionals no poden mantenir-se. Els programes que són incongruents amb la cultura università

ria en què es troben immersos els interessats trobaran una gran qualitat de resistència activa i passiva.

j) Els departaments estatals donen suport a aquestes reformes.—Els polítics volen reformes ràpides i espectaculars al ritme de les eleccions i donen suport a les reformes que poden afavorir els seus programes.

k) Aquests programes no tenen implicacions econòmiques serioses.—La formació de mestres està mal finançada, sempre ho ha estat i aquest no sembla el millor temps per esperar un canvi. Es considera que aquestes reformes demanen un 150 per cent més d'inversió que els programes tradicionals.

l) Aquesta reforma comporta més pràctiques a l'escola.— En alguns casos això és veritat, en altres la instrucció modular fa un ús tan gran d'estudis de casos, simulacions i altres activitats que es fan a l'escola de mestres que en realitat no comporten més pràctiques a les escoles que les que es feien.

Molts professors tampoc no⁴⁵ troben més compromesos amb l'escola, potser perquè no hi ha diners per començar alguna cosa diferent, potser perquè els professors es consideren en fals a l'escola i tenen l'excusa que necessiten tot el seu temps per fer als seus cursos a la facultat. Sigui per la raó que sigui, el cert és que aquests programes no sempre produeixen una relació més estreta entre la facultat i l'escola.

m) L'ús de la tecnologia de sistemes porta a gran avanços en eficàcia i economia.

D'això no hi ha massa evidència. Els advocats de la teoria de sistemes semblen inferir-ne que l'única alternativa als sistemes és el caos més absolut. Aquesta arrogància els fa immediatament sospitosos.

n) Aquests programes responen a la necessària reforma en la certificació dels mestres perquè es poden separar i comprovar les competències.

La certificació basada en les competències no sembla ser una innovació de les més estables ni esteses ni perdurables. A Florida mateix, on s'ha treballat tant en competències, la certificació no ha canviat gaire.

12.4. Les propostes més radicals.

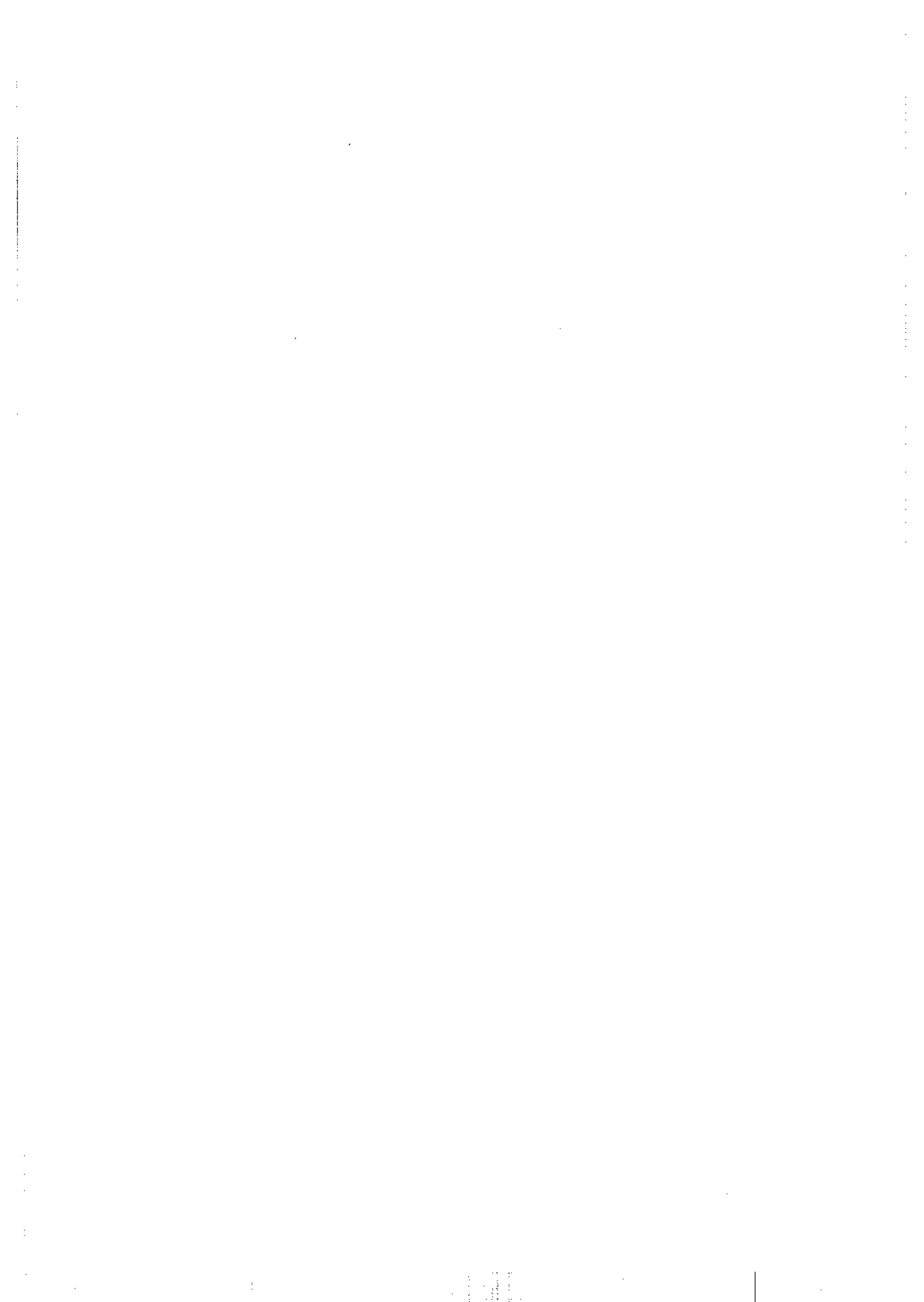
Totes aquestes actituds donen a la formació inicial del mestre una gran importància i accepten implícitament que la preparació dels futurs mestres es farà en part al campus. Hi ha un corrent d'opinió que considera que els programes de formació inicial de mestres no s'han de fer a les normals, perquè no és possible aconseguir un professorat capaç d'una reflexió teòrica al nivell dels seus companys universitaris i al mateix temps, de comportar-se com un professional de l'educació a l'escola pública. La història de la formació d'ensenyants demostra que quan les normals han estat professionals, no han estat universitàries i quan han pretès ser universitàries han deixat de ser professionals.

Segons aquest autor (1) els futurs mestres han de rebre una formació basada en el treball a l'escola i la reflexió sobre aquest treball, i per tant els professors que formaran els mestres han d'estar vinculats prioritàriament a les organitzacions de mestres, als "teachers centers" i a les escoles.

El professorat actual de les normals haurà de deixar de donar instrucció i fer una feina de col.laboració, deixar de decidir per esperar que els convidin a participar. Els professors hauran d'avaluar menys el treball

(1) George Paul S. Teacher Education: 1984 and 2001, paper ciclostilat (Universitat de Florida).

dels estudiants i acceptar que sigui avaluada pels altres la consistència i efectivitat de les seves orientacions. Els professors dedicats a la formació dels mestres han de deixar el seu paper tradicional i convertir-se en col.laboradors, assessors, consellers, formant part d'un equip de recerca, han de ser experimentadors, observadors externs, i advocats de l'escola. Potser en el seu nou paper perdran autoritat, però faran una feina més autèntica.



T. II

PRIMERA PART (Continuació)

ESTUDI DEL SISTEMA EDUCATIU I DE LA FORMACIÓ

=====

DELS MESTRES EN ELS SIS PAISOS DE LA MOSTRA

=====

III. FRANÇA

IV. ANGLATERRA

V. REPUBLICA FEDERAL D'ALEMANYA

VI. URSS



PRIMERA PART (Continuació)
=====

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

DE MESTRES A FRANÇA
=====

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) Ingress 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) Ingress 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

C.I. L'EDUCACIÓ A FRANÇA. CONCEPTES GENERALS

=====

L'educació a França és obligatòria, l'escola pública és laica i gratuïta i el sistema és centralitzat i uniforme. Els pares són els responsables de l'educació dels seus fills de manera que el sistema no obliga els nens a anar a l'escola però els pares han de respondre que els seus fills rebin una educació sistemàtica.

Fins a la postguerra no hi va haver coeducació a primària, als liceus no va començar fins als anys 1971-72 i avui encara hi ha escoles públiques i sobretot privades que no l'apliquen. Les dones estudien en peu d'igualtat amb els homes però fins a l'any 1970 cap dona no havia pogut entrar a la famosa "École Polytechnique".

El sistema educatiu francès és un model que es caracteritza per uns trets fonamentals que són els següents:

1.1. L'escola pública, republicana i laica.

El tema de l'educació ha estat important a França perquè ha estat el camp de batalla en què des de principi del segle XIX s'han enfrontat per una part la societat moderna, producte de la revolució i fonamentada en la llibertat individual de consciència, i per l'altra la societat cristiana, edificada sobre la unitat d'una fe col·lectiva. L'agitació política de França i els canvis tan freqüents de govern, han donat successivament la força a un grup o a l'altre, han fet replantejar situacions i han enverinat els ànims de manera que encara avui la crisi del govern de Mitterrand (estiu 1984) té molt a veure amb la qüestió.

La influència de Rousseau, dels revolucionaris fran-

cesos i de Napoleó es tradueixen en primacia de l'estat, secularització i nacionalisme com a garantia d'igualtat entre els ciutadans. Aquesta definició està enfrontada a la formulació jesuítica de la "Ratio studiorum" basada en la primacia de l'Església i en una educació antinacionalista i ultramontana.

Potser el moment més clarament revolucionari en la renovació de l'ensenyament a França es va donar a la tercera república, que va seguir el segon imperi l'any 1870. En aquest període tornen a primer pla les idees claus de la revolució de 1789; es proclama l'absoluta igualtat i el deure de l'estat de proporcionar-la. El pas següent va ser declarar l'escola pública primària obligatòria, gratuïta i laica (lleis de 16 de juny 1881 i 28 de març 1882); finalment la llei del 9 de desembre de 1905 declara la separació església-estat i la secularització definitiva de la institució escolar. Aquestes reformes feien realitat el somni dels revolucionaris com Danton o Condorcet i van venir de la mà d'un home extraordinari, Jules Ferry, que va establir d'una vegada per sempre els principis que defensarà aferrissadament l'esquerra durant dos segles: l'escola obligatòria, secular i gratuïta. Tanmateix les reformes de Jules Ferry van crear una divisió profunda entre l'esquerra republicana, francmaçons, radicals i secularistes i les organitzacions monàrquiques i catòliques.

La reforma de Jules Ferry és molt important per als mestres perquè l'escolaritat obligatòria per a tots els infants va comportar plantejar-se la formació dels mestres, la promoció de les normals existents i la creació de noves escoles, com van ser la de Fontenay-aux-Roses i la de St. Cloud. La formació dels mestres i la seva tasca al front de les escoles que sorgien arreu era bàsica per contrarestar la influència de l'Església i els terratinents conservadors de les comunitats. Les normals es

converteixen en seminaris seculars de predicadors dels nous ideals republicans.

Al mateix temps Jules Ferry millora els edificis universitaris, augmenta el nombre de professors i assegura una universitat a cada acadèmia en un esforç per millorar l'educació del país com a garantia dels seus ideals liberals i republicans.

Aquesta reforma no va ser mai acceptada per l'Església i per la dreta, de manera que l'any 1925 l'episcopat francès condemnava l'escola laica "que enganya la intel·ligència dels nens, perverteix la seva voluntat i falseja la seva consciència..." (1). Enfront d'aquesta posició el sindicat nacional de mestres (any 1927) reclamava la nacionalització de l'escola privada.

El govern de Vichy canvia la situació i en un consell de ministres s'arriba a dir: "Totes les desgràcies de la Pàtria procedeixen del fet que la República havia expulsat Déu de l'Escola. El nostre primer deure serà fer-lo tornar". Conseqüent amb aquesta concepció concedeix subvencions a l'escola privada. Aquestes subvencions són suprimides després de l'alliberament pel general De Gaulle, a petició de l'Assemblea.

La lluita continua entre l'Església i la dreta, que diuen defensar la llibertat d'educació, i l'esquerra que creu en la igualtat d'oportunitats; però durant la V República Charles Debré, amb el suport decidit de De Gaulle, dóna la victòria a la dreta i reconeix la llibertat d'ensenyament. Declara que l'escola religiosa ha de seguir els mateixos programes que les públiques més el programa de religió, i han de quedar subjectes als exàmens de l'es-

(1) Citat per el Sindicato Nacional de Enseñanza a "Chequeo a los sistemas educativos en el mundo". Madrid 1974, pp.70.

tat. La llei de 1958 va donar a les escoles religioses un estatus semblant al de l'"Education Act" de 1944 a Anglaterra i els oferia tres opcions;

- La integració total al sistema estatal, que és rebutjada.
- El contracte simple (per un període de nou anys) pel qual l'estat assegura la remuneració dels mestres de les privades (i des de 1970 les càrregues socials) en contrapartida d'una tutela pedagògica lleugera. Aquesta va ser l'opció més acceptada.
- El contracte d'associació segons el qual l'Estat paga a més, les despeses de funcionament, però el control és més rigorós.

Les raons que expliquen aquest gir de la política educativa francesa que contradia l'esperit de les reformes de Jules Ferry, respon per una part a la ideologia de dretes i a una tàctica electoral, però per altra part respon a una estratègia econòmica i pressupostària, ja que l'allargament de l'escolaritat obligatòria feia necessària l'escola privada i aquesta es trobava en un moment de crisi financera que en feia urgent la subvenció.

De fet la llei Debré ha portat com a conseqüència una revifada de les escoles religioses, pel fet que han pogut pagar millor el professorat, s'han apuntat a la reforma pedagògica i el fet de crear un sistema unificat per a la secundària de primer nivell de tipus "comprehensive" per a l'escola pública ha portat un transvasament dels nens de les classes privilegiades a la privada, que en garanteix la convivència en un ambient segregat, distingit i menys conflictiu.

Quan l'any 1971 es va plantejar de nou la renovació dels contractes, la llei Debré va ser defensada davant l'Assemblea Nacional per Olivier Giscard d'Estaing, que va obtenir una victòria real i completa. La batalla sem-

bla definitivament perduda per l'esquerra, que accepta en part el pluralisme.

Avui el problema de l'escola privada ja no es planteja en termes escola religiosa-escola laica. L'Església a França ha canviat molt després del Concili Vaticà II; ha perdut molt poder perquè s'ha modernitzat i sectors importants s'han separat de la dreta. Avui el problema es presenta entre empresaris abonats per la dreta partidària del liberalisme econòmic, que es creuen defensors de la tolerància, de la llibertat individual, del realisme, de la competència o meritocràcia com a criteri de selecció, que arriben a defensar uns "bons d'escolaritat" i un ensenyament superior privat i l'esquerra, que considera deure de l'estat oferir una igualtat d'oportunitats real i no creu en la llibertat ni en la selecció que n'afavoreix solament uns quants. No és per tant una qüestió religiosa sinó un problema polític.

1.2. El centralisme en educació

El centralisme de l'Antic Règim s'ha mantingut després de la revolució i ha durat fins al moment present en què es fan intents de descentralització parcials i tímids. Envoltada de països com Anglaterra, Alemanya i Suïssa, molt més liberals en les seves estructures, França ha mantingut un sistema jeràrquic i burocràtic que des de París arriba fins als últims racons de la república.

Potser la varietat de pobles i cultures justifiquen un centralisme revolucionari que vol garantir la igualtat d'oportunitats per sobre de totes les diferències. Potser la tradició catòlica basada en la disciplina i l'obediència, en una estructura jeràrquica i autoritària i en uns principis indiscutibles, aplicables a tothom i bons per sempre, han influït poderosament en la idiosincràsia de la població.

Sigui com sigui, Napoleó va saber organitzar l'administració i l'educació franceses i encara avui mantenen trets essencials d'aquelles estructures. Napoleó no era demòcrata, ni liberal, però era un home del poble que va lluitar per arribar a significar-se. Napoleó va donar a l'estat el monopoli de l'educació i dels exàmens, va imposar la selecció estricta dels millors a través de proves i d'una disciplina militar. A Napoleó es deu la divisió del territori en acadèmies regides per un rector, la creació del cos d'inspecció, la creació d'una normal a cada departament; va crear els liceus per educar els millors i va orientar tot el sistema a la formació de futurs ciutadans capaços de servir l'estat.

El sistema educatiu francès està centralitzat, el control central s'exerceix per mitjà del Butlletí Oficial de l'Estat, de la inspecció i sobretot dels exàmens, que afecten tant l'escola privada com la pública.

Les diferències regionals en cultura i llengua no s'han tingut en compte o han estat escombrades perquè l'escola s'ha preocupat de fer França solament "francesa". Des de 1968 se'ls ha donat un lloc marginal, folklòric, i actualment el problema de la descentralització i la participació són problemes que no estan assumits però dels quals es parla.

París és el centre neuràlgic perquè allà on és l'estat resideix el poder. Les reformes vénen imposades des del vèrtex de la piràmide de manera que emanen del centre i arriben a tot arreu; qualsevol aspecte educatiu és formalment igual a tot França, per bé que a vegades amaguen diferències profundes en qualitat. Solament Alsàcia i Lorena tenen, per la població alemanya, determinades concessions.

L'autonomia dels funcionaris, i per tant dels ense-

nyants, està estrictament limitada. Tot està reglamentat, els programes són elaborats per comissions d'experts, estan fixats i són de compliment obligatori perquè els exàmens són estatals i iguals per a tothom. Els ensenyants tenen certa iniciativa en la metodologia i en els mitjans que utilitzen, però es troben condicionats per uns horaris rígidament establerts.

1.3. Forta tradició intel·lectual i acadèmica.

El pragmatisme anglès considera que el que té valor és allò que serveix i és útil, tot i que a vegades són poc convincents a l'hora de donar raons filosòfiques o morals que justifiquin el sistema. Els francesos, altrament, donen als problemes raons i justificacions i organitzen debats morals i filosòfics i arriben a grans formulacions teòriques, però tenen moltes dificultats a l'hora de concretar-les en una acció pràctica.

El procés racional i l'intel·lecte és, segons la tradició que ve de Plató i Descartes, el bé més gran de l'home, i el concepte de cultura a França va profundament vinculat a la teoria i als coneixements acadèmics construïts i programats amb un ordre racional i lògic i consideren la tècnica, l'art o l'expressió de tot tipus com a sabers inferiors.

Aquesta confiança en les capacitats mentals porta a un marcat individualisme i independència d'opinió que fa difícil prendre acords i que alimenta una actitud crítica davant de qualsevol proposta o fet. Tota reforma de l'educació, per exemple, és immediatament atacada des de totes les posicions més disposades a argumentar que a realitzar i a col·laborar.

L'individualisme francès comporta també un menyspreu i una actitud de dubte i desconfiança enfront de l'auto-

ritat i és curiós que això passi en un país on l'autoritat i la jerarquia estan tan ben establertes. Potser es tracta d'un mecanisme de defensa. L'individualisme francès basat en les grans idees i els grans principis fa difícil les negociacions, els acords i la col.laboració, potser per això l'estat ha d'especificar amb tanta precisió una normativa comuna i uns programes únics per a les escoles.

L'escola francesa és doncs profundament intel.lectual. El sistema racionalista hi té una forta tradició i la cultura general neix dels exercicis intel.lectuals i del contacte amb grans idees, grans llibres i grans principis que cal guardar a la memòria. La idea d'aprendre experimentalment no és ben acceptada pels mestres francesos i per tant és dona una separació entre el món real i la vida familiar i l'escola, que ofereix un aprenentatge passiu i una acumulació d'idees i coneixements que comporten un nivell molt alt d'exigència. El fet de superar aquesta exigència vol dir capacitat mental i els més capaços han de ser severament seleccionats. La meritocràcia del sistema francès fa de França un país governat per buròcrates i funcionaris de gran capacitat intel.lectual.

La cultura general basada en la matèria que consideren més abstracte, que antany era el llatí i actualment és la matemàtica, és l'únic que és competitiu, de manera que el nivell i la posició social són fixats pel nivell d'ensenyament general a què s'ha arribat. Cal considerar per exemple que la selecció dels metges o dels candidats que volen entrar a grans escoles o a estudis més senzills, com són els de magisteri, es fa d'acord amb els coneixements generals dels candidats a l'entrada, abans de poder demostrar cap capacitat professional.

El rector Jean Capelle condemna la "mentalitat mediterrània" dels francesos que tendeix a menysprear la tec-

nologia, però l'estudi realitzat per Philippe Cibois (1) assumeix la realitat i recomana que els nois i noies no agafin carreres ^{tècniques} professionals de manera prematura, sinó que la igualtat d'oportunitats serà més gran si es procura allargar al màxim el nivell d'ensenyança general i fer després carreres curtes o terminals que permetin en poc temps adaptar la qualificació general al mercat de treball; amb això tindran una gran flexibilitat de resposta a les necessitats concretes del mercat.

Els fets de maig de 1968 van representar la crisi del sistema i la revolta de la joventut davant la inadequació de la seva formació a les necessitats d'una societat democràtica, industrial i profundament tecnificada. A la revolta han seguit una colla de reformes que han intentat integrar la tecnologia al concepte de cultura general i canviar l'escola receptiva i selectiva; però el sistema està profundament arrelat i és difícil de canviar, perquè els intel·lectuals són els que tenen el poder i tendeixen a reproduir els esquemes.

1.4. L'escola selectiva

La societat capitalista desenvolupada té una jerarquia d'estatus basada en la divisió social del treball, segons la qual a cada professió li correspon un cert nivell de prestigi. Una manera de millorar l'estatus és arribar a un nivell superior d'educació i per tant es dona una forta demanda d'educació.

A aquesta demanda es pot respondre de diferents maneres; una és la democratització de l'educació i la producció d'un excés de qualificacions que ja no garanteixen l'adquisició d'un estatus social, que ha de venir do-

(1) Cibois Philippe, "France" a Individual Demand for education. OCDE, Paris 1979.

nat d'altres instàncies. Una altra resposta és esperar que el món tecnificat absorbeixi un nombre creixent d'especialistes i ampliar l'oferta d'educació a mesura que n'augmenta la demanda. En aquest cas el sistema professional i el social es mantenen connectats.

El sistema escolar francès presenta l'especificitat d'exercir una pressió dissuasòria sobre la demanda d'educació a tots els nivells de l'escolaritat. L'element essencial d'aquest sistema és la repetició de curs i l'existència de centres que ofereixen diversos nivells. Donat que el nivell d'exigència intel·lectual és elevat, els alumnes que no segueixen són arraconats als nivells inferiors o repeteixen curs.

La selecció per via competitiva és una herència napoleònica i la vida pública francesa i la majoria dels treballs més qualificats es nodreixen amb persones que passen exàmens selectius d'entrada. La meritocràcia del sistema va satisfer durant molt temps els francesos, perquè els exàmens eren els mateixos per a tothom i eren controlats per l'estat; amb això consideraven garantida la igualtat de l'accés a l'ensenyament i a la cultura.

Tanmateix avui està comprovat a bastament que no n'hi ha prou amb un examen igual per a tothom per garantir la igualtat d'oportunitats. Un estudi de la OCDE va demostrar (1972) que a França un noi de la classe alta té 28 vegades més oportunitats d'anar a la universitat que un nen de classe baixa. Els alumnes de medis poc afavorits avancen més lentament i tenen unes dificultats que els situen d'entrada en inferioritat de condicions.

Durant els darrers vint anys s'ha intentat adequar el sistema i s'ha fet mirant de prolongar el tronc únic fins a la secundària de primer nivell i respectant el ritme de cada alumne; però aquest tronc comú i el fet de no

classificar els nois per edat no eviten la selecció, perquè es manté la repetició i les diferències d'edat creen subpoblacions que es veuen abocades a agafar determinades opcions.

Una modificació important, fruit d'aquestes reformes, ha estat l'eliminació progressiva dels exàmens formals, que s'han substituït per processos d'orientació que són d'alguna manera avaluacions permanents, però la reconversió és difícil i molts d'aquests processos són canvis més formals que de fons, perquè el procés d'orientació es basa en les capacitats intel·lectuals.

El sistema escolar és el lloc principal de selecció per adquirir una posició social elevada, donat que avui aquesta demanda no és exclusiva de les classes superiors. Es produeix un enduriment de la competició escolar mal acceptada per la classe social elevada. La idea que la universitat no ofereix sortides és una forma dissuasòria dirigida a disminuir la competitivitat per obtenir posicions socials elevades (1).

El sistema educatiu francès és ple de raons i passions, de realitzacions lògiques i il·lògiques al mateix temps, però a vegades un té la impressió que la façana que presenta avui és enganyadora i tapa el vell edifici deliberadament conservat i secretament idolatrat.

(1) Cibois, Philippe. "France" Individual Demand for Education. OCDE, Paris 1979. pp. 196.

1.5. Algunes dades estadístiques educatives significatives de l'educació a França la dècada dels 70.

ala núm. 1

Évolution de la population scolaire et universitaire

(I) ÉVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES DE L'ÉDUCATION NATIONALE (France métropolitaine)

	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
(milliers)						
Enseignement public :						
Préélémentaire	1 177,9	1 890,6	2 239,8	2 070,1	2 063,3	2 093,1
CP - CM2	4 112,8	4 127,1	3 954,2	3 941,7	3 853,4	3 722,0
Classes d'adaptation et d'initiation	"	"	8,8	27,5	26,9	25,5
Enseignement spécial du 1 ^{er} degré	72,9	182,1	133,3	95,2	90,2	85,8
Total 1^{er} degré	5 363,6	6 199,8	6 336,1	6 134,5	6 033,8	5 926,4
1 ^{er} cycle secondaire (niveau)	1 860,5	2 390,8	2 591,2	2 532,4	2 534,7	2 575,3
2 ^e cycle court	256,2	480,0	576,9	601,2	612,5	627,8
2 ^e cycle long	326,3	653,3	735,2	850,0	856,7	870,6
Enseignement spécial du 2 ^e degré	-	24,1	96,0	122,1	123,6	124,3
Total 2^e degré	2 443,0	3 548,2	3 999,3	4 105,7	4 137,5	4 198,0
Classes supérieures de lycée	25,9	51,2	61,6	74,1	78,2	81,9
Instituts universitaires de technologie	-	24,2	43,5	53,8	55,6	55,3
Universités (sans IUT)	214,7	630,6	761,8	802,2	826,8	850,5
Écoles de commerce et d'ingénieurs	26,1	39,9	44,7	54,7	58,3	62,3
Total post baccalauréat	266,7	745,9	911,6	984,8	1 018,9	1 050,0
Total enseignement public	8 073,3	10 493,9	11 247,0	11 225,0	11 190,2	11 174,4
Enseignement privé :						
Préélémentaire	196,2	322,7	351,4	313,4	310,7	313,5
CP - CM2	802,6	671,9	647,4	668,7	655,5	639,2
Classes d'adaptation et d'initiation	"	"	0,1	2,1	2,0	2,3
Enseignement spécial du 1 ^{er} degré	8,3	25,5	7,7	5,8	5,8	5,3
Total 1^{er} degré	1 007,1	1 020,1	1 006,6	990,0	974,0	960,3
1 ^{er} cycle secondaire (niveau)	492,5	527,0	574,4	605,4	611,1	624,4
2 ^e cycle court	127,0	170,6	169,4	172,0	177,8	177,5
2 ^e cycle long	95,6	195,3	225,6	252,6	257,1	256,8
Enseignement spécial du 2 ^e degré	-	-	-	0,9	1,3	1,5
Total 2^e degré	715,1	894,9	969,4	1 030,9	1 047,3	1 060,3
Classes supérieures de lycée	4,9	10,9	9,6	18,7	24,1	23,8
Total enseignement privé	1 727,1	1 925,9	1 985,6	2 040,6	2 045,4	2 044,4
Facultés privées		non recensées		16,3	17,1	18,3
Enseignement public et privé :						
Préélémentaire	1 374,1	2 213,3	2 591,2	2 383,5	2 374,0	2 406,6
CP - CM2	4 915,4	4 799,0	4 601,6	4 610,4	4 508,9	4 361,2
Classes d'adaptation et d'initiation	"	"	8,9	29,6	28,9	27,8
Enseignement spécial du 1 ^{er} degré	81,2	207,6	141,0	101,0	96,0	91,1
Total 1^{er} degré	6 370,7	7 219,9	7 342,7	7 124,5	7 007,8	6 886,7
1 ^{er} cycle secondaire (niveau)	2 353,0	2 919,8	3 165,6	3 137,8	3 145,8	3 199,7
2 ^e cycle court	383,2	650,6	746,3	773,2	790,3	805,3
2 ^e cycle long	421,9	848,6	960,8	1 102,6	1 113,8	1 127,4
Enseignement spécial du 2 ^e degré	-	24,1	96,0	123,1	124,9	125,7
Total 2^e degré	3 158,1	4 443,1	4 968,7	5 136,7	5 174,8	5 258,1
Classes supérieures de lycée	30,6	62,1	71,2	93,8	102,3	105,7
Instituts universitaires de technologie	-	24,2	43,5	53,8	55,6	55,3
Universités (sans IUT)	214,7	630,6	761,8	802,2	826,8	850,5
Écoles de commerce et d'ingénieurs	26,1	39,9	44,7	54,7	58,3	62,3
Total post baccalauréat	271,4	756,8	921,1	1 004,5	1 043,0	1 073,8
Total public + privé	9 800,2	12 419,8	13 232,5	13 265,5	13 235,6	13 218,6
Population 2-22 ans (milliers)	14 786,3	17 698,7	17 805,4	17 217,4	17 117,9	17 048,6
% population élèves étudiants/population 2-22 ans	66,3	70,2	74,3	77,0	77,3	77,5

CP-CM₂ Ensenyament elemental des de les classes preparatòries fins el curs "moyen 2".

Font: MEN Repères et Références Statistiques. SIGES. 1984

La taula mostra que el moment de major demanda educativa va ser entre 1960-1970, la qual es va exercir a tots els nivells. El pre-escolar no va quedar afectat per la disminució de la natalitat fins a meitat dels anys 70 perquè es donava una escolarització progressiva de la població infantil de dos i tres anys. La democratització de l'ensenyament secundari de primer nivell i cicle i les majors facilitats per accedir a la secundària de segon cicle han mantingut un augment dels efectius d'aquest nivell fins al moment actual. És també notable l'obertura de la universitat en aquests anys.

L'ensenyament públic es fa càrrec del 86,1% dels alumnes de primària i del 79,8% dels alumnes de secundària, cosa que demostra un augment respecte de 1960-61.

Taula núm. 2

Population scolaire et universitaire par âge

[I] POPULATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE 1982-1983
PAR ÂGE ET TAUX DE SCOLARISATION
(France métropolitaine)

Année de naissance	Age	Popul. Scolarisable	1 ^{er} degré	2 ^e degré	Enseign. spécial. MEN	CFA	Classe supér. MEN	Université	Populat. scolarisée	Taux de scolarisation
1980.....	2	771 680	255 572	-	0	-	-	-	255 572	33,1
1979.....	3	743 540	676 498	-	169	-	-	-	676 667	91,0
1978.....	4	714 940	728 396	-	211	-	-	-	728 607 (d)	100,0
1977.....	5	723 760	752 155	-	313	-	-	-	752 468	100,0
1976.....	6	714 460	726 922	-	1 536	-	-	-	728 458	100,0
1975.....	7	739 800	746 847	-	3 998	-	-	-	750 845	100,0
1974.....	8	794 280	792 297	-	11 344	-	-	-	803 641	100,0
1973.....	9	848 540	839 577	-	17 342	-	-	-	856 919	100,0
1972.....	10	876 540	826 677	30 044	21 173	-	-	-	877 894	100,0
1971.....	11	872 160	310 383	543 976	22 894	-	-	-	877 253	100,0
1970.....	12	856 220	108 170	715 175	28 087	-	-	-	851 432	100,0
1969.....	13	840 800	30 231	778 078	33 423	-	-	-	841 732	100,0
1968.....	14	836 980	-	785 153	29 297	1 366	-	-	815 816	97,5
1967.....	15	844 380	-	752 600	30 661	18 156	7	-	801 424	94,9
1966.....	16	866 840	-	639 874	14 638	88 011	175	(c) 175	742 873	85,7
1965.....	17	875 260	-	513 568	1 252	95 817	5 415	11 747	616 052	70,4
1964.....	18	896 420	-	263 870	206	26 729	29 002	81 118	400 925	44,7
1963.....	19	879 080	-	93 078	-	5 200	36 181	114 292	248 751	28,3
1962.....	20	845 920	-	13 799	-	(a) 1 696	25 473	108 729	149 697	17,7
1961.....	21	857 100	-	3 188	-	-	11 880	94 329	109 397	12,8
1960.....	22	855 300	-	-	-	-	4 061	77 399	81 460	9,5
1959.....	23	845 100	-	-	-	-	(b) 2 821	65 980	68 801	8,1
1958.....	24	828 200	-	-	-	-	-	55 571	55 571	6,7
1957.....	25	834 300	-	-	-	-	-	45 849	45 849	5,5
1956.....	26	843 300	-	-	-	-	-	38 467	38 467	4,6
1955.....	27	835 800	-	-	-	-	-	31 264	31 264	3,7
1954.....	28	844 500	-	-	-	-	-	26 282	26 282	3,1
1953.....	29	836 700	-	-	-	-	-	22 133	22 133	2,6
1952.....	30	858 700	-	-	-	-	-	18 702	18 702	2,2
1951.....	31	846 400	-	-	-	-	-	15 253	15 253	1,8
1950.....	32	889 900	-	-	-	-	-	-	-	-
1949.....	33	882 300	-	-	-	-	-	-	-	-
1948.....	34	896 200	-	-	-	-	-	51 676	51 676	1,2
1947.....	35	878 300	-	-	-	-	-	-	-	-
1946.....	36	843 300	-	-	-	-	-	-	-	-
1945.....	37	639 400	-	-	-	-	-	-	-	-
1944.....	38	637 400	-	-	-	-	-	-	-	-
1943.....	39	625 200	-	-	-	-	-	20 480	20 480	0,6
1942.....	40	593 400	-	-	-	-	-	-	-	-
1941.....	41	527 200	-	-	-	-	-	-	-	-
1940.....	42	569 600	-	-	-	-	-	18 761	18 761	-
et avant Indéterm.								265	265	-
Total			6 793 725	5 132 403	216 544	236 975	115 015	898 472	13 381 387	-

(a) 20 ans et plus. (b) 23 ans et plus. (c) 16 ans et moins. (d) Pour des raisons techniques certains taux de scolarisation dépassent en fait 100 %.

Font: MEN Repères et References Statistiques. SIGES, 1984, pp. 19.

La taula mostra que pràcticament estan escolaritzats tots els nens i nenes de 4 a 13 anys. A partir dels 14 i 15, que són anys d'escolaritat obligatòria, les taxes d'escolarització són de 97,5 i 94,9, cosa que fa suposar

que estan escolaritzats a escoles agràries i especials que no pertanyen al ministeri. A partir dels 18 anys la taxa disminueix fortament i una minoria accedeix a estudis postsecundaris.

Taules núm. 3 i 4

L'enseignement privé par type de contrat

[1] NOMBRE DE CLASSES, NOMBRE D'ÉLÈVES SELON LE CONTRAT
DANS LE PREMIER DEGRÉ PRIVÉ EN 1982-1983
(France métropolitaine)

	Sous contrat		Hors contrat	Total
	Association	Simple		
Préélémentaire :				
Nombre de classes.....	3 297	6 854	152	10 303
Nombre d'élèves.....	96 384	203 318	3 054	302 756
Élèves par classe.....	29,3	29,7	20,1	29,4
Élémentaire :				
Nombre de classes.....	9 682	16 725	433	26 840
Nombre d'élèves.....	245 284	397 729	7 017	650 030
Élèves par classes.....	25,3	23,8	16,2	24,2
Adaptation :				
nombre de classes.....	130	80	7	217
Nombre d'élèves.....	1 363	956	54	2 373
Élèves par classes.....	10,5	12,0	7,7	10,9
Total :				
Nombre de classes.....	13 109	23 659	592	37 360
Nombre d'élèves.....	343 031	602 003	10 125	955 159

[2] RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE CONTRAT
DANS LE SECOND DEGRÉ PRIVÉ EN 1982-1983
(France métropolitaine)

Classe	Effectif des élèves				Total
	Sous contrat		Hors contrat		
	Association	Simple	Agréé	Non agréé	
Premier cycle :					
Sixième.....	167 459	101	728	1 737	170 025
Cinquième.....	164 306	103	871	2 082	167 362
Quatrième.....	132 319	87	1 147	2 918	136 471
Troisième.....	128 633	78	1 292	3 446	133 449
Total 6 ^e , 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e	592 717	369	4 038	10183	607 307
CPPN.....	13 528		81	68	13 677
CPA.....	3 359		43	52	3 454
Total premier cycle.....	609 604	369	4 162	10 303	624 438
Second cycle court :					
Préparation aux CEP.....	1 308		59	56	1 423
Préparation aux CAP en 3 ans.....	70 284	249	4 085	8 637	83 255
Préparation aux CAP en 2 ans.....	3 097		4 325	9 602	17 024
Préparation aux BEP.....	64 774		4 637	6 394	75 805
Total second cycle court.....	139 463	249	13 106	24 689	177 507
Second cycle long :					
Seconde.....	78 244	115	1 798	4 939	85 096
Première.....	73 808	97	2 310	6 186	82 401
Terminale.....	77 479	83	3 142	8 555	89 259
Total second cycle long.....	229 531	295	7 250	19 680	256 756
Classes de TI' et préparations diverses.....	239		240	1 407	1 886
Total général.....	978 837	913	24 758	56 079	1 060 587

Font: MEN. Repères et Références Statistiques. SIGES, 1984, pp. 61.

La modalitat contractual és molt important a nivell primari i secundari. A primària el 99% dels alumnes estan en una classe d'aquest tipus. En el nivell secundari aquest percentatge és del 92%.

El contracte simple és el més utilitzat i comporta que l'estat es fa càrrec de pagar els ensenyants. El contracte d'associació comporta que l'estat paga la remuneració i les despeses ordinàries dites d'externat.

Taula núm. 5

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 d'blers)	10.820	9.940	11.730	4.340	6.340	4.110

C.II. LA REFORMA DE L'EDUCACIÓ A FRANÇA

=====

El sistema educatiu francès ha patit moltes transformacions. L'any 1959 es va allargar l'escolaritat obligatòria de 14 a 16 anys i hi va haver una reforma general de l'ensenyament. L'any 1965 es van crear els instituts universitaris de tecnologia, el novembre de 1968 va tenir lloc una modificació profunda dels estudis universitaris. L'any 1966 i 1971 es va elaborar una política coordinada i concertada sobre la formació professional i l'any 1970 al 71 es van fer propostes interessants en el camp de la formació contínua. L'any 1975 hi va haver la reforma Haby i els anys 82 al 83 han vist aparèixer les propostes del govern socialista de Mitterrand.

Al mateix temps grans canvis quantitativs que són causa i també conseqüència d'aquestes transformacions es tradueixen en un creixement considerable del nombre d'alumnes de secundària i de nivell superior. Per altra banda l'economia evoluciona ràpidament i tan aviat exigeix un personal qualificat i aconsella una extensió de l'ensenyament com demana únicament qualificacions molt elevades i diversificades per a uns quants i condemna la majoria a l'atur.

Els darrers trenta anys els canvis demogràfics i socio-econòmics van crear una disfunció del sistema tradicional que generà agitació a les aules i un gran malestar entre els professors. Els responsables van tractar de donar resposta a les noves situacions amb reformes parcials que foren immediatament contestades amb foc

granejats des de tots els angles a causa d'una manca de definició clara dels objectius i dels mitjans i pel fet que es tracta de reformes imposades pel ministeri sense un debat públic ni un suport majoritari.

En el debat de qualsevol proposta de reforma s'enfronta una concepció tecnocràtica de base ideològica capitalista, amb una postura idealista que concep la reforma pedagògica com expressió de la voluntat ètica de transformar el món i l'escola amb instrument alliberador i dignificador de l'ésser humà.

2.1. "Les compagnons de l'Université Nouvelle"

La formulació de la necessitat d'una reforma en profunditat del sistema educatiu francès comença en el període d'entreguerres de la mà d'un grup de mestres joves que s'autodenomina "compagnons de l'Université Nouvelle", que van crear "l'école unique" i van divulgar una colla d'idees que, a partir de 1945, inspiraran totes les propostes i les reformes posteriors. La formulació idealista dels "compagnons" es basa en la democratització de l'ensenyament per arribar a una vertadera igualtat d'oportunitats per a tots. Defensen una escola única, gratuïta i obligatòria i creuen amb els mèrits personals com a criteri per a qualsevol selecció, però aquesta selecció s'ha de fer al més tard possible, per la qual cosa pensen en un cicle d'orientació. Parlen de la prolongació de l'escolaritat obligatòria com a camí de democratització i promoció social i aquesta prolongació comporta, al seu criteri, destacar la importància del treball personal, l'organització de l'ensenyament tècnic, la necessitat de grups reduïts i la preparació pedagògica i professional del mestre.

Dintre d'aquesta línia, l'any 1937, M. Jean Zay proposava la creació d'unes classes d'orientació d'un any, co-

munes a tots els alumnes d'onze anys per tal de retardar l'aplicació de la selectivitat. La guerra mundial va acabar amb els aires de reforma i el govern de Vichy, hostil a l'ideal democràtic i a les reformes de Ferry, suprimeix els sindicats i lligues de mestres de declarada tendència progressista, arriba a tancar les escoles normals i dóna el protagonisme a l'Església en el camp de l'educació. Potser la cosa positiva d'aquesta mesura va ser el fet que les escoles de mestres necessitaven una reforma profunda que va poder aplicar-se quan, després de la guerra, aquestes institucions van obrir les portes a estudiants amb el batxillerat complet i ja no tornaran a ser centres per a nois i noies de 15 anys en règim de seminari.

2.2. Projecte de reforma Langevin-Wallon (1947)

Aquest projecte el va presentar una comissió presidida per aquests pedagogs immediatament després de l'alliberament amb la perspectiva d'un nou moment històric, el record de les vergonyes de l'ocupació i el convenciment que una millora de l'educació podria evitar en el futur comportaments com els viscuts. Aquest treball va quedar en projecte i ni tan sols es va arribar a discutir però el seu impacte i transcendència va ser gran i ha quedat com un model de referència obligat que han invocat tant els renovadors posteriors com els seus detractors.

El projecte Langevin-Wallon es basa en dos principis fonamentals:

- a) Democratitzar l'ensenyament a fi que tothom tingui accés a la cultura de manera que l'escolaritat obligatòria arribi fins als 18 anys. Per això proposen un pla d'estudis dividit en tres cicles.

- 1r. cicle: 6 a 11 anys. Escola elemental unificada.

- 2n. cicle: d'orientació d'11 a 15 anys; oferirà un tronc comú de coneixements però permetrà als alumnes una certa opcionalitat segons afeccions, habilitats o interessos (científics, literaris, artístics i tècnics).

 - 3r. cicle: determinació. 15 a 18 anys. En aquest nivell l'alumne pot elegir tres vies: el treball pràctic com a aprenent en una empresa, la formació professional, o seguir els estudis teòrics en el ben entès que consideren que les tres opcions tenen unes matèries comunes iguals per a tothom. L'elecció de les tres opcions es fa d'acord amb les afeccions de cada alumne perquè les tres tenen la mateixa categoria i interès, són equivalents i són flexibles perquè si tots els treballs són igualment dignes no es tracta d'un problema de jerarquia sinó de distribució.
- b) Modernitzar l'ensenyament en dues direccions; cal revisar els programes per ajustar els continguts a l'evolució de la ciència i a les necessitats de la tècnica.

Cal una metodologia basada en les necessitats de cada individu i més relacionada amb el món real.

La reforma del sistema educatiu comporta evidentment la reforma de la formació del professorat. Les propostes de Langevin-Wallon van avançar en aquest camp conceptes que després van ésser molt debatuts a tot Europa. Segons Langevin-Wallon tots els ensenyants de tots els nivells havien de tenir una preparació equivalent i proposaven el model següent:

Mestres de tots els nivells { 2 anys de formació professional en una normal
2 anys d'especialització en una universitat per preparar un primer cicle universitari

El canvi profund que representa aquest anunciat i la seva argumentació han fet de la proposta un model de renovació coherent i progressista que no va passar de ser un projecte, i tan encertat que encara avui manté un gran interès. És curiós veure com a tots els països persones ben intencionades i amb un coneixement del problema fan propostes paral·leles. També és sorprenent veure que fracassen a tot arreu i que no troben ni tan sols el suport decidit de l'esquerra. Tanmateix algunes de les idees van ser aplicades; l'any 1946 s'introdueix el batxillerat tècnic o professional en els liceus-pilot i les reformes de l'ensenyament mitjà i de la universitat durant els anys 60 i 70 li deuen gran part dels seus encerts.

2.3. La reforma de 1959

Després de la guerra, durant la 4^a república, la situació política a França va ser molt inestable, l'esforç dels governs es va centrar en la reconstrucció i la reforma no es va fer. La 5^a república i la dècada del general De Gaulle va ser en canvi una època important en educació.

L'objectiu de la reforma va ser, però, essencialment econòmic i el seu objectiu era procurar un nombre adequat de quadres mitjans i superiors necessaris per atendre el procés d'industrialització i adequar-se als canvis tècnics i socials. L'aparença de la reforma és democràtica i desitjosa de promoció social però els crítics consideren que els objectius en realitat són selectius i busquen racionalitzar els costos al màxim (1).

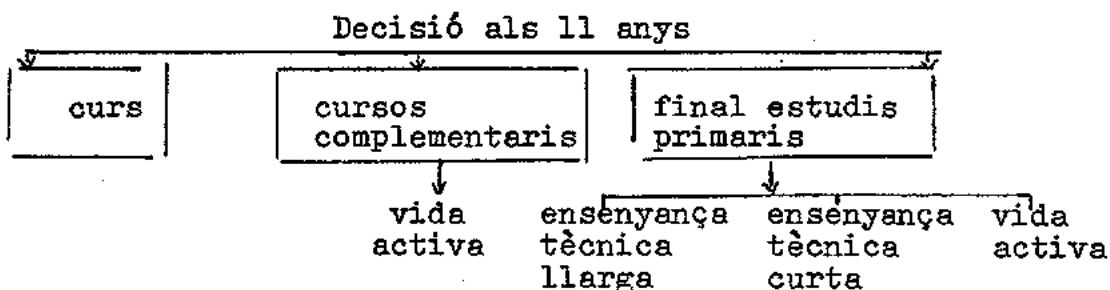
(1) Legrand, Louis. Por una política democrática de la educación. Ed. Península, 1981, pp. 167.

La reforma va començar per la subvenció a les escoles privades, ja comentada, i que va representar un cop dur per a l'esquerra, que era d'un laïcisme provat. De Gaulle no tenia els recursos per passar l'ensenyament privat al sector públic i tampoc no volia que la degradació del sector posés en perill la seva reforma. Cal tenir en compte que l'any 1958 l'escola privada a França representava el 15% dels nens de primària, el 40% de la secundària i el 45% de les escoles professionals.

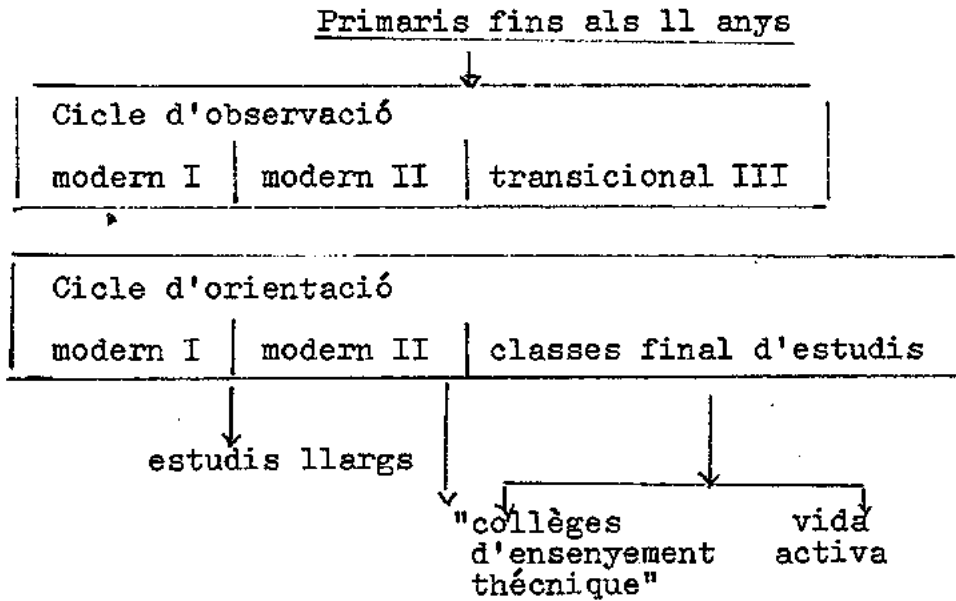
La reforma de l'any 1959 té com a punt fonamental l'ampliació de l'escolaritat des d'11 a 16 anys. El canvi és profund perquè implica la desaparició progressiva de les dues classes de final d'estudis primaris i del seu certificat, la desaparició dels cursos complementaris, la proposta de formació professional a partir dels 15 anys i la reforma profunda de l'educació secundària de primer cicle (11-15 anys).

Els nois d'11 a 16 anys queden escolaritzats en uns centres únics que s'anomenen CES o "Collèges d'education sécondaire". Aquests "collèges" tenen dos cicles de dos anys cada un. El primer cicle és d'observació i dura dos anys (11-13 anys), el segon és un cicle d'orientació i dura dos anys més, finalment hi ha un any per a una eventual repetició i generalment als 15 o 16 anys decideixen el seu futur.

Model tradicional



Reforma 1959



Aquest sistema vol evitar una opció prematura i les decisions no es basen en exàmens sinó en l'orientació. Els mestres de primària, conjuntament amb els pares, decideixen si el nen d'11 anys es situa en el graó anomenat modern I, modern II o transicional III, segons les seves capacitats i coneixements. Al final dels dos anys d'observació, per acord dels professors, els nois poden redistribuir-se dintre dels grups de manera que segons els defensors d'aquesta reforma la decisió es retarda fins als 13 anys.

Durant els anys d'orientació cada classe té un tutor o professor principal que, juntament amb els altres professors, porta una avaluació contínua del noi per tal de poder-lo orientar en acabar l'escolaritat obligatòria. En aquest procés cal que intervingui la família i el mateix noi o noia perquè la decisió es faci de comú acord i aleshores la informació és important per tal de prendre les decisions més encertades.

L'èxit del sistema es basava en la figura del professor principal o tutor i per assegurar la seva dedicació rebia una remuneració, cosa que va fer la reforma molt onerosa. Tanmateix, els professors varen demostrar que sols sabien i volien mesurar les capacitats intel·lectuals dels nois i que no coneixien les opcions professionals prou bé per fer la seva tasca d'orientació, de manera que el sistema que es plantejava flexible i generós es va burocratitzar i la selecció dels nois a ll anys va resultar tan inconvenient com podia ser-ho el sistema tradicional.

La reforma defensava l'agrupació dels nois per nivells per atendre millor les seves capacitats i parlava d'ensenyament individualitzat, motivació i inducció, però així i tot no va significar cap canvi fonamental perquè mantenia la selectivitat, i no sembla que hi hagués cap mesura decidida per arribar a un veritable tronc comú. És significatiu veure que la formació dels mestres que generalment ensenyaven a cada nivell era inversament proporcional a les dificultats escolars dels alumnes, reservant les categories més elevades als nois més brillants.

Els mestres que ensenyaven a la modern I generalment eren "certifiés", tenien una carrera de cinc anys i ensenyaven una sola disciplina amb un horari de 18 hores setmanals. Els mestres que es dedicaven preferentment a les filials II PEGC tenien una carrera de tres anys, ensenyaven dues matèries i la seva càrrega docent era de 21 hores setmanals. Finalment les classes transicionals eren portades per mestres de primària amb un any d'especialització, eren mestres polivalents que es feien càrrec de totes les matèries i donaven 24 hores de classe setmanals.

En realitat la divisió dels alumnes en "filières" respon a la necessitat de la patronal de disposar de mà d'obra més preparada i la prova que en el fons és un sistema selectiu emmascarat és la circular del 10 de març de 1972 en què el ministeri fixa la proporció d'alumnes que

han d'entrar obligatòriament a cada nivell.

<u>Tipus I</u>	<u>Tipus II</u>	<u>Tipus III</u>
40%	40%	20%

Aquesta reforma es va porta a terme l'any 1963 en temps del ministre Fouchet i va representar una despesa molt considerable. Va comptar amb el suport del general De Gaulle i l'oposició de la majoria dels ensenyants que consideraven maltractats els seus drets; els de primària perdien els alumnes més grans i els de secundària consideraven que el fet que tots els nois i noies fessin secundària degradava aquest nivell i la seva categoria professional.

Els professionals de l'ensenyament també es queixaven de no haver participat en el procés i perquè estaven escassament representats en els consells consultius. Un altre greuge era el fet que, progressivament, es traqués importància als estudis clàssics per introduir amb força els científics i tècnics, política que va ser molt clara a partir de 1963.

Una altra mesura va ser el naixement dels instituts universitaris de tecnologia (I.U.T.) que van ser creats l'any 1965; això significava un cicle nou d'ensenyament superior destinat a preparar els alumnes per a treballs intermedis entre el tècnic i l'enginyer. Per a l'ingrés s'exigia el "baccalauréat" i representava dos anys d'estudis professionals, però preparava per a funcions i no per a un ofici determinat i defugia una especialització estreta. La creació i organització d'aquests centres es va fer amb molta participació dels medis professionals.

2.4. El maig de 1968 i el seu impacte

La protesta irada dels estudiants de la universitat

i dels liceus el maig de 1968 és una revolta contra la concepció tradicional de l'ensenyament centralitzat, acadèmic i autoritari, que domina els estudiants amb l'espectre del suspens i amb la càrrega d'una exigència excessiva; cal recordar que els estudiants dels liceus havien de treballar entre 40 i 60 hores setmanals i que el 40% d'estudiants universitaris fracassaven el primer curs. Com a contrapartida d'aquest esforç trobaven classes magistrals, professors més interessats per la investigació que pels estudiants, que gairebé no apareixien per les aules, classes massificades que feien difícil la relació personal i hi havia ^{poques} perspectives de futur.

<u>França 1968</u>	ratio Prof/alum.	<u>Anglaterra 1968</u>
Filosofia i Lletres	53/1	8,5/1
Dret, Econòmiques i Ciències Socials	50/1	9,3/1
Física i Biologia	17/1	7/1
Medicina i Farmàcia	10/1	6/1

Tanmateix, els motius que van fer esclatar els fets de maig del 1968 no són solament acadèmics, com diu el mateix De Gaulle a les memòries, el Maig Francès és una crisi de civilització, la negació final de les ideologies perquè els estudiants eren conscients que tant el socialisme com el capitalisme havien fracassat i l'alternativa de viure en una societat de consum i tecnocràtica resultava desagradable i fins i tot deshonest. La joventut es rebel·la davant d'aquest carreró sense sortida i demana canvis radicals però no sap formular alternatives i pren una postura irracional i nihilista; això crea una gran inquietud a la comunitat tradicional i burgesa de França que va veure amb terror que la societat industrial moderna és terriblement inestable i fràgil.

No obstant això, els fets de Maig van fer un gran impacte i el ministre Edgar Faure va proposar la reforma de la universitat; va trobar molta oposició però va tenir el suport incondicional del general De Gaulle. Tres idees van presidir aquesta reforma: autonomia, participació i interdisciplinarietat i va incorporar i concretar molts dels suggeriments que havien fet els estudiants.

L'estat dóna a la universitat un grau important d'autonomia i es reserva el dret a expedir titulacions i el finançament o assignació de pressupostos. La participació s'expressa amb una major representació de tots els estaments en els òrgans de govern i la universitat es diversifica amb noves opcions, es fa una divisió per departaments per treure poder a les càtedres i es proposa una avaluació pel sistema de crèdits.

La llei de 1968 confia la direcció dels establiments a consells elegits que representen el conjunt dels membres de la comunitat universitària. Per a la formació d'aquests consells es formen sis col·legis electorals:

- "Professeurs et maîtres de conférences"
- "Maîtres-assistants"
- "Assistants"
- "Chercheurs"
- Estudiants
- Personal administratiu i de serveis.

Es procura un equilibri numèric entre professors numeraris i alumnes. En aquest consell també són convidades persones significades que no pertanyen a la comunitat universitària; aquest grup representa entre 1/3 i 1/6 del consell. El consell elegeix un rector o "président" per cinc anys. Aquest consell, que seria l'equivalent del nostre claustre, té les següents funcions:

- Redacció dels estatuts i reglament de la universitat.
- Reglar l'ensenyament: mètodes, control, etc.
- Organitzar el servei d'orientació per als estudiants.
- Organitzar la formació permanent.
- Fer contractes d'investigació o ensenyament amb altres institucions.
- Votar els pressupostos i la seva distribució.

A nivell regional funciona un consell de les diverses universitats que respecta els principis de participació, i a nivell nacional les qüestions referents a la universitat són tractades per un consell nacional d'ensenyament superior i investigació, que té la mateixa composició que els consells regionals i tracta la planificació de l'ensenyament superior i la investigació a curt i a llarg termini i la distribució dels crèdits entre els diversos centres universitaris.

Les crítiques que es fan a aquesta reforma diuen que la dependència del poder central i l'administració del pressupost que està assignat per partides, deixa poc marge d'acció i fan la participació i l'autonomia criticables per il·lusòries. La reforma ha trobat dificultats importants, com ara la resistència del professorat aferrat a les estructures tradicionals i que desitja conservar l'exclusiva d'àrques de poder. L'any 1971 els catedràtics van imposar unes reunions regulars entre els presidents o rectors de les universitats i el ministre, que d'alguna manera interfereixen en el funcionament normal del consell nacional.

A pesar de les crítiques, algunes de merescudes, el resultat global de la reforma de la universitat francesa es considera positiva. El concepte d'universitat no ha canviat però la seva estructura ha estat remodelada i modernitzada.

La política d'autonomia i participació que va emprendre l'administració francesa com a conseqüència dels fets de maig de 1968 també va afectar els instituts. La majoria dels establiments secundaris tenen l'estatus d'establiment públic i una autoritat moral i financera. Després de novembre de 1968 estan dotats d'un consell d'administració format per cinc categories de representants:

- Representants escollits per l'administració.
- Representants elegits entre el personal docent, administratiu i serveis.
- Representants elegits entre els pares dels alumnes.
- Representants elegits entre els alumnes.
- Personalitats interessades en l'activitat de l'establiment.

La vinculació dels instituts a la vida local ha permès la participació activa de les comunitats. Els poders d'aquest consell d'administració són importants:

- Política d'ingrés seguint el quadre de les disposicions legals.
- Definició del reglament interior.
- Millora del funcionament del centre.
- Creació i suport a les associacions sòcio-educatives.
- Votació del pressupost.
- Control i discussió de tots els problemes que afecten l'organització pedagògica i la vida de l'establiment.
- Avisos i informació sobre els aspectes jurídics de la vida de la institució.

2.5. La reforma Haby 1975

Després d'innombrables consultes amb les parts interessades el ministre de Giscard d'Estaing, M. René Haby, va presentar una llei al parlament el juny de 1975. És una llei curta (22 capítols), presenta una proposta coherent

però sense especificar detalls i proposa un sistema escolar senzill: un pre-escolar no obligatori però obert a tothom, una educació unificada per a tots els alumnes de primària i secundària de primer nivell. Aquests últims alumnes seguiran els estudis a ritmes diferents i tindran cursos suplementaris. L'ensenyament secundari es farà en els liceus generals o en els liceus tècnics, tindran uns estudis comuns durant dos anys amb una certa opcionalitat i es podran diversificar segons opcions durant l'últim curs. Tots els estaments de la comunitat escolar estaran representats en els òrgans de govern dels centres. L'aplicació d'aquesta reforma va començar entre els anys 1975-1977 i Haby deixava el ministeri l'any 1978.

La reforma Haby avui es veu com una llei progressista que va tenir importància en la transformació de l'escola primària i secundària i en la preparació dels mestres. Va treballar per aconseguir una més gran igualtat d'oportunitats reforçant un ensenyament comú, sòlid i equilibrat en què es respectaven els ritmes de cada alumne però es suprimien els grups diferenciats i es potenciava l'educació tècnica i professional que s'introduïa a tots els nivells. Finalment projectava una escola més participativa reconeixent la importància de la comunitat escolar formada per professors, alumnes i pares, però l'única solució trobada per millorar la participació dels pares i alumnes consistia a augmentar de manera exorbitant les càrregues del professorat.

A nivell pre-escolar la llei preveu augmentar la capacitat, ampliar l'horari i fer una reducció d'alumnes per classe, limitant el nombre de nens a 35. La creació dels locals havia de córrer a càrrec de la comuna. Les necessitats de personal es resolien amb l'augment de personal auxiliar posat pel municipi.

Si la intenció era bona, la crítica recrimina que el

pes de la reforma el suportava la comuna i la multiplicació del personal auxiliar no era el que necessita una verdadera planificació renovadora per fer una educació compensatòria en aquesta edat i evitar així el fracàs escolar de les classes poc afavorides.

Escola primària. Les dues mesures més importants són la prohibició de repetir cap curs i la noció que el noi ha de seguir el seu ritme al marge de la seva edat real. L'entrada al curs preparatori es farà segons la llei entre 5 i 7 anys. Els nois més aptes poden saltar cursos. Els nois menys aptes cursaran els sis nivells.

El fet de suprimir la repetició de curs és positiva però el nou curs establert o curs preparatori és una mena de repetició, ja que a primer curs o any d'aprenentatge bàsic era quan repetia més gent i aquesta gent sempre acostumava a ser la mateixa. Així els fills d'obriers començaran aquest curs a set anys i encara poden repetir a causa de la lentitud del seu ritme. Per una part sembla adequat fer que tots els nois dominin bé els mecanismes instrumentals abans de passar a primer, però potser aquesta funció compensatòria es podria fer abans i començar l'escolaritat amb més igualtat, perquè així hi poden haver diferències de 3 anys entre els nois d'una mateixa classe i això marca profundament, tant al qui es considera llest com al qui es considera incapaç.

A nivell de l'escola secundària de primer cicle (CES) es suprimeixen els grups per nivells o "filières" i es fa un cicle homogeni. Els nois que a nivell d'observació segueixin amb dificultats poden fer "groupes d'effectifs réduits" i la llengua estrangera serà canviada per hores d'educació manual i tècnica. Alguns alumnes poden acabar en aquest punt l'escolaritat regular i rebre un diploma per ingressar (14 anys) en un "collège d'enseignement technique" on continuen la seva educació general i alhora

fan una formació professional. Els alumnes del període d'orientació també poden beneficiar-se d'un programa alleugerit i suprimir la llengua estrangera, l'expressió i l'esport per fer un aprenentatge que preveu "stages" a les empreses. Aquests alumnes poden passar als col·legis d'educació tècnica i d'aquí a un liceu tècnic.

Els liceus tenen un bloc comú a nivell de "second" i "premier" amb unes poques opcions i es retarda l'especialització a nivell de les classes terminals. Al final de la classe de "premier" tenen un primer examen de "baccalaureat" i la segona part del "baccalaureat", basada en l'especialització, es manté al final de les classes terminals. El "baccalaureat" es converteix en un examen menys demanant en el qual es tenen en compte les notes del curs i el criteri dels professors. Avui un jurat seleccionat per les autoritats de l'acadèmia decideix amb tota la informació que tenen al seu abast qui passa el "baccalaureat". El "baccalaureat" deixa de ser la clau màgica que obre les portes de la universitat i cada centre o facultat pot fixar les condicions d'entrada.

La reforma Haby ha estat durament criticada, ja he exposat algunes de les raons, però n'hi ha per a tots els gustos. Unes són generals, com ara acusar la llei per la seva vaguetat i per falta de puntualització; altres són purament de nomenclatura, com ara el retret d'utilitzar la paraula "formation" en lloc d'"éducation" argumentant que això significa que són els interessos de la societat dominada per les classes altes que formaran i modelaran els nois. Una crítica més encertada és la que demana concrecions sobre el finançament de la reforma.

Els defensors de la reforma la presenten plena de propòsits generosos i bones intencions i com una opció decidida a afavorir la igualtat d'oportunitats. Els detractors veuen un intent d'adaptar la política escolar als in-

teressos del gran capital i a l'economia monopolística de l'estat en crisi i replegament. Els criteris enfrontats a l'hora de jutjar aquesta reforma queden, al meu parer, ben reflectits en aquests dos textos que transcrivim.

"La mobilitat i la complexitat de les tècniques exigeixen cada vegada menys el coneixement precís de solucions perquè aquestes passen de moda ràpidament i demanen cada vegada més l'aptitud per adaptar-se a l'evolució de les tècniques. Aquesta actitud no pot ésser adquirida més que a través d'una ampliació de la cultura general, tant si és de caràcter més teòric per a les persones més conceptuals com basada en habilitats per als futurs treballadors manuals. Aquest fet porta a ajornar dels 14 als 16 anys l'inici de l'especialització pròpiament dita" (1).

"El problema que es planteja avui i que es posarà sempre al capitalisme monopolista d'estat en crisi, respecte a una modificació de la força de treball, no serà l'elevació dels coneixements a un nivell general superior per a tothom, perquè no està com el 1881-86 en vies de desenvolupament sinó en vies de desagregació, i en aquesta tesitura l'elevació dels coneixements a un nivell general no constitueix una inversió directament, ràpidament i segurament rendible, sinó, al contrari, constitueix un risc suplementari de contestació política.

El problema -extremadament delicat- que el capitalisme monopolístic d'estat en crisi ha d'intentar resoldre és l'adaptació periòdica del sistema educatiu a les exigències provisionals i per tant canviant d'una activitat econòmica profundament pertorbada, al desenvolupament precari de qualsevol sector jutjat immediatament rendible" (2)

(1) Capelle, J. Education et politique. PUF 1974.

(2) Jerosme, P. Bilan Scolaire. Réponse a René Haby. Centre d'études et de recherches marxistes. Paris.

2.6. La reforma del govern socialista

El triomf de l'esquerra a les eleccions de 1981 i el govern de socialistes i comunistes ha significat un replantejament de moltes qüestions educatives, més encara si considerem que el nou govern ha posat a molts ensenyants en llocs de responsabilitat.

La comissió presidida per André de Peretti va lliurar les conclusions dels seus treballs sobre la formació dels ensenyants la primavera de 1982. La comissió presidida per Louis Legrant va concloure els seus treballs sobre els "collèges" secundaris el gener de 1983 i la comissió presidida per Antoine Prost va lliurar el seu informe sobre els liceus a finals de 1983.

De la importància d'aquestes propostes i de la seva viabilitat en parlarem en els capítols corresponents a cada tema. Basti saber que el sistema educatiu francès continua buscant camins de reforma.

C.III. ADMINISTRACIÓ I FINANÇAMENT DEL SISTEMA EDUCATIU =====

L'educació a França és un servei públic administrat d'una forma clarament centralitzada i burocràtica. L'administració francesa es basa en el principi que en una democràcia el poder central és el que millor representa la voluntat del poble perquè són les eleccions més participades i més importants.

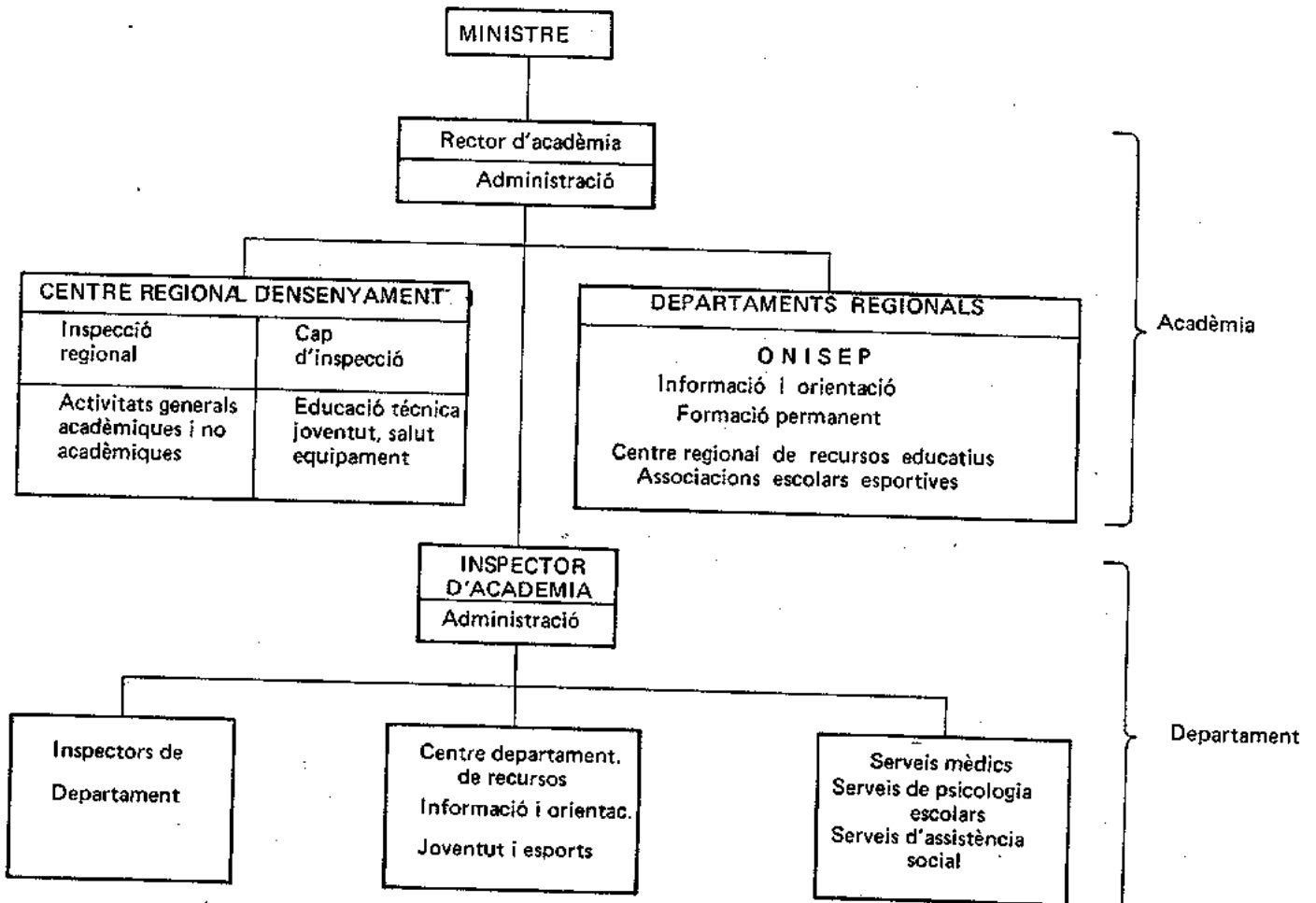
Max Weber va definir els trets essencials d'una administració burocràtica i el sistema francès encaixa perfectament dintre d'aquests principis:

- Una autoritat jeràrquica ben definida.
- Divisió del treball basada en una especialitat funcional.
- Un sistema de normes que especifica els drets i deures dels que fan la feina.
- Un sistema de procediments establerts per resoldre els problemes i la casuística pròpia del treball.
- Impersonalitat en les relacions interpersonals.
- Selecció per al treball i promoció basada en la competència professional.

El poder central des del ministeri d'educació a París controla 800.000 mestres a través del butlletí oficial d'educació nacional, que emet un flux d'instruccions i mesures de manera que tot queda prescrit: programes, mètodes, textos, els mestres han de seguir en tot la norma i no tenen autoritat per experimentar. Tot canvi o prova que es vulgui fer ha de tenir autorització explícita. Els mestres que compleixen la normativa tenen la màxima protecció i es fan mereixedors d'una bona qualificació i d'oportunitats de promoció.

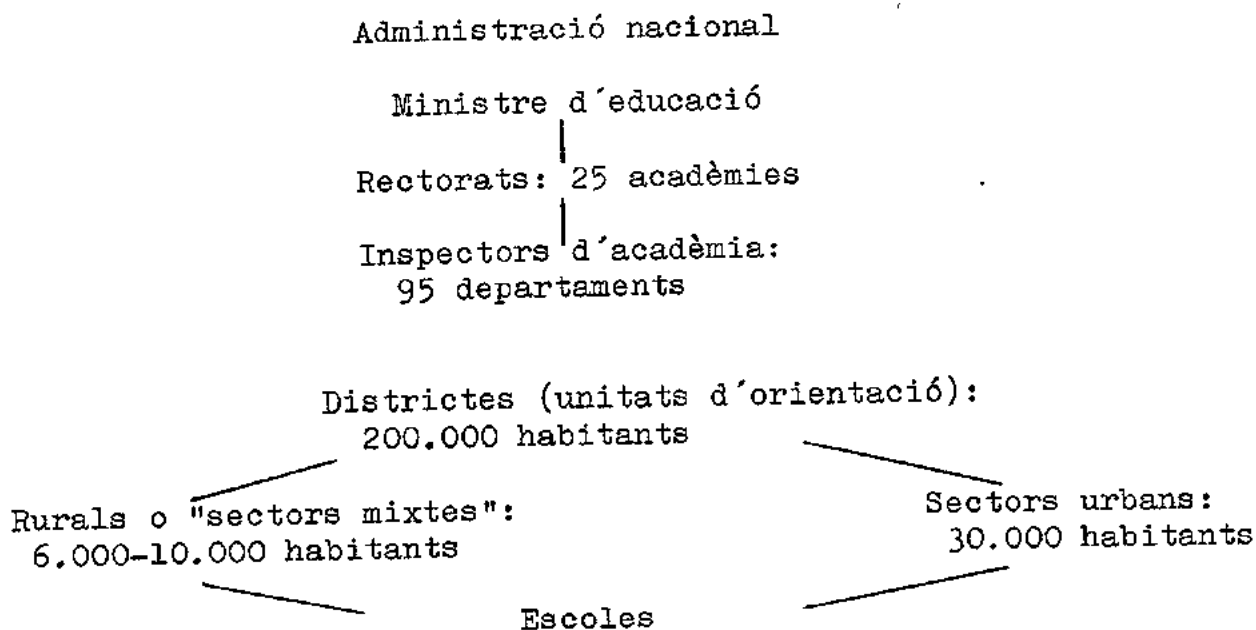
Fig. 1

ADMINISTRACIO EDUCATIVA CENTRAL, REGIONAL I DEPARTAMENTAL



Citat per HOLMES, BRIAN (ed.) International handbook of Education Systems. Vol. I, pp. 328

Fig. 2.



Citat per HALLS, W.D. Education, Culture and Politics in Modern France, pp. 52.

Els mestres, amb tot, consideren permès tot allò que no està expressament prohibit i mantenen una conformitat raonable, que és el que en realitat s'exigeix, perquè com més gran i complexa és l'organització més laxa és el control i més possibilitats es té d'evasió. El control l'exerceixen els inspectors. La inspecció a França és complexa a causa de la compartimentació tradicional de l'administració educativa i de la diversitat dels serveis que ha d'atendre.

Les normes úniques i generals permeten readequacions i redistribucions, com passa amb el mapa escolar o l'adjudicació de places, perquè funciona l'automatisme de la norma i no es té en compte cap consideració personal.

L'administració a França funciona en tres àmbits: el nacional, el regional i el local.

3.1. L'administració educativa en l'àmbit nacional

Està dirigida pel ministre. L'assemblea nacional vota les lleis i el ministre té el dret de desenvolupar-les. A més de determinar els objectius i els mitjans per realitzar-les, el ministre d'educació té el poder de distribuir els crèdits encara que el pagament el fa el ministeri d'hisenda. Dintre del ministeri hi ha un secretari d'estat per a les universitats completament independent del ministeri.

El ministre nomena el seu gabinet format per persones de la seva confiança com a assessors els quals cessen quan acaba el ministre; tanmateix els ministres canvien tan sovint que els qui tenen el poder real són els alts funcionaris del ministeri, que són els que tenen el fil de les qüestions.

Un cos directament vinculat al ministre és el de la inspecció general, que és un cos d'élite poc nombrós (160), fan una tasca de consulta, ajuden el ministre però també inspeccionen un districte; uns inspeccionen les finances i l'administració i altres controlen l'organització pedagògica i les matèries, sobretot a la secundària. Els inspectors avaluen cada professor i la nota que donen és important per a la seva promoció. Avui la inspecció general té l'ajuda dels inspectors pedagògics regionals.

Per tant "tot és decidit a París, per a tothom, per a tot, segons el criteri que la unitat de l'administració en tot el territori garanteix la igualtat de tothom enfront del sistema (1)". Actualment ha començat un procés de des-

(1) Minot, J. L'entreprise de l'education nationale, Colin, París, 1970, pp.20.

centralització però cada esgraó superior continuarà controlant els esgraons inferiors.

El ministre d'educació fa decrets que envia a les autoritats regionals i que comunica als representants dels sindicats i a les associacions de pares. El ministre té consells consultius per discutir i assessorar el contingut dels decrets; el més important és el consell superior de l'educació nacional. Aquest consell abans era format quasi exclusivament d'ensenyants, però aquests han estat tan contraris a les reformes, que en temps del general De Gaulle es van reestructurar i els mestres van perdre representació. Avui reuneix 75 membres; hi són presents persones de l'administració del ministeri d'educació i d'altres ministeris, associacions de pares, sindicats, ensenyants, etc.

L'administració central està decidida a emprendre una política de participació i a donar certa autonomia de manera que de forma progressiva els assumptes no hagin de ser resolts a París.

3.2. L'administració regional

França està dividida en 25 acadèmies o regions, cada una dirigida per un rector. Els rectors són nomenats directament pel president de la república i és el representant del ministre i el canal entre el ministre i la seva acadèmia o regió. El rector té la responsabilitat de totes les escoles primàries i secundàries de la seva àrea i és responsable del personal i del seu control. També té jurisdicció sobre l'escola privada quan aquesta rep subvenció de l'estat. El rector és el canceller de la universitat, però en realitat aquest és més aviat un títol honorífic perquè quasi no intervé en els problemes de la universitat.

Cada acadèmia té un inspector d'acadèmia que en nom del rector és responsable dels serveis pedagògics de la regió i és ajudat en aquesta funció per inspectors departamentals; també té el dret d'inspecció de les escoles secundàries i és membre nat dels consells administratius de cada escola. L'inspector d'acadèmia comparteix algunes responsabilitats amb el prefecte, cosa que demana una col.laboració. Els inspectors regionals de primària depenen de l'inspector d'acadèmia i donen la seva opinió per a la nominació dels mestres.

El rector a més és ajudat pels inspectors de la joventut i esports, serveis socials i mèdics i per consells pedagògics i d'orientació. La política de descentralització tracta de delegar funcions en aquest òrgan intermedi.

3.3. L'administració en l'àmbit local

La "comune" o municipi és la unitat administrativa i política més petita. Cada comuna té l'alcalde i un consell municipal que entèn en els problemes de l'escola primària. La comuna té l'obligació d'obrir escoles de pre-escolar quan té més de 2.000 habitants i també fa front a les despeses de funcionament de l'escola primària. L'alcalde és qui inicia els tràmits per qualsevol problema que tingui l'escola. Algunes comunes s'han unit per oferir als seus infants una escola primària més completa i equipada; aleshores ha estat necessari promocionar el transport escolar i els serveis de menjadors.

La unitat administrativa més petita per a secundària és el sector que agrupa diverses comunes o té una població de 10.000 habitants. Un grup de sectors forma un districte, que està equipat almenys amb un liceu i un col.légi d'educació tècnica, i ofereix totes les opcions que pot a nivell de secundària de segon grau; cal tenir en compte que els "collèges" d'educació secundària reuneixen

entre 300 i 1000 alumnes però la mitjana és de 500 a 600, i que els liceus són grans i solen tenir uns 1500 alumnes.

3.4. Administració escolar

El director de l'escola o "proviseur" està molt ocupat en els problemes administratius, organització i informes, i cal afegir-hi la organització sempre complexa de l'internat a nivell de secundària per als alumnes que viuen lluny. El director abans ho era a perpetuïtat, ara no, però únicament pot ser elegit director el mestre que té una preparació específica de tres mesos de duració. "L'intendant" té cura dels diners, pressupostos, material, etc. i fa funcions semblants a la del secretari.

El "censeur" és el diputat del director i té cura de tots els problemes relacionats amb la marxa de l'escola, horari, programes, etc. És el que nosaltres en diem un cap d'estudis. El "censeur" compta amb l'ajut de consellers d'educació o "conseillers d'éducation" que abans s'anomenaven "surveillants" i són un per cada 100 alumnes, controlen el seu comportament fora de classe, patis, estudis, etc. i són molt importants en els internats. En els internats alguns alumnes més grans ajuden com "maîtres d'internat" (pions o Pawns) a canvi d'un petit salari, però aquesta solució no sempre funciona bé.

A partir de 1968 es va promocionar la "participació" i les escoles van organitzar-se d'una manera més oberta. A cada escola hi ha un consell de professors, un comitè de pares i un consell d'escola. El consell de professors està format pel director i tots els mestres de l'escola. Tracten de l'organització i problemes de l'ensenyament i de la vida escolar. El comitè de pares està format pels representants elegits pels pares, i el consell d'escola està format per representants del consell de mestres i

pel comitè de pares presidit pel director de l'escola.

Els "collèges" i els liceus funcionen amb un consell format per:

Consell d'administració

Escola secundària

- 1/6 persones de l'administració
- 2/3 personal escola (almenys 2/3 han de ser ensenyants)
- 2/6 representants de pares i alumnes
- 1/6 autoritats (sindicats, polítics)
- El director

Als centres escolars també s'ha creat el consell de classe, "conseil de classe", format per tots els mestres que fan classe a un grup i el tutor o "professeur principal"; en aquest consell, que es reuneix cada mes, hi ha representants de pares i alumnes. També hi ha assemblees de classe de tots els alumnes amb el seu tutor.

3.5. La planificació i la participació: dues idees importants per a l'administració avui

La planificació de l'educació francesa té una història llarga que es remunta al 1946, època en què es fa un esforç decidit de reconstrucció, i després s'han anat elaborant plans quinquennals. Aquests plans afecten l'economia general per la qual cosa l'educació representa una partida que cal equilibrar i harmonitzar amb les altres. La idea de planificació avui troba un escepticisme creixent. Les causes són diverses; la idea de participació que està a la base dels mètodes d'elaboració del pla resulta compromesa pels partits de l'oposició; a més la planificació francesa és indicativa i no coercitiva i això provoca escepticisme; també cal afegir el poc respecte del mateix estat que no predisposa a tenir-hi gaire

fe.

La planificació a França està coordinada i dirigida pel Comissariat del Pla, i treballen en comissions on hi ha una àmplia representació de tots els estaments afectats. Una vegada elaborat el pla es vota en el parlament però no compromet l'estat, que realitza els programes que considera més oportuns.

Uns dels problemes més importants de la planificació educativa és que es planifica ignorant els problemes financers i primant els aspectes ideològics, però acaben per fer fracassar qualsevol reforma. Val a dir que en aquests plans es considera l'educació com a consumidora de recursos i predomina generalment allò quantitatiu sobre allò qualitatiu.

L'administració presenta el problema de la participació i aquesta porta de la mà un procés de descentralització per tal que hi pugui haver una definició i un exercici de les responsabilitats. Els sistemes rígids d'educació que no deixen lloc a les iniciatives i decisions locals són poc eficaços, costosos i políticament fràgils.

Com a resultat dels fets del Maig de 1968 es va introduir la participació a tots els centres d'ensenyament superior i secundaris, i tots els estaments són cridats a formar part dels consells d'administració dels centres com a ensenyants, estudiants i alumnes, pares, representants del món econòmic, etc. però cal voluntat de col·laboració. A França qualsevol text legal és objecte, immediatament, de les crítiques més dures i l'ardor de l'oposició deixa poc espai al diàleg. La participació exigeix de cada un una disciplina i un civisme poc tradicionals.

3.6. El finançament de l'educació

Des del s. XVIII el finançament de l'educació s'ha caracteritzat per una progressiva absorció, per part de l'estat, de les despeses derivades de l'educació i han augmentat, d'una manera cada vegada més accelerada, els mitjans financers necessaris per fer-hi front.

En general es pot afirmar que la despesa de l'estat és més elevada com més alt és el nivell d'educació, de manera que la inversió en pre-escolar o primària és inferior al de secundària.

El pre-escolar i l'escola elemental són responsabilitat de les comunes, però aquestes reben una quantitat de l'estat que varia segons l'àrea geogràfica i la població total per tal d'equiparar les diverses comunes i donar igualtat d'oportunitats als alumnes. En el 5è pla, les finances locals contribueixen en un 31% de les despeses, aproximadament. En general la comuna paga les despeses corrents de funcionament, el personal de les escoles el paga l'estat i les inversions es paguen entre la comuna i l'estat i per això apliquen diferents modalitats, segons el cas.

L'educació secundària és finançada per l'estat, les autoritats locals hi contribueixen a vegades pagant la meitat del terreny. L'estat també paga l'educació superior i algunes vegades les comunitats ajuden per coses molt concretes, però és estrany que l'aportació representi més del 2%.

La política de beques és limitada i solament 1/6 part dels estudiants reben ajuda; en canvi es segueix el criteri d'abaratir els serveis com els transports, menjadors, residències, etc. En alguns llocs els alumnes de secundària han de pagar els transports escolars i tots els alumnes paguen el material escolar i els llibres.

El finançament de les despeses d'ensenyament

El repartiment de les despeses entre els dos agents principals que contribueixen al finançament de l'educació, l'estat i les col·lectivitats locals, s'efectua segons les regles que s'especificuen a la Fig.3.

Fig. 3

Education maternelle et enseignement élémentaire (public)

	Personnel	Fonctionnement	Constructions	Aide sociale	
				Transports	Bourses
Etat	Personnel enseignant 100%		Subvention de l'Etat	Subvention de l'Etat (63% en moyenne)	Bourses de fréquentation scolaire (56 000 bénéficiaires)
Collectivités locales	Personnel d'entretien et de service des écoles	Fonctionn. des écoles à la charge des collec. locales	Collectivité propriétaire et maître d'ouvrage	Complément du financement avec les familles	A l'initiative des collectivités locales

Formations secondaires (publiques)

	Personnel	Fonctionnement	Constructions	Aide sociale	
				Transports	Bourses
Etat	Tous les établissements sont en principe nationaux	La subvention de fonctionnement de l'Etat représente environ les 2/3 des dépenses	Subvention de l'Etat (environ 70% du coût)	Subvention de l'Etat (63% en moyenne)	1 563 000 bénéficiaires en 1981 (+ gratuité des manuels dans les collèges)
Collectivités locales	En principe pas de contribution obligatoire aux charges de personnel	Contribution d'un tiers	Communes propriétaires et maîtres d'ouvrage de droit depuis 1962	Contribution des communes et des familles	bourses complémentaires des départements

Font: MEN. XXXVIII Session de la Conférence Internationale de l'éducation. Rapport de la France. Genève, 1981, pp.35.

**III RÉPARTITION DES DOTATIONS BUDGÉTAIRES PAR NATURE DE CHARGES
ET PAR GROUPE DE PROGRAMMES POUR L'ANNÉE 1983**
(Dépenses ordinaires et crédits de paiement)

(Millier de F)

Libellés	Dépenses ordinaires (DO)			Total	Dépenses en capital (CP)	Total (DO + CP)
	Personnel	Autres charges	Subventions			
Domaine 1						
Enseignements des écoles						
<i>Groupes de programmes n°s :</i>						
1.1. Préélémentaire public ...	7 529 152	14 145	78 707	7 632 004	76 400	7 708 404
1.2. Élémentaire public ...	18 350 211	36 912	151 306	18 538 429	86 600	18 625 029
1.3. Spécial 1° degré public ...	2 318 916	14 675	4 009	2 337 600	22 000	2 359 600
1.4. Privé premier degré ...	5 330 278	-	35 016	5 365 294	-	5 365 294
1.5. Action sociale 1° degré ...	90 672	-	470 214	560 886	-	560 886
1.6. Formation instituteurs ...	2 697 804	180 506	-	2 878 310	3 100	2 881 410
Totaux domaine 1	36 327 033	246 238	739 252	37 312 523	188 100	37 500 623
%	96,87	0,66	1,97	99,50	0,50	100,00
Domaine 2						
Enseign. collèges, lycées						
<i>Groupes de programmes n°s :</i>						
<i>Enseignements des collèges :</i>						
2.1. Enseignement collèges ...	24 947 144	1 083 852	89 314	26 120 310	660 000	26 780 310
2.2. Enseignement spécial ...	1 856 868	156 809	4 324	2 018 001	124 900	2 142 901
<i>Enseignement des lycées :</i>						
2.3. Lycées	13 088 795	816 300	-	13 905 095	466 600	14 371 695
2.4. LEP	8 230 936	820 359	-	9 051 295	1 816 500	10 867 795
2.5. Apprentissage	52 887	20 284	6 765	79 936	-	79 936
2.6. Post-baccalauréat	1 341 331	83 966	-	1 425 297	-	1 425 297
<i>Autres groupes de programmes :</i>						
2.7. Privé second degré	11 066 961	467 357	22 587	11 556 905	20 000	11 576 905
2.8. Action sociale élèves des collèges et lycées	2 444 615	-	4 709 889	7 154 504	183 950	7 338 454
2.9. Formation personnels des collèges et lycées ..	1 476 760	174 221	-	1 650 981	-	1 650 981
Totaux domaine 2	64 506 297	3 623 148	4 832 879	72 962 324	3 271 950	76 234 274
%	84,20	4,75	6,34	95,71	4,29	100,00
Domaine 3						
Enseignements universitaires						
<i>Groupes de programmes n°s :</i>						
3.1. Universités	9 437 747	994 731	50 991	10 483 469	358 000	10 841 469
3.2. Ens. techn. sup.	1 936 431	322 819	2 449	2 261 699	158 400	2 420 099
3.3. Grands établissements ...	287 805	8 024	125	295 954	19 500	315 454
3.4. Recherche	141 148	23 665	-	164 813	868 359	1 033 172
3.5. Action sociale étudiants ..	312 941	21 281	1 883 963	2 218 185	28 750	2 246 935
3.6. Formation personnels ...	393 502	21 382	-	414 884	7 880	422 764
Totaux domaine 3	12 509 574	1 391 902	1 937 528	15 839 004	1 440 889	17 279 893
%	72,40	8,05	11,21	91,66	8,34	100,00
Domaine 4						
Programmes de soutien						
<i>Groupes de programmes n°s :</i>						
4.1. Orientation	1 662 924	74 160	292	1 737 376	6 500	1 743 876
4.2. Formation permanente ..	337 721	61 175	489	399 385	3 000	402 385
4.3. EPS	3 016 654	110 188	32 189	3 159 031	-	3 159 031
4.4. Recherches, doc. pédag. .	813 340	126 420	-	939 760	8 800	948 560
4.5. Relations internationales	160 454	25 083	42 635	228 172	-	228 172
4.6. Administration	3 050 513	824 149	73	3 874 735	75 200	3 949 935
Totaux domaine 4	9 041 606	1 221 175	75 678	10 338 459	93 500	10 431 959
%	86,66	11,71	0,73	99,10	0,90	100,00
Totaux des domaines	122 384 510	6 482 463	7 585 337	136 452 310	4 994 439	141 446 749
%	86,53	4,58	5,36	96,47	3,53	100,00
Pensions civiles	14 756 679	-	-	14 756 679	-	14 756 679
Totaux « Éduc. nat. »	137 141 189	6 482 463	7 585 337	151 208 989	4 994 439	156 203 428
%	87,80	4,15	4,85	96,80	3,20	100,00

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp.23.

Les despeses de personal són molt considerables i representen el 87,8% del total. A primària aquesta partida absorbeix el 96,9% perquè les despeses de funcionament i equipament corren a càrrec dels pressupostos comunals. Per a secundària representa el 84,2% i per als ensenyaments universitaris el 72,4%.

Financement de la dépense d'éducation

III) FINANCEMENT DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION ET DES ACHATS
DE BIENS ET DE SERVICES LIÉS À L'ÉDUCATION EN 1980
DÉPENSES TOTALES (COURANT + CAPITAL) DES FINANCEURS FINAUX

(Millions de francs)

Financier final	Enseignement de type scolaire						Enseignement de type extra-scolaire	Total activités d'enseignement
	1 ^{er} degré	2 ^e degré	Enseignement supérieur	Enseignement artistique	Apprentissage	Non ventilé		
Éducation nationale	25 570	44 426	12 139	-	525	-	902	83 562
Autres ministères.....	103	3 995	2 721	263	49	-	6 712	13 843
Total État.....	25 673	48 421	14 860	263	574	-	7 614	97 405
Collectivités locales.....	17 826	2 809	284	1 161	23	-	99	22 202
Autres administrations.....	-	152	236	-	51	-	152	591
Entreprises.....	-	1 085	1 017	2	743	72	5 755	8 674
Ménages.....	657	1 209	782	24	19	740	3 630	7 061
Total général.....	44 156	53 676	17 179	1 450	1 410	812	17 250	135 933

Dépense intérieure d'enseignement 135,9 milliards de francs

Financier final	Activités annexes			Achats de biens et services			Rémun. du personnel d'éducation en formation	Total dépense intérieure d'éducation
	Administration générale	Cantines internats	Autres	Transport scolaire	Four-nitures et livres scolaires	Habil-lement et loisirs scolaires		
Éducation nationale	2 648	5 682	1 560	444	125	-	1 941	95 962
Autres ministères.....	754	780	26	14	-	-	-	15 417
Total État.....	3 402	6 462	1 586	458	125	-	1 941	111 379
Collectivités locales.....	32	2 745	363	1 955	-	-	-	27 297
Autres administrations.....	24	25	44	-	-	-	-	684
Entreprise.....	-	180	14	-	-	-	-	8 868
Ménages.....	-	7 851	22	143	4 676	2 386	-	22 139
Total général.....	3 458	17 263	2 029	2 556	4 801	2 386	1 941	170 367

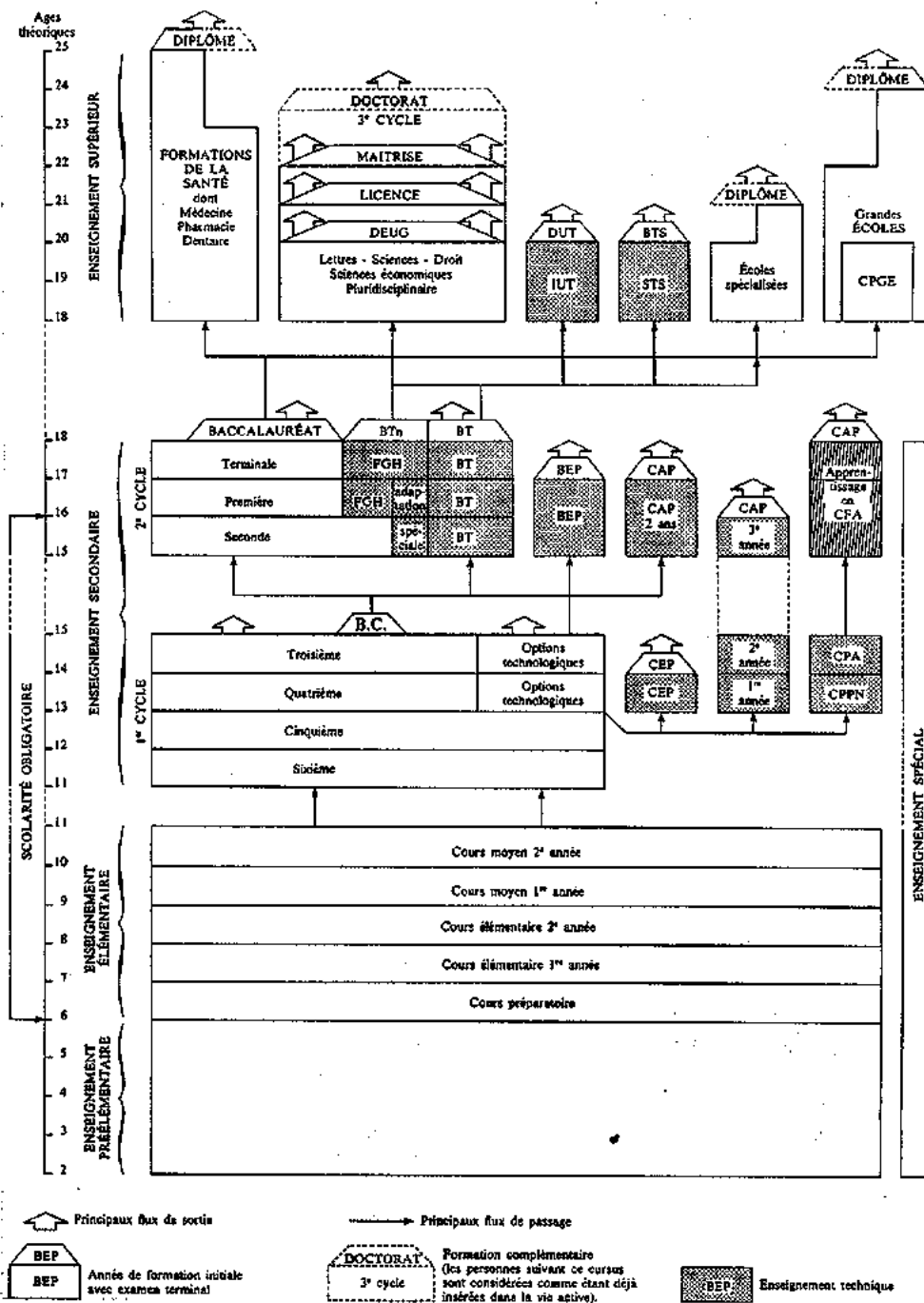
Dépense intérieure d'éducation 170,4 milliards de francsProduit intérieur brut 2 765,3 milliards de francsPart du PIB consacré à l'éducation 6,2%

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp.25.

En el finançament de les activitats educatives l'estat té una aportació prioritària a nivell de primària, secundària i a nivell superior. Les col·lectivitats locals aporten partides importants a nivell de primària, les empreses participen en l'ensenyament extra-escolar i tenen un pes important en la formació d'aprenents, mentre les famílies paguen a nivell secundari i en l'ensenyament extra-escolar.

L'estat assegura el 65,4% del finançament total, les col·lectivitats locals el 16,0%, les empreses el 5,2% i les famílies el 13,0%. El nivell més costós és el secunda-

Fig. núm.1



- **CEP.** Certificat d'éducation professionnelle et préparation au CEP.
- **CPPN.** Classe préprofessionnelle de niveau.
- **CPA.** Classe préparatoire à l'apprentissage.
- **CFA.** Centre de formation d'apprentis.
- **BC.** Brevet des collèges.
- **CAP.** Certificat d'aptitude professionnelle et préparation en deux ou trois ans aux CAP.
- **BEP.** Brevet d'études professionnelles et préparation aux BEP.
- **BT.** Brevet de technicien et préparation aux BT.

- **F, G, H.** Séries de baccalauréat de technicien (BTn) et préparation aux baccalauréats F, G, H.
- **IUT.** Institut universitaire de technologie.
- **DUT.** Diplôme universitaire de technologie.
- **STS.** Section de technicien supérieur.
- **BTS.** Brevet de technicien supérieur.
- **CPGE.** Classe préparatoire aux grandes écoles.
- **DEUG.** Diplôme d'études universitaires générales.

incrementar molt a partir de 1945. Ha anat augmentant amb l'escolarització dels nens més petits fins al 1975 i actualment es manté amb petites oscil·lacions.

Taula núm.1

Alumnes de pre-escolar. Evolució. (França metropolitana)

	(miliar, %)					
	1960- 1961	1970- 1971	1975- 1976	1980- 1981	1981- 1982	1982- 1983
Enseignement public.....	1 177,9	1 890,6	2 239,8	2 070,1	2 063,3	2 093,1
%.....	85,7	85,4	86,4	86,9	86,9	87,0
Enseignement privé.....	196,2	322,7	351,4	313,4	310,7	313,5
%.....	14,3	14,6	13,6	13,1	13,1	13,0
Total.....	1 374,1	2 213,3	2 591,2	2 383,5	2 374,0	2 406,6
%.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Indice.....	100,0	161,1	188,6	173,5	172,8	175,1

Taula núm. 2

Percentatge d'infants segons edat. Evolució. (França metropolitana)

	(%)					
	1960- 1961	1970- 1971	1975- 1976	1980- 1981	1981- 1982	1982- 1983
2 ans.....	9,9	14,9	26,6	35,7	34,8	32,3
3 ans.....	36,0	51,3	80,4	89,9	90,2	90,4
4 ans.....	62,6	74,4	97,3	100,0	100,0	100,0
5 ans.....	91,4	86,3	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensemble 2-5 ans.....	50,0	67,4	77,1	81,5	81,5	80,4

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp.97.

ri que representa el 31,5% de les despeses totals, l'ensenyament de primer nivell 25,9%, les activitats extraescolars el 10,1%, els menjadors i internats 10,1% i l'ensenyament superior el 10,1%.

C.IV. EL SISTEMA EDUCATIU FRANCÈS

=====

L'educació a França és obligatòria des dels 6 anys fins als 16. L'escolaritat es va allargar fins als 14 anys l'any 1936 i fins a 16 anys l'any 1967. Des de la Reforma Haby l'escolaritat obligatòria es considera com un procés coordinat i continu que cada escolar pot seguir segons el seu ritme. El pre-escolar no és obligatori i pot començar als 2, 3 o 4 anys. Hi ha programats cinc cursos d'escola elemental o primària, quatre d'escola secundària de primer cicle i tres de liceu o secundària superior.

El curs escolar comença a mig setembre i acaba a final de juny. Tenen unes vacances curtes de finals d'octubre-principis de novembre, per Nadal, una setmana al febrer i dues setmanes de primavera. Les vacances d'estiu duren onze setmanes. La jornada escolar comença generalment a les 8,30 i acaba a les 16,30 a primària i de 8,15 a 17,15 a secundària. Moltes escoles fan festa el dimecres i són obertes el dissabte al matí.

4.1. Les escoles pre-escolars o "maternelle"

Les escoles de pre-escolar poden ser privades o públiques. El percentatge de nens que van al sector privat és del 13%. Les comunes han d'oferir servei públic de pre-escolar quan es tracta d'una comunitat de més de 2.000 habitants. Tenen edificis específics o bé formen una secció a les escoles primàries. El seu horari acostuma a ser de 7,30 del matí a 8 de la tarda. L'assistència a l'escola pre-escolar no és obligatòria però s'ofereix voluntàriament als nens de 2 a 6 anys. El nombre de matriculats és el més alt d'Europa si fem excepció de Bèlgica, tot i que les dades no són comparables perquè a Bèlgica l'escolaritat obligatòria comença als 5 anys. El creixement del nombre d'aquestes escoles va començar entre guerres i es va

L'èxit de l'escola pre-escolar a França s'explica per diversos arguments, el més important dels quals és que el gran públic és conscient de la transcendència de l'educació en aquesta edat i els pares consideren important donar als seus fills totes les possibilitats d'èxit. La gent d'un nivell social elevat envia els infants a l'escola per donar-los un quadre de socialització més ampli que el que té a la família. La gent de classes treballadores i de professions liberals assegura així la funció de guarderia i la mare pot quedar alliberada per a altres activitats laborals.

L'escola pre-escolar, que a França s'anomena "maternelle", es proposa desenvolupar la personalitat dels infants en totes les seves formes, familiaritzar-los amb els diferents mitjans d'expressió i preparar-los per a l'escola elemental sense mai anticipar activitats pròpies del nivell següent, com per exemple l'aprenentatge de la lectura i escriptura.

El pre-escolar es considera essencial a França per donar una major igualtat d'oportunitats, sobretot als nens de les classes més poc afavorides, perquè permet despertar la personalitat del noi en un medi favorable i emprendre molt aviat accions d'educació compensatòria. Les escoles de pre-escolar a França estan ben equipades i ben orientades. Els nens reben totes les atencions possibles i resulten molt interessants i pedagògicament avançades.

Els mestres de pre-escolar es formen a les escoles normals com els mestres de primària i tenen el mateix estatus. A les escoles també hi treballen auxiliars especialitzats que no tenen magisteri però compten amb una preparació específica i tenen cura dels nens als patis, a les hores de menjar i dormir i fan d'ajudants dels mestres.

La Reforma Haby proposava començar l'escolaritat obligatòria als 5 anys ja que els infants van pràcticament tots a l'escola (durant 1975-76 hi anaven el 98,5% de nens de 5 anys) però aquesta reforma, de moment, no s'ha aplicat.

Tanmateix el fet d'anar a pre-escolar no sembla garantir una bona escolaritat donat que durant els anys 70 el 20% dels alumnes repeteix el primer curs de primària, cosa que evidencia una exigència excessiva i un canvi massa brusc de metodologia. L'any 1977 es va prohibir la pràctica de repetir curs a l'escola primària menys en el cas que els pares ho sol·licitessin, però es proposa un curs preparatori com a pont entre el pre-escolar i la primària.

Algunes dades estadístiques

Taula núm. 3

Evolució de la taxa de pre-escolarització segons edat i tipus d'ensenyament 1978-79 a 1983-84 (França metropolitana).

Âges et types d'enseignement		Années scolaires					
		1978-1979	1979-1980	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984
2 ans	Public	26,5	29,5	30,6	29,7	28,0	27,1
	Privé	4,3	4,5	4,6	4,7	4,5	non disponible
	Total	30,8	34,0	35,2	34,4	32,5	non disponible
3 ans	Public	75,4	75,3	77,8	77,0	77,3	79,4
	Privé	11,8	11,7	11,8	11,7	11,5	non disponible
	Total	87,2	87,0	89,6	88,7	88,8	non disponible
4 ans	Public	87,9	86,1	85,6	86,7	85,2	86,0
	Privé	13,5	13,3	13,1	12,9	12,7	non disponible
	Total	101,4	99,4	98,7	99,6	97,9	non disponible
5 ans	Public	89,3	86,9	86,2	85,2	86,2	84,9
	Privé	12,9	13,0	12,9	12,8	12,5	non disponible
	Total	102,2	99,9	99,1	98,0	98,7	non disponible
6 ans	Public	1,2	1,2	1,4	1,5	1,5	non disponible
	Privé	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	non disponible
	Total	1,4	1,5	1,6	1,7	1,7	non disponible
2-5 ans	Public	71,0	69,8	70,0	69,4	68,6	68,9
	Privé	10,8	10,7	10,6	10,4	10,3	non disponible
	Total	81,8	80,5	80,6	79,8	78,9	non disponible

Font: Consultation-Réflexion nationale sur l'école. MEN, pp. 168.

La taxa de pre-escolarització en una determinada edat és el resultat de relacionar el nombre d'infants que van a l'escola amb la població total d'infants d'aquesta edat. La taula permet constatar que la major part dels infants de 4 i 5 anys estan escolaritzats. El nombre de nens de 2 anys que van a pre-escolar ha baixat potser perquè les mares tenen pocs fills i desitgen tenir-ne cura. Pel contrari ha augmentat l'escolarització dels infants de 3 anys el curs 1983-84.

El pes del sector públic en el pre-escolar és notable a França.

Taula núm. 4

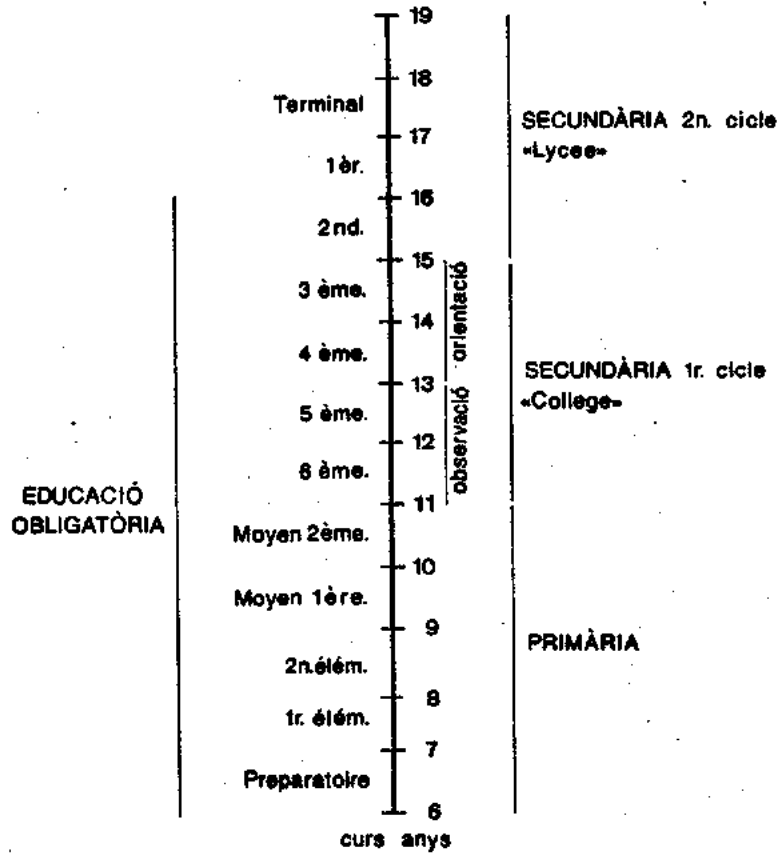
Influència de la duració del pre-escolar sobre els cursos posteriors. Repartició dels alumnes a l'ensenyament elemental segons duració de la seva pre-escolarització en % (alumnes que van fer 6è. l'any 1980).

Cheminements élémentaires Durée de préscolarisation	Scolarité élémentaire normale	1 Redoublement	2 Redoublements	Autres cheminements	Total
0 ou < 1 an.....	46,6	26,6	9,6	17,2	100,0
1 an.....	59,5	28,2	7,3	5,0	100,0
2 ans.....	63,3	26,7	6,5	3,5	100,0
3 ans.....	69,7	21,8	5,6	2,9	100,0
4 ans et plus.....	71,6	21,0	4,5	2,9	100,0
Total.....	63,9	24,7	6,5	4,9	100,0

Font: MEN. Consultation-Reflexion Nationale sur l'école, 1984, pp.185.

Aquestes dades demostren que fent una consideració global, un infant té més possibilitats de superar les dificultats escolars com més anys hagi estat escolaritzat a pre-escolar.

SISTEMA EDUCATIU A FRANÇA (fins 1977)



4.2. L'escola primària o escola "elementaire"

La llei d'organització de l'ensenyament primari a França data del 30 d'octubre de 1886 i fins a la reforma de 1959 consistia en un ensenyament de primer grau fins als 11 anys i en les classes de final d'estudis que s'allargaven fins a 14 anys, en què acabava l'escolaritat obligatòria amb l'examen per obtenir el certificat d'estudis primaris. Alguns alumnes continuaven a l'escola primària fins als 16 anys.

Tradicionalment (abans de la reforma de 1959) a primària es feia un treball intel·lectual seriós i difícil basat en el desenvolupament intel·lectual i una cultura àmplia amb programes detallats i voluminosos. El grau d'exigència feia molt habitual la necessitat de repetir curs; el 20% d'infants repetien primer i solament un quart dels nens i nenes passaven la primària sense repetir curs. El fracàs escolar era especialment greu a zones rurals i afectava principalment les classes socials menys afavorides. Els nois de famílies més benestants rebien ajut dels pares i professors particulars com a reforç i per fer la feina.

Als 11 anys els nens i nenes que volien anar a secundària havien de passar un examen selectiu. L'any 1947, per exemple, van passar a secundària el 14% dels nens i nenes d'11 anys. L'escola secundària era doncs reservada a una élite molt minoritària. A Anglaterra, per exemple, l'any 1944 passaven a secundària el 25% dels alumnes. A 11 anys començava doncs una doble via: la que anava a secundària, i els que continuaven l'escola primària fins als 14 anys, que era l'edat en què acabava l'escolaritat obligatòria.

Els cursos de primària que els nois i noies feien entre 11 i 14 anys formaven l'escola elemental superior

que acabava als 14 anys amb un examen rigorós per obtenir el certificat d'estudis primaris, "certificat d'études primaires"; aquest examen es feia a la ciutat o poble més gran de la rodalia. L'examen constava d'un dictat, una explicació d'un text, càlcul, redacció, qüestions escrites sobre història, geografia i ciències naturals, una prova de dibuix o treballs manuals i una prova de lectura, càlcul mental i cant. Aquest examen durava tot un dia i a les comunes es celebrava molt el retorn dels nois. Aquest certificat era important per aconseguir alguns llocs de treball. L'escola també oferia cursos suplementaris fins als 15 i 16 anys a càrrec de mestres i aquests cursos eren voluntaris.

La reforma de 1959 va ser molt important a França. Una mesura de gran transcendència va ser allargar l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys per als que entraven a l'escola aquell any; això comportava que tots els nois havien de passar a l'escola secundària i que els mestres perdien els alumnes més grans. Aquesta mesura va quedar definitivament aplicada per a tothom l'any 1972.

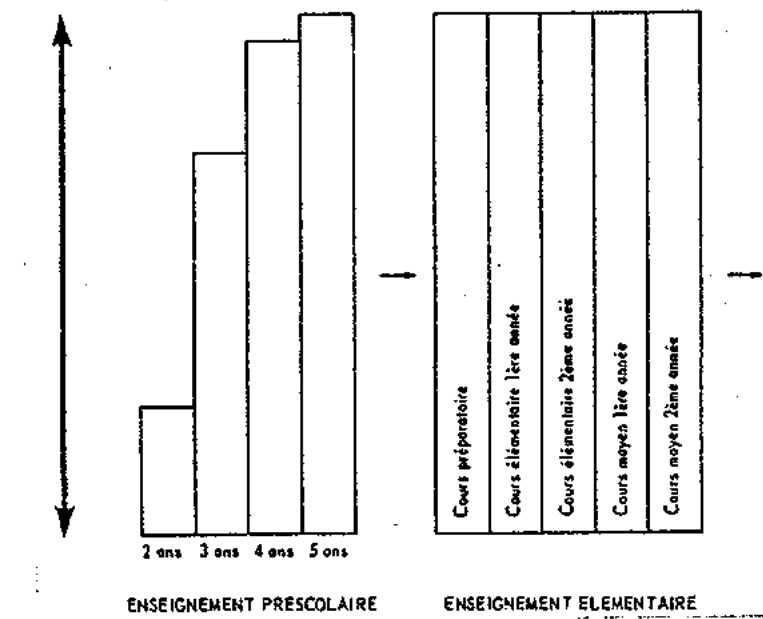
La reforma de 1959 també comporta per a primària un canvi de programació i de metodologia. Es recomanen programes més flexibles i actius i es redueix la jornada escolar a 27 hores setmanals. Els nois disposen del dimecres lliure per atendre les obligacions religioses i el dissabte a la tarda. L'horari queda establert segons el model següent:

Francès	- 10 classes setmanals
Aritmètica	- 5 " "
Activitats "d'éveil"	- 6 " "
Educació física i esports	- 6 " "
Total:	27 " "

En aquest programe destaquen les matèries bàsiques de llengua i aritmètica, sobretot la llengua, que comprèn: lectura, escriptura i gramàtica. Dintre de les "activitats d'éveil" entren de manera globalitzada una colla de matèries com poden ser la geografia, la història, les lliçons de coses, les ciències experimentals, la plàstica, la música, l'educació moral, etc. La paraula "activité" i la paraula "éveil" ja parlen d'un intent metodològic de renovació.

L'escola primària o elemental comprèn doncs dels 6 als 11 anys i l'ensenyament es dona a escoles de nois i de noies o a escoles mixtes. L'escolaritat comporta tres nivells. Els alumnes passen automàticament d'un nivell a l'altre i a 11 anys entren a secundària.

Fig. núm. 2



A partir de la reforma de 1959 també hi ha hagut un notable desenvolupament dels serveis de tipus tutoria i orientació i l'estat ha recordat insistentment als mestres les seves obligacions extra-curriculars i pastorals.

En general els mestres amb el suport dels sindicats es resisteixen a ampliar les seves funcions sense compensacions econòmiques.

La reforma de 1979 va insistir en la necessitat que els nens de primària fessin un treball actiu i que treballessin en grup. També insisteixen en la importància que els mestres segueixin el progrés del noi i facin constar les seves observacions en el llibre d'escolaritat per poder veure l'evolució del noi/noia i poder comparar els resultats que van obtenint. També recomanen el contacte mestre-pares per poder orientar millor els nois.

Aquesta reforma va prohibir que els alumnes de primària repetissin curs menys en el cas que els pares ho demanessin, però podien continuar en el cicle preparatori fins que dominessin els coneixements instrumentals bàsics. També es van prohibir els deures tot i que no sempre es té en compte aquesta prohibició.

Després de l'època de fort increment de les places escolars de primària, necessàries per fer front al creixement demogràfic dels anys 1941 a 1946 i que van concentrar els esforços en l'equipament del sector, l'estabilitat demogràfica a partir de 1950 ha permès una època de preocupació preferent per la qualitat de l'ensenyament primari.

Algunes dades estadístiques

Taula núm. 5

Evolució del nombre d'escoles

	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
<i>Public :</i>						
Écoles maternelles.....	5 920	9 336	12 750	15 721	15 997	16 319
Écoles primaires.....	74 268	55 326	48 582	44 848	44 278	43 778
<i>dont à classe unique</i>	19 010	17 973	13 452	11 433	11 137	10 778
Écoles d'enseignement spécial.....	649	1 017	169	133	118	118
Total	80 837	65 679	61 501	60 702	60 393	60 215
<i>Privé :</i>						
Écoles maternelles.....	239	281	301	359	365	369
Écoles primaires.....	9 750	8 194	7 304	6 600	6 514	6 409
<i>dont à classe unique</i>	575	748	472	343	327	304
Écoles d'enseignement spécial.....	156	398	23	19	19	17
Total	10 145	8 873	7 628	6 978	6 898	6 795
Total public + privé	90 982	74 552	69 129	67 680	67 291	67 010

Taula núm. 6

Evolució del nombre d'alumnes per classe

	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
<i>Public :</i>						
Écoles maternelles.....	42,9	40,3	36,9	30,0	29,3	28,9
Écoles primaires.....	(a) 28,0	-	23,9	23,5	23,0	22,4
Écoles d'enseignement spécial.....	-	-	15,1	14,6	13,6	13,0
<i>Privé :</i>						
Écoles maternelles.....	37,6	38,1	37,1	29,9	29,2	29,0
Écoles primaires.....	(a) 31,3	-	27,8	26,2	25,7	25,3
Écoles d'enseignement spécial.....	-	-	14,1	12,4	12,2	10,0
(a) Estimation.						

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp. 45.

En una mica més de vint anys el nombre total d'escoles ha passat de 91.000 a 67.000. Aquesta disminució és conseqüència de la urbanització, de la concentració escolar i de l'escassa natalitat. El nombre d'escoles unitàries ha passat en el sector públic de 19.000 a 10.800. Les escoles pre-escolars són les úniques que continuen augmentant.

El nombre mitjà d'alumnes per classe és de 29 a pre-escolar, de 22,4 a primària i de 25,3 a les escoles primàries privades. La ratio alumne/classe ha disminuït sensiblement i es manté estabilitzada.

Taula núm. 7.

Alumnes de les classes de CP i CM2. Evolució.

	(milers, %)					
	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
Enseignement public	4 112,8	4 127,1	3 954,2	3 941,7	3 853,4	3 722,0
%	83,7	86,0	85,9	85,5	85,5	85,3
Enseignement privé	802,6	671,9	647,4	668,7	655,5	639,2
%	16,3	14,0	14,1	14,5	14,5	14,7
Total	4 915,4	4 799,0	4 601,6	4 610,4	4 508,9	4 361,2
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Indice	100,0	97,6	93,6	93,8	91,7	88,7

Taula núm. 8

Taxes de repetidors al CP i al CM2. Evolució.

	(%)				
	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
<i>CP :</i>					
Public	18,6	15,0	13,7	13,2	14,1
Privé	10,3	9,4	8,5	10,7	8,7
Total	17,6	14,3	13,0	12,9	13,3
<i>CM2 :</i>					
Public	15,4	10,6	9,9	13,3	10,6
Privé	13,1	10,7	10,1	12,1	11,0
Total	15,0	10,6	9,9	10,6	10,7

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp.103.

Els efectius escolaritzats a l'ensenyament elemental han disminuït sensiblement durant els darrers vint anys. L'índex base 100 el 1960-61, és de 88,7 l'any 1982-83. Aquesta disminució dels efectius és el resultat de dos factors: l'evolució demogràfica de la població escolaritzable i el fet que hi ha menys repetidors, cosa que comporta una disminució de la duració mitjana de l'escolaritat elemental. El nombre d'alumnes que van amb dos anys de retard o més ha passat de 6,5% a 2,3% a CP i de 18,0 a 12% a nivell de CM2. Les taxes de repetició són menys elevades a l'ensenyament privat a nivell de CP, però són molt semblants a nivell de CM2 en els dos tipus de centres. A pesar d'aquesta disminució es mantenen molt elevades respecte a altres països de la mostra.

4.3. Escola secundària

Tradicionalment l'escola secundària era el "Lycée" on s'entrava després d'un examen molt selectiu als 11 anys. La minoria que aconseguia passar l'examen empenia uns estudis molt demandants, enciclopèdics i acadèmics que acabaven en l'examen de "baccalauréat" que per si sol era una distinció social important. Els professors que donaven classe als "lycée" eren considerats i tenien un estatus elevat.

La selecció dels estudiants es feia per capacitats però era evident que quedava reservada a les classes privilegiades que eren les que podien donar als seus fills les condicions òptimes per poder superar l'examen selectiu d'entrada.

Després de la guerra mundial va començar un llarg procés de reforma que pretenia per una part democratitzar l'ensenyament i per altre modernitzar-lo. La reforma de l'ensenyament secundari a França és un procés llarg i difícil perquè la successió de ministres i plans provoquen

la perplexitat i la desorientació i és difícil esbrinar què és el que realment es feia i què quedava únicament de la lletra del Butlletí Oficial.

També resulta difícil entendre la resistència i l'oposició sistemàtica dels ensenyants envers la reforma. Llegint la premsa de l'època sembla que els ensenyants es mostren decidits a proclamar tots els inconvenients de les reformes i no aprecien el progrés que ha representat sigui quin sigui el govern que hagi promocionat el canvi.

La democratització de l'ensenyament a França s'ha realitzat en contra de l'opinió de molta gent i amb la declarada oposició dels ensenyants. Vista des de fora, la seva postura corporativista sembla ben dretana i ben mesquina, atenta primer de tot a mantenir el seu estatus i jerarquia, val a dir que ben durament aconseguits.

La reforma de l'escola secundària va ser un pas absolutament necessari com a conseqüència de l'ampliació de l'escolaritat obligatòria de 14 fins a 16 anys. Per atendre l'alumnat que entrava en pes a secundària aquest nivell es va dividir en dos cicles: primer cicle secundari d'11 a 15 anys, classes "sisième-troisième", i segon cicle secundari de 16 a 18 anys que comprèn els cursos "second, premier i cours préparatoire" i acaba amb l'examen de "baccalauréat".

a) Secundària de primer cicle

Es desenvolupa en els "collèges d'enseignement secondaire" o CES a partir de 1963, anys en què es crea un primer cicle d'ensenyament secundari obligatori.

Tot i la resistència que va trobar el projecte potser és la reforma més sòlida de l'època de De Gaulle. Es tracta d'un compromís entre una tendència d'escola única o "comprehensive" i un sistema elitista que no renuncia a

separar els alumnes per capacitats mentals.

Per una part, la reforma connecta amb la idea d'escola única defensada per "Les compagnons" i amb els liceus-pilot proposats per Langevin-Wallon l'any 1947. Reuneix tots els nois de la mateixa edat en una escola i permet una certa flexibilitat entre els diferents grups o nivells.

Però la reforma fa concessions a la dreta de manera que en entrar a secundària els mestres de primària aconsellen els nois cap a tres opcions; per fer-ho tenen molt en compte el dossier escolar del noi. L'opció "Modern I" agrupa els nois que segueixen sense cap problema i que serien els que hagueren entrat al liceu tradicional selectiu.

"Modern II" reuneix els nois que poden seguir un curs acadèmic però que tenen dificultats si el ritme és massa fàcil o l'abstracció massa gran. Tanmateix aquest grup fa el mateix programa que el grup anterior potser a un nivell més baix i a un altre ritme.

"Transicional III". Agrupa 1/4 del total de nois i noies que ja han repetit algun curs de primària i tenen dificultats, ja sigui per manca de capacitat mental o bé per altres raons.

Si els pares no estan conformes respecte al nivell que els mestres de primària han aconsellat al seu fill poden demanar un examen formal, en cas d'acord els nois passen directament de primària a secundària.

La secundària de primer nivell es divideix en dos anys d'observació i dos anys d'orientació; quan acaba el període d'observació els nois i noies podien redistribuir-se de manera que alguns alumnes de la "Modern II" passaven a la "Modern I" i tots els nois recuperables del grup transicional passaven a la "Modern II". Els nois que definitivament no es podien promocionar anaven a les "classes de fin d'é-

tudes", tenien un programa més senzill, molt orientat a les matèries bàsiques i amb una notable reducció del nombre d'assignatures. El problema més gran que té el sistema és el que presenten aquests nois perquè molts ja han repetit, són grans i tenen poques expectatives i una sensació de fracàs. Aquestes classes són difícils i per això tenen un màxim de 25 alumnes i un sol mestre, que acostuma ésser un mestre preparat en mètodes actius i en el treball individualitzat. En acabar els estudis obligatoris els nois i noies més intel·ligents s'orientaran vers un "collège d'éducation technique" i els altres aniran al món del treball i faran cursos com aprenents. El grup que no pot seguir a l'escola a vegades s'envia al treball als 15 anys a fer d'aprenent en una empresa i reben al mateix temps 12 hores setmanals s'educació general.

Els nois, durant els anys d'orientació, s'han de seguir de molt aprop i els mestres han de fer-ne una avaluació permanent per tal que al final del CES cada alumne pugui orientar vers una secundària superior llarga o curta.

A nivell de secundària de primer cicle els programes comporten de 27 a 29 hores de classe amb un nombre de matèries bàsiques a les quals es dedica la màxima atenció, una introducció a les ciències naturals i socials i físico-químiques i una menció a les matèries d'expressió ja siguin plàstiques, musicals o tècniques. A nivell de la classe de "quatrième" (13 i 14 anys) els nois i noies han d'elegir una segona llengua viva i poden a més, si ho desitgen, començar llatí o grec.

En aquest programa sorprèn la poca atenció que es fa a les ciències i si comparem aquest programa amb el d'Anglaterra o Alemanya hi manca també la religió.

PROGRAMA DE SECUNDÀRIA

Matèria	"Sixième"		"Troisième"	
	I	II	I	II
I Matèries bàsiques				
Francès	6	8		5
Matemàtica	4	4		3
Llengua moderna	4	3		3
Tecnologia	-	-		2
II Matèries "activité d'éveil"				
Història i geografia	2 1/2	-		-
Educació cívica i social	1	4		3
Ciències biològiques	2	-		1
Art	1	-		1
Educació musical	1	3		1
Manualitats	1	-		1
III P.E. i esports (inclou una tarda)				
	5	5		5
IV Optativa (a escollir una)				
Llatí	-	-		4
Grec	-	-		3
Una segona llengua moderna	-	-		3
Ensenyament addicional en la primera llengua moderna	-	-		2
Nombre total de classes				
	27 1/2	27		27-29

(una classe dura 50 min. o una hora)

És un programa molt simple, no hi ha la varietat d'opcions que caracteritza per exemple les "comprehensive schools" angleses.

Aquest sistema de les tres opcions aviat va tenir crítiques dures perquè els grups d'orientació de les escoles, tant primàries com secundàries, no funcionaven amb l'interès i rigor desitjats i el resultat era que els nois quedaven classificats als 11 anys d'una manera tan poc fiable com podia ser-ho l'examen tradicional que es feia als 11 anys.

També es va arribar a la conclusió que els anys d'observació que havien de permetre reagrupar els nois a una edat més convenient (13 anys) no estaven ben pensats perquè el noi que era situat a nivells baixos difícilment millorava, mentre que els alumnes situats en el nivell superior agafaven una seguretat i una confiança que els feia avançar d'una manera notable.

L'any 1974 es va deixar el criteri dels directors si dividien els alumnes o no i es van adoptar diversos criteris d'agrupació com, per exemple, separar-los per les matèries bàsiques, però finalment, a partir de l'any 1977, es va adoptar el criteri suec i les classes van reunir alumnes de totes les capacitats sense cap selecció prèvia. Tots els alumnes fan junts les matèries obligatòries i es separen per les optatives. S'ofereixen optatives com el llatí i el grec per als nois més capaços que les vulguin agafar, i es programen activitats de suport per als nois que no segueixen i que, en realitat, estan condemnats a repetir.

L'escola unificada als "collèges" va trobar una oposició decidida per part del professorat numerari, "certifiés" i "agrégés", que insisteixen a ensenyar als més intel·ligents ja que per a ells el més important són els coneixements. També temen el perill del cos únic d'ensenyants

i la pèrdua dels privilegis i sous guanyats amb tant d'esforç.

Avui els "collèges" acullen tots els alumnes que acaben l'escola elemental, els quals es reparteixen a les classes de manera indiferenciada. L'escolaritat dura quatre anys i es mantenen els dos cicles: d'observació (classes de 6è i 5è) i el cicle d'orientació (classes de 4t. i 3r).

El pla d'estudis segueix amb les matèries ja esmentades que cobreixen 21 hores setmanals de classe completades per 3 de gimnàstica. Per ajudar els nois que tenen dificultats es programa una hora de recuperació setmanal per a les matèries bàsiques de matemàtiques, llenguatge i llengua estrangera, mentre els nois que no tenen dificultats poden fer cursos d'aprofundiment.

Alguns alumnes quan acaben el cicle d'orientació van a les classes pre-professionals. En aquestes classes hi ha alumnes que han repetit diverses vegades, són grans i volen orientar-se professionalment. Al final d'aquests estudis els alumnes poden entrar a la vida activa, passar a un centre d'aprenentatge o inscriure's en un liceu d'ensenyament professional per treure un certificat d'aptitud professional.

Al final de la secundària de primer cicle o "collège" es deixa que els pares, aconsellats pels professors i amb l'ajut de l'oficina nacional d'orientació professional, CNISEP, decideixin si l'alumne continuarà la secundària llarga, si anirà a un "collège" d'educació tècnica o començarà algun tipus d'aprenentatge. És evident que la intenció és preparar els futurs ciutadans per a la vida, després ja es prepararan per al treball, de manera que tendeixen a allargar en allò possible els estudis generals i no tenen pressa a preparar-los professionalment.

Els nois que ho desitgen al final de la secundària de primer cicle poden passar un examen que abans es deia BEPC i ara es diu "brevet d'études du premier cycle" o "brevet des collèges". És un examen fàcil que es fa a nivell de departament davant d'un tribunal format per inspectors i professors de secundària. S'examinen de francès, matemàtiques, llengua moderna, una matèria optativa i educació física. Si no aproven l'escrit poden presentar-se a l'examen oral i generalment aproven el 80%. Per a la qualificació es tenen en compte les notes de l'escolaritat i per a molts aquest títol assenyala el final de l'escolaritat (repeteixen i molt; tenen 16 anys). Aquest títol serveix per optar a treballs com empleat de correus.

Final secundària de primer cicle

25% deixa l'escolaritat i entra al món del treball
40% va a un "collège" d'educació tècnica
35% estudia en un liceu

El professorat dels "collèges" pertany a dues categories; els "professeurs d'enseignement général de collège", que tenen un primer cicle universitari, un examen, una formació professional en un centre regional i CADEGC i que ensenyen dues matèries i els professors certificats que tenen llicenciatura, un concurs-oposició, una formació professional en un centre pedagògic regional i imparteixen una sola disciplina.

b) Secundària de segon cicle o fase de determinació
(15-18)

Quan acaba la secundària de primer cicle l'alumne s'orienta ja sigui cap un cicle curt, que li permet després entrar a la vida professional, o cap un cicle llarg

en els liceus, que comporta la possibilitat de fer després estudis superiors.

Els liceus d'ensenyament professional

Els alumnes que fan l'opció d'un cicle curt entren als liceus d'ensenyament professional, antics "Collèges d'éducation technique" on estudien un, dos o tres anys. En qualsevol cas estudien uns programes que consten d'unes matèries de cultura general i unes altres de formació professional específica, segons l'especialitat. Els nois més poc dotats fan un any d'estudis i després reben el certificat d'educació professional (CAP) que els acredita com a obrers especialitzats.

Altres estudien dos cursos i acaben tenint el diploma professional "brevet d'études professionnelles", BEP, que dona la categoria d'obrer qualificat. Per obtenir aquest títol no fan exàmens i es basen en l'avaluació contínua. Aquests centres també ofereixen cursos de tres anys que també es poden fer a les escoles d'aprenents i després d'un examen de CAP, "certificat d'aptitude professionnelle" tenen el títol d'obrers qualificats i poden continuar estudiant a cursos de nivell superior.

El govern ha protegit aquest tipus de centres per la importància que donen a la formació professional i tècnica. El nombre d'alumnes ha augmentat considerablement.

Dintre de la secundària llarga hi ha els liceus tècnics i els liceus moderns, tècnics i clàssics.

Els liceus tècnics

Ofereixen programes semblants als dels col·legis d'educació tècnica però a un nivell superior. Els estudis duren tres anys i tenen una part de cultura general i una

Liceus d'ensenyament professional

Programa per a una carrera de tres anys que porta a un certificat d'aptitud professional en una secció industrial.

Taula núm. 10

Matèries	Núm. de lliçons per setmana		
	1r	2n	3r
Civisme, història i geografia	3	2	3
Francès	3	3	2
Matemàtiques	3	3	3
Educació artística	2	1	1
Ciència i higiene	2	2	2
Educació física	4	4	4
Total no professionals	17	15	15
Dibuix tècnic	2	2	3
Tallers i tecnologia	20	22	22
Total lliçons	39	39	40

Programa per a una secció comercial (mecanografia i taquigrafia). La majoria dels estudiants són dones i el programa és més fàcil que l'anterior. A tots dos programes destaca el pes de la cultura general que ocupa la meitat del programa.

Taula núm. 11

Matèries	Núm. de lliçons per setmana		
	1r	2n	3r
Educació general			
Francès	5	5	5
Educació moral i cívica; legislació laboral	1	1	1
Història i geografia	2	2	2
Llengua moderna	2	2	2
Matemàtiques	4	2	2
Ciència i higiene	1	1	1
Total	15	13	13
Educació professional			
Comerç i comptabilitat	4	2	1
Correspondència comercial	0	1	1
Tècniques comercials	0	2	3
Taquigrafia	3	4	4
Mecanografia	3	4	4
Total	10	13	13
Total lliçons	25	26	26

especialització professional, i acaben amb el títol o "brevet de technicien", BT; també poden examinar-se per treure el "baccalauréat de technicien industriel o commercial Bac/Btn". L'especialització que donen aquests liceus és per exemple: arts gràfiques, sabateria, hoteleria, mecànica de cotxes, etc.

Els liceus clàssics moderns i tècnics

No es tracta de batxillerats diferents ni suposa cap especialització prematura sinó que a nivell d'optatives, a les classes terminals, poden decantar-se per matèries com francès o llengües, ciències naturals i matemàtiques, matèries industrials i tècniques i ciències econòmiques i socials.

Durant els dos primers anys o batxillerat comú (classes de "seconde" i "première") es fan moltes matèries comunes i a "seconde" es dona opció a començar llatí i grec. En acabar el segon curs passen la primera part del "baccalauréat", que consisteix en un examen de francès oral i escrit. Les classes terminals tenen una opcionalitat més gran i al final d'aquest curs es passa la segona part del "baccalauréat" amb exàmens de les matèries restants. Aquest nombre indica de nou que els francesos mantenen la conveniència d'una educació general àmplia.

El liceu té un component acadèmic molt fort, el nivell dels liceus és alt, les matèries no es donen mai integrades sinó que cada matèria respecta la seva lògica en programes enciclopèdics i dogmàtics que alguns qualifiquen com a "programmes démentiels":

Llengua francesa

Llengua estrangera

Matemàtiques

Alguna ciència física o biològica

Alguna ciència social o humana
Filosofia
Educació física

Les classes terminals ofereixen més opcions i diversitat però els alumnes ja han adquirit i compartit una cultura comuna. Donen doncs una formació polivalent i alhora especialitzada. Les opcions que els alumnes escullen a les classes terminals estan en funció de la carrera universitària que pensen fer, i poden escollir entre:

- A- Filosofia i Lletres
- B- Economia i socials (literària i científica)
- C- Matemàtiques
- D- Ciències aplicades
- T- Ciències i Tècniques industrials

No es practica cap mena de separació dels alumnes per nivells, el tractament és homogeni perquè les classes acostumaven a ser magistrals i no ho feien necessari. Actualment les classes tendeixen a ser més participatives però encara es segueix l'esquema; explicació→aclariments→deures→preguntar la lliçó del dia anterior.

L'examen de "Baccalauréat" és un examen important que passen el 64-65% dels alumnes; aquest percentatge és una mica més baix que els que passen l'examen de GCE, "advanced level" a Anglaterra, i molt més baix que el nombre d'alumnes que a Alemanya passen l'"abitur". És difícil entendre aquest alt grau de fracàs que sols s'explica si els programes són excessius, els mestres dolents o el nivell exigit inadequat.

Els exàmens són escrits perquè es valora molt el pensament lògic i la claredat d'exposició i les matèries tenen coeficients diferents segons l'especialitat a què es presenti el candidat. Els tribunals estan formats per professors numeraris d'institut.

S'ha parlat moltes vegades de suprimir els exàmens de "baccalauréat" però els professors, segons el sociòleg Georges Gusdorf, estan defensant el que els queda de prestigi en una societat que no els dóna importància, és l'última arma del cos d'ensenyants i l'última manera de cridar l'atenció provocant una catàstrofe nacional. Els burgesos volen per als seus fills el passaport per entrar a la universitat i creuen en la meritocràcia, convençuts que en aquesta carrera tindran la part del lleó.

Capelle va resumir els defectes del "baccalauréat" en set pecats capitals que segons el seu criteri són:

1. La seva inestabilitat
2. Ambigüetat
3. Són una loteria
4. Tenen un prestigi social exagerat
5. Representen un gran esforç de memorització
6. Representen una pèrdua de temps per a tots
7. L'èxit està estretament vinculat amb la riquesa.

El 80% dels alumnes que passen l'examen van a l'educació superior (40% a Anglaterra).

Els liceus, a més dels estudis secundaris, també preparen els alumnes més capacitats que passen l'examen amb "mention" per als exàmens selectius d'entrada o "concours" a les "grandes écoles". Aquests estudis acostumen a durar dos anys. Alguns liceus són especialment famosos per aquests cursos, com és el "Lycée Louis-le-Grand" on acudeixen alumnes de tota França o el famós col·legi privat dels jesuïtes de "Sainte Geneviève" de Versalles. En aquests cursos es solen concentrar gran part dels agregats dels instituts. Els liceus tècnics també ofereixen cursos per preparar els millors alumnes de "baccalauréat" per al certificat de tècnics superiors.

Aquests cursos de "post-baccalauréat" s'assemblen a les millors "Sixth form" angleses, a alguns "kolleg o oberstufe" alemanys o a les millors "junior college" o "community college" dels Estats Units d'Amèrica.

A França es fa un procés de selecció insistent que marca el pas d'un cicle a l'altre i d'un curs a l'altre. Actualment hi ha una major flexibilitat però no s'ha canviat de sistema, solament s'ha suavitzat. A causa d'aquest procés molts alumnes quan acaben la secundària tenen 20 anys i a això cal afegir dos o tres anys més per als que es preparen per entrar a les grans escoles o a certes facultats de la universitat. Tant en edat com en nivell els estudiants francesos superen, en molt, les expectatives d'altres països.

El professorat dels liceus d'ensenyament professional pertanyen a categories diverses ja que uns asseguren la formació general i altres els ensenyaments professionals. En els liceus els professors són "agrégés" o "certifiés" i tenen una formació acadèmica molt exigent.

Algunes dades estadístiques

núm. 12

Collèges, lycées : évolution

[1] ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS DU 2^e DEGRÉ (France métropolitaine)

	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
<i>Public :</i>						
Collèges.....	3 372	4 017	4 332	4 751	4 762	4 784
LEP (CET).....	906	1 136	1 310	1 311	1 311	1 311
Lycées.....	1 203	1 159	1 114	1 119	1 124	1 131
Total.....	5 481	6 312	6 756	7 181	7 197	7 226
<i>Privé :</i>						
Total.....	5 009	4 563	3 956	3 878	4 012	3 945
Total Public + Privé.....	10 490	10 875	10 712	11 059	11 209	11 171

[2] ÉVOLUTION DU NOMBRE DE CLASSES ET DE DIVISIONS

	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
<i>Public :</i>					
1 ^{er} cycle.....	85 534	101 672	103 562	109 490	111 297
2 ^e cycle court.....	20 003	24 029	25 328	25 314	25 831
2 ^e cycle long.....	22 839	26 307	30 735	30 732	30 636
Total.....	128 376	152 008	164 715	165 536	167 764
<i>Privé :</i>					
1 ^{er} cycle.....	20 399	22 601	25 286	25 566	25 918
2 ^e cycle court.....	8 199	7 732	8 337	8 458	8 479
2 ^e cycle long.....	7 801	9 146	11 862	11 359	11 097
Total.....	36 399	39 479	45 485	45 383	45 494
Total Public + Privé.....	164 775	191 487	210 200	210 919	213 258

[3] ÉVOLUTION DU NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE OU DIVISION

	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
<i>Public :</i>					
1 ^{er} cycle.....	26,4	25,5	23,3	23,1	23,1
2 ^e cycle court.....	24,0	24,0	23,7	24,2	24,3
2 ^e cycle long.....	28,1	28,0	27,7	27,9	28,4
<i>Privé :</i>					
1 ^{er} cycle.....	25,1	25,4	23,9	23,9	24,1
2 ^e cycle court.....	20,7	21,9	20,6	22,0	20,9
2 ^e cycle long.....	25,0	24,7	21,4	22,6	23,1

Font: Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984,
pp. 49.

A secundària el nombre de centres públics ha passat de 5.481 a 7.226 mentre els centres privats han disminuït. Cal tenir en compte que el nombre de centres és poc signi-

El nombre d'alumnes de secundària ha augmentat considerablement des de 1960-61. Aquest augment és conseqüència del creixement de la població escolaritzable, de la prolongació de l'ensenyament obligatori fins a 16 anys, que va començar a regir el 1968-69, i de la tendència de les famílies a fer estudiar els seus fills més enllà de l'edat obligatòria.

El percentatge d'alumnes en relació a la població total d'11 a 17 anys ha passat de 61,9% el 1960-61 al 87,4% el curs 1982-83, i últimament tendeix a estabilitzar-se. Avui el 62% fan el primer cicle, el 16% el segon cicle curt i el 22% el segon cicle llarg.

La proporció d'alumnes de l'escola pública ha augmentat lleugerament i ha passat de 77,4% l'any 1960-61 al 79,4% el curs 1982-83.

ficatiu perquè s'han tancat molts centres petits, per la qual cosa cal considerar el nombre de classes.

El nombre de classes ha augmentat un 31% en el sector públic i un 25% en el privat, mentre el nombre d'alumnes per classe ha variat poc. L'any 1982-83 el nombre d'alumnes-classe era inferior a l'escola pública, el 23,1%, mentre a la privada era de 24,1% però a nivell de segon cicle l'avantatge està a favor de l'ensenyament privat.

Taula núm. 13

Els alumnes de secundària. Evolució.

	(milliers, %)					
	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
<i>Sixième à troisième :</i>						
Public.....	1 090,7	2 259,3	2 428,7	2 362,2	2 366,3	2 423,4
%	75,1	81,5	81,2	80,1	79,9	80,0
Privé.....	362,5	512,2	560,6	588,2	593,6	607,3
%	24,9	18,5	18,8	19,9	20,1	20,0
Total	1 453,2	2 771,5	2 989,3	2 950,4	2 959,9	3 030,7
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Autres de niveau sixième à troisième :</i>						
Public.....	769,8	131,5	162,5	170,2	168,4	151,9
%	85,6	88,7	92,2	90,8	90,6	89,9
Privé.....	130,0	16,8	13,8	17,2	17,5	17,1
%	14,4	11,3	7,8	9,2	9,4	10,1
Total	899,8	148,3	176,3	187,4	185,9	169,0
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Deuxième cycle court :</i>						
Public.....	256,2	480,0	576,9	601,2	612,5	627,8
%	66,9	73,8	77,3	77,8	77,5	78,0
Privé.....	127,0	170,6	169,4	172,0	177,8	177,5
%	33,1	26,2	22,7	22,2	22,5	22,0
Total	383,2	650,6	746,3	773,2	790,3	805,3
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Deuxième cycle long :</i>						
Public.....	326,3	653,3	735,2	850,0	856,7	870,6
%	77,3	77,0	76,5	77,1	76,9	77,2
Privé.....	95,6	195,3	225,6	252,6	257,1	256,8
%	22,7	23,0	23,5	22,9	23,1	22,8
Total	421,9	848,6	960,8	1 102,6	1 113,8	1 127,4
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Total :</i>						
Public.....	2 443,0	3 524,1	3 903,3	3 983,6	4 003,9	4 073,7
%	77,4	79,7	80,1	79,5	79,3	79,4
Privé.....	715,1	894,9	969,4	1 030,0	1 046,0	1 058,7
%	22,6	20,3	19,9	20,5	20,7	20,6
Total	3 158,1	4 419,0	4 872,7	5 013,6	5 049,9	5 132,4
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(2) POPULATION SCOLARISABLE DE 11 A 17 ANS - ÉVOLUTION

	1960-1961	1970-1971	1975-1976	1980-1981	1981-1982	1982-1983
Population 11 à 17 ans.....	5 103,5	5 825,4	5 994,3	5 920,2	5 886,5	5 873,4
% élèves second degré/population de 11 à 17 ans.....	61,9	75,9	81,3	84,7	85,8	87,4

Font: Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp.117.

Taula núm. 14

ÉVOLUTION DES TAUX DE REDOUBLEMENT ET DE PASSAGE
PUBLIC + PRIVÉ

	Redoublements				Passages			
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	6 ^e -5 ^e	5 ^e -4 ^e	4 ^e -3 ^e	3 ^e -2 ^e
1975-1976	9,5	6,5	7,0	7,3	87,9	67,8	84,2	53,6
1980-1981	10,7	12,1	8,2	9,6	84,2	67,6	85,7	55,3
1981-1982	11,8	13,4	9,1	12,6	83,3	65,9	85,5	53,5
1982-1983	11,7	14,5	8,7	12,4	83,8	66,7	86,8	53,2

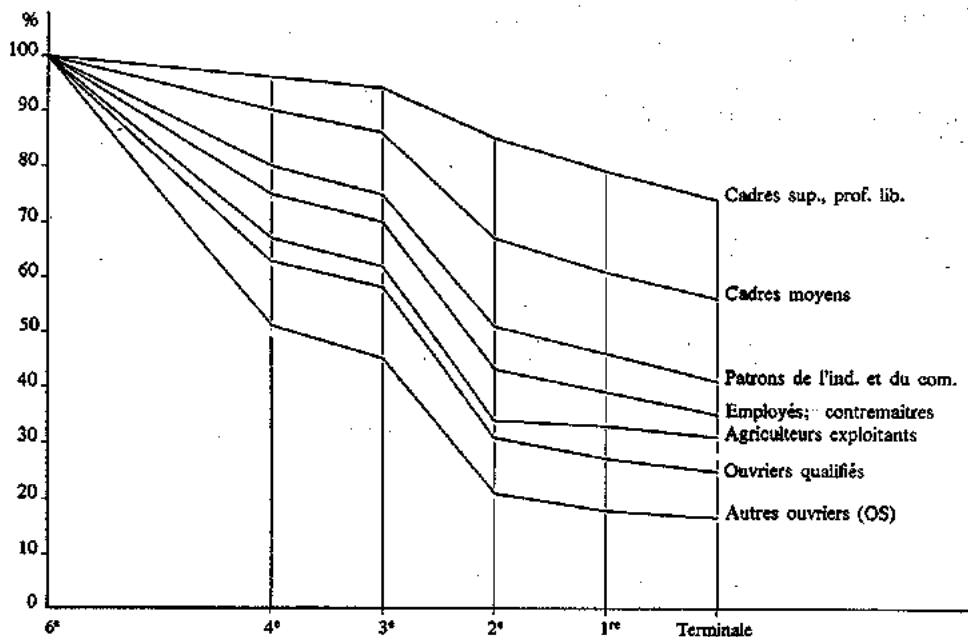
Font: Op. cit. pp.119.

La repetició és un fet freqüent donat que més d'un alumne de cada deu repeteix i el percentatge no disminueix. De 100 alumnes que l'any 1973-74 van entrar a la classe de 6ème:

- 70 han passat a 4ème
- 19 han preparat un CAP de 3 anys
- 41 han entrat a 2ème
- 34 han seguit les classes terminals.

Fig. núm. 4

POURCENTAGE D'ACCÈS DES ÉLÈVES DANS LA FILIÈRE D'ENSEIGNEMENT LONG
POUR QUELQUES CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES



Font: Op. cit. pp.147.

L'accés dels alumnes a les classes superiors de batxillerat depèn en gran part de la categoria socio-professional dels pares. La probabilitat d'accés a les classes terminals per a un fill d'un quadre superior o d'un professional liberal és cinc vegades més gran que per al fill d'un treballador del camp o d'un obrer especialitzat.

Taula núm. 1'5

**III ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES
DANS LES CLASSES SUPÉRIEURES DE LYCÉES
(France métropolitaine)**

	1960 1961	1970 1971	1975 1976	1980 1981	1981 1982	1982 1983
<i>Classes préparatoires aux grandes écoles.</i>						
Éducation nationale :						
Public.....	18 452	29 289	30 383	33 531	34 257	34 981
%.....	87,7	93,9	94,9	90,4	89,0	88,6
Privé.....	2 586	1 907	1 642	3 545	4 236	4 508
%.....	12,3	6,1	5,1	9,6	11,0	11,4
Total.....	21 038	31,196	32 025	37 076	38 493	39 489
%.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Autres ministères.....	...	1 153	3 174	2 281	2 352	2 418
<i>Sections de techniciens supérieurs.</i>						
Éducation nationale :						
Public.....	5 814	20 432	30 038	40 067	43 027	45 808
%.....	72,5	76,1	70,0	72,6	68,5	70,3
Privé.....	2 200	6 408	8 067	15 121	19 817	19 328
%.....	27,5	23,9	21,0	27,4	31,5	29,7
Total.....	8 014	26 840	38 045	55 188	62 844	65 136
%.....	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Autres ministères.....	8 171	12 127	11 483	13 484
<i>Préparations diverses et TI'</i>						
Public.....	1 586	1 463	1 194	536	927	1 082
Privé.....	...	2 598	1 490	1 245	1 497	1 886
Total.....	...	4 066	2 684	1 781	2 424	2 968

Font: Op. cit. pp. 143.

El nombre d'alumnes de les classes superiors ha augmentat molt, tant a les classes preparatòries per a les grans escoles com a les seccions de tècnics superiors (STS).

Taula núm. 16

**III ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ADMIS AU BACCALAURÉAT
(France métropolitaine)**

Séries	1950	1960	1970	1975	1980	1981	1982	1983
Série A (a)	17 186	23 344	64 502	50 436	40 391	42 609	43 448	45 108
Série B. Economique et social	#	191	11 304	20 946	31 521	34 237	37 115	39 287
Série C. Mathématiques et Sciences physiques	7 474	17 061	21 443	30 396	32 658	32 321	33 205	31 566
Série D. Mathématiques et Sciences de la nature								
Série D. Sciences agronomiques et techniques	6 747	15 443	36 011	46 710	48 545	46 579	49 493	51 505
Série E. Sciences et techniques	955	3 248	5 447	5 197	5 823	5 643	5 987	5 960
Expérimental	#	#	#	#	831	836	932	935
Total baccalauréat général	32 362	59 287	138 707	153 685	159 769	162 225	170 180	174 361
Série F (b)	#	#	11 081	19 113	26 612	26 462	28 366	30 043
Série G (c)	#	#	17 465	31 272	35 605	36 436	39 400	43 054
Série H. Techniques informatiques	#	#	54	419	443	491	645	701
Total baccalauréat de technicien	#	#	28 600	50 804	62 660	63 389	68 411	73 798
Total général	32 362	59 287	167 307	204 489	222 429	225 614	238 591	248 159
Progression en indice	100	183	417	532	587	597	637	667

(a) Série A : options A1. latin et grec; A2. latin et langues; A3. latin et mathématiques; A4. langues et mathématiques; A5. langues; A6. éducation musicale; A7. arts plastiques.
 (b) Série F : options F1. construction mécanique; F2. électronique; F3. électrotechnique; F4. génie civil; F5. physique; F6. chimie; F7. biochimie; F7'. biologie; F8. sciences médico-sociales; F9. équipement technique bâtiment; F10. microtechnique; F11. musique; F11'. danse.
 (c) Série G : options G1. techniques administratives; G2. techniques quantitatives de gestion; G3. techniques commerciales.

Font: Op.cit. pp.199.

A partir de 1950 el nombre de persones admeses en el "baccalauréat" s'ha multiplicat per 7,5. El creixement va ser molt fort fins el 1970. A partir d'aquesta data el nombre de batxillers de tipus A comença a disminuir i en canvi comença el "baccalauréat de technicien" que continua mantenint una tendència creixent.

Els admesos són el 66% del batxillerat general i el 58% del tècnic.

4.4. Ensenyament superior

Dintre d'aquest apartat s'inclouen les universitats, les grans escoles i els instituts universitaris de tecnologia.

a) La universitat

El "baccalauréat" era el passaport per entrar a la universitat. L'examen era tan selectiu que molts candidats havien de repetir-lo dos i fins i tot tres vegades. Avui passen molts més alumnes i això ha representat la massificació de la universitat. En principi es va posar un primer curs selectiu a la universitat però va ser abolit el juny de 1966 però tot i així molts alumnes abandonen a final del primer any.

La reforma de la universitat de l'any 1966 va dividir els estudis universitaris en tres cicles, cada un de dos anys:

- El primer cicle acaba amb un diploma d'estudis generals (DEUG).
- El segon cicle es divideix en dues parts: després del tercer any es treu una "Licence" i després del quart una "Maîtrise".
- El tercer cicle és d'investigació i pot acabar amb un doctorat. Els estudis es poden acabar quan s'obté un d'aquests diplomes.

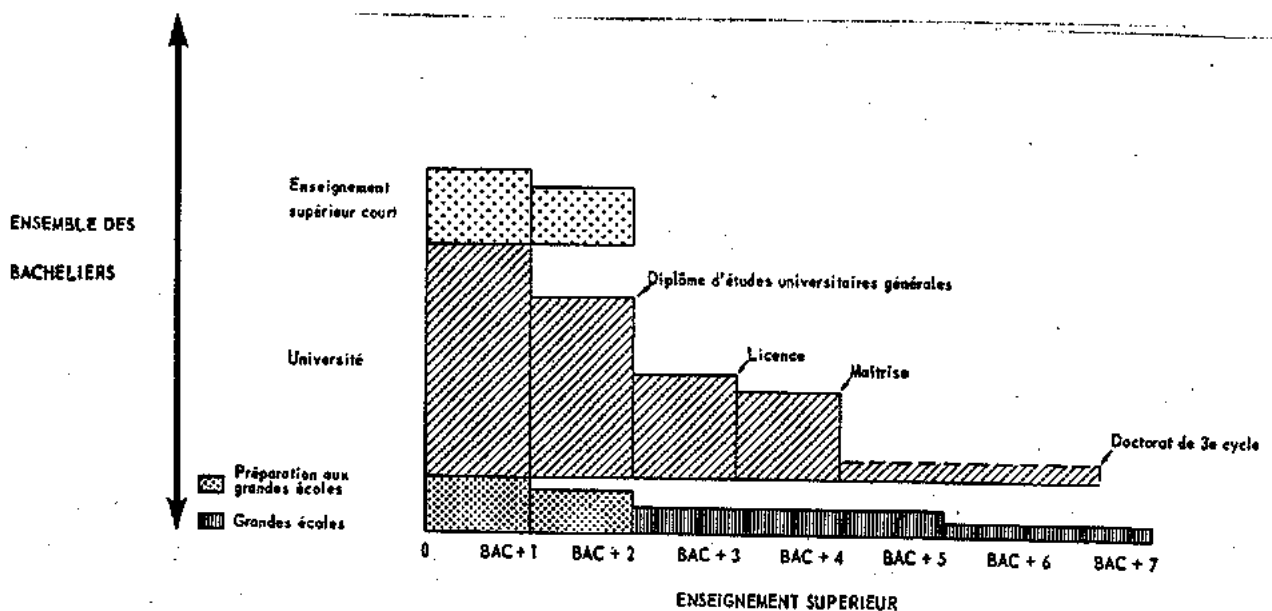
La massificació de la universitat va portar, com a altres països d'Europa, a multiplicar les universitats de manera que les 25 universitats tradicionals es van convertir en 75. També es van crear institucions universitàries politècniques i els instituts nacionals de ciència aplicada que enriqueixen el panorama universitari en carreres tècniques.

La revolta dels estudiants el Maig de 1968 va començar profundament els fonaments de les universitats i l'any següent començava una reforma basada en dos principis fonamentals: autonomia i participació, i en l'organització d'unitats d'ensenyament i de recerca, UER, en substitució de les antigues facultats.

Les universitats tenen un grau elevat d'autonomia per organitzar les seves activitats i tenen els seus propis estatuts. El govern central es reserva, tanmateix, el dret de donar els títols, decidir-ne el finançament, determinar la duració dels estudis i definir les normes de selecció i nominació del personal.

El consell nacional d'ensenyament superior i d'investigació estudia els problemes relatius a aquest nivell i fa propostes mentre que la conferència de rectors tracta els problemes universitaris al més alt nivell.

Fig. núm. 5



Font: Cibois, Philippe. Demande Individuelle d'Education. pp.101.

b) Les grans escoles

A França hi ha unes institucions de nivell superior que tenen més prestigi que la mateixa universitat i es coneixen amb el nom de "grands écoles". Aquests centres preparen l'élite o quadres que ocuparan els llocs més elevats de l'administració, les finances, l'exèrcit, la investigació, l'ensenyament i les empreses privades.

L'elitisme i el prestigi d'aquestes escoles es manté perquè l'accés hi és molt limitat i l'exigència intel·lectual d'un nivell molt elevat. Per entrar es fa un concurs o examen competitiu al qual es presenten els millors alumnes de "Baccalauréat", que es preparen per a aquest examen un, dos o tres anys en els instituts. Els alumnes que aprofiten tenen assegurat un salari, un contracte amb l'estat de 10 anys.

Aquestes escoles tenen un excel·lent professorat, una disciplina estricta i un grau d'exigència molt elevat de manera que els que han estudiat en aquestes escoles formen com una aristocràcia intel·lectual. Evidentment aquestes escoles tenen els seus detractors perquè l'origen social dels candidats és generalment elevat i es crea entre els antics escolars una mena de complicitat i deferència. També s'acusa aquestes escoles de nepotisme perquè una proporció important dels estudiants són fills d'antics escolars.

Les escoles que tenen més fama són "L'École Polytechnique" que prepara els quadres de l'exèrcit, la tècnica i la indústria, l'administració i el comerç. "L'École Nationale d'Administration" solament admet alumnes que ja s'han graduat a la universitat. De 2.700 candidats que es van presentar a l'examen d'ingrés en van aprovar 150.

"L'École Normale Supérieure" va ser fundada l'any 1774 per La Convenció i estava reservada als homes. L'any

1881 es va crear a Sèvres la de dones. En aquests centres s'han format tradicionalment els "agrégés" dels liceus però avui molts graduats passen a ensenyar o a investigar a la universitat.

Els estudis es divideixen en lletres o ciències i es basen en l'estudi de les disciplines al més alt nivell i encara que el seu nom enganya, en aquest centre no es fa cap mena de formació professional.

Els estudiants d'aquestes escoles tenen com un codi de conducta que s'anomena "esprit normalien", que alguns mal intencionats diuen que és una barreja d'arrogància intel·lectual, escepticisme i cinisme i altres diuen que és la manera de ser pròpia de persones molt cultivades.

4.5. Formació Professional

L'espectacular progrés industrial de França ha estat possible gràcies a una decidida política estatal de suport de l'educació tècnica i professional. Tanmateix, la tendència és allargar l'educació general i retardar la formació professional donat que convé evitar una especialització prematura que pot ser perillosa en un moment de canvi tecnològic accelerat i en què es busca una certa polivalència.

L'any 1919 la Llei Astier va organitzar l'ensenyament professional a França amb la creació d'escoles d'ensenyament tècnic, industrial i comercial. També es va intentar introduir el sistema alemany dels aprenents, que completen els seus coneixements generals al mateix temps que fan d'aprenents en una empresa però la proposta va tenir poc èxit i poca gent seguia aquesta modalitat.

La formació professional a França té dues grans modalitats; la formació professional i inicial per a joves de 16 a 19 anys, que inclou uns aprenentatges a jornada com-

pleta en centres escolars i que ja hem estudiat en el capítol de l'escola secundària.

Els alumnes que treuen un CAP són pràcticament especialitzats en un treball i poden ocupar un lloc des del primer dia que entren en una empresa. Els alumnes que treuen un BEP tenen una formació tècnica menys especialitzada però són adaptables a l'evolució de les tècniques i a reconversions. La formació professional com a aprenent és el sistema a què han de recórrer els nois que abandonen l'escolaritat obligatòria abans dels 16 anys.

La segona modalitat és la formació professional contínua a la qual es poden acollir joves i adults en atur i treballadors. La llei sobre la formació permanent va ser aprovada pel parlament el juny de 1971. Aquesta llei va ser el resultat de llargues negociacions entre la patronal i els sindicats, que van ser un model de participació i treball col·lectiu. La comissió que la va elaborar va partir de tres punts essencials; va clarificar els objectius, va disposar de tota la informació necessària i va fer-ne una elaboració lenta. No es tractava de fer una discussió de principis sinó de trobar el sistema de fer de la formació un mitjà de promoció i arribar a harmonitzar els interessos i aspiracions individuals dels treballadors amb les necessitats de l'economia. La comissió va treballar dos anys. Segons aquesta llei els treballadors tenen dret a demanar a l'empresa un permís de formació de fins un any amb determinades condicions, cosa que té una transcendència per a l'adequació al treball i per al desenvolupament tècnic. Aquesta formació està finançada per les mateixes empreses a través d'un impost.

A nivell d'ensenyament superior va ser interessant la fundació dels instituts universitaris de tecnologia que admeten alumnes amb batxillerat o gent amb una provada experiència en el treball i amb una qualificació equivalent.

Aquests instituts ofereixen dos anys d'estudis i un títol o diploma de tecnologia apreciat en el mercat de treball i que garanteix una especialització a mig camí entre el "baccalauréat" tècnic i les grans escoles. Aquests instituts van tenir molta acceptació però aviat van tenir la competència del diploma universitari de tecnologia (DUT).

L'educació tècnica professional al més alt nivell la donen les grans escoles, institucions que tenen més prestigi que les facultats universitàries però que demanen una preparació en educació general molt elevada i són molt selectives.

Algunes dades estadístiques

Taula núm. 17

**III DIPLOMES D'ÉTAT DÉLIVRÉS PAR LES UNIVERSITÉS
PAR GRANDES DISCIPLINES NON MÉDICALES EN 1982**

	DEUG	Licence	Maîtrise	DESS	DEA	Doctorat 3 ^e cycle	Doctorat d'État	Total
Droit (a).....	9 764	8 912	6 978	1 393	2 162	262	216	29 687
Sciences économiques.....	4 959	4 029	3 704	2 874	1 292	457	102	17 417
AES.....	2 597	1 908	967					5 472
Lettres.....	17 807	19 191	10 357	1 819	5 058	1 809	290	56 331
MASS.....	436	83	24					543
Sciences (b).....	9 835	8 504	8 156	293	6 304 (b)	2 907	1 009	37 008
STAPS.....	1 076	1 125	34					2 235
Enseignement 1 ^{er} degré.....	4 554							4 554
Total.....	51 028	43 752	30 220	6 379	14 816	5 435	1 617	153 247
dont France métropolitaine.....	50 474	43 557	30 125	6 378	14 816	5 434	1 617	152 401

(a) Capacité en droit : 1 344.
(b) Dont DDI Sciences : 631.

Taula núm. 18

**LES PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN 1982-1983
(France)**

	Enseignants	Non-enseignants			Total
		Titulaires	Non-titul.	Total	
Effectifs.....	43 367	20 083	17 131	37 214	80 581
% femmes (a).....	25,0	65,0	60,2	62,9	"

(a) Répartition observée en 1981-1982 pour les non-enseignants.

Font: Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp. 87. i 203

La forta selectivitat d'entrada en els programes d'educació per a ensenyants de primer nivell fa que el volum d'estudiants i de graduats sigui molt inferior a altres facultats i programes, com lletres, ciències o dret.

La proporció de dones entre el personal ensenyant de nivell superior és baix però a les normals és molt més important.

C.V. LES ESCOLES NORMALS

=====

5.1. Les escoles normals fins a 1959

A França la formació dels ensenyants ve de molt temps enrera: quan Charles Denia, encarregat de les escoles de caritat de la diòcesi de Lyon, i Jean-Baptiste de la Salle a Reims, creen l'any 1666 i 1685 seminaris pedagògics. Aquestes accions van quedar consolidades quan el 9 d'agost de 1879 Jules Ferry va crear la primera normal obligatòria per als directors de les escoles públiques, el que representava que era reconeguda públicament la necessitat d'una formació específica per als ensenyants. Dins d'aquesta línia l'any 1881 hi havia a cada departament de França una normal masculina i una de femenina. Les normals femenines com la de Sèvres van permetre una promoció de la dona i van ser centres importants de defensa dels seus drets.

La creació de les normals a França té com a objectiu, segons J. Ferry, combatre la ignorància però també crear una consciència nacional laica i republicana i reforçar la unitat nacional. Les normals eren doncs institucions avançades i liberals.

Les escoles de mestres eren profundament republicanes i laiques i la formació era estricta, com correspon a un seminari laic, perquè els mestres havien de demostrar que era possible una moral sense l'Església i havien d'ésser els forjadors d'una nova societat profundament nacionalista, republicana i laica. El paper de les escoles normals era tan clar que Petain, hostil a l'ideal democràtic i a les reformes de Ferry, durant el govern de Vichy, va suprimir-les i va fer tenir un paper important a l'Església.

Els alumnes entraven a la normal als 14 o 15 anys després de passar un concurs de selecció. En general ingressaven a les normals els nois més capacitats de les comunitats rurals, que trobaven en el magisteri una via de promoció social, i les dones, que aleshores tenien poques sortides de promoció personal i professional. Els estudiants rebien una beca-salari i generalment estudiaven en règim d'internat.

Els estudis a la normal tenien un doble objectiu, el primer era donar als alumnes una preparació general semblant a la que es donava a secundària, i el segon era vincular-los a l'escola i equipar-los amb unes competències pedagògiques. Els estudis duraven tres anys i tenien pràctiques a l'escola annexa almenys 20 dies cada any.

Els alumnes, quan acabaven la carrera, exercien a les escoles de les comunes o ajuntaments on tenien un paper relevant i una actitud renovadora i liberal enfront del capellà i el terratinent; la seva tasca educativa era transcendent perquè formava les noves generacions ja que molts alumnes estudiaven a les escoles fins a 14 anys.

5.2. La reforma de 1959

La situació va canviar poc fins a acabar la Segona Guerra Mundial. El creixement econòmic i demogràfic dels anys 40s i 50s va crear una demanda creixent de mestres que les normals no podien proporcionar, així que el problema es va resoldre contractant persones sense formació específica de manera que solament un mestre de cada deu havia fet la carrera a la normal. Davant d'aquesta situació es decidí que els estudiants continuarien entrant a magisteri als 15 anys però estudiarien en els liceus els estudis secundaris i, un cop acabats, passarien a les normals, les quals podrien dedicar-se específicament a la formació professional, augmentar el nombre d'alumnes i

ampliar la seva formació professional a dos anys.

La reforma de 1959 amplia l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys i es creen els col·legis d'educació secundària per atendre els nois entre 11 i 12 i 15 i 16 anys. Aquesta reforma afecta profundament els mestres, que perden els alumnes més grans i queden limitats a la formació dels nens i nenes de 6 a 11 anys. La desaparició de l'examen de final d'estudis primaris els resta l'últim control que exercien sobre l'ensenyament i els alumnes.

Al mateix temps aquesta llei dona a les escoles normals la categoria d'escoles de nivell superior perquè exigeix que els candidats que es presenten al concurs per entrar a magisteri facin el batxillerat, i fixen la duració dels estudis a dos anys durant els quals els alumnes fan matèries teòriques i pràctiques específicament professionals.

5.3. Plantejaments renovadors

Tanmateix, la formació dels ensenyants a França era criticada per tres motius bàsics:

- Es donava una excessiva especialització per nivells, el que provocava desconfiança i malestar entre el professorat.
- La formació dels ensenyants era més acadèmica que pedagògica i professional.
- La formació de mestres quedava al marge de la renovació pedagògica i la investigació educativa.

L'any 1966 es va celebrar el Col·loqui de Caen per tractar sobre el tema de la renovació de la formació dels ensenyants i es va arribar a la conclusió que hauria de ser una formació basada en tres elements:

- Capacitat de comunicació.
- En uns estudis professionals basats en la psicologia i la sociologia de l'educació, tècniques d'ensenyament, metodologia, dinàmica de grup, avaluació i tecnologia educativa, desenvolupament de l'infant, organització escolar, programació d'objectius i educació comparada.
- Els futurs professionals han de fer pràctiques a diversos tipus d'escoles.

Els participants en aquest col.loqui van considerar que aquesta formació l'havia de donar la universitat en un institut d'estudis educatius que també es fes càrrec de la formació professional del professorat de secundària. Dos anys més tard, el Col.loqui d'Amiens, el març del 1968 va recollir les conclusions anteriors i va especificar unes orientacions:

- que la formació dels ensenyants s'unifiqui.
- la formació dels mestres s'ha de fer a la universitat, la qual també oferirà activitats de formació permanent.
- les classes teòriques són importants però estaran basades en la pràctica.
- els mestres de pre-escolar i primària estudiaran dos cursos de formació superior a la universitat i tindran després dos anys de formació professional.

Tot i que la llei d'ordenació universitària de 1968 diu "És funció de la universitat formar els mestres de l'educació nacional i vetllar per la unitat d'aquesta formació..." no va passar de ser un desig perquè el nou pla d'estudis per a la normal, segons la circular de 1969, no estableix cap relació universitats-normal.

5.4. Pla d'estudis de 1969

Aquest és el pla que seguien les normals a França quan vaig fer un vitge d'estudis per informar-me sobre la

formació del professorat en el país veí l'any 1974. Estu-
diem el cas de la normal de Créteil:

a) Ingrés als estudis de magisteri

Els alumnes que volien ingressar a magisteri havien
de reunir dues condicions:

- a) tenir el "baccalauréat" (18 o 20 anys d'edat)
- b) passar el "concours" d'entrada a l'escola normal en què
es comprovaven:
 - Els coneixements
 - Mètodes de treball
 - Equilibri i relació

A nivell d'entrada les normals es trobaven -segons el
criteri de la directora de l'"Académie" de Créteil- amb dos
problemes importants:

- Dificultat d'atreure vers la professió nois qualificats,
el que comportava la feminització del magisteri i un des-
prestigi creixent de la professió.
- Contracte de treball amb l'Estat per deu anys a canvi
d'un salari a partir de l'entrada a l'escola normal, el
que comporta una gran responsabilitat en la selecció d'en-
trada.

b) El Pla d'estudis

Comprenia dos cursos de 28 hores més tres hores opcio-
nals. El primer curs era selectiu, de manera que no es po-
dia passar a segon amb cap matèria suspena. El pla compre-
nia:

- Coneixements teòrics
- Mètodes de treball
- Introducció a la pràctica escolar

- Els coneixements teòrics constaven de:

Francès (5h.)	{	2 h. de llenguatge
	{	3 h. de didàctica de la llengua
Matemàtiques (5h.)	{	2 h. de teoria
	{	3 h. de didàctica de la matemàtica
Psicopedagogia (7h.)	{	Coneixement de l'infant
	{	Mètodes d'educació
Activitats "d'éveil"	{	Metodologia pròpia de cada matèria
	{	Història i Geografia (1h.+2h. de pràctiques)
	{	Ciències biològiques (1h.+2h. de pràctiques)
	{	Física i tecnologia (1h.+2h. de pràctiques)
	{	(es fan en comú i a més de les metodologies pròpies de cada matèria es parla dels problemes pedagògics comuns)
Activitats artístiques	{	treballs manuals
	{	dibuix
	{	música
	{	(organitzats com el bloc anterior)
Educació física (3h.)	{	E.P.S. adults
	{	Pedagògic.
	{	Clubs esports
	{	danses, etc.
Interdisciplinarietat (2h. per a un grup de 20 alumnes)	{	1 prof. francès
	{	1 prof. geografia-història
	{	1 prof. E.P.S.
	{	1 prof. matemàtiques
	{	(Es treballa un tema preparat pels professors junts en equip.)

- "Opcion", 3 hores, hi dedicava una tarda. És un treball personal que s'ha de presentar per al diploma. Pot ser,

per exemple, l'estudi d'una estructura urbana, una monografia sobre el llibre infantil, etc.

- Activitats sòcio-culturals (1 tarda). Estudis del medi sobre el terreny, enquestes, àudio-visuals, estudis socials, etc.

- Pràctiques de primer curs, de dues o tres setmanes cada trimestre, en una classe o escola de pre-escolar o primer curs. Per anar a les pràctiques es tenen dossiers d'observació i després de les pràctiques s'ha de donar compte d'aquestes observacions. A més, l'estudiant ha de fer unes activitats pràctiques.

Els mestres de pràctiques tenen una reducció d'horari d'una tarda setmanal més una indemnització d'entrada, que aleshores era de 35 francs per setmana i alumne, i una indemnització per mes, i rebien dos alumnes per classe.

Les pràctiques de segon curs són de 12 setmanes a principis del 2n any, es fan en un sol bloc o en dos blocs de 6 setmanes cada un. Fan pràctiques en una escola tres mesos mentre el mestre titular fa activitats de formació permanent a l'escola normal i per tant assumeix tota la responsabilitat.

Moltes escoles normals preparen pràctiques de camp, com són acompanyar els nens d'una classe a un "stage" a la platja durant 5 dies i a un campament de natura també 5 dies. Aquestes pràctiques, algunes escoles de mestres les programen per als alumnes de primer i per als de segon.

c) Exàmens finals

El maig-juny es feia l'examen per obtenir el certificat de final d'estudis (CFEN) que constava de tres unitats:

unitat I	{	Matemàtiques
		Llengua
unitat II	{	Opcions
		Treball personal
unitat III	{	Pedagogia
		Pràctiques fetes a l'escola en plena responsa-
		bilitat

En l'avaluació es tenien en compte les notes obtingudes durant els 2 anys d'estudis.

d) Les pràctiques

Les pràctiques ocupen un lloc molt important en la formació. Es dona una gran varietat de pràctiques durant el primer any i la prova és aquesta taula, resultat d'una enquesta a 98 escoles de mestres. Tot i que les pràctiques d'observació apareixen com majoritàries en la seva forma clàssica (2 setmanes per trimestre, aproximadament), freqüentment van acompanyades de diverses pràctiques com es veu en "altres pràctiques", on s'han agrupat tipus de pràctiques molt diferents que no apareixen més que una vegada, com treball artesà, en un hospital psiquiàtric secció d'educació especial, etc...

Taula núm. 1

Les pràctiques de 1r any

<u>Tipus de pràctiques</u>	<u>núm. escoles normals</u>
Pràctiques d'observació	44
-per nivells	38
-sense indicar nivells	2
-a classes "Freinet"	4
-repartides durant el curs (1 dia/ setmana)	36
Pràctiques a campaments o d'esquí	8
Pràctiques CEMEA	11
Pràctiques àudio-visuals	4
Estada a l'estranger	3
Pràctiques preparatòries per aga- far tota la responsabilitat	3
Altres pràctiques	22
No indiquen quines pràctiques	11

Taula núm. 2

<u>La duració de les pràctiques de 1r any</u>	<u>núm. escoles normals</u>
<u>Duració:</u> menys de 2 setmanes	8
de 2 a 5 setmanes	7
6 setmanes	8
més de 6 setmanes	37
Duració no especificada o no es fan pràctiques	38
TOTAL.....	98

Font: "La formation des maîtres", Recherches Pédagogiques 103. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris, 1979.

Tot i que 15 escoles de mestres indiquen que fan pràctiques d'una duració insuficient segons la llei, en general es dedica més d'1/5 de la duració de l'any escolar a pràctiques a les escoles o amb els nens. Els cinc exemples que segueixen mostren que la duració de les pràctiques és variable però sempre important (entre 1/5 i 1/3 del temps total) i que les pràctiques d'observació es consideren insuficients i es completen amb altres tipus de pràctiques.

Taula núm. 3

EXEMPLES

1.		
-4 pràctiques d'observació d'una setmana		4 setmanes
-1 pràctica a la muntanya		1 setmana
-1 pràctica d'educació popular		1 setmana
-1 pràctica CEMEA		1 setmana
-1 pràctica a una colònia vora el mar		2 setmanes
		<hr/>
		9 setmanes
2.		
-3 pràctiques de 2 setmanes cada una a classe		6 setmanes
-1 pràctica a l'escola pre-escolar a més pràctiques de natació, a colònies a la neu, etc.		2 setmanes
		<hr/>
		8 setmanes
3.		
-4 pràctiques a classe de 2 setmanes cada una		8 setmanes
-1 pràctica a una colònia el mes de juny		3 setmanes
		<hr/>
		11 setmanes
4.		
-3 pràctiques de 2 setmanes		6 setmanes
-1 pràctica a colònies 1 setmana		1 setmana
-2 pràctiques al camp d'una setmana		1 setmana
-1 pràctica a esquiar 1 setmana		1 setmana
		<hr/>
		10 setmanes

5.

-3 pràctiques de 3 setmanes	9 setmanes
-1 pràctica al camp de 3 setmanes	3 setmanes
	<hr/>
	12 setmanes

Op. cit. pp.77

Les pràctiques de segon curs són molt definides per l'administració i es tracta quasi exclusivament de períodes en situació o en responsabilitat. Les diferències que es poden constatar són: si es fan en un sol bloc o no, per a quin moment del curs es programen i si existeix o no una fase d'avaluació i comentari quan tornen de pràctiques.

Generalment les pràctiques es fan en un sol bloc, perquè, en ser llargues, permeten un coneixement de la classe, però moltes escoles planifiquen les pràctiques en dos blocs i aleshores el segon bloc capitalitza l'experiència adquirida en el primer.

Taula núm. 4

<u>Modes d'organització</u>	<u>Nombre d'EN</u>
un bloc de 12 setmanes	47
en dos blocs de 6 setmanes	16
en més de dos blocs	4
no especifiquen	31
TOTAL	98

Op. cit. pp. 78

Aquestes pràctiques no es fan en cap cas a primer ni tampoc es fan part a primer i part a segon. Generalment es fan el primer trimestre del segon curs, tot i que es donen altres casos.

Taula núm. 5

<u>Modes d'organització</u>	<u>Nombre d'EN</u>
1r trimestre	47
2n trimestre	2
part el 1r trimestre i part el 2n	8
escalonades durant el curs	9
no precisen	32
TOTAL	98

Op. cit. pp. 78

e) Consideracions generals sobre el pla

El pla d'estudis de 1969 està concebut de manera que la suma dels coneixements de cada disciplina garanteix l'accés a un saber indispensable per a la formació de l'ensenyant. L'especificitat de la formació professional s'hi suma perquè es procedeix de forma acumulativa. Les pràctiques representen una interrupció del programa i queden juxtaposades però no vinculades a la formació acadèmica i professional.

Aquesta concepció dóna un horari fraccionat amb moltes assignatures. Per reduir els inconvenients, algunes normals intentaven agrupar algunes hores, organitzaven seminaris o feien activitats interdisciplinars com hem vist en l'exemple de Créteil. Algunes normals programaven un temps de treball personal però no es donaven activitats directament orientades a la formació de la personalitat ni a una anàlisi de l'actitud del normalista en la seva relació amb els nens i amb els companys.

Els problemes que es plantegen i que el pla tracta de solucionar de manera parcial són, interdisciplinarietat, treball en equip i articulació teòrico-pràctica.

L'any 1976-77 en una enquesta passada a diverses normals apareix ja una voluntat de superar el fraccionament del pla d'estudis per procurar tipus de treball més participatius i actius. De 25 normals es tenen els resultats següents:

Taula núm. 6

<u>Modes de treball</u>	<u>Nombre de normals</u>
Treballs individuals	10
Treballs en grup	18
Treballs pràctics	16
Produccions diverses	7

Op.cit.

C.VI. LES ESCOLES NORMALS DES DE 1979 FINS AL MOMENT ACTUAL

=====

6.1. Reforma de 1979

La reforma de 1979 acull la idea de tendir a una progressiva unitat en la formació dels ensenyants per acabar amb les jerarquies i privilegis que compartimenten, segreguen i provoquen tota mena d'incomprensions. Aquesta tendència porta per una banda a integrar progressivament els mestres a la universitat i a allargar la carrera i per l'altra a ampliar la formació professional del professorat de secundària.

La reforma de 1979 acaba també amb l'existència de normals masculines i femenines i les integra en institucions úniques. Aquesta integració ha trigat tant perquè algunes normals mantenien els internats i preveïen problemes de convivència i organització. Ja hem vist les conclusions del col.loqui de Caen (1966) i d'Amiens (1968), les reunions nacionals de Cahen (1971) i la concentració de Villetaneuve (1974) confirmen l'orientació anterior i elaboren unes conclusions importants:

- Els ensenyants han de tenir una mateixa formació bàsica de 5 anys de duració que comporti uns estudis universitaris (maîtrise) i una formació pedagògica i professional.
- La formació professional és en gran part comuna per a tots els ensenyants.
- La formació acadèmica s'ha d'impartir en els departaments de la universitat.

Si aquests principis van trobar el suport dels sindicats, de l'administració i de molts especialistes en canvi es van trobar amb l'oposició decidida del sindicat nacio-

nal de mestres (SNI) que compta amb més de 300.000 afiliats i que no accepten que la formació dels mestres es faci a la universitat. Els mestres en aquest punt insisteixen en la importància de l'escola a la qual deuen, és cert, el millor del seu saber pedagògic i mostren una desconfiança total envers un ensenyament universitari que exigeix una formació científica bàsica i que sembla complaure's en la consideració de problemes complexos i procediments abstractes. L'origen socio-cultural popular de la majoria dels alumnes de magisteri té un paper important en aquesta actitud dolorosament mesclada amb un complex d'inferioritat.

La reforma de 1979 dóna resposta a algunes d'aquestes inquietuds però no va satisfer ningú tot i que tanmateix representa un pas endavant. Els mestres de pre-escolar i primària ingressen a l'escola de mestres amb el batxillerat i fan tres anys de carrera, un de formació de base i dos d'estudis d'aprofundiment. Els estudis es fan compartint la responsabilitat entre les escoles normals i les universitats. La universitat els dóna el diploma d'estudis universitaris generals (DEUG), menció ensenyament primari.

Els objectius d'aquesta reforma segons el text de la legislació són:

- Procurar a tots els ensenyants una formació polivalent perquè a nivell de pre-escolar i primària són responsables de totes les matèries. En els programes figuren doncs el francès, la matemàtica, l'educació física i esportiva, la sensibilització estètica (arts plàstiques, treballs manuals, educatius, música), sensibilització en ciències socials (història-geografia) i ciències experimentals (biologia-física). Així es fa possible la constitució d'equips que treballin en tallers i adquireixin una semi-especialització en la formació gràcies a opcions i a dominants.

- Donar una formació llarga (ampliació de la formació a tres anys) en contacte permanent amb la pràctica escolar (equivalent a un any repartit durant els tres cursos de formació). Aquesta formació ha de ser de nivell superior de manera que 10 unitats de formació sobre un total de 30 porten a un diplomà d'estudis universitaris específic que garanteix la universitat.
- Donar un valor qualificant a la formació dels mestres mitjançant programes llargs i importants amb nombroses avaluacions efectuades pels formadors de l'escola de mestres, pel cos d'inspecció i per la universitat.
- Afavorir la consideració per la carrera i la possibilitat de reorientació durant els estudis. Els candidats que passen l'examen d'ingrés reben un sou mensual de 4.000 francs durant els tres anys de formació, poden mantenir la beca-salari encara que repeteixin un any i si deixen la carrera en acabar el primer curs per voluntat pròpia o recomanació del centre no han de tornar res a l'Estat.
- Tenir en compte les peculiaritats locals en els programes en els quals figuren l'estudi del medi social i cultural, polític i econòmic i l'estudi de les llengües pròpies. S'ofereix l'opció d'estudiar llengües estrangeres o bé els problemes referents a l'escolarització dels immigrants.

a) Ingrés als estudis de magisteri

El concurs-oposició que dóna entrada als estudis de magisteri és molt selectiu perquè únicament admeten el nombre de candidats per cobrir les places vacants previstes per una planificació a nivell regional i nacional. Els aspirants admesos són considerats funcionaris i cobren un sou.

Acadèmies	Els mestres					Les mestres				
	Places a oposició	Inscrits	Han fet les proves	Han aprovat		Places a oposició	Inscrits	Han fet les proves	Han aprova	
Aix-Mar-seille	36	58	54	36		69	171	144	69	
	52	844	483	52		54	3.034	1.745	54	
Amiens	78	147	146	78		117	222	215	117	
	32	468	326	32		47	1.683	1.179	49	
Besançon	13	21	19	13		36	80	70	36	
	24	624	361	24		31	1.921	1.083	31	
Bordeaux	15	51	43	15		27	139	109	27	
	31	1.261	752	31		37	4.244	2.560	37	
Caen	19	34	33	19		110	184	174	110	
	22	461	348	22		28	1.521	1.147	28	
Clermont	6	71	69	6		6	67	64	6	
	22	1.038	498	22		22	1.703	819	22	
Corse	2	12	12	2		4	32	26	4	
	2	143	83	2		4	418	252	4	
Creteil	136	201	188	136		559	945	883	559	
	98	103	697	98		158	3.837	2.529	158	
Dijon	15	34	32	15		49	109	100	49	
	38	567	333	36		52	1.855	1.127	54	
Grenoble	16	37	36	16		55	146	135	55	
	32	1.597	1.095	32		40	3.109	2.262	40	
Lille	225	357	351	225		295	488	471	295	
	155	1.998	1.569	155		75	2.391	1.830	75	
Limoges	3	10	5	2		3	23	14	3	
	10	377	289	10		16	1.135	849	16	
Lyon	23	47	44	23		62	120	116	62	
	29	906	649	29		39	3.430	1.403	39	
Montpellier	15	70	56	15		32	139	109	32	
	33	1.104	660	33		40	3.268	2.114	40	
Nancy-Metz	108	161	157	108		129	207	196	129	
	51	2.123	804	51		33	1.705	1.218	33	
Nantes	34	60	55	34		88	160	155	88	
	37	1.385	861	37		39	3.224	2.006	39	
Nice	4	23	14	4		36	107	90	36	
	41	593	413	41		39	1.935	1.307	39	
Orleans-Tours	33	67	58	33		105	226	207	105	
	39	803	628	39		55	2.807	2.120	55	
Paris	30	72	69	30		160	437	402	160	
	38	542	373	38		47	2.609	1.781	47	
Poitiers	10	29	29	10		34	95	94	34	
	23	566	414	23		29	2.101	1.483	29	
Reims	20	41	40	20		129	237	227	122	
	37	443	307	37		42	1.479	967	42	
Reunes	21	36	34	21		72	175	152	72	
	35	1.291	829	35		44	4.062	2.642	44	
Rouen	29	51	48	29		129	220	214	129	
	23	391	293	23		49	1.501	1.118	49	
Strasbourg	30	38	38	30		183	284	277	183	
	42	596	462	42		29	2.091	1.613	29	
Toulouse	11	61	48	11		25	128	102	25	
	40	1.718	1.027	40		48	4.256	2.710	48	
Versailles	149	243	228	149		787	1.250	1.183	787	
	139	1.247	845	139		200	5.257	3.374	200	
France (metrop.)	1.081	2.032	1.906	1.080		3.294	6.391	5.929	3.294	
	1.125	24.117	15.399	1.125		1.297	66.576	44.240	1.301	

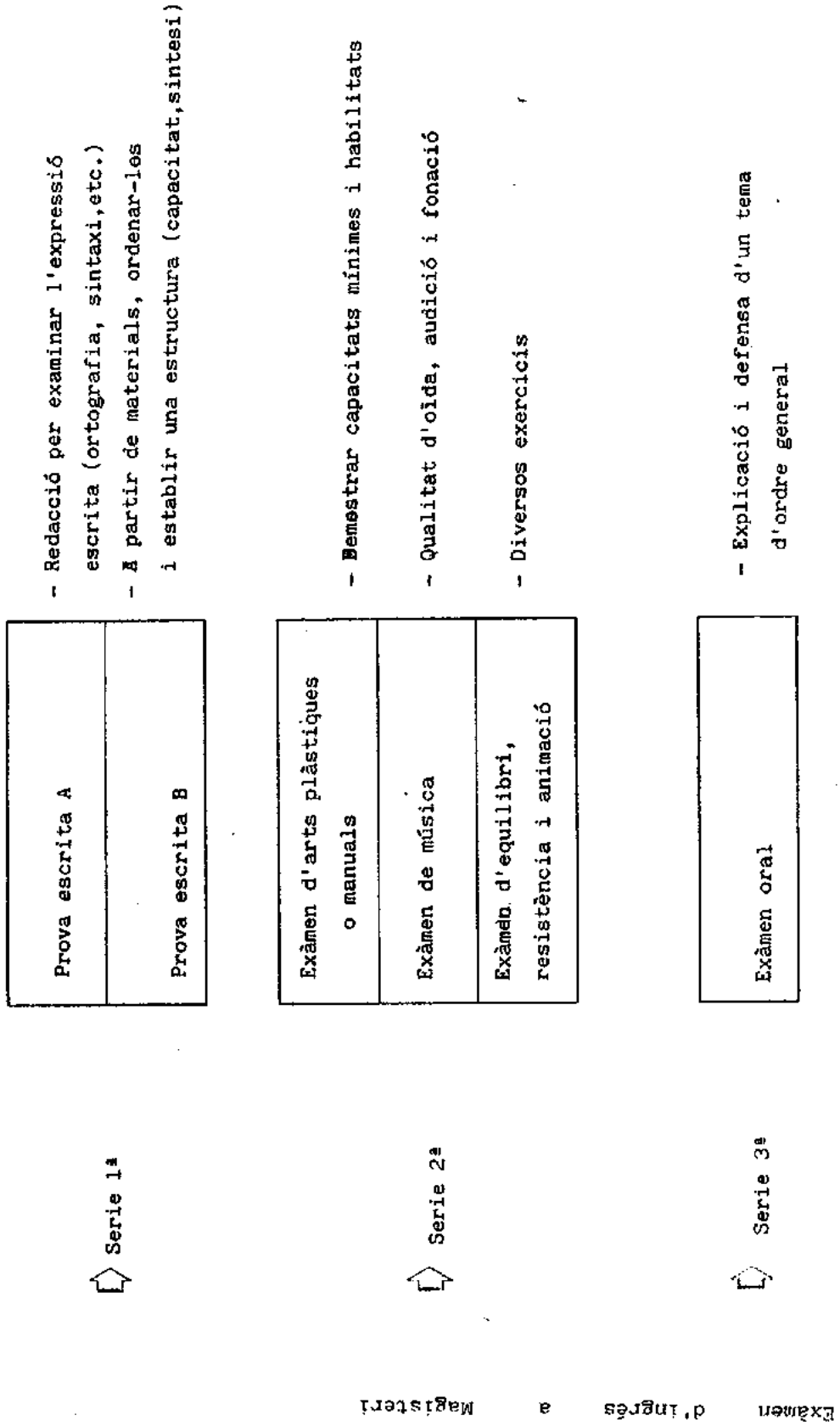
(1) Int. "Concours" intern per interins i substituents

(2) Ext. Obert a tots els batxillers.

Font: MEN Statistiques des enseignements. Tableaux et Informations. 1.983
nº 3.2 Les personnels. Les principaux concours de recrutement.
Année Scolaire 1.981-82. pp. 5-19

Fig. núm. 1

FRANCA
EXÀMEN SELECTIU D'ENTRADA



La taula núm. 1 mostra les places que surten a oposició, el nombre d'inscrits i aprovats. Els candidats, especialment els femenins, són molts i el nombre de places piques, cosa que permet seleccionar els millors. Tanmateix els responsables del magisteri argumenten que la professió ha deixat d'interessar als estudiants més capacitats, de manera que prefereixen altres ocupacions menys complexes i més gratificants. Per a l'examen s'estableix un màxim de places per a nois i un màxim per a noies perquè en cas de no fer-ho així hi entrarien pocs homes donat que les noies demostren tenir més bona preparació.

La selecció pretén discernir les inaptituds per a l'exercici del magisteri més que seleccionar els candidats amb més coneixements. Les proves es divideixen en tres sèries:

Primera sèrie	{	Prova escrita de redacció
	{	Prova de cultura científica
Segona sèrie	{	Prova d'educació física i esportiva
	{	Prova de plàstica i creativitat
	{	Prova de música
Tercera sèrie	{	Prova oral sobre un tema
	{	i discussió

La primera prova escrita té com a objectiu avaluar l'expressió escrita de l'aspirant, les seves qualitats de reflexió i anàlisi, la seva cultura, la correcció i riquesa d'expressió i estil. Consisteix en una redacció a partir d'un text de caràcter filosòfic o literari.

La prova de cultura científica pretén avaluar les capacitats del sol.licitant per utilitzar els instruments d'anàlisi i interpretació científica i el rigor del seu raonament. Es fa a partir d'un dossier sobre matèries científiques diverses i que comporta un nombre determinat i suficient de dades. Es valora l'aptitud del candidat per

manipular els conceptes, integrar les dades i convertir-les en instruments apropiats com diagrames, gràfics, taules estadístiques, etc. L'organització i la presentació del treball es tenen molt en compte a l'hora de l'avaluació de la prova. Al final d'aquesta sèrie es dóna una qualificació, la qual ha de ser superior a cinc per poder passar als exercicis corresponents a la segona sèrie.

La prova d'educació física consisteix en una taula d'exercicis diversos entre els quals figuren la resistència, la natació, la facilitat i agilitat de moviments, etc.

L'examen de música també comporta diversos exercicis com audició, ritmes, percepció i classificació de sons, expressió musical, entonar una melodia, etc.

Els treballs manuals i plàstics s'aproven amb un exercici de disseny o plàstica i tenen en compte la creativitat i la precisió. Pot consistir, per exemple, a muntar un llum a partir de diversos materials.

Si la nota mitjana de les proves que formen aquesta sèrie és superior a cinc, els alumnes passen a fer la prova oral final. Per a aquesta prova es dóna al candidat documentació sobre un tema general i ampli d'educació, li deixen quaranta-cinc minuts per preparar-lo i disposa de vint a trenta minuts per fer-ne l'exposició davant el tribunal, el qual pot proposar qüestions i fer preguntes. Es valora les aptituds d'expressió oral i de comunicació així com les motivacions per a l'ensenyament i la seva preparació pre-professional teòrica i pràctica.

La suma dels coeficients obtinguts dóna una nota final i són acceptats aquells candidats més ben situats en el ranking resultant.

b) Pla d'estudis

El pla d'estudis per a pre-escolar i primària és de tres anys i els estudis són comuns per a les dues especialitats; només es diferencien en les pràctiques finals que es fan en el nivell corresponent. Mantenen el criteri que els mestres han de tenir una polivalència per afavorir la unitat i continuïtat de l'ensenyament entre els dos nivells, però el que es dedueix de les converses mantingudes amb especialistes i dels informes més recents és que d'aquest maridatge en surt perjudicada la preparació dels mestres de pre-escolar (1).

El pla d'estudis proposa unes unitats de formació o UF que poden ser de diversa categoria i que al llarg de la carrera sumen trenta. La unitat de formació es defineix per uns objectius clarament precisats, uns continguts, activitats pràctiques i teòriques estretament integrades i una avaluació específica que respon als objectius.

Taula núm. 2

Unitats de formació	UF de base	UF opcionals	Total
Unitats de formació pròpies del DEUG	6	4	10
Unitats de formació pròpies de la EN	17	3	20
TOTAL	23	7	30

(1) MEN. Consultation-Réflexion nationale sur l'école. 1984. pp. 41 i 48.

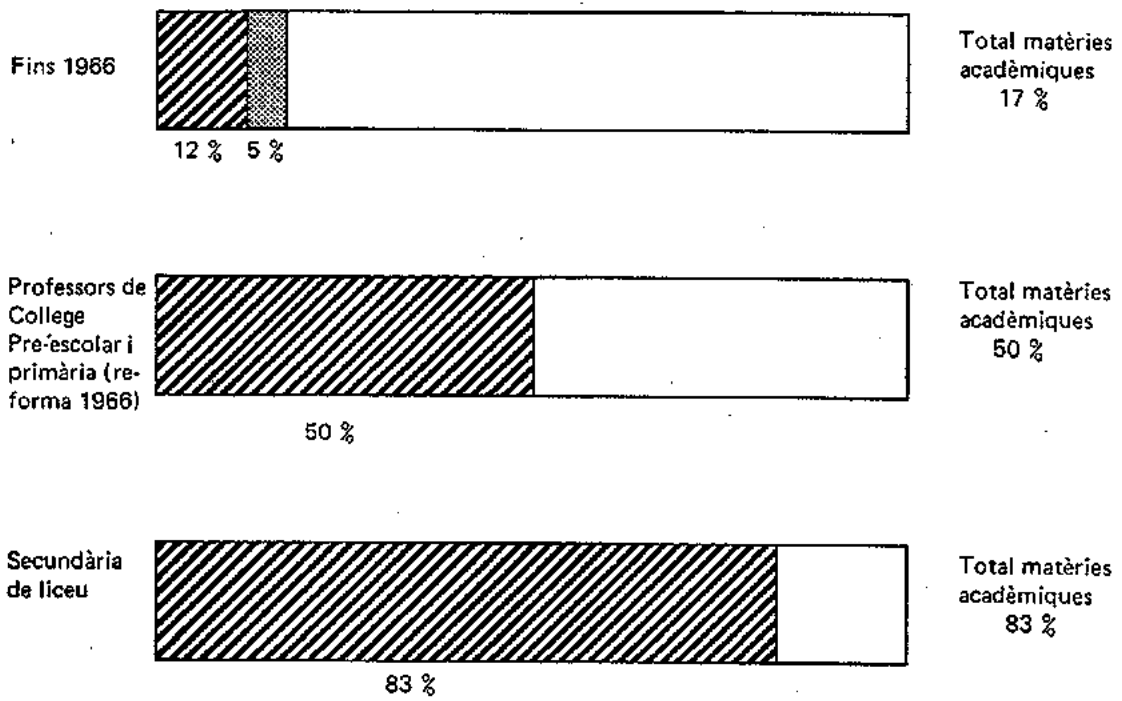
Taulea núm. 3


NATURE		Nombre	UNITES DE FORMATION DE BASE			
			de la seule responsabilité de l'E.N.	Constitutives du D.E.U.G.		
U. F. de didactique (13 U.F. de base)		Français.....	3	Français A Français B	Langue et littérature	
		Mathématiques.....	3	Mathématiques Mathématiques-Technologie	Mathématiques	
		Activités d'éveil	Activités scientifiques:	2	Histoire et géographie Sciences expérimentales	
			Activités artistiques	2	Musique Arts plastiques	
			Activités manuelles et techniques	1	Activités manuelles	
		Education physique et sportive	2	E.P.S. A E.P.S. B		
		Paliers de la scolarité 3 U.F. de base		3	-Pédagogie à l'école maternelle. -Pédagogie du cycle des apprentissages. -Pédagogie des cycles élémentaire et moyen	
Connaissances générales de base (7 UF)		Connaissance de l'enfant	2	Etude du développement physiologique et psychologique de l'enfant	Etude du développement physiologique et psychologique de l'enfant	
		Philosophie pédagogie	2	Philosophie de l'Education et pédagogie générale	Philosophie générale et philosophie de l'Education	
		Connaissance des milieux	2	Connaissance de l'environnement: politique, économique, social et culturel	Connaissance de l'environnement: politique, économique social et culturel	
		Connaissance d'une langue et d'une civilisation étrangères	1		Langue littéraire et civilisation d'un pays étranger	


Fig nº 2

PLA D'ESTUDIS DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA

FRANÇA



 Especialització en una o dues matèries

 Matèries polítiques i socials

 Cultura general

 Matèries professionals

 Altres

L'escola normal es fa càrrec de vint d'aquestes unitats de formació, mentre que els professors de la universitat n'imparteixen deu les quals donen dret als estudiants a un títol universitari de graduat de primer cicle que es diu "Diplôme d'études Universitaires Générales des Sciences de l'Éducation du Premier Degré" o DEUG el qual és equivalent però no convalidable amb el que tenen els universitaris en acabar dos anys d'estudis. Aquestes UF depenen doncs de la universitat i les imparteixen professors universitaris però es cursen durant el segon i tercer any a les escoles normals.

La taula núm. 2 mostra que hi ha dos tipus d'unitats de formació; les unitats de base, comunes per a tots els ensenyants de pre-escolar i primària i obligatòries, que sumen 23 i les UF opcionals que són 7. Les unitats de formació de base garanteixen la polivalència del mestre i formen tres grans unitats (veure taula núm. 3). Les unitats didàctiques donen als estudiants els coneixements i les competències necessàries per assegurar la seva activitat pedagògica, les unitats dedicades a les pràctiques que consoliden aquests coneixements i competències i les apliquen a cada nivell i les unitats que reafirmen coneixements generals bàsics.

Les unitats opcionals fan possible una lleugera especialització dels estudiants en una d'aquestes àrees:

- Literatura i lingüística
- Història i Geografia
- Matemàtiques
- Ciències físiques i biològiques.

c) Organització de l'escolaritat dels estudiants-mestres fins al 1985-1986

El pla d'estudis de 1979 s'ha modificat cada any, pri-

mer per adaptar-se a les promocions que ja havien començat la carrera i després en espera de l'anunciada reforma de 1986, per la qual cosa les dades canvien i s'han de considerar amb reserves.

La jornada dels estudiants a l'escola normal és de matí i tarda llevat dels dissabtes i les tardes del dimecres. L'horari es distribueix de la manera següent:

Primer curs: 27 hores setmanals

24 hores dedicades a unitats de formació
1 hora per a educació física i esportiva
2 hores per a entrevistes i treball de recuperació.

Segon i tercer curs: 25 hores setmanals

24 hores per a unitats de formació
1 hora per a educació física i esportiva

Durant els períodes de pràctiques els alumnes estan subjectes a les condicions de treball i horaris de l'organisme en el qual fan les pràctiques (escola, empresa, centre de vacances, etc.)

Organització del primer curs

1 setmana per situar i orientar els alumnes i fer grups.
6 setmanes de pràctiques "en circonscription" (poden ser dos períodes de tres setmanes.)

6 setmanes de pràctiques "en tutelle" (poden ser dos períodes de tres setmanes.)

18 setmanes dedicades a 8 UF de base que equival a 400 hores de curs, entrevistes, pràctiques diverses, etc. Aquestes UF són:

- dos o tres UF relatives a l'educació, a l'infant i al seu medi.
- tres UF de matèries de base per a l'escola elemental.
- dos o tres UF relatives a activitats "d'éveil".

Taula núm. 4

<p><u>RUBRIQUE</u> : 5</p> <p>PALIER DE LA SCOLARITE</p>	<p><u>MODULE</u> :</p> <p>Cycle élémentaire et moyen</p>
<p><u>OBJECTIFS VISES PAR LE MODULE</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- Rendre l'élève-instituteur capable d'organiser et de conduire dans une classe du cycle Élémentaire et Moyen des séquences relevant des différents domaines d'activités scolaires ;- Le rendre capable d'adapter, pour une classe du cycle, des programmations et des progressions relatives aux différents domaines d'activité dans une perspective de différenciation progressive des disciplines.	
<p><u>CONTENUS PROPOSÉS</u></p> <p><u>RELATIFS AU CYCLE ÉLÉMENTAIRE ET MOYEN</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Structure du cycle ; objectifs communs au CE2 et au cours Moyens I et II. La préparation à l'entrée au collège ; les liaisons nécessaires.- Connaissance de l'enfant, son évolution de 8 à 11 ans ; aspects physiologiques, psycho-moteurs, cognitifs, socio-affectifs ; importance de la vie de groupe et de la coopération.- La démarche d'éveil dans le cycle ; disciplines et interdisciplinarité- Mise en oeuvre des diverses didactiques dans le cycle ; principes et applications .	
<p><u>RELATIFS AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Objectifs principaux visés dans les trois cours du cycle- Développement du savoir lire ; libération et structuration de l'expression- La mathématique et ses aspects- les activités d'éveil ; l'histoire et la géographie- Education esthétique ; éducation physique et sportive- La classe unique ; la classe à plusieurs cours.	
<p><u>TYPES D'ACTIVITÉS</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Connaissance et analyse des textes officiels- Organisation du travail et emploi du temps- Etude de cas (une classe, un élève)- Mise en oeuvre de projets pleins ou interdisciplinaires <p><u>INSTRUMENTS ET MATÉRIELS DIDACTIQUES</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Séquences enregistrées au magnétophone ; C.F.T.V.- Examen critique de production d'élèves dans les divers domaines d'activité ;- Matériels et documents à exploiter en classe ;- Livres, livrets, manuels scolaires ;- Gravures d'exercices en vue de l'évaluation.	

Organització del segon any

6 setmanes de pràctiques que equivalen a dos UF i que es poden fer en dues etapes de 28 setmanes dedicades, ja sigui simultàniament o successivament a la preparació del primer any del DEUG (unes 350 hores) i a l'adquisició de 6 UF (unes 300 hores).

Organització del tercer curs

3 setmanes de pràctiques en una empresa (equival a una UF). De 6 a 9 setmanes de pràctiques finals en plena responsabilitat.

20 setmanes dedicades, ja sigui simultàniament o successivament, a fer el segon any del DEUG (350 hores aprox.) i a l'adquisició de tres UF (150 hores aprox.).

d) Les pràctiques

Les pràctiques d'observació que a partir de 1982 es diuen "stage en circonscription" responen als objectius generals de donar a l'estudiant l'oportunitat d'estar en un centre escolar i familiaritzar-se amb una classe. Algunes normals divideixen aquestes pràctiques en dues etapes de tres setmanes cadascuna, la primera d'observació a principis de curs, l'altra d'iniciació més endavant en la qual l'alumne assumeix algunes responsabilitats. Aquest període s'ha proposat de diverses maneres des de 1979.

Les pràctiques de segon i tercer curs o "stage en tutelle" es fan prioritàriament a les escoles annexes o escoles d'aplicació dirigides per consellers pedagògics i realitzades a les classes de mestres d'"application", especialment preparats per dirigir aquestes pràctiques en les quals també intervé un professor de normal. Aquests tres períodes de pràctiques que equivalen a "3 UF de palier" es realitzen a pre-escolar, cicle inicial i cicle mitjà de primària i són precedides i seguides de jornades de síntesi sobre els cicles respectius que es fan per iniciativa i sota la responsabilitat de la persona que s'encarrega de la

UF corresponent (inspector, professor o inspector i professor). La informació relativa a la legislació escolar s'integra en aquestes UF o bé corre a càrrec del director de l'escola de pràctiques (veure un exemple a la taula núm.4).

Els mestres que reben alumnes de pràctiques es diuen "maîtres d'application", reben una formació específica que ha anat variant al llarg dels últims anys. Les ordres rebudes per al curs 1984-1985 exigeixen que els candidats tinguin com a mínim 5 anys d'experiència i una nota d'inspecció superior a quinze. El mes de març el candidat farà una sessió pràctica a la seva classe davant del tribunal i el mes de maig ha de presentar un dossier pedagògic sobre un aspecte teòric i pràctic original. Per passar el tercer exercici pot elegir una de les dues alternatives següents: assistir a la classe d'un alumne de la normal i fer-ne el comentari crític o prendre part en un curs de formació permanent de mestres i coordinar i animar una sessió.

Els "maîtres d'application" reben una compensació econòmica que representa en aquest moment uns 500-600 francs mensuals i a més tenen una reducció d'horari de classes de manera que disposen de tres mitges sessions lliures, una de personal sobre la qual poden decidir lliurement i dues per preparar la feina o per dirigir el practicant.

Les pràctiques que fan els alumnes al final del tercer curs són pràctiques en les quals tenen plena responsabilitat. Es fan càrrec durant 5 o 9 setmanes d'una classe mentre el titular va a la normal o al centre regional a fer cursos de formació permanent. Durant aquestes pràctiques reben la visita d'un inspector i la nota és important de cara a l'avaluació final.

Avaluació final

Actualment els alumnes no passen un examen final, sinó que la nota és la resultant de les qualificacions ob-

tingudes durant la carrera i de les pràctiques. Els estudiants poden repetir el primer curs o el tercer si així ho decideix el rector a proposta del director de la normal. En qualsevol cas cap alumne no pot allargar els estudis més de dos anys.

La titulació

L'inspector d'acadèmia concedeix el diploma de mestre als alumnes que han aprovat els estudis a l'escola normal i que demostren tenir el DEUG. El rector els dóna el títol el primer dia del trimestre següent a l'obtenció del diploma i, aleshores poden escollir plaça segons l'ordre de promoció.

6.2. Consideracions crítiques

Segons J. Gruwez (1) els alumnes continuen opinant que la formació és excessivament teòrica i per tant consideren que no els prepara bé per a les seves responsabilitats futures, mentre des del punt de vista d'alguns responsables aquesta formació presenta millores substancials:

- El programa és molt obert i ric.
- Dóna una iniciació seriosa al treball.
- Reuneix persones que tenen competències diverses i complementàries (professor d'escola normal, consellers pedagògics, professors d'universitat, inspectors-participacions externes).
- Sembla que el fet d'alternar temps de pràctiques i temps de reflexió sobre la pràctica pot ésser enriquidor.
- En comparació amb els estudiants de magisteri d'altres països l'estudiant francès té avantatges importants (sou

(1) J. Gruwez. "La formation des maîtres en France". European journal of teacher education, vol. 6, núm. 3, 1983, pp. 281-289.

mensual, garantia de treball, etc...). Algunes persones, tanmateix, els consideren excessius perquè diuen que falten motivacions, que es fomenta el corporativisme i es dóna un aburgesament precoç.

La divisió del pla de formació en trenta unitats de formació estava orientada a evitar la dispersió dels esforços i a determinar amb precisió els coneixements de cada disciplina. Així, en cas de suspendre, el dèficit quedava limitat a una part ben concreta i evitava repetir el curs. Aquest sistema ha evidenciat altres inconvenients com és ara l'excessiva compartimentació del coneixement, i el fet d'haver d'aprovar unitat per unitat sense que hi hagi compensació possible ha comportat un grau elevat de fracàs.

El nombre de matèries i de professors es van multiplicar en intervenir-hi també el professorat de la universitat, i aquesta atomització és agreujada per la de les pràctiques; tot plegat aquest programa deixa ben poc espai al treball personal diversificat.

L'any 1979 la reforma, per primera vegada, implica la universitat en la formació dels mestres. S'allarga la carrera de mestre a tres anys i durant el segon i el tercer curs els futurs mestres preparen un diploma d'estudis universitaris generals amb menció d'ensenyant de primer grau. Aquest diploma el dóna la universitat. Per preparar aquest grau els ensenyaments es fan a l'escola de mestres però una part del professorat (menys de la meitat) vénen de la universitat. En aquesta formació continuen sent importants les didàctiques de les matèries reforçades per especialistes universitaris però també s'introdueixen matèries pròpies de les ciències de l'educació, com l'acció del medi en els infants, psicologia genètica, psicologia evolutiva, etc.

Amb l'experiència de 4 anys, V. Isambert-Jamati i S. Henriquez opinen (1) que la fórmula actual no satisfà ningú; els professors de les normals consideren que els professors de la universitat són uns intrusos. Els professors de la universitat no donen importància ni als estudiants ni a la disciplina que ensenyen tan poques hores, i els estudiants no veuen la conveniència d'un diploma que no representa cap avantatge.

6.3. Perspectives de reforma

Des de 1979 no hi ha cap pla establert, el tret més característic de la situació actual del magisteri a França és el canvi i l'assaig de noves fórmules per una nova reforma que es projecta per al 1986. Segons notícies oficials i dades no definitives la reforma seguirà a grans trets la proposta que varen fer Langevin-Wallon fa més de quaranta anys.

La formació de mestres es preveu que tindrà quatre anys de duració. Els candidats faran primer uns estudis de graduat a la universitat de dos anys de duració i acabaran amb el títol del DEUG com qualsevol altre estudiant. Quan els estudiants tinguin aquest grau podran prendre part en el concurs-oposició per entrar al centre de formació professional on faran uns estudis teòrics i pràctics de dos anys.

La formació universitària dels mestres qualsevol que sigui el grau, vol dir dividir el temps entre l'ensenyament i la investigació. No és que els ensenyants hagin de ser investigadors perquè seria una afirmació demagògica però veure com s'elabora el coneixement, amb quins dubtes, amb quines referències teòriques, quins mètodes de verifi-

(1) Isambert-Jamati, V. i Henriquez, S. "Le rôle des universités dans la formation des enseignants en France". European journal of teacher education. Vol. 6, núm. 3, 1983.

cació s'utilitzen, quin grau de fiabilitat tenen, quins debats aixequen, dóna una visió molt diferent dels sabers. Seria molt convenient que tinguessin aquest tipus d'experiència totes les persones que es dediquen a guiar l'aprenentatge dels altres (2).

A part dels coneixements, l'ensenyament universitari ofereix altres avantatges per a la formació dels ensenyants, com és la diversitat de la gent i dels interessos que es troben a la universitat i que afavoreixen una obertura que pot acabar amb l'estretor del món de les normals. Aquesta obertura i les actituds liberals que provoca farien comprendre millor les diverses situacions, maneres de ser i d'actuar dels mateixos alumnes. A la universitat s'aprén a actuar amb una llibertat que és el resultat d'una capacitat d'elecció, de reacció i de gestió autònoma del temps perquè la universitat dóna també una manera de fer, un estil de vida.

Els estudis a la universitat es centraran en una àrea o dominant. Les àrees no estan encara ben definides però les que apareixen en alguns documents de treball (veure annex núm. 1) són les següents:

- Llengua i literatura
- Matemàtiques
- Ciències socials
- Ciències de la matèria
- Ciències de la vida
- Arts
- Educació física i esportiva
- Ciències tecnològiques.

Durant la formació acadèmica a la universitat apro-

(2) V. Isambert-Jamati i S. Henriquez. Op. cit. pp. 277.

França (Reforma 1986)

Examen de selecció d'entrada dels mestres de primària
(instituteurs) i de "Collège" (1r nivell de secundària)

SCHEMA DES CONCOURS

	INSTITUTEURS	P.E.G.C.
<u>PREMIERE SERIE</u>	1.1 - Epreuve au choix dans une dominante : langue et littérature, ou sciences sociales, ou mathématiques, ou sciences de la matière, ou sciences de la vie ou arts ou éducation physique et sportive ou sciences technologiques (coefficient 4)	1.1 - Epreuve écrite dans une première discipline (coefficient 2)
	1.2 - Epreuve de culture scientifique sur dossier (coefficient 2)	1.2 - Epreuve écrite dans une seconde discipline (coefficient 2)
	1.3 - Epreuve d'expression écrite (coefficient 2)	
<u>ADMISSIBILITE</u>		
<u>DEUXIEME SERIE</u>	2.1 - Epreuve d'Education Physique et sportive (coefficient 2)	2.1 - Oral dans la première discipline (coefficient 2)
	2.2 - Epreuve artistique (coefficient 2)	2.2 - Oral dans la seconde discipline (coefficient 2)
	2.3 - Epreuve d'entretien sur un thème relatif à des problèmes d'éducation (coefficient 2)	
<u>ADMISSION</u>	Epreuve de langue, facultative:	

Font: MEN. Paris, 4 mai 1984.

fitaran les matèries opcionals per fer uns crèdits pre-professionals sense els quals no podran optar al concurs-oposició. Tots els aspirants han de fer:

- Psicologia
- Filosofia de l'educació
- 2 matèries opcionals entre les d'educació que s'oferiran
- 2 períodes de pràctiques de sensibilització en una escola d'una setmana de duració cada un.

S'ha de determinar si aquestes matèries seran responsabilitat de Ciències de l'Educació o de l'Escola Normal.

L'examen d'ingrés a l'escola de mestres es farà per concurs-oposició perquè les places són limitades. La prova d'entrada es preveu igual a la ja existent però s'hi afegirà un primer exercici per avaluar el període passat a la universitat i els coneixements adquirits en l'àrea de la seva especialitat, com especifica el document de treball del ministeri que porta data del 4 de maig de 1984 i figura a l'annex núm. 1. Les modalitats d'aquesta prova poden variar segons l'especialitat però està concebuda de manera que es demostrin els coneixements en un camp científic determinat, els mètodes de treball i la capacitat d'organitzar l'activitat intel·lectual. Pel que fa a les ciències socials que presenten problemes conceptuals específics, es preveu un treball d'anàlisi i reflexió a partir d'un dossier sobre una problemàtica susceptible de diversos enfocaments.

Els estudis professionals estan poc dibuixats donat que existeixen dues postures enfrontades: la que vol integrar la formació professional a les facultats de ciències de l'educació i la que vol preservar la personalitat de les escoles normals. Tots els entesos sospiten que a la llarga aquesta és una batalla que guanyarà la universitat però és possible que de moment s'adoptin solucions in-

termèdies i diverses. El que sí se sap és que aquesta formació serà totalment professional i eminentment pràctica.

EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ALUMNES QUE ESTUDIEN PER MESTRE

	<u>1960/61</u>	<u>1970/71</u>	<u>1975/76</u>	<u>1980/81</u>	<u>1981/82</u>	<u>1982/83</u>
Alumnes	9.709	14.520	15.981	11.367	18.605	20.678

Font: MEN. Statistiques des enseignements, 1983

Les ciències de l'educació a França i la formació de mestres

A França l'any 1967 van començar a funcionar departaments de ciències de l'educació que ofereixen cursos interdisciplinaris sobre educació a alumnes que, generalment, ja tenen una formació. Aquests departaments estan per una part en relació amb l'ensenyament i, per altra part, amb la investigació. La manca d'una política clara n'ha fet difícil el reconeixement dins la comunitat universitària i es troben que han de demostrar sempre la seva validesa però tampoc no tenen un consens intern sobre la seva identitat.

Els estudiants són poc nombrosos, alguns milers a tota França, i generalment són educadors especialitzats, animadors sòcio-culturals, formadors d'adults i molts ensenyants que volen aprofundir en el camp educatiu. Aquests estudis no representen cap promoció dins l'ensenyament i per això, quan acaben la carrera, molt alumnes deixen l'ensenyament i ocupen llocs a l'administració.

Els departaments de ciències de l'educació estan interessats en la formació dels mestres però tenen una situació poc prestigiosa dintre de la universitat i existeix el perill que donin a la formació del mestre una orientació acadèmica i teòrica. Les escoles de mestres són nombroses i tenen molt professorat i cal determinar-ne clarament el futur. La solució que es donarà a aquest problema continua com a tema de discussió.

C.VII. ELS MESTRES DE PRE-ESCOLAR I PRIMÀRIA

=====

7.1. Accés a la docència

Els mestres quan acaben la carrera a la normal esdevenen automàticament mestres de l'estat donat que són funcionaris des de l'entrada a la normal i tenen signat un contracte de deu anys.

El nomenament dels mestres per a una plaça ara depèn del rector de cada acadèmia i l'elecció i adjudicació de les places vacants es fa per rigorós ordre segons els punts que té cada candidat i el lloc que ocupa en el escalafó. Generalment el mestre treballa dintre de l'acadèmia on ha estudiat.

Els mestres estan encarregats d'una colla de responsabilitats que assenyalen les lleis d'educació i que es publiquen al Butlletí Oficial de l'Estat. El mestre porta un "cahier de textes" amb la feina diària per ensenyar-la a l'inspector i també omple el "livret scolaire" que té cada alumne amb el treball que fa i notes, observacions, assistència i salut, etc.

Els mestres tenen una càrrega docent de 27 hores setmanals distribuïdes d'acord amb els horaris fixats pel ministeri per a cada curs. Des de 1971 tenen dret a la formació permanent cada cinc anys i aleshores són substituïts per alumnes de tercer de la normal i reben una indemnització per viatges i dietes. L'última normativa dóna al mestre la possibilitat de fer un any de formació permanent distribuït al llarg de la seva vida professional.

7.2. Remuneració i promoció

Els mestres reben el seu sou de l'estat d'acord amb unes escales salarials establertes. Tenen un plus per habitatge i moltes comunes disposen d'un habitatge per al mestre. El sou d'entrada dels mestres és un 15-18% inferior al dels professors "certifiés" de secundària però, a mesura que es promocionen, aquesta diferència es fa més gran i arriba a ser del 35%. El mestre francès té un sou comparable al d'un obrer qualificat.

Els mestres, igual que els professors de secundària, fan una promoció que els permet pujar una llarga escala en què cada esgraó representa un índex com a funcionaris i un salari diferent. La promoció té dues vies: l'antiguitat o la recomanació de l'inspector, que se'n diu "promotion aux choix". Aquesta promoció permet passar de mestre a professor de la universitat perquè el mèrit intel·lectual a França obre totes les portes, molt més que a Anglaterra o Alemanya; aquest és el cas de M. Haby, per exemple, però no és un fet freqüent. En general els mestres poden arribar a direcció, passar a ensenyar en els primers cursos de secundària, a la inspecció i a l'administració universitària.

Els mestres, igual que tots els funcionaris, han d'ésser avaluats periòdicament. Tenen una nota administrativa que dóna el rector de cada acadèmia per recomanació del director del centre on treballa; el mestre té dret a reclamar si considera que no ha estat valorat convenientment. La segona nota és pedagògica, la dóna la inspecció i no és apel·lable. La nota final, resultat de tota la valoració, és important per a la promoció. Aquesta pràctica permet valorar el treball diari del mestre i premiar la professionalitat de l'ensenyant però els criteris de valor depenen en gran part de l'avaluador, que generalment jutja d'acord amb les normes legals i queda poc espai a la creativitat, que corre el perill de no ser compresa.

7.3. Consideracions ideològiques i sindicació

Parlant en general, els mestres a França militen a partits d'esquerra tot i que la seva postura en ensenyament, i aquesta és una de les moltes paradoxes que passen en educació en el país de Descartes, és una postura conservadora. El mestre ha estat a França el defensor de la república i del laïcisme, però en una enquesta realitzada pel IFCP l'any 1973 opinaven que les qualitats que havia de tenir un professor eren primer de tot: autoritat, cultura, clarividència, precisió, ordre i rigor, valors propis d'una visió autoritària i acadèmica de l'educació (1). Tanmateix, es considera que els mestres a França estan imbuïts de "l'esprit primaire" que és alhora un terme positiu i pejoratiu, depèn de com s'apliqui; vol dir que el mestre té una visió més àmplia de l'ensenyament perquè desenvolupa totes les capacitats, però també implica una certa superficialitat en els seus coneixements i el perill de caure fàcilment en un pseudo-intel·lectualisme.

El mestre ha perdut part del seu paper quan la seva feina s'ha reduït als infants petits i ha deixat de funcionar el certificat d'estudis primaris. També han passat de manar i decidir a fer d'animadors, guies i consellers i en perdre l'omnipotència també ha baixat el seu prestigi i estima social.

Els mestres també han perdut força política perquè estan molt desunits, amb tensions internes i serioses diferències i recels entre els cossos. Hi ha mestres que han estudiat a la normal i tenen la carrera de mestre i altres no, hi ha diferències entre els qui ensenyen als alumnes més petits i els que ensenyen als grans. Els mestres "remplaçants" són substituïts que no tenen carrera

(1) IFCP. "Les enseignants du primaire et du secondaire". 1973.

però que després d'exercir quatre anys i fer un curs a temps parcial són reconeguts com a mestres. També hi ha a les escoles mestres suplents pagats a hores per fer substitucions, etc.

En general el cos docent evidencia una insatisfacció crònica a la qual es suma una agressivitat manifesta envers el poder polític i fins i tot el rectorat, perquè es considera socialment devaluat en comparació a altres professions liberals; a més, es sent aïllat, incomprès i menystingut per part dels altres professionals de l'ensenyament, per l'administració i pels col·legues. En realitat l'ensenyament en general veu periclitat un sistema de valors que abans funcionava i ha de buscar una nova legitimitat enfront dels alumnes; aquesta tasca no és fàcil ni sempre es sap fer.

És lògic que aquesta situació comporti una taxa elevada de sindicació. El sindicat més important és el FEN, que reuneix més de mig milió d'adherents i federa 44 sindicats nacionals. La FEN (Fédération de l'Education Nationale) és un dels membres més influents de la confederació general del treball (CGT). Els mestres s'agrupen dintre del FEN en el "Syndicat National des Instituteurs" (SNI), defensen, com és natural, els interessos dels associats però la seva postura és més aviat defensiva i no sempre demostren tenir una perspectiva adequada. El sindicat de mestres, per exemple, s'oposa a la formació universitària dels mestres.

Els ensenyants segons nombre i categoria

El nombre de mestres és manté estable i no ha disminuït en proporció al nombre d'alumnes. El sector que ha augmentat més és el del personal dedicat a educació especial, el qual en vint anys s'ha multiplicat per cinc, segueix el personal de pre-escolar que també s'ha multiplicat per 2,5, mentre els mestres de primària mantenen els

efectius que tenien els anys seixanta amb petites oscil·lacions.

El nombre de suplents auxiliars que havia estat important ha disminuït dràsticament i tendeix a desaparèixer.

Entre el personal ensenyant hi ha una majoria molt gran de titulars, 95%, i de dones. Les dones representen el 97,9% dels ensenyants de pre-escolar i el 67,2% de l'escola elemental, però no ocupen els llocs de responsabilitat donat que entre els directors d'escoles graduades la proporció de dones és del 45,7%.

La majoria dels mestres treballen a l'escola elemental o primària i representen el 59% del total, segueix el pre-escolar amb el 24%, mentre els que treballen en ensenyament especial que tenen una titulació específica, representen el 7,9%.

En considerar aquestes dades cal tenir present que moltes escoles disposen de personal pagat per les comunitats locals i que no figuren en aquestes estadístiques nacionals.

Taula núm. 1

(1) ÉVOLUTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU PREMIER DEGRÉ
(France métropolitaine)

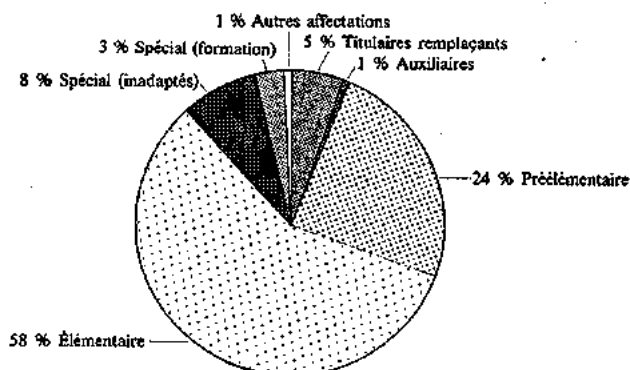
	1962-1963	1967-1968	1972-1973	1977-1978	1980-1981	1981-1982	1982-1983
Préélémentaire	28 695	36 716	48 670	64 676	66 948	69 134	71 015
Élémentaire	177 837	177 777	182 049	172 969	175 978	175 755	175 957
Spécial	4 666	10 780	15 422	18 908	22 258	22 699	23 431
Sous-total	211 198	225 273	246 141	256 553	265 184	267 588	270 403
Autres affectations	(a)6 000	(a)6 000	6 341	5 385	6 609	10 995	7 574
Remplaçants titulaires	-	-	-	11 461	16 460	16 653	16 148
Remplaçants auxiliaires	(a)18 000	(a)19 000	(a)20 000	11 944	4 365	3 228	3 815
Sous-total	(a)18 000	(a)19 000	(a)20 000	23 405	20 825	19 881	19 963
Total	235 198	250 273	272 482	285 343	292 618	298 464	297 940
Indice	100	106	116	121	124	127	127

(a) Évaluation ou calculé à partir d'évaluation.

(2) PERSONNEL ENSEIGNANT DU PREMIER DEGRÉ EN 1982-1983
(France métropolitaine)

	Titul. et stag.	Élèves-instit.	Suppl. rempl.	Total	% femmes	% temps partiel
Directeurs d'école maternelle	15 940	9	12	15 961	99,3	1,0
Instituteurs classes maternelles (école maternelle)	44 509	732	649	45 890	97,9	6,0
Instituteurs classes maternelles (école primaire)	8 106	57	61	8 224	95,3	3,3
Total préélémentaire	68 555	798	722	70 075	97,9	4,5
Directeurs d'école primaire à une classe	10 623	82	62	10 767	61,3	1,0
Directeurs d'école primaire à plusieurs classes	32 433	11	18	32 462	45,7	0,3
Instituteurs de classes élémentaires	125 532	1 866	1 733	129 131	73,2	3,0
Total élémentaire	168 598	1 959	1 813	172 360	67,2	2,3
Directeurs d'école spéciale	1 351	1	4	1 356	33,6	0,3
Instituteurs de classes spéciales	13 924	293	303	14 522	64,3	1,8
Psychologues scolaires	2 282	10	26	2 318	61,4	1,0
Rééducateurs en psychopédagogie	2 455	9	25	2 489	73,5	1,7
Rééducateurs en psychomotricité	1 494	5	17	1 516	65,4	0,8
Autres instituteurs	1 108	18	74	1 200	55,9	0,7
Total spécial	22 614	336	451	23 401	62,9	1,5
Enseignants formateurs d'enseignants	7 577	123	113	7 813	58,3	0,6
Autres affectations	4 250	15	63	4 328	53,2	0,9
Remplaçants et suppléants, titulaires remplaçants	14 278	1 870	3 815	19 963	69,3	0,6
Total premier degré	285 862	5 101	6 977	297 940	73,8	2,6
% femmes	73,5	81,1	80,4	73,8		

(3) LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ PUBLIC
PAR CATÉGORIE D'ENSEIGNEMENTS 1982-1983



(4) EFFECTIF TOTAL DES PERSONNELS DU PREMIER DEGRÉ PUBLIC EN 1982-1983
(France métropolitaine)

	Enseignants			Non-enseignants			Total général
	Titulaires	Non-titul.	Total	Titulaires	Non-titul.	Total	
Effectif total	290 963	6 977	297 940	2 114	241	2 355	300 295
% femmes	73,6	80,4	73,8	67,6	74,6	68,5	73,7
% temps partiel	2,6	1,5	2,6	3,4	14,3	4,5	2,6

Font: MEN. Repères et Références Statistiques. SIGES, 1984, pp. 67.

Mestres segons reclutament, edat i sexe

Un tret característic de França i que provoca molts conflictes és que gran part dels mestres no han estat formats a les escoles normals. La taula següent mostra com els mestres de més de 30 anys havien entrat en la seva majoria com a substituïts o suplents i acabaven obtenint la titulació mentre els mestres de carrera eren una minoria. Últimament aquesta tendència es corregeix a causa de la manca de places, cosa que provoca que les places siguin ocupades pels mestres que han rebut una preparació en les escoles normals.

Taula núm. 2

Mode de recrutament		École normale	Enseignement privé	Instructeurs	Remplaçants	Suppléants	Total
Âge et sexe							
Moins de 20 ans	Hommes	52,0	—	—	—	48,0	100,0
	Femmes	50,0	—	—	—	50,0	100,0
	Total	50,3	—	—	—	49,7	100,0
20-29 ans	Hommes	86,9	0,3	—	9,4	3,4	100,0
	Femmes	57,2	0,4	—	29,5	12,6	100,0
	Total	64,9	0,4	—	24,5	10,2	100,0
30-39 ans	Hommes	47,7	0,3	1,3	44,3	6,4	100,0
	Femmes	23,2	0,4	0,4	61,5	14,5	100,0
	Total	28,9	0,4	0,6	57,5	12,6	100,0
40-49 ans	Hommes	38,0	0,2	4,2	52,3	5,3	100,0
	Femmes	25,5	0,1	1,8	60,0	12,6	100,0
	Total	29,0	0,2	2,4	67,6	10,6	100,0
50 ans et plus	Hommes	38,8	0,4	1,2	52,6	6,8	100,0
	Femmes	26,1	0,5	1,2	55,9	16,3	100,0
	Total	29,7	0,5	1,2	55,0	13,6	100,0
Total	Hommes	55,3	0,3	1,6	37,4	5,4	100,0
	Femmes	33,2	0,3	0,7	52,0	13,8	100,0
	Total	38,9	0,3	0,9	48,2	11,7	100,0

Font: Estudi fet l'any 1981 sobre una mostra. Citat per MEN. Consultation-Réflexion nationale sur l'école. Avril, 1984, pp. 198.

Edat dels mestres

L'edat dels mestres que ensenyen al primer i segon grau o nivell es situa en una mitjana de 35,5 anys i els valors extrems entre 40,5 i 33,1, cosa que demostra un grau d'envelliment perquè entren pocs mestres nous. Els departaments més joves són els situats a zones industrials i urbanes que han tingut un fort creixement i un gran nombre d'immigrants.

Taulea núm. 3

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

AGE MOYEN DES INSTITUTEURS (du 1^{er} et 2^e degré) PAR DÉPARTEMENT

**Public
31-12-81**

Départements	Taux	Départements	Taux
Saint-Pierre et Miquelon	33,1	Bouches-du-Rhône	37,6
Guyane	33,2	Meurthe-et-Moselle	37,6
Seine et Marne	34,9	Finistère	37,6
Eure et Loir	35,3	Val-de-Marne	37,6
Territoire de Belfort	35,7	Martinique	37,6
Ardennes	35,7	Creuse	37,7
La Réunion	35,8	Morbihan	37,7
Haute-Marne	35,9	Yvelines	37,7
Ille-et-Vilaine	36,0	Hautes-Alpes	37,8
Nord	36,1	Landes	37,8
Aube	36,1	Haute-Vienne	37,8
Rhône	36,2	Meuse	37,8
Mayenne	36,2	Côtes-du-Nord	37,8
Saône-et-Loire	36,3	Dordogne	37,9
Yonne	36,3	Manche	37,9
Cher	36,3	Puy-de-Dôme	37,9
Loir-et-Cher	36,4	Drôme	37,9
Aisne	36,5	Vienne	37,9
Somme	36,5	Lozère	38,0
Guadeloupe	36,5	Vosges	38,0
Haute-Savoie	36,6	Alpes-Maritimes	38,1
Pas-de-Calais	36,6	Ariège	38,2
Ain	36,6	Allier	38,3
Loiret	36,6	Ardèche	38,3
Essonne	36,6	Vaucluse	38,4
Val-d'Oise	36,6	Moselle	38,4
Maine-et-Loire	36,7	Charente-Maritime	38,4
Eure	36,7	Aveyron	38,4
Oise	36,8	Corrèze	38,5
Savoie	36,9	Indre	38,6
Sarthe	36,9	Tarn	38,6
Orne	37,0	Hauts-de-Seine	38,7
Loire-Atlantique	37,0	Gironde	38,8
Seine-Saint-Denis	37,0	Pyrénées-Atlantiques	38,9
Seine-Maritime	37,1	Var	38,9
Côte-d'Or	37,2	Lot-et-Garonne	39,0
Charente	37,2	Pyrénées-Orientales	39,0
Haute-Saône	37,3	Lot	39,1
Haute-Loire	37,3	Gard	39,2
Isère	37,3	Alpes-de-Haute-Provence	39,3
Loire	37,3	Hérault	39,3
Vendée	37,3	Marne	39,4
Indre-et-Loire	37,3	Haute-Garonne	39,4
Cantal	37,4	Tarn-et-Garonne	39,4
Deux-Sèvres	37,4	Hautes-Pyrénées	39,6
Bas-Rhin	37,4	Paris	39,7
Doubs	37,5	Gers	39,8
Jura	37,5	Aude	39,9
Calvados	37,5	Haute-Corse	40,2
Nièvre	37,5	Corse du Sud	40,5
Haut-Rhin	37,5		
T.O.M.	31,8		
D.O.M.	36,5	France métropolitaine	37,5
D.E.F.A.	37,1		

Font: MEN. Consultation-Réflexion nationale sur l'école.
Avril, 1984, pp. 193.

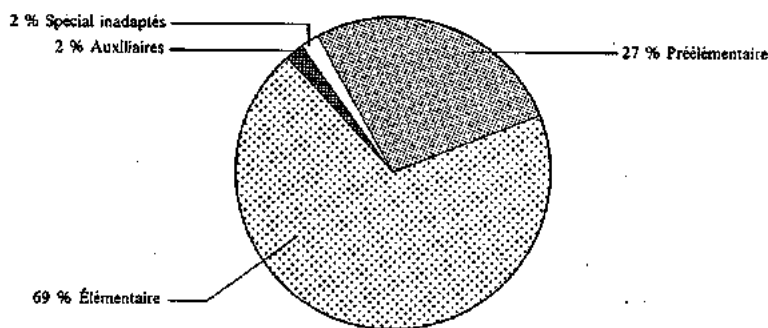
Taula núm. 4

Els mestres de l'ensenyament privat

III RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR DEGRÉ
SELON LE TYPE DE CONTRAT DE L'ÉTABLISSEMENT PRIVÉ EN 1982-1983
(France métropolitaine)

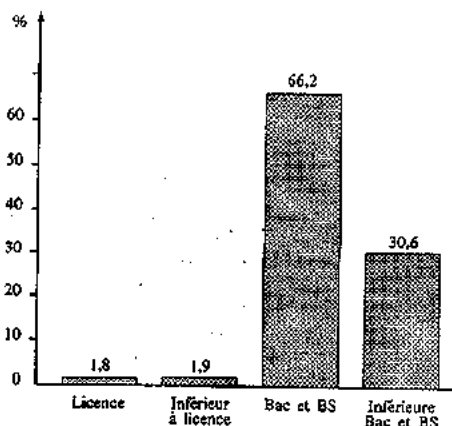
	Contrat d'association		Contrat simple		Hors contrat		Total	
	Effect.	% Femmes	Effect.	% Femmes	Effect.	% Femmes	Effect.	% Femmes
Premier degré	14 114	91,2	26 219	89,4	673	...	41 006	90,0
Second degré	75 141	64,3	510	57,8	8 439	48,4	84 090	62,6
Total	89 255	68,6	26 729	88,8	9 112	51,3	125 096	71,6

II] RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ PRIVÉ
SELON L'ENSEIGNEMENT EN 1982-1983



III] RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ PRIVÉ
PAR NIVEAU DE DIPLÔME EN 1982-1983

	Effectifs
Licence	548
Inférieur à licence et supérieur au baccalauréat..	781
Baccalauréat ou brevet supérieur	27 120
Inférieur au baccalauréat et au brevet supérieur.	12 557
Total	41 006



Font: MEN. REPÈRES... p. 89

Els ensenyants de la privada representen un 16% dels ensenyants, el 12% de l'escola elemental o primer nivell i el 20% de l'escola de segon nivell o secundària. El 93% dels ensenyants privats són pagats pel ministeri. Els ensenyants de primer nivell, el 98% treballen a centres que tenen contracte amb l'estat 2/3 contracte simple i 1/3 d'associació. En el primer nivell el 96% són dones.

En el repartiment dels ensenyants de primer nivell hi ha diferències amb el sector públic perquè pocs mestres es dediquen a ensenyament especial, el qual agrupa el 2% de mestres de privada mentre que compta amb el 10% dels efectius públics.

El nivell de preparació dels mestres rarament supera el de batxillerat i el 30% d'ensenyants tenen un diploma inferior al de batxillerat.

C.VIII. LA FORMACIÓ PERMANENT DELS MESTRES

=====

8.1. La formació permanent fins al 1982

L'any 1971 l'estat reconeix el dret dels treballadors a la formació permanent concebuda amb dues finalitats:

a) per a perfeccionament professional, b) com a reinserció en l'educació general per afavorir la promoció social i professional i declarant que l'educació permanent és una obligació nacional.

Là formació professional contínua dels treballadors de França queda garantida per uns acords entre sindicats i patronals i l'estat, de manera que tots els treballadors tenen dret a uns permisos per raó d'estudis quan l'obrer té una antiguitat a l'empresa de tres anys, no ha fet estudis els últims tres anys i estan estudiant menys del 2 o 3% dels obrers. Els permisos tenen un màxim d'un any si són a jornada completa. Per atendre aquest compromís els empresaris dediquen un 1% de l'import salarial a formació permanent.

Aquest dret dels treballadors afecta naturalment els ensenyants i està garantit per l'estat. Els mestres tenen dret a dedicar 36 setmanes laborals a la formació permanent al llarg de la seva carrera, durant les quals reben el sou complet més una indemnització que cobreix despeses de viatge i estada. Un estudi realitzat per l'"Institut National de Recherche Pédagogique" ens mostra la situació de la formació permanent per als mestres des de 1975 a 1977 (1).

Els "stages" de formació solien tenir una duració de

(1) La formation des maîtres: Bilan d'une période. INRP. 1979.

dotze a dues setmanes i hi participava molt personal de les escoles normals.

Taula núm. 1

Importància de les participacions *	Nombre d'escoles normals																													
	Personal de les E.N.					1.975-1.976 I.D.E.N. i cons. ped.					Altres					Personal de les E.N.					1.975-1.977 I.D.E.N. i cons. ped.					Altres				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Curses de 12 setmanes																														
Exclusivament a l'E.N.	0	0	0	55	7	9	32	21	0	0	28	32	2	0	0	0	0	0	52	6	8	26	24	0	0	21	37	0	0	0
Exclusivament fora de l'E.N.	0	1	0	9	1	0	7	14	0	0	5	14	1	1	0	0	2	0	20	1	2	9	12	0	0	7	19	1	1	8
Majoritàriament a l'E.N.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Majoritàriament a l'E.N.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A parts iguals	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	1	3	0	0	0	4	0	0	1	3	0	0	0
Curses de 6 a 12 setmanes																														
Exclusivament a l'E.N.	0	0	1	67	7	8	29	27	1	0	22	42	1	0	0	0	1	1	56	9	11	24	31	1	0	26	39	2	0	0
Exclusivament fora de l'E.N.	0	0	1	12	0	0	3	8	2	0	6	7	0	0	0	0	0	2	17	1	1	6	9	4	0	13	6	1	0	0
Majoritàriament a l'E.N.	0	1	1	17	0	0	6	12	1	0	2	15	0	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Majoritàriament a l'E.N.	0	0	2	8	0	0	3	5	1	0	3	5	2	0	0	0	1	2	18	1	1	7	13	1	0	1	18	1	1	0
A parts iguals	0	0	1	3	0	0	0	3	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1	2	1	0	2	2	0	0	0
Curses de 2 a 6 setmanes																														
Exclusivament a l'E.N.	0	0	1	18	4	8	4	10	1	0	6	10	6	1	0	0	1	1	26	4	8	10	12	2	0	7	20	5	0	0
Exclusivament fora de l'E.N.	0	2	2	3	1	1	0	5	2	0	2	4	1	1	0	0	1	0	6	0	0	0	5	2	0	3	3	1	0	0
Majoritàriament a l'E.N.	0	0	3	5	0	0	3	4	1	0	2	4	2	0	0	0	0	4	4	0	1	2	3	2	0	3	3	2	0	0
Majoritàriament a l'E.N.	0	1	0	2	0	0	1	1	1	0	2	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	0	3	0	0	0	0
A parts iguals	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Curses de menys de 2 setmanes																														
Exclusivament a l'E.N.	0	1	3	14	8	12	4	7	3	0	15	8	3	0	0	0	2	6	11	6	8	6	5	6	0	13	8	2	2	0
Exclusivament fora de l'E.N.	0	2	2	1	1	2	1	1	2	0	4	0	0	2	0	0	1	2	3	4	4	1	2	3	0	7	2	1	0	0
Majoritàriament a l'E.N.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	3	1	0	2	1	1	1	0	0	2	1	2	0
Majoritàriament a l'E.N.	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A parts iguals	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* 0: cap; 1: molt parcial (menys del 10%); 2: parcial (del 10 al 50%); 3: important (més del 50%); 4: exclusiva
 Font: INRP 1.979

Sembla que el nombre de mestres per curset és d'una mitjana de 15 a 25, la majoria dels quals tenen més de trenta anys, el 74% són dones i el 26% homes, cosa que segueix d'aprop el percentatge de la taxa nacional de feminització de la professió.

Taula núm. 2

Nombre de cursetistes	Nombre d'escoles normals
No responen	9
Menys de 10 cursetistes	5
De 10 a 15	17
De 16 a 25	42
De 26 a 35	13
Més de 35 cursetistes	12
TOTAL	98

Font: INRP, 1979.

La taula núm. 4 pretén descriure les formes de treballar durant els cursets. L'ambigüetat d'algunes respostes obliga a tractar les xifres de forma indicativa, fent consideracions globals i comparatives generals.

Respecte al contingut dels cursos, la taula núm. 5 mostra la importància relativa de les matèries tractades. Les aportacions de coneixements es refereixen a aquelles informacions que són necessàries per al mestre però que no seran ensenyades directament als alumnes. Per exemple, teoria moderna sobre matemàtiques, lingüística, la nova geografia, etc. Dintre el capítol d'organització general de l'escola s'han inclòs els problemes que tenen totes les escoles, per exemple, el fracàs escolar, l'educació compensatòria, la formació d'equips, la programació, etc.

Taula núm. 3

	1975-1976			1976-1977		
	Producció	Informació	Total	Producció	Informació	Total
Cursos fets	340	1370	1710	306	1368	1674
Estudi de/en el medi	480	684	1164	518	744	1262
Treballs pràctics sobre l'adquisició del saber fer tècnic	688	446	1134	722	462	1184
Estudi a les classes	490	628	1118	466	640	1106
Debats	282	654	936	264	626	890
Elaboració de documents	574	236	810	600	228	828
Activitats a les classes	352	300	652	358	318	676
Comentari de lectures	190	310	500	204	344	548
Explicacions per part dels assistents	100	180	280	112	174	286
Conferències	44	250	294	52	212	264
TOTAL	3540	5058	8598	3602	5116	8718

Font: INRP 1.979

Font: INRP, 1979.

Taula núm. 4:

CONEIXEMENTS

Rang	Temes tractats	Puntuació	Nombre d'escoles normals		
			1ª posició	Última posició	No responen
1	Francès	400	46	3	0
2	Matemàtiques	244	22	4	26
3	Psicologia	232	13	10	25
4	Sensibilització científica	123	5	11	55
5	Sensibilització artística	98	2	13	55
5 ex.	E.P.S.	98	1	16	52
7	Altres	34	1	8	81

Font: INRP 1.979 p. 42

Taula núm. 5

DIDÀCTICA

Rang	Temes tractats	Puntuació	Nombre d'escoles normals		
			1ª posició	Última posició	No responen
1	Francès	409	53	4	0
2	Matemàtiques	265	18	7	23
3	Sensibilització científica	207	8	10	23
4	Sensibilització artística	147	6	28	27
5	E.P.S.	132	2	20	21
6	Psicologia	29	2	4	76
7	Altres	27	2	3	88

Font: INRP 1.979 p. 42

Taula núm. 6

Rang	Temes tractats	Puntuació	Nombre d'escoles normals		
			1ª posició	Última posició	No respor
1	Fracàs escolar	246	29	3	68
2	Globalització	219	29	6	40
3	Problemes relacionats amb el tema de la renovació pedagògica	123	5	7	58
4	Organització de l'escola en general o d'una, escola específica	118	5	12	60
5	Nivells	54	4	2	88

Font: INRP 1.979 p. 43

S'entén per problemes concrets aquelles qüestions que una EN escull per tractar-los de manera particular, com per exemple: l'escolarització dels nens immigrants, el funcionament d'una biblioteca, etc. Si cada partida es desglossa a part, tant al capítol de coneixements com a les didàctiques sobresurt la importància que es dóna al francès i a la matemàtica.

8.2. La proposta Peretti

L'any 1982 el govern socialista va acceptar la proposta de formació permanent coneguda com la proposta de A. de Peretti, que diu el següent:

- Passar d'un sistema que funciona segons un poder jeràrquic a un sistema basat en les missions acadèmiques de formació.
- Passar d'un sistema centralitzat a un sistema regional sense perdre de vista els objectius nacionals prioritaris de la formació.
- Passar d'un sistema compartimentat a una coordinació sense perdre la riquesa específica de cada centre.
- Passar d'un sistema tancat a un sistema obert a les aportacions culturals, a les necessitats socials i econòmiques d'una societat en evolució.
- Passar d'un sistema jeràrquic a una participació de base, sense perdre de vista la necessària representació de tot el personal i les exigències de competència i control.
- Interès a integrar les experiències del passat en la proposta present.
- Assegurar la coherència necessària en la formació dels diversos cossos que intervenen en l'educació.

La "missió acadèmica" està integrada per 8 a 16 membres elegits pel "rector"; 1/3 són professors universitaris, la resta professors de normals, inspectors de professorat de centres regionals, etc. El cap de la missió

és un professor de la universitat, nomenat pel ministre com a "chef de mission". Aquest cap no té poder administratiu ni financer però assumeix una gran responsabilitat pedagògica i ha de mantenir un difícil equilibri entre les orientacions nacionals i les necessitats regionals. La composició de les missions confirma el paper rellevant que la reforma dóna a la universitat en la formació dels ensenyants.

Segons la instrucció ministerial del 24 de maig 1982 els objectius d'aquestes missions són:

- Reunir la informació necessària per analitzar les necessitats de formació a través d'una consulta a tots els afectats.
- Informació i anàlisi dels recursos i possibilitats que té l'acadèmia.
- Elaborar un pla coherent que integri els programes preparats i les orientacions que s'han explicat.
- Elaboració progressiva de mètodes d'avaluació de les accions que s'emprenguin.

Fins ara s'han fet moltes ofertes de formació permanent i s'han establert pocs criteris per escollir, cosa que representa una gran pèrdua d'esforços i diners. Per corregir aquest fet el Comitè Peretti va fer referències a la idea de "mòduls" i el Ministre va aprovar la idea i va identificar 8 mòduls que havien de servir de base del nou programa de formació a nivell de formació permanent. Els mòduls són els següents:

- Ús flexible de l'horari escolar.
- Preparació de projectes d'aprenentatges.
- Utilització dels recursos documentals i d'orientació.
- Estudi independent dels alumnes.
- Anàlisi de les necessitats.
- Diferents enfocaments pedagògics.

- Noves formes d'avaluació.
- Preparació de programes de formació.

Aquests mòduls tenen unes característiques:

- S'han de planificar en col.laboració.
- Els han de poder utilitzar formadors no especialitzats que es dediquen a aquesta tasca a temps parcial.
- Hi ha d'haver un equilibri de la teoria i la utilització d'exemples i pràctiques. S'han de fer exercicis en suport de la teoria i s'han de desenvolupar la comprensió dels problemes i les capacitats pràctiques.
- S'han d'especificar clarament les finalitats i els objectius.

En l'elaboració i aplicació de cada mòdul es preveuen els passos següents: planificació nacional, experimentació, formació dels formadors, disseminació a nivell local, avaluació i correcció del mòdul.

La reforma en la formació permanent del professorat proposada per A. de Peretti té les següents característiques:

- És una reforma que ha d'involucrar la totalitat de la comunitat educativa i apropa mestres i professors de tots els nivells.
- Hi ha una tendència de separar el control administratiu de la formació dels aspectes educatius. Es dona una gran llibertat als equips regionals sota la guia dels "chefs de mission".
- Al mateix temps es reconeix essencial una col.laboració i un intercanvi entre les diverses acadèmies.
- La clau d'aquest intercanvi és la proposta dels "module" que estan concebuts a nivell nacional.
- És indispensable establir una "massa crítica" de mestres capaços d'actuar com agents de promoció de les idees im-

plicites en els mòduls de formació.

La proposta sembla engrescadora, l'aplicació presenta problemes i tot just s'està començant a experimentar.

C.IX. LA FORMACIÓ DE MESTRES DE SECUNDÀRIA

=====

9.1. L'actitud del professorat davant de les reformes

Tradicionalment l'ensenyament secundari consistia a transmetre un saber organitzat i codificat en els programes nacionals. Aquest coneixement era racional i abstracte i solament era adequat per a alumnes intel·lectualment madurs i per tant seleccionats que eren, naturalment, fills de famílies socialment i econòmicament benestants. En aquest context el més important per a l'ensenyament era el coneixement de la matèria.

El "professeur" tenia un títol com el dels seus col·legues universitaris i ensenyava una matèria a nivell elevat a una minoria intel·ligent i motivada. Molts professors dels liceus preparaven doctorat d'estat, que representa uns deu anys de feina.

Avui el professorat dels cossos més selectius, com són "certifié" i "agrégé", voldrien mantenir aquestes tradicions i, emparats en els seus sindicats, malden per preservar la posició privilegiada dels seus membres i es resisteixen a entendre la necessitat de la formació pedagògica i professional jutjant-la una degradació. Els professors numeraris de secundària consideren que se'ls arracona i que la seva opinió no compta, no han estat consultats a l'hora de les reformes, prenen una actitud conservadora a ultrança i es neguen a acceptar res que pugui perjudicar el seu estatus ni devaluar les qualificacions que han hagut de guanyar amb tant d'esforç. Naturalment també hi ha grups reformistes, com són els vinculats amb "Cahiers pedagogiques" o amb "L'éducation", però són una minoria.

La reforma de 1959 va ser important; l'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins a 16 anys i la creació dels "collèges" d'educació secundària que reunien tots els alumnes d'aquesta edat va ser un pas cap a la igualtat d'oportunitats tot i que l'objectiu d'aquesta reforma va ser donar resposta a les necessitats de l'economia capitalista i preparar el canvi tècnic i social de la nació francesa. Per això calia formar un gran nombre de quadres mitjans i superiors necessaris per fer aquesta evolució, rompre els determinants socials i demogràfics que deixaven molts alumnes amb una titulació de nivell primari i conduir la majoria de la població vers un nivell secundari.

Ja hem comentat el problema creat en l'aplicació d'aquesta reforma i la pràctica de la selecció encoberta de les "filières", fins que la Reforma Haby va proposar una escola de secundària de primer cicle realment unificada. Tanmateix, la proposta Haby d'unificar els tipus d'ensenyants i d'alumnes i la proposta de les classes "hétérogènes" encara no és una realitat plena avui. Els programes s'han homogeneïtzat a nivell dels dos primers cursos d'orientació i s'han suprimit les "filières" o agrupació dels nois per capacitats, però no ha passat el mateix als alumnes de 14 a 16 anys. Part dels alumnes d'aquestes edats (el 25% aprox.) no poden seguir les classes generals i aleshores van a classe a centres tècnics separats o bé s'agrupen en classes "pràctiques" de nivell clarament inferior. Tanmateix, les diferències més irritants i que creen gran malestar són les existents entre el professorat, de manera que hi ha fins a 20 categories diferents de professors que fan la mateixa feina però que tenen preparacions, categories, salaris i dedicacions clarament diferenciades.

La democratització de l'ensenyament secundari de primer cicle i la creixent massificació del liceu ha

creat a secundària problemes greus i el professorat no està preparat per assumir els canvis metodològics necessaris. Per això la Proposta Fontanet de 1974, que suggereix que els professors de secundària de primer nivell siguin diferents que els del liceu, guanyà terreny. Ha estat recollit per la Reforma Haby del 1975 i per la nova reforma de 1979. El canvi no és dràstic, es manté la situació establerta, però els professors "certificats" i "agrégés" es van desplaçant cap als liceus i per a secundària de primer nivell es va formant un professorat professionalitzat que està més a prop dels mestres i està més disposat a seguir les orientacions de la Comissió Joxe. Aquesta comissió l'any 1972 ja advertia al professorat que haurien de tenir un paper important en les tutories i orientació dels alumnes, que haurien d'organitzar activitats extra-escolars, mantenir centres de documentació, i biblioteques, etc. i no limitar-se a donar les hores de classe d'una matèria determinada. Aquesta proposta en el seu temps va trobar una forta contestació i els professors deien que això no eren tasques pròpies de la seva professió i que exigien una retribució específica.

9.2. Tipus de professorat general de secundària

A secundària podem trobar professorat amb preparacions molt diverses; els grups més importants són:

a) Professors de secundària no graduats.

-Els mestres o "instituteurs" que van passar a secundària quan es va ampliar l'escolaritat obligatòria (1959) per fer-se càrrec dels grups de nois amb més dificultats. Ensenyaven en els primers cursos i es feien càrrec de totes les matèries com si fos la prolongació de primària. Aquests mestres podien ensenyar definitivament a secundària i després d'un any de prova passaven un examen de teoria de l'educació, però molts han prepa-

rat el CAPES en cursos de formació permanent o a temps parcial. Val a dir que en aquest examen no es té en compte la pràctica docent, que és el que més els afavoriria, i se'ls jutja únicament pels seus coneixements teòrics en una o dues matèries.

La posició dels mestres a secundària no és ben vista per la resta del professorat i actualment, després de la unificació dels alumnes durant els dos primers anys de secundària, s'ha estroncat aquesta via de promoció per al mestre i, els que resten a secundària, formen un grup a extingir. Aquests professors ensenyen 21 hores setmanals i es concentren a "sixième" i "cinquième".

-Els professors considerats més idonis per fer-se càrrec de la secundària de primer nivell són els "professeurs d'enseignement général de collèges" (PEGC). Aquests professors fan estudis de primer cicle a la universitat, que duren dos anys, preparen dues matèries i completen la seva preparació amb un any de formació professional teòrico-pràctica que fan en els "centre de formation" organitzats a cada departament educatiu o acadèmia. Aquests cursos de professorat es fan a vegades a la universitat o a l'escola de mestres. Per ser professors numeraris han de passar les proves del CAP o CAPCEG "certificat d'aptitude pédagogique a l'enseignement de collège" que té una part teòrica i una part pràctica. Es tracta d'unes oposicions amb places limitades i els estàndards són elevats, per la qual cosa entren pocs candidats. Els professors de "collège" ensenyen 21 hores setmanals a secundària elemental i també poden ensenyar a primària.

La tendència sembla que és apropar i unificar progressivament els "instituteurs" i els "professeurs de collège"; de fet, els dos cossos tenen un diploma universitari de primer nivell i una formació professional, tot

Taula núm. 1

III RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS BIVALENTS
DANS LES LEP ET LES COLLÈGES EN 1982-1983

	Collèges				LEP				
	Effect.	% femmes	% non-tit.	Effect.	% femmes	% non-tit.	Effect.	% femmes	% non-tit.
Lettres-histoires-géographie	19 403	63,5	7,6	5 547	63,7	23,6			
Lettres-allemand	3 713	71,6	9,2	348	70,1	35,1			
Lettres-anglais	12 469	77,1	8,8	2 000	76,4	33,5			
Lettres-espagnol	2 224	77,1	18,7	120	80,8	38,3			
Lettres-italien	485	75,0	9,5	28	60,7	28,6			
Maths-sciences	"	"	"	5 592	40,2	23,5			
Maths-enseignement technologique	15 443	47,8	7,4						
Sciences naturelles-enseignement technologique	7 458	60,3	7,2						
Français-latin	711	72,4	10,5						
Lettres-EPS	948	28,9	6,6						
Sciences naturelles-EPS	996	20,7	6,6						
Maths-EPS	924	28,6	5,8						
Lettres-musique	1 815	56,1	24,2						
Maths-musique	3 494	63,7	8,3						
Enseignement	10 872	43,3	11,1						
Divers enseignement général	"	"	"	383	41,2	13,6			
Total	80 955	61,4	9,0	14 018	56,2	25,1			
Enseignement spécialisé	6 720	49,5	7,5						

II) RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS
PAR DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE EN 1982-1983
(France métropolitaine)

	Lycées		LEP		Collèges	
	Effect.	% femmes	Effect.	% femmes	Effect.	% femmes
Secteur primaire et bois	137	2,0	1 150	0,7	498	0,9
Industrie, bâtiment, travaux publics	6 678	2,3	16 724	0,7	1 832	1,3
Dessin, livre, métier d'art	219	18,0	4 019	35,7	32	45,0
Textile, cuir, habillement	242	74,8	2 613	95,6	735	98,5
Commerce, services	1 698	95,0	9 497	70,0	1 184	94,7
Social, ménager, médical	739	85,8	3 005	91,0	69	86,8
Traitement de l'information	129	51,2	"	"	"	"
Divers	2 881	43,8	381	29,1	464	45,5
Total	12 723	32,2	37 389	36,7	4 814	45,6
% non titulaires	12,2		19,3		45,8	

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp. 77.

i que els mestres tenen una preparació professional més llarga i els professors de "collège" una preparació acadèmica més forta. Aquest apropament solament ha estat possible creant un cos nou d'ensenyants donada la resistència del professorat de secundària a la formació pedagògica.

b) Professors de secundària graduats o llicenciats

-Professors "certifiés" que tenen el "certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire" (CAPES).

-Professors "agrégés" que han fet l'"agregation".

Els professors certificats han fet una llicenciatura de 3 anys a la universitat i l'examen de CAPES. Aquest examen consta de dues parts; al final de la carrera passen un examen teòric sobre la matèria de la seva especialitat; si aproven, fan un any d'estudis pedagògics al centre de pedagogia regional i quan acaben passen la segona part del CAPES o part pràctica, esdevenen professors certificats numeraris i poden ensenyar a qualsevol nivell de secundària i de primària.

El CAPES és un examen molt difícil perquè les places són limitades i els nivells fixats són molt alts, de manera que no és estrany que suspenguin el 90% dels candidats. Quan l'alumne té la "licence" generalment es prepara uns quants anys per al CAPES. Les úniques institucions que ofereixen una preparació adequada són les escoles normals superiors, però el nombre de places és limitat i l'entrada molt competitiva i difícil.

L'any d'estudis pedagògics i professionals es redueix a unes pràctiques que fan sota la direcció d'un conseller pedagògic escollit per la inspecció. El conseller no té reducció d'horari ni és una persona especialitzada en la formació del professorat, es limita a re-

bre el practicant a la seva classe i assisteix a algunes de les lliçons que explica. Alguns estudiants agafen la responsabilitat d'una o dues classes durant el curs i el conseller pedagògic fa de director. Sembla, tanmateix, que en molts casos els practicants no tenen aquesta responsabilitat, dediquen una atenció mínima a aquestes pràctiques i utilitzen el seu temps a preparar l'agregació.

Durant la visita a la UNESCO l'any 1981 Robert Melet (cap d'inspecció) i Guy Berger (professor de la universitat), en les entrevistes que vàrem mantenir, parlaren durament d'aquestes pràctiques. Els arguments que varen esgrimir són els següents:

- És una solució administrativa per complir una fórmula.
- És un sistema de reproducció en què el practicant repeteix el model del conseller pedagògic perquè no desitgen contrariar-lo en vistes a l'avaluació.
- No es dona, doncs, un procés d'anàlisi crítica de la classe, que seria enriquidor per al conseller i per al practicant.
- Es crea una situació artificial perquè en realitat l'alumne no se sent realment responsable de la classe ni dels nois, perquè és la classe d'un altre professor que es regeix per una dinàmica en què el practicant no ha participat.
- Les pràctiques que fa es centren en l'explicació d'uns continguts i per tant en el tema de la transmissió, i l'interès es centra quasi exclusivament en la matèria de la seva especialitat.
- Passen pel centre sense entendre la seva funció i organització.
- No reben la formació necessària en psicologia ni en sociologia i aquest desconeixement de la teoria educativa afavoreix una pràctica que tendeix a perpetuar els models viscuts.

Aquestes crítiques i altres van portar a una refor-

ma relativa del sistema i a la creació dels IPES, "Institut préparatoire à l'enseignement secondaire"; aquests centres ofereixen una alternativa per a la preparació de la certificació i del CAPES. Aquesta modalitat afavoreix una opció professional prematura i assegura una formació més adequada. Tanmateix segueixen aquesta via una minoria perquè és una via selectiva.

Per entrar en aquests instituts els candidats han de tenir acabat el primer curs de la universitat i presentar-se a un examen d'entrada competitiu, de places limitades. Els estudiants seleccionats reben una beca-salari a canvi d'un contracte de treball amb l'administració de 10 anys, comptant els anys d'estudi que també es consideren de treball. Aquests estudiants continuen estudiant la "licence" en una matèria a la universitat però, al mateix temps, preparen algunes matèries d'educació. Quan acaben els estudis universitaris, ja sigui immediatament o un any després (que és el més freqüent), es presenten a la primera part del CAPES. Aquest examen és molt competitiu i no passen més del 8 o 10%. Els que superen aquesta prova entren en un centre pedagògic regional amb els altres estudiants que han passat la prova.

Des de la creació dels IPES també es va modificar aquest any de preparació professional de manera que ara els practicants tenen tres tutors de pràctiques o consellers pedagògics, que són professors experimentats i els estudiants s'estan 9 setmanes amb cada un, cosa que dona més perspectiva perquè els alumnes poden veure models diferents. Al mateix temps s'han organitzat cursos al centre pedagògic regional sobre organització escolar, didàctica i altres temes. Els practicants han de fer l'observació d'un grup d'alumnes i han de presentar una memòria. Quan acaben aquest curs es presenten a la segona part de l'examen del CAPES o part pràctica, que acostuma a ser fàcil de superar perquè la selecció forta s'ha fet sobre

la matèria acadèmica.

El jurat està format per un inspector, un conseller o tutor i un tercer professor. Superat aquest examen el candidat esdevé professor de secundària i generalment exerceix en la secundària de segon nivell, però també ho pot fer a qualsevol nivell de primària o secundària. Tot i que els professors formats als IPES fan el mateix examen de CAPES que els altres i tenen la mateixa categoria, aquest fet ha introduït un nou tipus de professor que, si no aprova el CAPES, exerceix com a no numerari per complir el contracte establert amb l'administració. Els professors certificats tenen una càrrega docent de 18 hores setmanals.

Els professors agregats, "agrégé". Tenen 4 anys d'estudis universitaris o bé tenen aprovat el CAPES i han de superar l'examen d'agregació, "agrégation", després del qual fan unes pràctiques i reben una preparació pedagògica durant un any.

Aquesta és la categoria més elevada d'ensenyants a nivell secundari. Per presentar-se a l'examen d'agregació s'han de tenir estudis universitaris equivalents al "master" (4 anys mínim) o tenir aprovat el CAPES. L'examen és extremadament difícil i és estrany que passi més del 5 o 6% dels candidats. La millor manera de preparar-se per a l'agregació és estudiar a l'Escola Normal Superior, però també és obert als professors certificats en exercici que tenen les qualificacions exigides. L'examen és una prova escrita eliminatòria, seguida d'un examen oral o dues classes modèliques davant del tribunal. Abans, aquest examen donava dret a ocupar una càtedra d'institut però, des de 1970, abans han de fer un any de preparació professional juntament amb els professors certificats que han aprovat la primera part del CAPES, però els agregats, quan acaben aquest any, no passen cap examen i ocu-

pen definitivament una plaça.

Els agregats han passat una selecció tan rigorosa i exigent que generalment són persones d'una gran preparació intel·lectual i pocs es queden actualment a l'ensenyament secundari; molt passen a ocupar llocs a la universitat o a departaments i institucions d'investigació. Els agregats que són a secundària generalment ensenyen als alumnes dels darrers cursos o bé a les classes de "post-baccalauréat", que preparen els alumnes per a l'ingrés a les "grans escoles". Els agregats que treballen a secundària tenen un sou elevat, una càrrega docent de 15 hores setmanals i un tracte preferent per part de l'administració.

c) Altres categories de professorat

A més d'aquests cossos de professors, a secundària hi ha molts ensenyants no numeraris, interins i suplents que avui tendeixen a disminuir i a desaparèixer però que encara són importants; hi ha entre ells moltes categories i ajuden a fer més complex el panorama. Els "adjoints d'enseignement" estan mal pagats, no tenen estabilitat, cobreixen el que cal i tenen les pitjors condicions de treball.

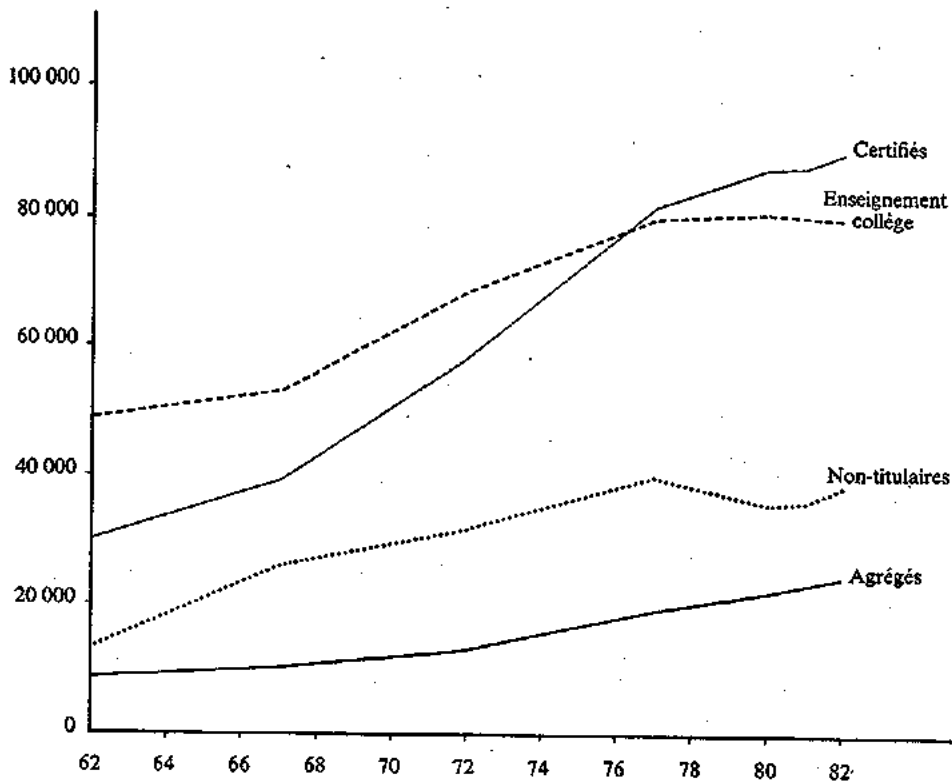
11] EFFECTIF TOTAL DES PERSONNELS DU SECOND DEGRÉ PUBLIC EN 1982-1983
(France métropolitaine)

	Enseignants			Non-enseignants			Total général
	Titulaires	Non-titul.	Total	Titulaires	Non-titul.	Total	
Effectif total	262 507	46 971	309 478	141 281	56 046	197 327	506 805
% femmes	55,0	59,0	55,6	62,4	56,4	60,7	57,6
% temps partiel	8,5	17,6	9,9	3,4	34,1	12,1	10,8

12] ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ PUBLIC
(France métropolitaine)

	1962-1963	1967-1968	1972-1973	1977-1978	1980-1981	1981-1982	1982-1983
Agrégés et assimilés	8 315	10 263	12 610	19 176	21 269	21 651	22 706
% colonne	7,9	6,7	5,7	7,0	7,6	7,6	7,6
Indice	100	123	152	230	256	260	273
Certifiés	30 060	39 229	57 599	81 247	87 525	87 302	89 167
% colonne	28,7	25,7	25,8	29,7	31,2	30,3	30,0
Indice	100	130	191	270	291	290	296
Enseignants type collège	48 139	51 864	67 936	79 711	80 477	80 178	79 846
% colonne	46,0	34,0	30,4	29,1	28,7	27,8	26,7
Indice	100	108	141	165	167	166	165
Autres titulaires	4 999	25 549	53 988	53 996	58 813	66 377	68 707
% colonne	48	16,8	24,1	19,7	21,0	23,0	23,0
Non-titulaires	13 130	25 710	31 155	39 794	32 409	32 616	38 059
% colonne	12,6	16,8	14,0	14,5	11,5	11,3	12,7
Indice	100	196	237	303	246	248	289
Total	104 643	152 615	223 288	273 924	280 493	288 114	298 485
% colonne	100,00	100,00	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Indice	100	146	213	262	268	275	285

13] ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ PUBLIC

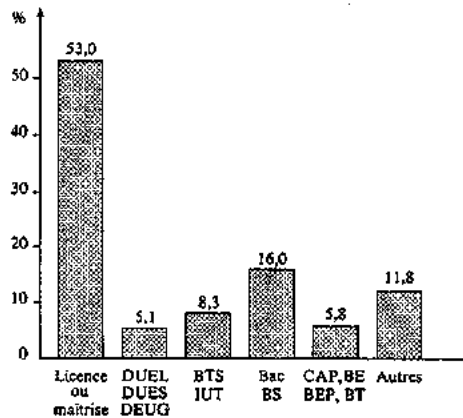


Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp. 79.

Taula núm. 3

11) RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ PRIVÉ
PAR NIVEAU DE DIPLOME EN 1982-1983
(France métropolitaine)

	Effectifs
Licence ou maîtrise.....	44 552
DUEL, DUES, DEUG.....	4 316
BTS, DUT.....	6 972
Baccalauréat, Brevet supérieur.....	13 461
CAP, BE, BEP, BT.....	4 890
Autres et non spécifiés.....	9 899
Total.....	84 090



12) RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ PRIVÉ
SELON LE NOMBRE D'HEURES HEBDOMADAIRES D'ENSEIGNEMENT EN 1982-1983
(France métropolitaine)

	9 h ou moins	10 à 13 h	14 à 17 h	18 à 21 h	22 à 25 h	26 h et plus	Total (%)
Établissements sous contrat.....	11	11	11	47	14	6	100
Établissements hors contrat.....	35	14	11	14	10	16	100
Total.....	13	12	11	44	14	7	100

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp. 91.

L'ensenyament privat secundari compta al voltant de 84.000 ensenyants. El 89% pertanyen a establiments que tenen contracte d'associació amb l'estat, el 10% que no tenen contracte.

Més de la meitat d'aquests ensenyants tenen una preparació igual o equivalent a una llicenciatura.

Es dona una gran dispersió en el nombre d'hores setmanals que fan, potser perquè quasi un 80% no imparteixen més que una disciplina.

Taula núm. 4

**[1] CONCOURS DE RECRUTEMENT, AGRÉGATION, CAPES, CAPET, CAPEPS
NOMBRE DE POSTES AUX CONCOURS, NOMBRE D'ADMISSIONS, ÉVOLUTION**

	1975	1977	1980	1981	1982	1983
Postes au concours :						
Agrégation	1 800	1 600	1 000	1 400	1 400	1 230
CAPES	5 546	3 514	1 292		3 361	3 459
CAPET	454	486	408	5 269	1 265	1 167
CAPEPS	575	478	480	509	1 200	280
Admis à l'agrégation dans les disciplines :						
Littéraires	43,8	35,9	25,2	27,1	26,7	26,3
Langues vivantes	19,7	19,9	17,3	17,9	17,8	17,3
Scientifiques	35,3	38,7	52,7	50,2	49,6	50,7
Artistiques	1,2	5,5	4,8	4,8	5,9	5,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Effectifs	1 586	1 481	960	1 377	1 251	1 122
Admis au CAPES dans les disciplines :						
Littéraires	34,4	28,9	27,4	36,1	32,6	34,6
Langues vivantes	25,1	25,1	25,0	21,4	23,0	20,3
Scientifiques	36,6	35,5	32,4	33,2	36,5	38,1
Artistiques	3,9	10,5	15,2	9,3	7,9	7,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Effectifs	5 350	3 268	1 199	2 804	3 178	3 412
Admis au CAPET	430	493	408	780	924	871
Admis au CAPEPS	575	478	480	509	1 200	280

**[2] AGRÉGATION, NOMBRE DE POSTES, NOMBRE D'ADMIS
PAR GROUPE DE DISCIPLINES ET PAR SEXE EN 1983**

	Hommes		Femmes		Total		
	Postes	% des admis présentés	admis	% des présentés	admis	% des présentés	
Disciplines littéraires	285	161	7,0	134	5,5	295	6,3
Langues vivantes	193	63	10,1	131	8,8	194	9,2
Disciplines scientifiques	632	396	13,5	173	10,8	569	12,5
Disciplines artistiques	90	37	14,0	27	10,0	64	12,0
Total	1 200	657	10,7	465	8,0	1 122	9,4

**[3] CAPES, CAPET, CAPEPS, NOMBRE DE POSTES, NOMBRE D'ADMIS
PAR GROUPE DE DISCIPLINES ET PAR SEXE EN 1983**

	Postes	Admis		Total	%		
		Hommes	Femmes		Concours normal	présentés concoures normal	
Disciplines littéraires	1 051	498	680	1 178	83	1 095	12,3
Langues vivantes	638	174	520	694	35	659	13,0
Disciplines scientifiques	1 210	708	592	1 300	33	1 266	28,5
Disciplines artistiques	360	90	150	240	-	240	29,0
Total CAPES	(a) 3 259	1 470	1 942	3 412	151	3 260	16,9
Total CAPET	1 167	478	393	871	151	720	36,9
Total CAPEPS	280	154	126	280	"	"	15,0

(a) 200 DTME non compris.

Font: MEN. Reperes et References Statistiques. SIGES, 1984, pp. 93.

9.3. Professors de secundària d'ensenyament tècnic

L'ensenyament tècnic té un tipus de professorat de categoria semblant al de la formació secundària general. Els professors tècnics que ensenyen a nivell secundari de primer grau o liceus d'ensenyament professional es formen a "l'École Normale Nationale d'Apprentissage" (ENNA) que forma el professorat tècnic. S'hi entra per concurs, els estudis duren dos anys i donen una preparació acadèmica i també professional. Aquests professors dels LEP han de passar un examen selectiu o CAPEST per ser funcionaris i tenen una càrrega docent de 26 hores setmanals.

Els professors tècnics dels liceus tècnics o PTLT tenen una carrera llarga. Es preparen a les "École Normale Supérieure de l'enseignement technique" (ENSET) tres o quatre anys i han de passar un model semblant al del CAPES o a l'agregació per esdevenir professors d'educació tècnica.

Centres comparables als de formació del professorat tècnic preparen el professorat d'educació física.

9.4. Proposta socialista sobre la formació del professorat dels "collèges"

El triomf socialista a França l'any 1981 ha portat una revisió de tots els nivells d'ensenyament. La comissió presidida per L. Legrand va presentar el seu informe sobre secundària de primer nivell al ministre l'any 1982. En aquest informe es parla del disfuncionament del sistema degut en part al malestar existent entre els alumnes i que es fa evident en el fracàs del sistema. Per resoldre el problema la comissió proposa unes mesures:

- Cal reconèixer i tenir en compte el fet que els alumnes tenen nivells molt diferents i negar aquesta diversitat

és tancar-se a l'evidència. Una solució és tornar al sistema selectiu però la selectivitat prematura, a més de ser socialment inacceptable, ja se sap que és nefasta des del punt de vista del rendiment del sistema educatiu. Cal doncs prendre en compte de manera positiva la diversitat de nivells i de cultures i això força a individualitzar l'ensenyament i a relativitzar els programes nacionals. La comissió proposa doncs fer grups de nivells per algunes matèries ("setting") amb alternança d'homogeneïtat i d'heterogeneïtat com passa a les "comprehensives" angleses, a les "gesantschulle", o a les "Polivalentes québécoises".

- Cal equilibrar els programes escolars. Els programes són literaris i verbals i cal reconvertir-los perquè els nois facin, s'expressin i treballin de manera col·lectiva. Cal fer més treball a laboratoris i tallers per aplicar una metodologia científica i fer més activitats artístiques i d'educació física. Cal connectar les matèries amb la realitat del medi pròxim i llunyà, cal fer una matemàtica més aplicada i basar la llengua en la comunicació. L'informe crida també l'atenció sobre la necessitat de la interdisciplinarietat que en aquest cas vol dir que cada professor des de la seva matèria ha de buscar totes les relacions possibles.

Aquests canvis van contra el sistema tradicional francès i la seva aplicació no és fàcil perquè demana una voluntat de canvi i una preparació del professorat per adaptar-se a les necessitats dels alumnes i el coneixement de les disciplines complementàries d'aquella pròpia, i tot això comporta una formació professional. Quan es tracta de promocionar el màxim d'alumnes a nivell de la cultura necessària en una democràcia de ciutadans responsables i de treballadors científicament qualificats cal ajustar l'ensenyament a les necessitats dels alumnes i per això cal saber didàctica, metodologia, psicologia i

sociologia. Aquest és un tipus de formació que a França solament ha tingut tradicionalment els mestres de primària. La comissió no especifica que els professors de secundària de primer nivell es formin a les normals renovades però afirmen que: "Le maître ne peut plus être l'homme d'un savoir, il doit être l'homme d'une technique éducative au service de laquelle les disciplines sont subordonnées" i mostra una preferència clara pel professorat de PEGC per a aquest nivell.

Avui la reforma del professorat dels "collèges" d'educació secundària encara està pendent i és perillós perquè les preferències del sistema francès estan per tornar a una selectivitat encara que representi una injustícia social que tracten de justificar. Aquesta tendència és més perillosa en un moment de recessió amb una demanda creixent de coneixements tecnològics. En definitiva, aquest és un problema polític perquè és un problema de valors.

9.5. Proposta socialista sobre la formació del professorat dels liceus

El govern socialista va encarregar a una comissió presidida per Antoine Prost un informe sobre la formació dels professors dels liceus. Aquesta comissió va acabar el seu informe a finals de 1983 i està dividit en dues parts, a la primera analitzen la situació actual i a la segona parlen de les possibles reformes.

a) Situació actual

- Un conjunt heterogeni. Els liceus actuals reuneixen una colla d'institucions d'origen molt divers. Els liceus d'ensenyament general i tecnològic (LEGT) segueixen els antics liceus fundats el segle XIX, les escoles primàries superiors absorvides pels liceus l'any 1941, les escoles professionals i tècniques de tot ordre con-

vertides en liceus tècnics l'any 1959. Quant als liceus d'ensenyament professional (LEP), continuen els centres d'aprenentatge creats després de l'última guerra mundial.

En els liceus hi ha també una gran diversitat de professors; en els LEGT hi ha principalment agregats i certificats titulars del certificat d'aptitud pedagògica de l'ensenyament secundari (CAPES) i professors tècnics de liceus tècnics (PTLT) que coexisteixen amb agregats i certificats en educació tècnica. Els professors de LEP són més homogenis perquè estan tots formats a les mateixes escoles normals nacionals d'aprenentatge (ENNA). Aquesta diversitat cal destacar-la perquè és agreujada per una jerarquització de remuneracions i una diversificació de càrrega docent. Aquesta diversitat crea recels i tensions i no afavoreix la col.laboració.

"Agrégés": 15 h/setmana

"Certifiés": 18 h/setmana

Professors de tallers dels liceus d'ensenyament professional: 26 h/setmana.

-Una formació acadèmica desequilibrada. En general es parla de l'alt nivell dels professors dels liceus. El fet de passar unes oposicions difícils i de tenir uns estudis universitaris garanteix aquest nivell.

Professors de LEP -2 anys d'estudis almenys a la universitat

"Certifiés" -4 (3+1)

PTLT -3

"Agrégés" -5 (4+1)

Tanmateix, cal considerar aquests coneixements en relació a l'adequació a la funció que han de realitzar i l'estat no els paga per mantenir la flama de la cultura i la ciència sinó per ocupar-se de milers de joves de

tots els nivells i medis als quals cal preparar adequadament. Mirat des d'aquest punt de vista els professors de liceu no tenen el nivell que la funció exigeix.

Ni l'agregació ni el CAPES donen els coneixements necessaris per ser professor de liceu perquè tenen tres grans defectes; el primer és la manca de didàctica i epistemologia en la seva matèria. Per donar una matèria en un liceu no basta conèixer un saber perquè l'ensenyament no és una simple transmissió de coneixements ni un aprenentatge per imitació, sinó que els alumnes han de reconstruir el saber d'una manera personal i integrada amb els coneixements que ja han adquirit.

La segona crítica es basa en la concepció estreta que tenen els professors de la seva disciplina acadèmica que és la mateixa que tenen les universitats. L'estudi d'una qüestió per si mateixa difícilment és capaç d'interessar, cal que el mestre sigui capaç de donar al problema que tracta tota la seva dimensió cultural.

Finalment, la formació acadèmica donada per les universitats és molt discutible si considerem el model pedagògic que utilitzen basat en la classe magistral i el treball individual. La transposició d'aquests models a l'institut per al treball amb adolescents no funciona.

Aquestes insuficiències greus de la formació acadèmica podrien ser compensades per una formació professional seriosa. En part és el que fan els ENNA però no el que fan els centres pedagògics regionals (CPR), que se suposa que donen una formació professional als "agrégés" i "certifiés" i redueixen aquesta formació a una simple formació pedagògica i aquesta a un "stage" en una escola.

-Una formació pedagògica arcaica. Fins ara la formació professional de molts professors de liceus es redueix a un any de pràctiques en una escola amb la responsabilitat d'una o dues classes, sota la direcció d'un conseller pedagògic. Els "certifiés" també estan obligats a assistir a algunes classes dels seus consellers i a fer algunes lliçons davant seu. En acabar el curs, encara que els resultats siguin desastrosos, els agregats passen directament a ocupar un lloc de treball en els liceus i els "certifiés" fan una prova pràctica davant d'un jurat format per un inspector, un conseller i un professor. Aquesta prova decideix la titulació i l'adjudicació d'un lloc de treball definitiu.

Aquesta formació és totalment empírica perquè els CPR no disposen de personal propi per formar els practicants, i els consellers pedagògics són professors que mantenen totes les obligacions. Els consellers pedagògics tenen cura de l'alumne successivament, el reben a la classe i l'ajuden en allò possible. Tanmateix aquests professors no tenen cap preparació específica per fer la seva funció i la seva capacitat queda a l'atzar.

L'examen pràctic consisteix a explicar una lliçó que és una exposició oral molt poc pràctica i últimament també es fan preguntes sobre la institució escolar. La prova que aquest curs és poc seriós és el fet que molts practicants aprofiten l'any per preparar les oposicions per a l'agregació i les pràctiques, a vegades, ni les fan.

Aquesta formació ineficaç, a més, resulta cara perquè l'estat paga al practicant les despeses de desplaçament i els professors consellers reben una compensació econòmica.

b) Els canvis desitjables i els canvis possibles

Aquest diagnòstic planteja una reforma radical que ha formulat l'informe Peretti. Es tracta de revisar el procés de reclutament i d'assegurar la formació.

Els concursos de reclutament actuals vénen tan tard que ja no és possible donar al candidat una formació professional seriosa i ja no és possible suspendre. L'informe Peretti proposa que, sense modificar el nivell final de formació, es pugui avançar el moment de reclutament i situar-lo dos o tres anys després del "baccalauréat". Això permetria fer pràctiques als liceus més aviat i orientar vers altres carreres aquells alumnes que no tenen interès per l'ensenyament. Si es fes això els futurs ensenyants abordarien els estudis acadèmics des d'una perspectiva diferent i per altra part els responsables de la seva formació podrien negociar amb les facultats els continguts dels seus estudis (didàctica, etc.).

Aquesta proposta obliga a suprimir els concursos de reclutament actuals, perquè s'inspiren en uns principis molt diferents, i mantenir-los representaria continuar donant als continguts acadèmics el poder per decidir sobre qui serà el futur professional. El projecte de Peretti té, a més, dos altres avantatges; obliga a crear centres de formació i constituir equips de formació que poden tenir gran influència també en la formació permanent.

Obstacles a la reforma. En el capítol de la formació del professorat dels liceus és molt difícil canviar el "status quo" per diverses raons. En primer lloc aquesta reforma comporta un finançament i el "status quo" resulta molt més barat que la reforma. Ara els futurs professors cobren un any i encara donen classes a temps parcial, la reforma obligaria a pagar dos o tres anys i els centres de formació amb personal propi costaria car.

En segon lloc, les regles de la funció pública francesa relacionen el nivell de remuneració amb el nivell de selecció o reclutament i molts creuen que a la llarga s'acabaria considerant aquests professors no com a llicenciats amb "maîtrise", que és el seu diploma de sortida, sinó com a llicenciats o diplomats de primer cicle universitari, que és la titulació d'entrada. El temor no està gaire fonamentat però existeix, i explica les reticències dels sindicats.

Un tercer obstacle és la por que aquest sistema presenti rebaixar el nivell de formació dels professors dels liceus, una "primarització". La reforma tanmateix no afecta els estudis universitaris ni la seva duració, que continua sent la "maîtrise", però els francesos creuen més en les oposicions que en els exàmens i no consideren que la universitat avaluï bé. Cal recordar tanmateix que els alumnes de "les grans écoles" entren per concurs dos o tres anys després del batxillerat sense que ningú no discuteixi el nivell, però són rares les persones que creuen que els centres de formació dels professors dels liceus poden esdevenir una espècie de "grans écoles" integrades a les universitats.

Les mateixes universitats no són favorables a aquesta reforma. Les facultats temen que buidi els segons cicles i els estudiants protesten per una selecció precoç. Cada un prefereix hipòcritament fer com si tots els estudiants de llicenciatura o "maîtrise" anessin a l'ensenyament, mentre que tots saben perfectament que solament una ínfima minoria passarà el "concours".

Tanmateix, l'obstacle més profund és l'escepticisme general de cara a la formació professional i aquest escepticisme sembla insuperable. Proposar aquesta formació és com predicar en el desert. Tot el que és "pedagogia"

suscita a França menyspreu i burla. Homes ben intel·ligents afirmen: "Il n'y a pas de problèmes pédagogiques, il n'y a que des professeurs qui n'ont rien à dire" o "quand le niveau de connaissances est suffisant, le problème de relation ne se pose pas". Quan un vol canviar les coses és acusat immediatament de voler rebaixar el nivell, acusació absurda, però la defensa del "statu quo" exigeix que els seus partidaris creguin que es reclama una formació professional en lloc d'una formació al més alt nivell, quan es reclama aquesta formació professional de més a més.

Les reaccions són tan violentes i tan manifest l'engament que un es pregunta pel seu fonament i potser aquest és el refús del professor a convertir-se en un professional pagat per fer un treball amb els alumnes i s'esforça a mantenir la identitat com home o dona de lletres o de ciències i per conservar aquesta categoria que considera més prestigiosa.

El "concours" d'agregació ve de "l'Antic Règim" i tocar-lo seria un sacrilegi; aleshores no importa que els practicants dediquin l'any a preparar l'agregació perquè ja no ens situem en el domini del sentit comú en què un pot raonar, sinó en el camp de l'inconscient col·lectiu.

Propostes insuficients. Davant aquestes dificultats potser el més assenyat fóra abandonar i centrar-se en la formació permanent, però aquí les dificultats són també grans perquè si creuen que l'ensenyament no és una professió sinó un art basat en la intuïció i el talent, aleshores la formació permanent esdevé engany i temps perdut i no hi ha manera de fer admetre la seva necessitat. Per sortir de l'"impasse", A. Prost proposa tres línies d'actuació:

a) Cal emprendre una política ambiciosa de desenvolupament de la investigació en educació. Els eixos d'aquesta investigació han de ser la didàctica de les disciplines, la concepció, organització i avaluació de les seqüències i projectes d'ensenyament, l'observació i avaluació dels processos cognitius i educatius.

Això comporta la constitució de centres regionals descentralitzats, vinculats als liceus i amb el suport de les universitats i les missions acadèmiques. El desenvolupament de la investigació no es limita a produir coneixements nous, és factor de progrés perquè indueix a transformar les actituds.

b) La segona proposta consisteix a prendre's de debó l'actual any de formació del professorat. Una primera mesura és escollir acuradament els directors de CPR i els consellers. Cal que els que vulguin fer aquestes funcions acceptin una formació prèvia específica. Per part dels alumnes cal que el resultat i l'avaluació de l'any de formació sigui una part important en la decisió sobre el seu ingrés a la professió i això comporta també canviar el contingut de l'any de formació i els exàmens finals. A. Prost suggereix que l'avaluació final es centri: primer en una memòria d'investigació sobre un aspecte didàctic o de ciències de l'educació però que tingui una relació directa amb la pràctica pedagògica perquè es tracta d'observar rigorosament què passa a les classes. Aquesta memòria ha de ser dirigida per un investigador en ciències de l'educació i el tema haurà de rebre el vist-i-plau del conseller pedagògic. Segon, defensar una memòria sobre l'estada en el centre on figurarà com ha portat les classes, quin programa ha tractat, com l'ha organitzat, quins exercicis ha proposat, com els ha corregit, etc. Presentarà el material i es sotmetrà a les preguntes que faci el jurat.

A. Prost considera que això no és suficient però es creu incapaç d'oferir millores substancials per a una professió que, per molts, ni tan sols existeix.

C.X. FORMACIÓ D'INSPECTORS DE PRIMÀRIA I PROFESSORS DE
=====

NORMAL

=====

Desde 1891 els candidats a inspectors preparaven un "concours" a les escoles superiors, a la de Saint-Cloud els homes i a la Fontenay-aux-Roses les dones. Les dones podien presentar-se per escoles maternal i homes i dones a inspecció de primària, que era la manera d'arribar a la direcció d'una escola normal. Però a partir de 1973-75 França presenta la peculiaritat d'una formació professional obligatòria de dos anys per als inspectors de primària al Centre Nacional de Formació ubicat a l'Escola Normal de París. Les línies del centre les defineix un Consell de perfeccionament que es reuneix al Ministeri d'Educació (1). Els futurs inspectors vénen de tota França i entren per un "concours" que escull 50 persones de diverses procedències i d'edats compreses entre 28 i 45 anys.

- 5 mestres amb una experiència professional mínima de 10 anys.
- 12 professors de "collèges" amb 5 anys d'experiència.
- 33 professors certificats o agregats amb 3 anys d'experiència.

Els alumnes-inspectors es preparen dos anys, el primer curs teòric i pràctic està basat en el Centre Nacional de Formació mentre que el segon curs és eminentment pràctic. Cada curs acaba amb un examen i en superar el segon examen se'ls adjudica una plaça definitiva.

A partir de la reforma de 1979 sobre la formació de mestres els professors de normals de nova designació poden,

(1) Per saber detalls sobre la formació d'inspectors de primària veure l'annex 2.

a títol voluntari, beneficiar-se d'un curs de formació inicial al Centre Nacional de Formació juntament amb els inspectors de primària.

Sembla molt positiu ajuntar en un centre únic dos estaments que han de treballar amb els mestres i incidir en la seva formació, això permetrà unificar criteris i obrir un diàleg i una forma de col.laboració. Sembla que és possible pensar que aquests formadors podran influir en els mestres per transferència i per tant és important arribar a una activitat oberta al canvi. També és important crear un tipus de relació entre els professors del centre i els qui es formen i que vegin les funcions d'informació, d'animador de grup i de formador co-participant en un projecte de treball i que poden ser transferibles en la relació que els inspectors i professors tindran amb els mestres.

Els objectius principals d'aquesta formació són els següents: (1)

a) En el pla del coneixement, donar un bon coneixement del nen, dels mestres, de l'escola primària i del medi social, econòmic i polític de l'escola. Facilitar que els IDEN i els PEN refacin els camps dels seus coneixements disciplinaris de sobrepassar el camp de la seva especialització en una matèria i arribar a la polivalència i a la pluridisciplinarietat necessària per a la seva tasca. Per als IDEN passar de la disciplina a la seva didàctica i d'una disciplina a la pluridisciplinarietat. Per als PEN anar de la disciplina a la polivalència concebuda com un coneixement de l'escola o com una polivalència didàctica. L'ambició d'aquest objectiu és clara i no vol dir que l>IDEN o el PEN es puguin creure que ho saben tot, sinó que es tracta que la reflexió metodològica i didàctica

(1) Vaniscotte, Francine. "La formation des inspecteurs de l'Éducation Nationale et des Professeurs d'École Normale en France" in European journal of teacher Education. Vol. 6, nº 1, 1983, pp. 59-64.

que fan sobre la matèria de la seva especialitat pugui transferir-se de manera prudent i adequada a altres camps i la capacitat de veure que els altres també poden tenir criteris adequats i interessants quan des de la seva formació consideren la relació amb la pròpia matèria.

b) En el pla metodològic formar l'observació, l'animació pedagògica i les tasques d'avaluació.

c) En el camp del comportament donar als IDEN el sentit de la responsabilitat administrativa i a tots, actituds d'animadors i l'aptitud de poder i saber treballar en equip.

A partir d'aquests objectius s'ha elaborat una estratègia de formació que pretén preparar els alumnes com a promotors de canvi i per això es proposen tres modalitats de treball pedagògic essencials:

a) Una modalitat centrada en l'adquisició de coneixements i que consisteix a transmetre uns coneixements de la manera més raonable i estructurada possible a través de cursos o conferències. La pluridisciplinarietat ofereix diverses opcions.

b) Una modalitat centrada en la recerca; elaboració de coneixements i avaluació de la feina en què l'alumne és agent de formació i de producció. Els projectes de treball es desenvolupen en treballs en grup en els quals intervé algun formador però l'equip té autonomia i té en compte tres aspectes; la producció-realització, la informació necessària per a la realització i les tècniques d'animació que permeten regular la dinàmica del grup. Aquest treball demana una socialització i una producció social.

c) En aquest mateix grup que treballa un projecte, el subjecte pot fer una formació personal en què revisa el procés de la seva formació i agafa l'anàlisi de les expe-

riències viscudes com a punt de reflexió sobre si mateix i el conjunt de la seva formació. Aquesta reflexió sobre si mateix dóna sentit a la seva formació.

Evidentment aquest centre es troba amb molts problemes; un dels més difícils de vèncer és la resistència al canvi de persones que es consideren formades i amb criteris molt establerts i que no posen en dubte els seus principis. Fer pensar i interioritzar els problemes és un procés difícil.

Un altre problema neix del fet que a final de curs els inspectors siguin avaluats i els professors de normal no passin cap control perquè aquest fet desenvolupa actituds i comportaments diferents que obliga a uns, mentre els altres s'ho poden prendre com un any sabàtic. El problema de l'avaluació final dels futurs inspectors és entorpidor perquè el centre considera l'avaluació com una acció de formació però, tanmateix, la sanció institucional que dóna és definitiva i això aixeca contradiccions i dificultats.

El centre també intenta trobar una connexió entre teoria-pràctica però cal mantenir-se vigilant per evitar que la teoria sigui considerada com pre-requisit per a la pràctica i cal superar els hàbits establerts de fer de la teoria i de la pràctica dos moments diferenciats de formació.

Els futurs inspectors durant el primer any fan diverses pràctiques:

- una estada de sensibilització a principi de curs amb un inspector.
- un "stage" d'observació preparat que fan en grup en un departament.

- un període de pràctiques l'últim trimestre destinat a preparar el treball del segon curs.

Durant el segon curs cada alumne-inspector és responsable d'una petita circumscripció (50 mestres en lloc dels 350-500 que té un titular). Porta aquesta circumscripció, inspecciona les classes, organitza reunions d'animació, participa a la formació dels mestres a les normals i forma part de l'equip d'inspectors del departament en què treballa. Durant aquest curs de pràctiques professionals tornen tres cops al centre nacional i s'hi estan una setmana per reflexionar sobre la pràctica amb els seus companys i els professors.

Els professors de normals es formen en aquests centres voluntàriament durant un any a partir del nou pla de 1979, per tant el pla d'estudis està menys elaborat. També estan previstes pràctiques però no tinc informació de quin tipus de pràctiques es proposen.



PRIMERA PART (Continuació)
=====

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

DELS MESTRES A ANGLATERRA
=====



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.

C. I. EL MODEL EDUCATIU ANGLÈS.

=====

1.1. El model tradicional anglès.

Anglaterra té 47 milions d'habitants i una densitat de 321 hab/km². En aquestes condicions i encara que sembli difícil, cal reconèixer que és un país on es garanteix el dret de cada ciutadà a gaudir d'un grau de llibertat individual considerable. El lema "hands off" té molta força i el "do it yourself" és norma. Cada persona o grup de persones té dret a escollir el seu mode de vida, a fer les coses a la seva manera i a defensar els seus criteris i idees.

Aquest apreci i respecte per l'individu es reflecteix en l'educació i l'escola, que dóna una gran autonomia a cada alumne, fa un seguiment individual, respecta les seves afeccions i interessos, desenvolupa una visió crítica, una actitud participativa i una fortalesa de caràcter. A nivell d'estudis superiors els anglesos estan convençuts que els estudiants han de resoldre els seus problemes i, en la mesura d'allò possible, afavoreixen que estudiïn lluny de la família.

La llibertat personal comporta la tolerància com a sistema. Cal reconèixer la capacitat del sistema anglès d'acceptar punts de vista diferents i la seva quasi inegotable capacitat de diàleg. Tanmateix, val a dir que aquesta tolerància té com a límit la seguretat del sistema: l'anglès és molt tolerant perquè es creu segur, superior i diferent i, a vegades, no se sap on acaba la tolerància i comença la indiferència.

Aquest grau de llibertat individual va acompanyat d'un fort sentit de responsabilitat a nivell personal.

L'educació anglesa es basa en el "fair play" i en la delegació de responsabilitats. Aquesta actitud explica en part la pràctica tradicional de treballar amb unitats de decisió petites que impliquen una participació individual conflictiva però activa i unes conclusions basades en la consulta i la negociació. Aquesta manera de prendre decisions explica la descentralització del sistema educatiu anglès i al mateix temps la seva viabilitat, donat el respecte amb què es compleixen les decisions elaborades pels comitès i les comissions deliberadores.

L'autonomia dels centres i l'administració educativa en unitats petites (LEA) es considera la manera més adequada de conèixer i resoldre els problemes concrets i d'arribar a decisions basades en el diàleg i el compromís entre els afectats. El sistema es basa en la responsabilitat individual i col·lectiva i resol la desconfiança envers la planificació i la centralització administrativa.

L'atomització del sistema educatiu anglès no ha presentat dificultats insalvables gràcies al fet que les diferents parts, administració central i local, mestres i cossos voluntaris es consideren i es tracten com a socis d'una empresa comuna i mantenen una relació d'igualtat que afavoreix un contacte mantingut, generalment cordial però a vegades conflictiu que es resol sempre mitjançant el diàleg i la negociació.

Aquest sistema fràgil es manté pel fet que la societat anglesa és molt conservadora i defensa aferrissadament les seves institucions. La societat anglesa, tan pragmàtica, sent una veritable reverència per les coses materials o espirituals que han funcionat bé, i no desitja destruir-les ni canviar-les (monarquia, edificis antics, vells camins, cotxes antics, etc). El respecte i quasi veneració per les institucions que defensen els drets individuals i col·lectius fa que les lleis puguin

ser interpretades de manera àmplia i que la pràctica sigui moltes vegades diferent a la normativa vigent sense que s'arribi a transgredir allò essencial. Evidentment, això va acompanyat d'un sistema que detecta ràpidament l'ús abusiu o irresponsable del poder per part d'un individu o d'una institució.

El sistema anglès, basat en la llibertat individual i en l'èxit personal, és molt elitista, de manera que les classes socials queden clarament diferenciades i tancades perquè la mobilitat social no depèn solament de la situació econòmica sinó d'una determinada manera d'actuar, de pensar i de parlar. Aquesta diferenciació establerta per les classes dominants afecta les aspiracions i les expectatives de la gent, de manera que els privilegis queden com institucionalitzats. Aquest fet que sorprèn, afecta profundament l'educació perquè justifica el prestigi i la preferència per determinades escoles d'élite i fa difícil que els pares amb aspiracions per als seus fills vulguin acceptar una escola igual per a tothom. Les escoles que donen als nois o noies aquesta manera específica de fer i comportar-se obren les portes als càrrecs i feines importants i el fet de ser antic alumne de determinats centres és un argument gairebé definitiu a l'hora de fer les obligades entrevistes per obtenir qualsevol lloc de treball. El mateix sistema de l'entrevista demostra que la manera de fer és considerada essencial.

L'ideal educatiu tradicional anglès es personalitzava en el "gentleman", que és aquell tipus d'home que té una personalitat ben definida, una actuació intel·ligent, una capacitat de diàleg i una actitud tolerant i distant. Aquests homes eren els que havien d'administrar l'imperi. El tipus d'home que formava Oxford no havia de saber-ho tot, però li calien els coneixements ben seleccionats per aplicar-los a qualsevol situació; allò realment important; però, era aconseguir l'èxit en la gestió de manera que les coses funcionessin.

La filosofia empirista pròpia del món anglo-saxó basada en l'experiència (1) i l'actitud pragmàtica d'acceptar com a bo allò que funciona porten a una postura antiintel.lectualista i a donar una primàcia a les conseqüències pràctiques en el coneixement i la comprensió de les coses. Aquesta actitud que accepta allò que es comprova útil i que és capaç de canviar quan un nou mètode es demostra millor, afavoreix una actuació dinàmica que admet respostes diferents quan canvien les circumstàncies.

Aquesta indiferència pel que fa als principis teòrics, el rebuig pels dogmes i l'actitud pragmàtica afavoreixen el diàleg, l'experimentació i l'actitud tolerant envers les experiències dels altres, però aquesta capacitat de viure en el dubte es dona quan un no necessita seguretats perquè té confiança en les seves forces i els anglesos van viure confiats en la seva prosperitat i potència fins que va acabar la Segona Guerra Mundial.

1.2. Crisi del model tradicional.

Tanmateix, moltes coses forcen Anglaterra a emprendre canvis importants: Molts autors reconeixen la importància de la insularitat com a part de la mentalitat anglesa, però Anglaterra forma part des del 1973 de la CEE, l'imperi que donava seguretat i prestigi a les seves institucions és un record històric, i el benestar econòmic que feia possible una burocràcia nombrosa i el finançament de processos de discussió llargs ha entrat en una crisi important.

Avui la ciència ha depassat les fronteres i els costos de la investigació no poden ser finançats per cap país, l'acord i la col.laboració es fan imprescindibles. La transferència de personal qualificat d'un país a l'al

(1) L'empirisme anglès ha tingut representants tan significatius com Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley i David Hume.

tre porta a la UNESCO a aconsellar una àmplia discussió sobre educació i un acord sobre el seu plantejament.

Dintre mateix d'Anglaterra es dóna una necessitat creixent de planificar la localització industrial, les comunicacions i el creixement urbà des d'una base territorial més àmplia i l'atomització d'alguns serveis, com el de l'educació, planteja, sens dubte, problemes greus.

La política britànica consisteix a fer canvis profunds de manera pactada i pacífica intentant salvar el millor del sistema antic i combinar-ho amb les demandes de la realitat actual. De moment i a partir de 1974, el nombre d'autoritats locals s'ha reduït i ha passat de 164 (1970) a 104 (1972), ampliant algunes de les circumscripcions.

La discussió sobre la conveniència d'una major coordinació estatal i la necessitat del govern de fer propostes d'àmbit nacional continua i compta generalment amb el suport de l'esquerra, mentre que la dreta acostuma a defensar les estructures tradicionals. Es manté un compromís inestable entre les tendències centralistes i la desconfiança històrica en la planificació i la centralització, que tanmateix va guanyant terreny. Avui l'administració central manté dues armes importants, una és el finançament i l'altra, la investigació, i té com aliats els joves en atur que minen la defensa d'estructures i sistemes superats.

Des de 1974 s'ha anat consolidant una profunda revolució a les escoles contra l'elitisme de l'escola anglesa tradicional, i progressivament s'han anat reduïnt les diferències entre els diversos centres, unificant els diversos tipus i democratitzant l'accés a l'escola secundària. L'escola secundària unificada o escola "comprehensive" és important a Anglaterra però el procés no està acabat, i queden escoles elitistes per als més afortunats,

ja sigui per raó de naixement, de possibilitats econòmiques o per mèrits d'intel·ligència, que en molts casos acostumen a coincidir. En el moment present, el moviment vers l'escola unificada pateix el desencant propi de l'aplicació d'una ètica voluntarista i d'un optimisme desmesurat en les expectatives, com si l'escola tota sola pogués fer justa una societat competitiva i desigual.

El sistema educatiu anglès té, sens dubte, defectes importants però el model sedueix pel respecte que té envers els particularismes quan aquests es demostren efectius, per la llibertat i la tolerància acompanyada de l'acceptació del control, per la concepció dinàmica com a resposta a la feblesa de qualsevol sistema educatiu en un món en canvi accelerat, per la seva capacitat de diàleg per considerar la raó dels fets i les evidències, per no fer mai recurs a la força de manera que les lleis no fan sinó consolidar el que ha esdevingut un fet mitjançant una pràctica democràtica que ha exigut regles d'aprenentatge, perquè són un poble amb memòria que respecta el seu passat i la seva herència cultural i, al mateix temps, són capaços d'acceptar el canvi quan aquest ofereix una opció millor.

En el moment actual la pèrdua de l'hegemonia política i econòmica, la crisi dels valors tradicionals, juntament amb la crisi econòmica i la decepció pel resultat de les reformes educatives ha creat un gran escepticisme en educació, tot i que no és just acusar l'escola de les injustícies pròpies del sistema capitalista i l'escola tampoc no ha causat la crisi econòmica.

Anglaterra busca l'adequació a les noves circumstàncies perquè el context econòmic i la competitivitat amb el món exterior i l'obligada convivència forcen a donar prioritat a unes determinades urgències. Avui és demana que l'escola no posi tanta força en les matèries acadèmiques clàssiques i que els joves rebin una preparació efi

caç per al treball productiu, que els programes de les escoles facin més atenció a la ciència, a la teconologia i a l'orientació professional. Una de les propostes més insistents és que els nens i nenes aprenguin a ser ciutadans d'una societat plural i descobreixin el valor d'altres cultures i la necessitat no solament de tolerar sinó de compartir. La formació multicultural és avui una prioritat.

Finalment, les orientacions metodològiques del DES van en el sentit de suggerir que els nens i nenes prenguin un paper més actiu en el seu aprenentatge, especialment a nivell de secundària, que es doni menys importància als exàmens i que l'opcionalitat i la flexibilitat no impedeixin donar uns coneixements bàsics i generals comuns per a tots, que facilitin una certa polivalència, que evitin una sobreespecialització prematura i que ajudin a aconseguir una igualtat d'oportunitats més gran.

1.3. La consolidació del sistema educatiu a Anglaterra.

El liberalisme anglès va deixar l'educació en mans privades. Les famílies més riques tenien preceptors per als seus fills i després els enviaven a Oxford i a Cambridge i els que no tenien mitjans acudien a institucions privades, generalment religioses i de caràcter benèfic. L'estat deixava actuar lliurement el joc de l'oferta i la demanda i com a màxim intervenia per donar una subvenció a les fundacions religioses o benèfiques.

La idea d'oferir una escola pública a tots els ciutadans, estesa per Europa des de la Revolució Francesa, trobava defensors a Anglaterra però no es va obrir camí definitivament fins a la segona meitat del segle XIX, després que els defensors d'una nova manera d'entendre l'educació aconseguessin crear la universitat de Londres (1928) que venia a representar la superació de l'exclusivisme clàssic d'Oxford i Cambridge.

De primer, (1856) l'estat va ampliar les subvencions a determinades escoles, fins que l'any 1857 per la "Foster Education Act" va donar el primer pas vers la creació de l'escola primària pública concedint subvencions a les autoritats locals i creant els consells locals escolars. Després per l'"Education Act" de 1902 va establir el primer sistema educatiu coordinat per Anglaterra i Gal.les, va declarar obligatori l'ensenyament primari i va donar als poders locals l'opció d'organitzar l'ensenyament secundari públic en el seu districte. Finalment, l'any 1918, la "Fisher Act" va declarar l'ensenyament primari obligatori i gratuït fins als catorze anys al temps que recomanava la fundació d'escoles de pre-escolar i d'adults per donar resposta a les demandes educatives de la població.

Tanmateix, fins al 1944, després de la Guerra Mundial, no va quedar establerta la base legal del sistema escolar britànic. La "Butler Act" va donar un model complet i articulat d'educació pública que, amb pocs retocs, persisteix actualment. En aquest moment també es va allargar l'escolaritat obligatòria i gratuïta fins als 16 anys.

El protagonisme històric de l'escola privada i el respecte de què ha gaudit ha fet que l'aparició de l'escola pública i la seva afirmació hagi estat lenta i que la intervenció del poder públic s'hagi fet buscant tota mena de combinacions amb l'escola privada, la qual ha donat un quadre complex de situacions administratives que, a poc a poc, es va simplificant però que persisteix dintre del panorama educatiu d'Anglaterra.

Taula núm. 1

TIPUS D'ESCOLES

		Establars	Governors and managers anomenats:	Pagades	Contractació mestres
Escoles mantingudes amb diners públics (Publicly maintained)	Comty Schools (Escola pública)				
	3 alumnes de primària	LEA	LEA	LEA	LEA
	4 d'alumnes secundària				
	5				
Voluntary Schools	Controlades (Controlled)	Altres Organismes (Iglesies)	$\frac{2}{3}$ LEA	LEA	LEA
	Ajudades (Aided)	Altres organismes (Iglesies)	$\frac{1}{3}$ LEA	LEA-Organisme LEA 85% Cost construcció o reformes edificis	Managers o governors
	Acords especials (Special agreement)	---	$\frac{1}{3}$ LEA	LEA-Organisme de $\frac{1}{2}$ a $\frac{3}{4}$ cost construcció o reforma	Managers o governors
Escoles Privades 5% dels alumnes de secundària	Public Schools ^(*) (non maintained)	Organisme Empresa privada	Organisme Empresa privada	Quotes alumnes	Organisme Empresa privada
	Special Schools molts internats	Organisme Empresa privada	Organisme Empresa privada	LEA que la utilitza	Organisme Empresa privada
Escoles subvencionades	Escoles Secundaries (Direct grant Grammar Schools)	Organisme Empresa privada	Organisme Empresa privada	Quotes alumnes beques LEA	Organisme Empresa privada
	Nursery	Organisme Empresa privada	Organisme Empresa privada	Quotes alumnes beques LEA	Organisme Empresa privada
	Royal Ballet School	Organisme	Organisme	Quotes alumnes beques	
	Yehudi Menuhin School	Organisme	Organisme	Quotes alumnes beques	

Algunes escoles privades independents es diuen "Public Schools", són generalment les que són mestres de:
 L'associació de Directors d'Escoles "Headmaster's Conference"
 De l'Associació de Juntes de Direcció "Governing Bodies Association"
 De l'Associació de les Juntes de Direcció de les Escoles de noies "Governing Bodies of Girl's Schools Associati.

Nombre d'escoles i centres educatius a Anglaterra

	<u>1.970-71</u>	<u>1978-79</u>	<u>1.980-81</u>	<u>1981-82</u>
Primària	21.083	21.309	21.018	20.650
Secundària	4.984	4.694	4.654	4.622
"Non.maintained"(No subvencionades)	2.754	2.459	2.342	2.340
Especials	983	1.599	1.593	1.571
Universitats (inclosa Open Uniu)	35	35	35	35
Politécniques	25	29	29	29
Altres establiments mantinguts o subvencionats totalment	687	488	468	459
subvencionats parcialment	78	40	35	34
Centres d'educació d'adults	5.061	4.527	4.067	3.747

Font: Annual abstract of Statistics 1.984 edition.

H M S O Publication of the Governement Statistical Service.Central Statistical Office. pp. 90.

Taula núm. 3

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 I EL FINANÇAMENT DEL SISTEMA
=====

EDUCATIU.
=====

El Regne Unit de la Gran Bretanya té un sistema educatiu descentralitzat i compta amb tres secretaris d'Estat per a l'Educació:

- | | | |
|---|---|---|
| Secretari d'Estat per a l'educació d'Anglaterra | { | - Responsable últim de l'educació a Anglaterra.
- De l'educació post-escolar a Anglaterra i Gal.les.
- De la política educativa del govern respecte a les universitats d'Anglaterra, Escòcia i Gal.les. |
| Secretari d'Estat per a l'educació de Gal.les | { | - Responsable de l'educació a Gal.les per a primària i secundària. |
| Secretari d'Estat d'Escòcia | { | - Responsable de l'educació a Escòcia. |

L'educació a Irlanda és administrada separatament.

L'administració de l'educació a cada Estat és compartida entre el poder central o estatal, les autoritats locals i els ensenyants de manera que es parla d'un sistema nacional, administrat localment.

La taula núm. 2 resumeix algunes fites importants en l'estructuració del sistema educatiu anglès i la taula núm. 3 resumeix esquemàticament els tipus d'escoles existents.

2.1. El secretari d'Estat d'Educació i Ciència i el seu departament o DES (Department of Education and Science).

L'"Education Act 1944" va crear la figura d'un ministre d'educació i, vint anys més tard, l'abril de 1964, les funcions d'aquest ministre van ser transferides a un secretari d'estat per a l'educació i la ciència. L'esmentat secretari d'estat és responsable davant del Parlament de l'educació a Anglaterra i a Gal·les, de les subvencions del Parlament a les universitats i de la investigació científica (no militar) a tota la Gran Bretanya. L'any 1965 es va fer càrrec també del Servei Públic de Biblioteques. Finalment, l'any 1970, va transferir la responsabilitat de l'educació primària i secundària de Gal·les a un secretari d'estat per a l'educació d'aquest país.

El secretari d'estat d'Educació i Ciència a Anglaterra és el responsable de tot el que es fa en nom seu o dels seus subordinats. És membre del Parlament a qui té el deure de consultar i d'informar i és, "ex officio", ministre de la corona.

Les funcions del DES les podem dividir en tres grans capítols:

- A. Elaborar les línies de la política educativa nacional per promoure i millorar l'educació.
- Recollir informació i estadístiques.
 - Recerca educativa.
 - Planificació.
 - Defensa, publicació i difusió dels resultats dels estudis.
 - Relacions exteriors.

B. Garantir el compliment de les lleis i normes nacionals que permetin assegurar uns nivells mínims d'educació per a tothom.

- Ajudant pel cos independent d'inspectors intervé:
 - a) si no es compleix la llei
 - b) en cas d'exercici il·lògic del poder
- Intervenció indirecta assegurant el contingut dels exàmens.

C. Finançar

El professorat no universitari

- Decidir nombre de mestres que paga.
- Nombre de mestres en formació.
- Coordina la negociació de les escales salarials dels mestres i, per tant, la seva qualificació.

Forma una part important del comitè que determina les subvencions que el Govern Central dóna a les autoritats locals per a educació.

- Aprovar les construccions escolars tipus i distribució aplicant els seus estàndards
- Aprovar propostes de canvi de núm. d'escoles, tipus i les propostes per passar a ser escoles pagades o subvencionades pel sector públic.

Participar en el comitè que decideix l'assignació que l'Estat dóna al comitè de finances universitari (University Grant Committee).

El DES no té doncs, funcions executives, de manera que el secretari d'estat no pot fer propostes ni tan sols en el cas que es consideri important per a la política del Govern. Es limita a aprovar les propostes que se li fan i força el seu compliment marcant terminis per a la seva legalització.

Tot i aquestes limitacions, el DES és una institució que té força perquè domina el finançament i la investigació, que són dos camps fonamentals. El control que té sobre els nivells mínims li dóna un poder potencial gran, encara que a la pràctica no l'exerceix.

Totes aquestes funcions estan ben centralitzades perquè el DES no té una organització regional, encara que algunes de les seves tasques tinguin una base territorial. El nombre de funcionaris del departament és baix comparat amb altres departaments del govern a causa de la manca de funcions executives.

Els inspectors (HMI) Her Majesty's Inspectors)

Són responsables de la inspecció de totes les escoles i de totes les institucions educatives primàries, secundàries, politècniques, centres de formació permanent, etc. administrats pels LEA (Local Education Authorities) i de les escoles privades reconegudes. La seva tasca consisteix a recollir informació i, si se'l's demana, aconsellar i suggerir. Els inspectors no poden manar ni castigar i tampoc no ho desitgen.

Els inspectors són pocs i són nomenats pel Consell de la Reina (Her Majesty in Council) en un concurs públic entre els ensenyants. Acostumen a presentar-s'hi directors, professors, són presents el cap dels Inspectors, i un membre de la Comissió del servei civil (Civil Service Commission). El fet de dependre de la Corona els dóna una gran independència respecte del Govern. Les seves funcions són:

- Tenir un coneixement del sistema educatiu i del seu funcionament i informar al Secretari d'Estat per a l'educació.
- Comprovar l'eficàcia del sistema educatiu.

- Assessorar en tots els aspectes el DES, els LEA, els directores i mestres quan aquests demanin orientació.

Són funcions addicionals dels inspectors:

- Participar i ser responsables de la formació permanent dels ensenyants.
- Publicar llibres i recomanacions del DES.
- Formar part com a assessors i consellers de molts comitès.

La inspecció es fa col·lectiva; visiten les escoles un grup de cinc persones, inspectors que entenen en aspectes diversos i la seva feina pot durar dies. La inspecció es pot fer per un d'aquests motius:

- Perquè l'escola és interessant, destaca per alguna raó i cal encoratjar-la i estendre'n el model.
- Perquè l'escola no funciona bé. En aquestes ocasions els inspectors faran un informe negatiu i el passaran al LEA i al públic en general. Els professionals temen aquest tipus de desprestigi perquè els tanca el camí de la promoció.
- Perquè són escoles representatives per estudiar el funcionament i els problemes del sistema educatiu del país.

2.2. Les autoritats locals o LEA.

Anglaterra i Gal·les estan dividides territorialment en 105 departaments educatius distribuïts de la manera següent:

- 1 Inner London (1 LEA molt gran i influent).
- 20 Outer London Boroughs (burgs dels voltants de Londres)
- 39 Countys a Anglaterra i 1 a les Illes Scilly.
- 36 Districtes metropolitans distribuïts entre els Midlands i el nord.
- 8 Countys al País de Gal·les.

Aquestes divisions territorials educatives no són equivalents en extensió, en població, en possibilitats, ni en preparació. La local Authority del Inner London, per exemple, té una població escolar superior a la de tota Dinamarca.

Cada una d'aquestes circumscripcions (LEA) o departaments elegeix democràticament les seves autoritats (Local Authoritys). Aquestes autoritats nomenen un comitè que entén en les qüestions d'educació c. LEA (Local Education authority), aquest comitè està format de manera que la meitat dels seus membres són autoritats locals (LA) elegides democràticament i l'altra meitat està formada per membres designats per les autoritats locals entre persones de la comunitat, rellevants en el camp de la indústria, el comerç o la seva professió.

El comitè permanent del LEA està presidit pel cap del comitè educatiu (Chief Education Officer CEO) i està constituït per algun altre membre elegit, administratiu, conseller o experts i, a vegades, per inspectors locals. La composició d'aquest comitè o gabinet permanent pot variar molt, segons el criteri de cada LEA.

Segons la "Education Act" de 1944, secció 7a, les LEA han de contribuir al desenvolupament espiritual, moral, mental i físic dels membres de la comunitat i assegurar una educació eficient que cobreixi les necessitats de la població de l'àrea.

Per complir aquests objectius tenen un gran marge d'autonomia i llibertat mentres es garanteixi el respecte per la legalitat vigent i les normes donades pel DES. El secretari d'estat per a l'educació pot aprovar o rebutjar una proposta feta per un LEA però no pot dir-li què cal fer ni presentar esmenes ni propostes alternatives. Entre les funcions dels LEA esmentem:

- Creació de les escoles necessàries (prèvia aprovació del DES).
- És responsable de la construcció i manteniment dels edificis.
- Ha de procurar material i equipament.

- Responsable del control i bon funcionament de les escoles.
- Aprovació dels programes que presenta cada institució.
- Disposa de serveis consultius tècnics.

- Contractació del professorat.
- Paga el professorat d'acord amb les escales salarials establertes pel DES.

- Col.labora a través de l'Associació Nacional i altres institucions a l'intercanvi d'idees i al desenvolupament dels programes nacionals d'educació. Aquesta associació fa que els diferents LEA es coneguin i s'influeixin mútuament.

Les autoritats locals tenen un gran poder sobre el sistema educatiu perquè gran part del seu pressupost va destinat al finançament de l'ensenyament. El finançament dels LEA es fa per dos canals:

- Local Impostos locals (30% aproximadament)
- Estatal L'Estat contribueix a mantenir els serveis locals a través d'una subvenció (RSE) "Rate Support Grant" (60%).

La subvenció estatal és anual i global i les autoritats locals tenen absoluta llibertat per distribuir-la segons les necessitats que consideren prioritàries. Aquest fet explica l'interès dels ensenyants per la política local. L'assignació del RSE comporta una negociació laboriosa en què intervenen les autoritats locals, el DES i

el Departament del Medi (Environment), que és qui dóna la subvenció com a contribució anual del Govern al cost dels serveis locals.

La relació del LEA amb el DES és una relació estreta, contínua i generalment cordial tot i que a vegades hi ha alguns conflictes, especialment en el moment de fi xar el RSE. Aquesta relació es manté de manera formal i informal i a tots els nivells.

2.3. Administració de les escoles "Governors and Managers" i el director.

La secció 17 de l'"Education Act" 1944" estableix que totes les escoles primàries públiques tinguin una junta de "managers" i tota escola estatal secundària una junta de "Governors". Aquestes juntes estan formades per un grup no inferior a sis persones entre les quals sempre hi ha el director o directora del centre. Tots ells són responsables de la supervisió i de la bona marxa de l'escola.

L'elecció d'aquesta junta depèn del tipus d'escola.

County Primary School	{ Tots els membres elegits pel LEA.
Voluntary Controlled School	{ 2/3 dels membres elegits pel LEA. 1/3 pels promotors de la <u>ins</u> titució.
Voluntary aided or Special Agreement	{ 1/3 nomenat pel LEA 2/3 pels promotors de la <u>ins</u> titució.

Pel setembre de 1977 el "Tylor Committee's Report" va recomanar ampliar el consell o junta de les escoles amb autoritats locals, pares, professors, representants

de la comunitat i alumnes. La idea d'ampliar la participació i d'interessar més gent en els problemes de l'escola va ser considerada positiva i moltes escoles la van aplicar. Últimament l'"Education Act" de 1980 puntualitza que hi hagi com a mínim dos pares i dos mestres i si l'escola és petita i té menys de 300 alumnes hi pot haver un sol únic mestre. Oficialment i segons les lleis, els poders d'aquestes juntes són molt limitats i es redueixen a decidir el pla d'estudis del centre d'acord amb el director.

Com passa tantes vegades a Anglaterra, en realitat, i per delegació de poders, és el director que en la pràctica té la responsabilitat del pla d'estudis mentre que les juntes intervenen indirectament en el nomenament del director, els mestres, el personal no docent, consideren els casos d'indisciplina greus que afecten professors o alumnes, entenen en problemes d'expulsions i supervisen les despeses tot i que no tenen dret legal per fer-ho. El paper de les juntes és important perquè donen suport a la institució i al personal en tot moment, participen en els actes que el centre organitza, defensen els interessos de l'escola davant el LEA, i exerceixen el control social que dóna a l'escola la seguretat de treballar per al bé comú.

Les escoles a Anglaterra tenen un grau molt elevat d'autonomia de manera que cada centre pot prendre decisions importants. El director hi té un paper rellevant. La seva influència és considerable dintre del consell del LEA a l'hora de seleccionar el professorat de l'escola, forma part de la junta de "managers o governors" segons sigui una escola primària o secundària i és molt respectat i considerat per mestres i alumnes.

Funcions del
director
(Head master)

- Decisions sobre el pla d'estudis (per delegació de la junta de managers o governors).
- Organització de l'escola i horaris.
- Disciplina del centre.
- Línia pedagògica del centre.

Els directors en general proposen idees i línies a seguir, animen els altres mestres, n'acullen les iniciatives i procuren fer d'àrbitres quan es donen interessos i punts de vista oposats dintre del claustre de professors.

Els caps de departament, ja siguin organitzats per matèries, per grups d'edat o per altres criteris, solen tenir una considerable autonomia en l'organització de la feina i en l'actuació del grup. Qualsevol professor pot fer el seu programa, elegir els llibres de text que considera millors i pot aplicar la metodologia que veu més adient dins un clima i una estructura generosament permissiva mentre funcioni bé.

Encara que les escoles tenen un grau acusat de particularisme, no estan isolades. Compten amb el suport de les "Local education authority" i tenen moltes ocasions de contrastar idees i opinions a les reunions que es fan amb altres escoles per motius molt variats, de manera que en general segueixen unes línies comunes i una manera d'entendre l'educació que té un consens públic, ampli i reconegut.

2.4. El finançament.

L'educació representa aproximadament el 85% del pressupost dels districtes locals. Per finançar aquestes despeses disposen de la taxa de subvenció que reben del Govern central i dels impostos locals.

La taxa de subvenció es coneix com "Rate support grant" o RSG. Es tracta d'una quantitat global que el Govern central paga a través del departament del medi com a contribució als seveis locals. L'adjudicació del RSE segueix un procés complex perquè comporta una negociació anual detallada en la qual intervé el ministeri del medi, el DES i el LA, i té quatre fases:

- Es fa el pressupost anual per a Anglaterra i Gal.les.
- Es negocia cuina part en pagarà el Govern central.
- Es distribueix el RSE entre els diversos LA.
- S'ajusten les partides a les necessitats.

Quan acaba la negociació cada LA rep una quantitat global i té autonomia per distribuir els diners segons els seus propis criteris. La part que no cobreix el Govern central es paga amb els impostos locals.

Els fons que cada LEA assigna a cada centre escolar van especificats per partides, per la qual cosa els centres no tenen llibertat financera.

La distribució de les despeses públiques en educació dels LEA i del Govern central a Anglaterra i Gal.les queden reflectides a les taules següents. Les taules estadístiques referents a diversos països donen idea de la importància de les despeses en educació que fa el Regne Unit de la Gran Bretanya i Irlanda en comparació amb els altres països estudiats. Hi destaca la importància de les partides assignades a beques i a serveis socials. És notable l'augment de la partida referent a universitats, mentre que la partida de despeses de personal grava menys el pressupost que en altres països considerats. Tant en despeses ordinàries com en despeses totals els costos d'educació representen un percentatge important del PNB del Regne Unit.

La crisi econòmica persistent ha obligat el govern a retallar pressupostos. Aquestes mesures d'austeritat també han afectat l'educació de manera, que per l'any 1983-84 s'havia previst una reducció important del pressupost que ha comportat els retalls següents:

Anglaterra i Gal.les

Despeses públiques en educació	1978-79 8 bilions	1983-84 7,2 bilions
Reduccions afectaran:	Pre-escolar per reducció d'alumnat de menys de cinc anys a les escoles primàries. Continuarà un programa reduït de guarderies de 4-6 milions (1979/80)	
Despeses de les escoles primàries i secundàries	Reducció de la despesa del 6% entre 1978/79 i 1983/84. El nombre d'alumnes es calcula que baixarà en aquest temps un 13%.	
Reducció núm. mestres primària i secundària	El nombre de mestres baixarà a causa de la disminució d'alumnes de 471.000 1978/79 a 412.000 en 1983/84 però es mantindran 2300 mestres per sobre dels necessaris per millorar la ratio alumne-mestre. Es preveu mantenir un nombre de mestres equivalent a 5000 per cobrir vacants de mestres en formació permanent.	

Reducció de despeses a l'ensenyament postsecundari i universitari

Els alumnes estrangers pagaran els costos reals dels seus estudis.

No s'espera cap augment d'alumnes a la universitat.

Les despeses en educació d'adults es reduirà 1/3.

L'any 1981-82 les despeses en educació a Anglaterra i a les universitats de tota la Gran Bretanya va ser de 11.350 milions, aproximadament amb un 8% d'increment respecte a les de 1980-81.

Les despeses en educació a Anglaterra com percentatge de les despeses públiques totals s'espera que siguin les següents:

Any	Despeses en educació. Percentatge sobre les despeses públiques totals.
1980-81	11,3
1981-82	10,9
1982-83	10,8
1983-84	10,1
1984-85	9,8

Taula núm. 1

Anglaterra i Gal·les (1.981-82)

tribució de les despeses públiques en educació (en milions de lliures)

Despeses corrents	L. M.	Percentatge sobre les despeses totals en educació
Escolar	241	2.1
Alta	2258	19.8
Primària	3306	29.0
Alta i altres	685	6.0
Despeses de Capital escoles	310	2.7
Educació postsecundària (A+G) (o formació de mestres)		
Despeses corrents	1894	16.6
Despeses de capital	90	0.8
Visitats a (G.B.) (o formació de mestres)	1607	14.2
serveis (A+G)	589	5.2
Cursos escolars (A+G)	397	3.5

Major Educational Trends in the United Kingdom 1.981-83. DES 1.984.

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

L'escola obligatòria anglesa comprèn tots els infants entre cinc i setze anys durant onze cursos i està dividida en dos cicles: escola primària i secundària. El nivell pre-escolar no és obligatori.

L'ensenyament primari dura fins als onze anys i el secundari fins als setze, però són molts els alumnes que continuen l'escolaritat fins als divuit anys, ja sigui fent el batxillerat superior o perfeccionat i completant els estudis superiors.

Els alumnes que acaben l'escola obligatòria als setze anys o els que l'allarguen fins als divuit poden continuar els estudis a un centre de formació postescolar. El sistema anglès ofereix una àmplia gamma de possibilitats per continuar els estudis a tots els nivells.

L'any acadèmic comença al setembre i acaba al juliol i es divideix en tres trimestres ("term"). Les vacances de Nadal i de Pasqua acostumen a ser de tres setmanes i les d'estiu de sis. La setmana laboral és de cinc dies hàbils i l'horari habitual és de nou del matí fins a les tres o quatre de la tarda.

3.1. Pre-escolar o "Nursery Schools"

El pre-escolar no entra dintre de l'escolaritat obligatòria. Els nens poden anar a una llar d'infants a dos anys i a una classe de pre-escolar a tres. Les classes de pre-escolar són classes d'una escola primària equipades per donar pre-escolar mentre que les llars d'infants solen tenir edifici propi.

Fig.núm. 1

SISTEMA EDUCATIU A ANGLATERRA I GAL·LES

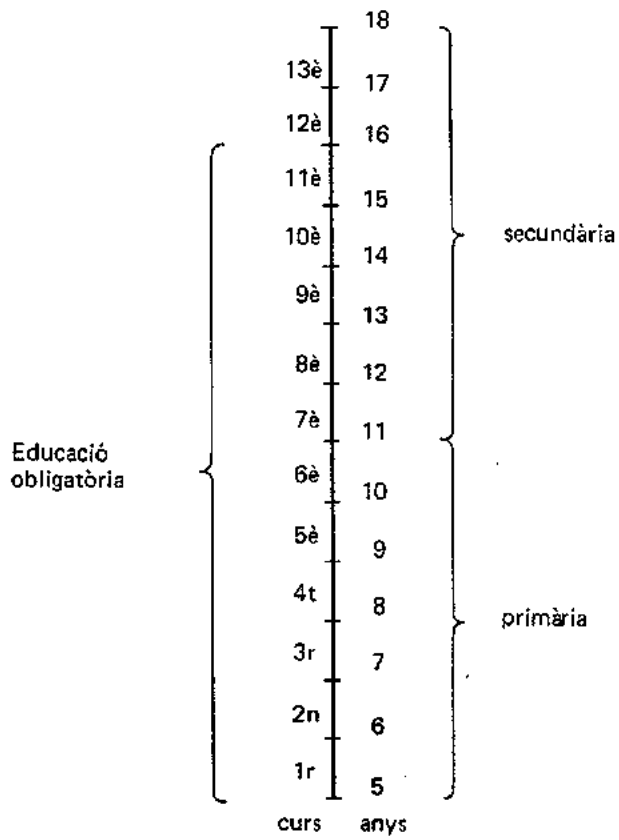
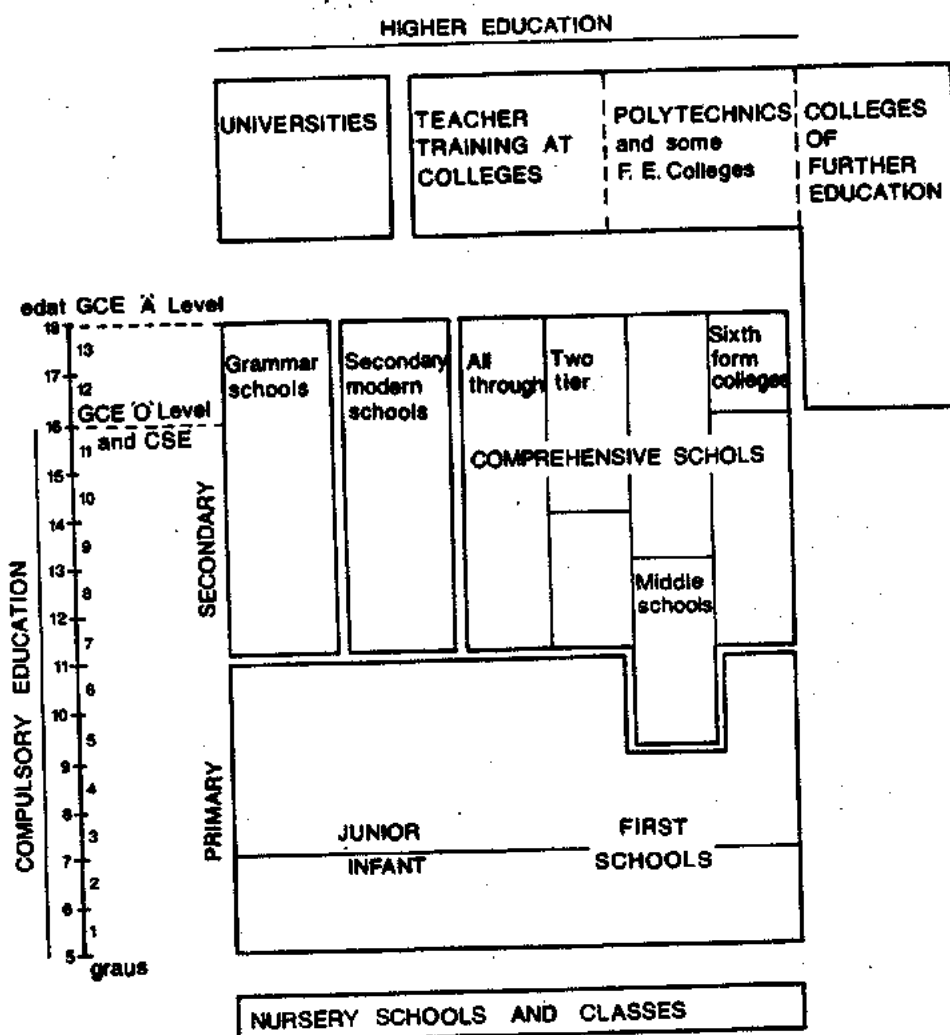


Fig. núm. 2

SISTEMA EDUCATIU A ANGLATERRA I GAL·LES



Les escoles i aules de pre-escolar l'any 1976 oferien places per al 10% de nens de dos a cinc anys. Aquest desenvolupament escàs es deu al fet que de 1944 fins a final dels anys 50 el nombre de nens que arribava a l'edat escolar era tan gran que els LEA van haver de dedicar una atenció preferent a l'escolarització obligatòria, i el sector privat té poc pes a nivell de pre-escolar.

L'octubre de 1968 el Sècretari d'Estat va anunciar un programa de creació de places en zones urbanes que tinguessin més d'un 2% d'habitatges amb més d'1 1/2 persones per habitació i en barris amb més del 6% d'immigrants. Aquest programa va portar a la creació de 24.000 places de pre-escolar i des d'aleshores el percentatge de nens escolaritzats ha augmentat notablement, encara que el nombre d'alumnes matriculats baixa a causa de la reducció de la taxa de natalitat. (veure taula 1 - 2).

Les "nursery Schools" estan al càrrec de mestres qualificats i el nombre de nens per classe permès és de 30, encara que generalment són menys, donada la reducció creixent del nombre de nens. L'any 1982 la ratio alumnes per professor era de 21,6, estaven escolaritzats el 100% d'infants de cinc anys, el 50% de nens de quatre anys i el 15% de nens de tres anys a centres públics o subvencionats.

L'educació pre-escolar està pedagògicament molt avançada. No es fan lliçons formals sinó que els nens juguen a dintre de la classe i a fora amb una gran varietat de materials curosament seleccionats, dibuixen, pinten, modelen, canten, segueixen ritmes, observen, escolten, i s'expressen. És una etapa de formació d'hàbits i actituds, es fa molta atenció a la socialització del nen i es té cura la seva salut física i mental.

Taula núm. 1

<u>Percentatge dels infants escolaritzats al Regne Unit.</u>							
1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
17.8	19.4	20.9	23.7	24.9	25.8	27.8	29.4

Font: Annual Abstract of Statistics 1984.

L'educació pre-escolar a la Gran Bretanya està poc desenvolupada i la seva capacitat és la més baixa entre els països estudiats. A causa de la crisi econòmica, tam poc no és d'esperar un gran creixement i es preveu reduir les despeses corrents d'aquest nivell un 5% durant els anys 1983-84. (veure taules següents).

Taula núm. 2

<u>Ensenyament anterior al primer grau. Anglaterra.</u>			
	1974	1979	1981
núm. escoles	523	593	582
núm. alumnes	41.462	48.610	

Font: DES The educational system of England and Wales.
September 1980.

Taula núm. 3

<u>Ensenyament anterior al primer grau. Regne Unit.</u>			
<u>Anys</u>	<u>Nombre d'escoles</u>	<u>Alumnes matriculats</u>	<u>Privada</u>
1970	-----	302.347	6%
1975	1.040	388.309	5
1978	1.213	333.009	6
1979	1.236	346.687	8
1980	-----	336.972	8

Font: Anuario estadístico UNESCO 1983, III, 80

Taula núm. 4

	Nº establiments		Nº personal		Nº alumnes (milions)	
	1970	1980	1970	1980	1970	1980
E U A	-	-	-	-	4,3	5,136
França	9.617	16.080	43.237	66.948	2,213	2,373
R F A	18.618	26.793	-	-	1,919	1,535
Espanya	-	-	20.745	36.846	0,819	1,197
Regne Unit	1.040	1.236	-	-	0,302	0,336
U R S S	83.134	119.000	576.276	1.115.000	6,701	10,626

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

3.2. L'escola primària anglesa.

L'escola primària obligatòria comença als cinc anys i, per regla general, acaba als onze. Aquesta etapa es divideix en dos cicles: "Infant School" (5-7 anys) i "Junior o primary School" (7-11)

Una segona modalitat, introduïda recentment, divideix l'escola primària en "first schools" (5 a 8-9 anys) i "middle schools" (8-9 anys a 12-13 anys). Aquesta variant la va recomanar el "Flowden Report" (1957) que considerava convenient retardar l'edat de pas a la secundària i en donava diverses raons:

- Les "middle schools" responen a una etapa evolutiva del nen/nena ben diferenciada que requereix una atenció específica.
- Cal una etapa intermèdia entre la primària i la secundària que faci més suau el pas entre la metodologia pròpia dels nens petits i la metodologia més formal, basada en la divisió per matèries, característica de l'escola secundària.
- Aquesta proposta pretenia retardar l'examen final de primària ("eleven plus") que era obligatori i molt selectiu decidia el tipus d'escola secundària a la qual podia anar el noi o noia. Per tant, als onze anys, quedava establert quin era el futur del noi. Avui a Anglaterra aquest problema s'ha resolt en part, perquè els nois poden passar al tipus d'escola secundària dita "comprehensive" sense cap examen previ.

El nombre d'escoles primàries ha disminuït a causa de la supressió d'escoles petites i a la baixa de la taxa de natalitat, que ha provocat una caiguda sensible del nombre d'alumnes mentre el de mestres s'ha mantingut

amb poques variacions; això ha comportat una millora dels serveis. Les variacions numèriques de l'escola primària anglesa segueixen una dinàmica semblant a la d'altres països estudiats. (veure taules núm. 5, 6 i 7).

a) L'escola primària anglesa: objectius.

L'escola primària anglesa es proposa educar el nen i per tant col·laborar en el desenvolupament intel·lectual, físic, artístic, cívic i moral de cada noi al temps que es tenen molt presents les circumstàncies socials i els problemes personals de cada alumne.

En el camp de la formació intel·lectual es considera que el noi ha de practicar una colla d'operacions mentals que són essencialment:

- Aprendre a adonar-se de les coses — observació
- Discernir similituds i diferències — comparació
- Ordenar i agrupar segons criteris — classificació
- Aplicar les observacions concretes — generalització de l'observació concreta.

La importància que donen a l'educació física i dels jocs és gran. Les escoles solen contractar personal especialitzat per a la coordinació de la matèria i li dediquen moltes hores, perquè no sols esperen que contribueixi al desenvolupament físic dels infants, sinó que donen al joc una dimensió social destacant la participació i el "fair-play".

La formació de la sensibilitat artística del nen es fa mitjançant la música i la plàstica a la qual es dedica personal especialitzat i s'hi fa molta atenció.

La formació social i moral té una importància capital i no és matèria de programa sinó que es desprèn de l'ambient de l'escola, del clima de respecte, responsa-

Taula núm. 5.

ENSENYAMENT DE PRIMER GRAU (ELEMENTAL O PRIMÀRIA) REGNE UNIT

<u>any</u>	<u>n. escoles</u>	<u>Total persones ensenyants</u>	<u>% femení</u>	<u>alumnes matriculats</u>	<u>% nens</u>	<u>ratio alumnes mestres</u>
1.970	29.504	248.908	77	5.806.349	49 %	25
1.975	26.981	285.786	81	5.725.167	49	21
1.978	26.850	274.020	78	5.326.864	49	20
1.979	26.764	270.246	78	5.133.716	49	20
1.980	26.764	260.283	78	4.910.724	49	20

Anuario estadístico UNESCO 1.983, c. III 98

Taula núm. 6

ENSENYAMENT DE PRIMER GRAU (ELEMENTAL O PRIMÀRIA) A ANGLATERRA (ESCOLA PÚBLICA)

<u>any</u>	<u>n. escoles</u>	<u>total persones ensenyants</u>	<u>alumnes matriculats</u>
1.974	20.777	203.720	4.735.615
1.979	20.555	205.600	4.278.796

Font: D.E.S. The educational System of England and Wales. September 1.980 pp. 51-53

bilitat i seguretat que dóna el viure i treballar bé, junts i amicalment.

Quant a la instrucció, els mestres consideren que l'escola primària ha d'assegurar l'aprenentatge de les tècniques de lectura, escriptura i càlcul, instruments imprescindibles per continuar l'escolaritat.

b) Les escoles i la seva organització.

Les escoles tenen una matrícula d'uns 300-400 alumnes i solen cobrir tota la primària. Si la matrícula és nombrosa, l'escola cobreix solament part de l'etapa i es dedica a "infant" o a "junior" i fa grups paral·lels.

Les escoles solen ser edificis grans, amb jardins i patis. Disposen d'una sala àmplia on fan l'assemblea de cada matí, que reuneix tots els alumnes i els professors. Altres espais amb molta capacitat són el menjador i el gimnàs.

El curs escolar està dividit en tres trimestres de tretze setmanes aproximadament cada un. Els alumnes tenen dotze setmanes de vacances: sis setmanes a l'estiu, tres per Nadal i tres per Pasqua. Tenen classes cinc dies per setmana amb un horari que acostuma a ser de 9 h a 3'30 o fins a les 4. Tenen una hora lliure al migdia per dinar i dos esbarjos curts a mig matí i a la tarda. Una o dues tardes a la setmana tenen jocs i activitats extra-pla d'estudis.

Les escoles acostumen a agrupar els nens per edats. Algunes escoles petites agrupen nens de diferents edats i també ho fan algunes escoles grans, ja sigui per raons de tipus pedagògic, com és fer grups de diferents edats perquè s'ajudin, o per tal de fer grups homogenis segons el grau de maduresa del noi.

c) El pla d'estudis de l'escola primària anglesa.

La direcció i els mestres són responsables de l'adequació del pla d'estudis i de l'aplicació i realització dels programes. El percentatge d'escoles que tenen un programa escrit i esquemes de treball per a cada àrea donen una idea de les matèries que hi ha al llarg de la primària, de la importància que té cada àrea dins el pla d'estudis o de la seva dificultat. La lectura i l'escriptura reben a l'ensenyament primari una atenció preferent, seguides per les matemàtiques. Es dona una gran relevància a l'educació física i a la música, menys als tallers i molt poca a les ciències físiques i socials.

Taula núm. 7

<u>Percentatge d'escoles que tenen orientacions escrites i esquemes de treball per a cada matèria (1)</u>			
<u>matèria</u>	<u>% d'escoles sobre 542</u>	<u>matèria</u>	<u>% d'escoles sobre 542</u>
Matemàtiques	88	Estudi del medi	34
Llenguatge	85	Jocs	26
Religió	72	Natació	19
Ciències	43	Dramatització	18
Plàstica i art	42	Estudis Socials	18
Manualitats i tallers	41	Dansa	17
Gimnàstica	38	Educació sanitària	17
Música	37	Francès	15
Història	36	Humanitats	9
Geografia	35	Altres medis	17

Font: DES. Primary Education. A survey by HM Inspectors of Schools. HMSO pàg. 40.

Segons l'estudi de l'escola primària feta per la inspecció i publicada l'any 1978 aquesta és la llista d'items que un 80% dels mestres enquestats ensenyaven als nens i que, per tant, podem considerar importants. Tot i això, cal tenir present que cada escola i cada mes tre fa la decisió personal sobre el que cal ensenyar als nens i ho fa segons els seus criteris; per tant es dona una gran dispersió d'opcions.

Llenguatge: escoltar i parlar

- Seguir unes instruccions.
- Seguir l'argument d'una història.
- Comprendre les idees bàsiques d'una informació.
- Afavorir el diàleg entre els nois.
- Diàleg entre alumnes i professor per introduir vocabulari nou.

Llenguatge: llegir i escriure

- A les classes segueixen un text de lectura.
- Els nens llegeixen lectures diverses no relacionades amb el treball de classe.
- Els nens d'onze anys manegen llibres de consulta.
- A totes les edats s'anima el nen perquè esculli llibres i els llegeixi.
- Fan pràctiques d'escriptura.
- Fan escrits descriptius i narratius.
- A partir dels nou anys escriuen sobre temes relacionats amb coneixements.

Matemàtiques

- Utilitzar el llenguatge apropiat pel que fa a les propietats dels nombres, dimensió, forma i posició.
- Reconèixer relacions en formes geomètriques, nombres, ordenacions numèriques i coses familiars i conegudes.
- Appreciar el valor de la situació del nombre.
- Saber fer les quatre operacions fonamentals amb nombres enters.

- Saber manejar els diners, pagar i donar canvis.
- Utilitzar nombres en comptar, descriure i fer apreciacions.
- Fer activitats pràctiques que impliquin les quatre operacions fonamentals.

Amb els nois d'onze anys

- Calcular distàncies, pes, àrees, volums i temps.
- Treballar les quatre operacions amb nombres de dos decimals.
- Treballar els decimals.
- Utilitzar fraccions, incloure la idea d'equivalència i aplicar-la.
- Utilitzar formes diverses de representació visual inclouent-hi formes tridimensionals i diagrames.

Educació estètica i física

- Cantar.
- Escoltar música.
- Treballs en dues o tres dimensions demostrant que s'han observat tipus de colors, textures i formes.
- Habilitats en gimnàstica, jocs i natació.

Capacitats socials i morals

- Es fonamenten actituds responsables.
- Consideració envers els altres; bons modes, interès i amistat.
- Respecte pel medi i cura del material i objectes.
- Participar com a membre d'un grup, aprendre a complir regles i instruccions.
- Seguir amb interès el comentari sobre valors religiosos i morals durant l'assemblea d'escola.
- Adonar-se del canvi històric i dels factors causals que expliquen com la gent vivia o es comportava en temps passats.
- Treballar almenys un d'aquests aspectes geogràfics: població, agricultura, indústria, transport, recursos etc. de la localitat o de fora.

El llistat anterior demostra l'interès de l'escola primària per les matèries bàsiques i per la formació social de l'alumne. En canvi no inclou cap item de ciències, cosa que demostra que no hi ha unanimitat sobre quins aspectes s'han de plantejar a nivell de primària. En conjunt, les demandes semblen d'un nivell adequat i no fan suposar una exigència forta. Els items parlen més de capacitats i habilitats que de coneixements i insisteixen a aplicar els coneixements adquirits.

d) Avaluació dels resultats o nivell de l'escola primària anglesa.

Els tests i les proves que els inspectors van passar a les escoles (taula núm. 8) de la mostra, donen uns resultats satisfactoris de lectura i escriptura, però s'observa que els escrits són preferentment descriptius o narratius tot i que els nois, al final de primària, ja són capaços d'argumentar fets senzills i tractar d'explicar i raonar idees.

En matemàtiques sembla que els nois tenen un domini de les operacions però els resultats demostren que troben dificultats a l'hora d'aplicar els coneixements a la realitat pràctica i concreta.

La manca d'interès i d'una programació de les ciències físiques-naturals i socials explica uns resultats poc satisfactoris, deguts principalment a la dispersió dels temes que es tracten a cada classe i a la forma en què es donen que és, a vegades, força repetitiva. Donades aquestes circumstàncies, són àrees de difícil control.

L'escola primària anglesa destaca com a centre d'innovació, experimentació i aplicació de les idees més renovadores. Els nens s'hi senten acollits i feliços.

Taula núm. 8

Classes que demostren resultats satisfactoris

(segons l'estudi dels inspectors (1))

<u>percentatge de classes</u>	<u>classes de 7 anys</u>	<u>de 9 anys</u>	<u>de 11 anys</u>
94 - 85 %	lectura	lectura	- - - -
84 - 75 %	matemàtiques	matemàtiques	lectura
74 - 65 %	{ educació física escriptura llenguatge oral música	{ educació física escriptura - - - -	{ educació física escriptura llenguatge oral
64 - 55 %	- - - -	{ llenguatge oral música	{ música història
54 - 45 %	{ història art i manualitats	història	geografia
44 - 35 %	{ geografia ciències d'observació	{ geografia art i manualitats	{ art i manualitats ciències d'observació
34 - 25 %	ciències experimentals	ciències d'observació	ciències experimentals
24 - 20 %		ciències experimentals	

Font: D.E.S. Primary Education in England. HMSO 1.978. p.77-79

e) Metodologia.

Els grups-classe solen reunir de 20 a 25 alumnes. A vegades s'ajunten dos grups a l'hora de música, esports o tallers. Aquest fet i la intervenció d'especialistes permet alliberar alguns mestres, que poden atendre petits grups de nens amb dificultats dintre l'horari escolar. (veure taula núm.9)

A les classes es fa treball individual o en grup. És freqüent que els grups s'organitzin per nivells de coneixements, especialment a l'hora de treballar la matemàtica o el llenguatge.

La metodologia que es segueix depèn molt del mestre i és, evidentment, molt diversa. Sembla que hi ha dues maneres de portar la classe. La primera segueix un mètode que anomenen "preferentment didàctic" en el qual el mestre dirigeix el treball dels alumnes d'acord amb els objectius i programes previstos. En aquest tipus de classe, generalment, encara que no sempre, es fa l'explicació abans que els nens facin el treball pràctic. Aquest mètode sembla el més estès i s'hi ajusten 3/4 de les classes de la mostra treballada en l'estudi realitzat per la inspecció anglesa. El segon mètode dit "exploratori" consisteix a discutir amb els alumnes els objectius del treball i posar els nens i nenes en situació de voler trobar solucions i de buscar-les per ells mateixos. Aquest tipus de classe diuen practicar-lo 1/20 dels mestres consultats. 1/5 dels mestres diuen utilitzar ambdós mètodes, indistintament, segons el tipus de feina a fer i les possibilitats amb què compten a cada moment.

Taula núm. 9.

<u>Organització de les classes per atendre els nois que tenen dificultats</u>			
Nois amb dificultats			
% de classes que fan:	7 a.	9 a.	11 a.
- Un grup surt de l'aula per una o diverses classes	43	53	52
- Surt solament un nen o nena	41	52	47
- Entra a classe un mestre ajudant	20	20	20
- Entra a classe un especialista	12	8	9
- Un grup es separa i es manté per un temps en una classe especial	2	6	7

Font: DES Primary Education in England. HMSO 1978, pàg.33.

3.3. L'escola secundària

a) Objectius de l'escola secundària.

L'escola secundària pretèn desenvolupar unes aptituds i habilitats que ajudin a la formació de l'individu i el preparin per a la vida.

El desenvolupament mental de l'alumne queda vinculat a l'estudi de les matèries del seu programa. És clar que a través de les matèries es poden potenciar moltes coses, com és el rigor en el treball, la constància, la curiositat, la imaginació, la responsabilitat del tre-

ball independent, la capacitat de col.laboració i l'interès per l'altre, els sentiments ètics i estètics, la consciència de les pròpies limitacions, el respecte pel medi, etc.

Tot i això, i a causa que no tots els professors són conscients ni capaços d'educar a través de la seva matèria, l'escola secundària anglesa atén a la formació personal, la supervisió, guia i cura de cada individu per mitjà d'una tutoria o "Pastoral care". Moltes escoles angleses dediquen moltes hores del professorat a aquesta atenció personal i consideren que ajuda a millorar molt la relació entre professors i alumnes.

El "Pastoral care" o tutoria del sistema anglès és interessant. Per mitjà d'aquesta tutoria s'aconsegueixen diversos objectius:

- Conèixer i vigilar el desenvolupament personal i social de cada alumne.
- Facilitar una relació personal professor-alumne.
- Assegurar que cada alumne conegui i sigui conegut per un adult.
- Procurar informació a través del contacte personal i de sistemes de materials registrats.
- Comprometre pares i altres forces exteriors en el treball de l'escola.
- Fer que algú pugui respondre ràpidament i de manera apropiada als problemes dels alumnes i anticipar dificultats que puguin presentar-se.
- Ajudar el noi en el seu aprenentatge.
- Informar-lo i aconsellar-lo en l'elecció de les opcions i matèries.

L'organització de la tutoria es fa seguint sistemes diversos. El sistema vertical consisteix a dividir els alumnes en grups iguals de la mateixa edat i capacitat. Aquests alumnes formen una "House". Cada "casa" està so-

ta la direcció d'un tutor responsable davant d'un "deputy" o director. El sistema horitzontal és el que té un tutor per a cada grup, el tutor informa al coordinador del curs ("year head"), aquest és responsable davant del "deputy" i aquest davant del director.

L'escola anglesa dóna una gran importància al clima que crea l'escola perquè implica un tipus de disciplina o codi de comportament, una colla de valors personals i socials que s'adquireixen i es respiren cada dia en les relacions entre professors, professors-alumnes, i alumnes entre ells. L'escola també afavoreix els interessos extra pla d'estudis i l'afecció als esports.

L'escola anglesa aplega, amb bastant d'èxit, objectius que en un principi podrien semblar ben contradictoris.

- És un sistema amb autoritat i estructura i que no obstant això permet participar en les decisions.
- Té un gran respecte per a cada individu i alhora tracta de formar-lo com a membre de la societat.
- Vol donar al noi-noia seguretat i a la vegada li estimula la capacitat crítica i la independència de criteri.
- Vol formar i educar els nois i ensenya atenta a les exigències dels exàmens.

b) Estructura i organització del sistema d'instrucció secundari a Anglaterra.

L'ensenyament secundari comença als onze anys i es divideix en:

secundari primer cicle (11-13 anys)	} Escolaritat obligatòria
secundari segon cicle (13-16 anys)	
secundari tercer cicle (16-18 anys)	

Les escoles dites "Middle Schools" i algunes escoles privades, "Preparatory Schools", comencen el cicle secundari a tretze anys.

L'escolaritat obligatòria acaba als setze anys però els alumnes poden cursar un tercer cicle voluntari que dura dos anys, ja sigui en el mateix centre o en escoles especials com són les "Sixth Form Colleges", els "Tertiary Colleges" o els "Further Education Colleges".

L'escola secundària anglesa té una organització complexa pel fet que està en un procés de reestructuració i en el moment present coexisteixen escoles que segueixen el model antic amb altres de reformades. Per entendre la situació present cal parlar de tres tipus d'escola secundària:

- L'escola privada o "public school".
- L'escola pública secundària organitzada arran de "l'Education act" de 1944.
- La "comprehensive school".

Les "public schools" o "independent schools"

Són escoles privades. El nom de "public" resulta enganyós i s'explica pel fet que, en un principi, aquestes escoles van ser institucions religioses dedicades a educar els nois de les classes populars per allunyar-los dels carrers o alliberar-los d'un treball prematur a les fàbriques. Quan les autoritats locals van oferir un ensenyament primari estatal i gratuït per a tothom, aquestes escoles van perdre la seva funció i van anar canviant progressivament fins a acollir un públic que volia una educació diferent de la dels altres i que podia pagar-la.

Aquestes escoles van esdevenir importants quan el ferrocarril i l'acumulació de diners a Anglaterra el se-

gle XIX van permetre a moltes famílies enviar els seus fills a internats, on es tractava d'educar-los com a "gentlemen". El segell de determinades escoles era una credencial que garantia poder aspirar a càrrecs importants dintre de l'administració de l'Imperi.

Les "public schools" ofereixen una formació molt sistemàtica i una cultura àmplia. La metodologia hi és tradicional i demanen un ritme de treball fort. La disciplina és estricta, fins i tot espartana. Es dóna molta importància a la formació del caràcter, a l'esport i a l'adquisició d'una manera de fer que es considera distingida. Aquesta educació basada en el domini d'un mateix, una elegància en el fer, una gran correcció, un cert distanciament de les persones i dels problemes, un humor agut, quasi irònic, i un perfecte domini de l'anglès estandard que és, d'ell sol, un índex de categoria social.

Les "public schools" han tingut una gran importància dintre del sistema social britànic. Els alumnes d'aquestes escoles tenen moltes probabilitats d'entrar a les millors universitats i tenen moltes facilitats a l'hora d'ocupar llocs de treball importants a l'administració o a professions i càrrecs ben considerats, perquè s'estableix una mena de complicitat entre els "old boys" que van anar en aquestes escoles i que ocupen els càrrecs més alts i els seus companys més joves. La vinculació del poder amb les "public schools" fa molt difícil poder-les qüestionar a fons.

En els anys 70	{	50% estudiants d'Oxford
	{	60% estudiants de Cambridge

havien estudiat a les "public schools"

Any 1976	núm. total escoles independents Anglaterra i Gal.les	2.328
	acollien el 4.2% de tots els alumnes 7% dels alumnes de secundària.	

Les quotes que els pares han de pagar són realment elevades però molts pares consideren aquest fet com una inversió, donat que més que pagar la seva educació compren el seu pervindre. Algunes escoles reben fortes sumes de diners públics per pagar les quotes dels fills dels funcionaris britànics enviats a l'estranger i que tenen el vell privilegi de poder educar els seus fills al seu país. Algunes autoritats locals també van afavorir aquest tipus d'escola pagant beques a nois ben capacitats.

Les "public schools" tenen molt prestigi però també són criticades durament pels sectors més progressistes que denuncien uns privilegis que moltes vegades no responen a uns mèrits objectius i que afavoreixen una classe social minoritària, obstinada que els seus fills visquin aïllats de la resta del 95% dels nois i siguin millors per raons de mèrits de naixement o de diners. El sector progressista també qüestiona el tipus d'ensenyament basat en matèries i capacitats que ja no responen a les necessitats reals de la societat i denuncien l'obsessió que tenen els escolars per l'estatus social que tanta influència ha tingut en la societat anglesa i que ha creat una divisió entre el món del treball i la indústria per una part, i la vida política i social per l'altra.

Taula núm. 10

<u>Què varen fer els alumnes que varen acabar secundària l'any 1970.</u>				
Tipus d'escola on van estudiar	ingrés universitat	ingrés a col.legis d'educació	altres estudis a jornada completa	a treballar
Escoles privades independents	20% (27.8% les millors)	4%	37%	39%
Escoles públiques tipus "grammar school"	19%	10%	19%	52%
Escoles "comprehensive"	4%	3%	7%	86%

Font: DESA Aspects of Secondary Education in England.
HMF December 1979.

La crítica a la situació de privilegi d'aquestes escoles ha portat a prohibir les beques dels LEA i a qüestionar el dret dels fills dels funcionaris a l'estranger a educar-se en aquest tipus d'escola. Aquestes restriccions econòmiques han reduït el nombre d'escoles privades, però les "public schools" amb més prestigi que solen tenir una fundació o patrimoni poden demanar quotes molt

elevades perquè tenen molta demanda, continuen tenint una importància gran.

El govern conservador ha canviat la política següent respecte a les "public schools" i l'"Education Act" de 1980 proposa donar ajuda econòmica i pagar les quotes de nois molt capacitats que no tinguin mitjans econòmics per pagar certes escoles privades.

En general les "Public schools" han fet darrerament un gran esforç de renovació en l'afany de justificar la seva funció i han revisat el seu pla d'estudis, instal·lant laboratoris i modernitzant instal·lacions.

Taula núm. 11

<u>Ensenyament general de segon grau. Regne Unit.</u>		
<u>Anys</u>	<u>Total ensenyants</u>	<u>Total alumnes</u>
1970	253.000	4.006.000
1975	309.000	4.946.000
1978	327.000	5.135.000
1979	334.000	5.116.000
1980		

Font: Anuario Estadística. UNESCO 1983

Taula núm. 12

<u>Ensenyament general de segon grau. Anglaterra.</u>		
(escola pública)		
núm. d'escoles	<u>1974</u>	<u>1979</u>
"middle"	908	1.374
"comprehensive"	2.075	3.203
altres	2.340	871
TOTAL	5.323	5.448
núm. d'alumnes		
"middle"	347.493	505.580
"comprehensive"	1.945.463	3.061.587
altres	1.381.250	544.347
TOTAL	3.674.206	4.111.514
núm. de mestres	192.287	218.265
ratio alumnes/mestre	17.3	16.5

Font: DES The Education System of England and Wales.
September 1980.

La reestructuració de l'educació secundària pública i l'"Education Act" de 1944.

Des de 1902 a Anglaterra hi havia tres tipus d'escoles postprimàries: l'escola secundària o "grammar school", les escoles tècniques, professionals o del treball i diferents tipus d'escoles elementals superiors.

L'"Education Act" de 1944 va representar un pas endavant molt important per al sistema educatiu anglès perquè, entre altres punts importants, va declarar l'ensenyament secundari de (11-15 anys) obligatori per a tothom. Naturalment, aquesta mesura va implicar l'escolaritat obligatòria i gratuïta fins als quinze anys, i la previsió d'una futura ampliació fins als setze. (1)

En la secció 8 d'aquesta llei es demana als LEA que donin oportunitats d'educació, instrucció i capacitació a tots els nois i noies tenint en compte les diferents edats, habilitats i capacitats de cada un. Aquest punt forçava a oferir diferents tipus d'educació secundària i suposava una selecció prèvia per saber el tipus d'educació adequada per a cada noi i noia.

Dins d'aquesta línia els "Spens Report" (1983) i el "Norwood Report" (1941) van aconsellar establir un sistema d'educació secundària que oferia tres vies: les "Grammar Schools" que absorbien les escoles secundàries d'abans, les "Technical Secondary Schools" que comprenien les "Junior technical", les "Junior art" i les "Junior Commercial Schools" anteriors i finalment, les "Modern Secondary Schools" que representaven la promoció de les escoles elementals superiors a nivell secundari i la seva ampliació.

En establir aquest sistema tripartit (veure figura núm. 2) el govern no desitjava fer una divisió rígida i inflexible i aconsellava que diferents tipus d'escoles

(1) Aquesta ampliació no va ser possible fins al 1972

s'instal·lessin en un mateix edifici o en un mateix indret i que es donessin facilitats per a l'intercanvi d'alumnes (1). Aquest desig no es va complir. L'ampliació de l'educació secundària per a tothom no va implicar una major igualtat social.

Les "Grammar Schools" van ser considerades superiors perquè hi entraven els alumnes més seleccionats. El fet d'haver estudiat a una "grammar school" donava un prestigi que permetia l'accés a treballs administratius i professionals considerats importants i facilitava l'entrada a la universitat.

La "Junior Technical School" es considerava com una segona oportunitat per als que no podien entrar a la "Grammar School". Aquests estudis donaven pas a carreres tècniques de grau mitjà i a posicions socials acceptables.

Finalment les "Modern Schools" acollien els nois i noies que es consideraven menys capacitats o que se sentien poc motivats per a l'estudi. Els alumnes d'aquestes escoles podien aspirar a treballs poc qualificats.

Si el tipus d'escola era tan decisiu per al pervinèdre del noi o noia, és evident que era molt important establir la manera de mesurar les capacitats del noi per situar-lo a l'escola secundària apropiada. L'examen que es feia, conegut per "eleven plus" perquè el passaven a onze anys, consistia en un test estàndard d'intel·ligència al qual més tard es va afegir un examen de nivell d'anglès i d'aritmètica, moltes vegades es demanava l'informe dels mestres i en cas de dubte es podia fer una entrevista. És fàcil imaginar l'ansietat i les frustracions que aquest examen provocava a nens i pares.

(1) Educationa Reconstruction HMSO. 1943 pàg. 10

Tot i els defectes evidents del sistema, l'"Education Act" de 1944 no va poder arribar més lluny. L'opinió pública no podia admetre aleshores una educació secundària igual per a tots i la idea va ser rebutjada pel comitè "Spends" d'una forma radical, admetent únicament la possibilitat d'una experimentació. Per arribar a un concepte més igualitari de l'educació hauria estat necessària una discussió molt llarga que haguera retardat l'aprovació de la llei i la generalització de l'ensenyament secundari. També hauria exigít un programa de construccions escolars que el govern no podia afrontar.

"Grammar schools"

Són la versió estatal del model de les "public schools" creades per respondre a la demanda de les classes mitjanes que no podien aspirar a les "public schools", però que demanaven una escola de prestigi i selectiva per als seus fills. Les "grammar schools" s'assemblen força als "colegios" religiosos dels països catòlics com, per exemple, els jesuïtes. Al principi moltes d'aquestes escoles eren "voluntary schools". Alguns alumnes pagaven i per a ells la selectivitat era més laxa. Part dels alumnes entraven amb una beca del LEA, aquests alumnes eren curosament seleccionats segons les seves capacitats intel·lectuals.

L'objectiu de les "grammar schools" que acollien menys del 25% dels nois de secundària era oferir un treball intel·lectual sistemàtic i exigent per facilitar l'ingrés a la universitat o als estudis tècnics i comercials superiors. Es tenia cura de la formació de la personalitat de l'alumne, la formació física i social per mitjà de l'esport, les activitats extraescolars, jocs, clubs, corals, orquestes, societats científiques, escoltisme, etc. Les "grammar school" donaven també una importància capital a la llengua oral i al domini de l'anglès estàndard que practicaven en dissertacions, lliçons i exàmens

orals.

A partir de l'"Education Act" de 1944 moltes "grammar schools" van passar a ser "county schools" o escoles públiques però encara hi ha un nombre considerable de "voluntary schools", escoles privades i subvencionades.

"Secondary technical schools"

Segons el Ministre d'Educació, les característiques que defineixen aquestes escoles són: "... La relació amb un treball o ocupació particular ... Reuneixen una minoria de nois capaços, que rendeixen al màxim quan treballen un pla d'estudis que té un interès industrial o comercial, tant perquè els interessa per a una futura carrera, com pel fet que les matèries els agraden..." (1)

Sempre hi han hagut poques escoles secundàries tècniques, de manera que l'any 1976 no arribaren a 25. Aquest fracàs s'explica per diferents raons; l'opinió pública en general no ha vist la necessitat d'aquestes escoles perquè el treball de fusteria, metall, dibuix tècnic i altres tallers també figurava en el pla d'estudis de les "grammar schools" o les "modern schools". Per altra banda, aquestes escoles tècniques mai no va poder competir amb el prestigi de les "grammar schools" i van quedar reduïdes a un segon pla. La tercera raó del seu fracàs és que han estat poc dotades i aprofitaven l'equipament i part del professorat dels estudiants adults que feien cursos en aquestes escoles. A partir de l'any 60 aquest tipus d'escola s'ha assimilat molt a les "grammar schools", i són pràcticament residuals.

Les "Modern Secondary Schools"

Quan es van crear aquestes escoles el ministre deia: "... que donin una formació general a nivell secundari, que no es centri bàsicament en les matèries tradicionals

(1) The New Secondary Education. Ministry of Education, Pamphlet núm. 9 HMSO 1947 pp 47 i 48

del pla d'estudis, sinó que desenvolupi els interessos dels nois i noies" (1) "que es vegin lliures de les pressions dels exàmens i per això cal entusiasmar els mestres perquè busquin i trobin la manera més convenient d'educar els seus alumnes". (2)

Els anys que van seguir a la creació d'aquestes escoles van ser molt positius. Molts mestres van fer innovacions i experimentacions en el sentit de treballar les matèries bàsiques i introduir una colla de cursos professionals o semiprofessionals com art i treballs manuals, mecànica, estudis d'infermer, etc. També s'oferien cursos més acadèmics per preparar alguna matèria per a l'examen final de secundària o GCE. Aquests cursos per preparar l'examen van atreure molts estudiants que fins i tot seguien l'escolaritat més enllà de l'edat obligatòria. Els cursos tenien molta matrícula i van ocasionar un cert malestar perquè l'objectiu d'aquestes escoles no havia de ser el mateix que el de les "grammar schools".

L'any 1963 el Ministre d'Educació va aprovar un nou tipus d'examen, reconegut oficialment, per obtenir un certificat d'educació secundària (CSE). Aquest examen donava possibilitat de tenir una titulació a nois amb menys capacitat, perquè es podia passar a cinc nivells i per tant no se'n preveïen fracassos. D'aquesta manera pràcticament tots els alumnes de les "modern schools" podien tenir un certificat de secundària.

Al principi molts mestres es van oposar a aquest tipus de proves perquè no volien que l'obsessió dels exàmens entrebanquessin la seva feina però a poc a poc, ho van anar acceptant ja que era una manera de demostrar al

(1) The new secondary education. pp. 29 op. cit.

(2) The nation's schools, Ministry of education, Pamphlet núm. 1 HMSO 1945 pp. 21.

públic i especialment als nois, que ni l'escola ni ells eren uns fracassats i també era una oportunitat per fer veure que la capacitat dels nois i noies no es podia definir als onze anys.

És difícil parlar de les "Secondary modern schools", perquè la tipologia hi era i hi és molt variada. Hi ha escoles que ofereixen una primària ampliada i que realment no tenen un nivell secundari. Unes escoles donen una preparació àmplia i seriosa en les matèries bàsiques i oportunitat d'aprofundir en una matèria o en una activitat. Altres desenvolupen un pla d'estudis ampli i dediquen molt temps a activitats pre-professionals, socials i estètiques. Finalment n'hi ha que donen una formació bàsica durant els dos o tres primers anys i una major especialització després. Actualment moltes "secondary modern schools" han passat al sistema "comprehensive".

c) Les escoles secundàries unificades i polivalents, dites "comprehensive".

L'escola "comprehensive" a la Gran Bretanya va començar després de la Guerra amb experiències com la de Coventry, Londres, i les realitzades en algunes àrees rurals, i va tenir el seu millor moment als anys 60. El moviment "comprehensive" està perfectament emmarcat dintre del moviment existent aleshores a l'Europa Occidental vers una escola secundària unificada, igual per a tothom, com única resposta possible a una societat industrialitzada, democràtica i fortament tecnificada.

El moviment "comprehensive" considerat com "the silent social revolution" va contra la concepció elitista de l'educació i considera que l'escola secundària no pot estar reservada a una minoria privilegiada per raó de naixement o per diners o per a aquells que a onze anys demostren tenir més capacitat intel·lectual. Els

reformadors demostren la inadequació de l'examen d'"eleven plus"; ho argumenten dient que 3/4 parts de la població no podia ingressar en una "grammar school" i que no es pot pensar que 3/4 parts dels infants anglesos ja siguin uns fracassats als onza anys. L'escola "comprehensive" és una alternativa que treballa per una igualtat d'oportunitats en educació i ofereix una escola secundària de primer cicle, unificada i polivalent, oberta a tots els infants, a la qual poden ingressar sense cap mena de selectivitat prèvia.

El pas del sistema tradicional tripartit a la línia "comprehensive" a la Gran Bretanya no va ser gens fàcil i es va realitzar en un clima de debat polític i acadèmic que per altra banda va ser general a tots els països que van emprendre aquest tipus de reforma. Els diferents governs en un principi van afavorir la reforma, de manera que avui al País de Gal·les totes les escoles públiques són unificades i a Anglaterra se n'han unificat més del 86% (1979). La "comprehensive" school ha estat decididament recolçada per el DES, però la reforma no s'ha fet per llei sinó per una circular (10/65) que recomanava a les autoritats locals que procedessin a fer la reforma. El pas, doncs, s'ha fet de manera poc homogènia.

any	1960	1976	1979
"grammar schools"	1038	477	} 871
"modern schools"	2691	1002	
"comprehensive"	---	2878	3203

Moltes autoritats locals han donat suport a la "comprehensive", algunes s'hi han negat i altres han admès la reconversió però han mantingut les "grammar school" que consideraven més prestigioses; aquesta pràctica va contra la base de la reforma. Algunes de les escoles

classistes del grup de les subvencionades han preferit perdre la subvenció abans de convertir-se en escoles unificades. El fet que l'escola "comprehensive" coexisteixi amb altres escoles selectives és un contrasentit perquè els millors elements deixen d'anar a l'escola unificada i aquesta es queda sense els alumnes que poden ser més dinamitzadors. Aquest fet planteja un dilema entre la llibertat dels pares per triar escola i la necessitat de donar una veritable igualtat d'oportunitats en educació.

Vist amb la perspectiva d'alguns anys, l'experiència de les escoles "comprehensive", que representava una revolució massiva de l'ensenyament, no ha resultat tan definitiva com s'esperava i mentre els conservadors n'ataquen el principi, els defensors analitzen les circumstàncies que han dificultat la reforma.

El fet que el sistema d'estudis secundaris anglès tingui cinc anys + dos anys fa que la primera part o secundària de primer cicle sigui molt llarga. En reunir tots els alumnes en un mateix centre i oferir diverses opcions i nivells, fa que les escoles hagin de ser molt grans. Les "comprehensive" angleses solen reunir de 1000 a 2000 alumnes mentre que les "grammar schools" o les "modern schools" tenen una matrícula de 300-600 alumnes. Aquest fet crea un desavantatge comparatiu d'entrada i molts i greus problemes organitzatius.

Alguns professors es van oposar a la reforma perquè el fet de treballar a una "grammar school" els donava un prestigi i consideraven la reforma com una degradació o pèrdua d'estatus. En realitat els mestres de secundària no estaven preparats per treballar amb els nois i noies de diferents capacitats, perquè l'escola anglesa ha estat sempre selectiva i elitista i els professors estaven acostumats a treballar amb grups molt homogenis. Una reforma en el sentit de fer una escola unificada demanava

un reciclatge dels mestres per donar-los els recursos necessaris i una nova metodologia.

La reforma "comprehensive" i l'allargament de l'escola obligatòria i voluntària no ha comportat cap canvi radical en el pla d'estudis o en la metodologia i aquest fet explica les crítiques en el sentit que la reforma ha comportat una disminució del rendiment escolar. No s'ha pogut demostrar, i per tant no hi ha evidència, que les escoles "comprehensive" aconseguixin resultats menys satisfactoris que les escoles selectives, més aviat les investigacions demostren el contrari. El que sembla indiscutible és que no és el mateix fer-se càrrec d'una minoria molt seleccionada que atendre a la totalitat de la població escolar amb una diversitat de capacitats i motivacions i que, per tant, no es poden comparar utilitzant els mateixos criteris i barems. No és que el nivell dels millors baixi sinó que ara els millors són un 20,5% del total.

Per altra banda cal tenir present que a l'escola no se li pot demanar miracles. No és l'escola que crea les diferències socials ni la crisi de treball, ni la inadequació dels habitatges, ni la manca de valors de la societat actual, l'escola no genera indisciplina ni agressivitat... L'escola d'ella sola no pot crear una veritable igualtat d'oportunitats, solament pot contribuir a crear-la i pot canviar unes pràctiques que no l'afavoreixen. No és estrany que la reforma "comprehensive" a Anglaterra hagi topat amb la resistència de part de la societat i del professorat, donat que és un país rígidament estratificat on encara el naixement determina la posició social i l'estatus és una preocupació constant.

Avui l'escola "comprehensive" a Anglaterra té plantejats molts problemes; el primer i més important és aconseguir que els nois més endarrerits o menys interessats vulguin i puguin estudiar. Tot i que sembla que

aquest tipus d'escola resulta més estimulante, el problema continua plantejat. Per tal que tots els nois i noies treballin bé es discuteix l'organització més convenient de l'escola i la conveniència de separar els alumnes per nivells o per grups homogenis. Avui l'organització dels alumnes a les escoles secundàries unificades segueix una d'aquestes modalitats:

- "Streaming". Consisteix a agrupar els nois i noies segons capacitats. Els alumnes considerats més intel·ligents van a un grup, els segons a un altre grup i així fins a arribar al "stream" dels que tenen més dificultat. El nombre de grups depèn del tipus d'alumnes que té l'escola i del seu nombre. Les classes es mantenen agrupades així per a la majoria de les matèries.
- "Banding". El grup de nois de la mateixa edat es divideix en dos, tres o quatre "bands" diferenciats per capacitats de manera similar a com es fa per al "streaming", però en aquest cas cada grup comprèn un nombre de classes que no tenen necessàriament ni la mateixa dimensió ni capacitat.
- "Mixed ability". És l'organització més coherent amb la filosofia de la reforma i consisteix en el fet que el grup-classe està format per nois de diferents capacitats, tal com es troben els nois i noies a la vida real. Aquesta organització requereix una forta dedicació del mestre i és lògic que el nivell dels alumnes sigui més baix que en una "grammar school", si solament es té en compte el volum o quantitat de coneixements i no es consideren altres valors.
- "Populations". Aquesta forma d'organització interna és menys freqüent. Els nois de la mateixa edat estan agrupats segons capacitats i hi ha dos, tres i fins quatre grups d'igual capacitat que es diuen "populations".

Cada "population" té un horari que li permet treballar en un departament un temps determinat. La manera com es reparteixen els alumnes i els professors de cada de partament es fa amb una gran llibertat.

d) Organització del treball a classe.

El nombre d'alumnes per classe és de 20-30 i són més a les matèries obligatòries que a les optatives, que permeten grups més reduïts. La ratio alumnes/mestre baixa en relació inversa a l'edat i és una mica més elevada a les "grammar schools".

Taula núm. 13

<u>Ratio alumnes/professor segons curs i tipus d'escola secundària</u>							
Tipus d'escola	1r	2n	3r	4t	5è	Sixth Form	
	11	12	13	14	15	16	18
Modern (74 escoles)	19,1	19	18.3	16.6	16.2	10	
Grammar (51 escoles)	21.8	21.5	20.3	16.8	16.3	10.7	
Comprehensive	19	19.3	18.9	16.5	16.4	9.5	

Font: DES. Aspects of secondary education in England.
HMI. December 1979.

Els nois es solen dividir en grups segons la seva capacitat i a partir del segon cicle de secundària (13-16 anys) segons el tipus d'examen que preparen. Seguint aquest criteri hi ha grups que preparen:

- L'examen de GCE "General Certificate of Education" a nivell ordinari, "O" "level", "ordinary level".
- Grups que preparen el CSE o "Certificate of Secondary Education" introduït l'any 1965.
- Grups mixtos de nois que es poden presentar indistintament als exàmens de GCE o de CSE; la decisió queda pendent del rendiment durant els dos cursos. També hi ha alumnes que es presenten a ambdós exàmens.

L'organització del treball a classe depèn en gran manera d'aquests grups. La preocupació de mestres, pares i alumnes i de la societat en general per l'èxit en els exàmens finals és tan gran que condiciona molt l'organització del treball.

En general els grups de nois i noies més dotats i que preparen l'examen de GCE tenen matèries molt acadèmiques que segueixen ben d'aprop les exigències dels exàmens. Els cursos són d'un nivell alt i demanen molt de treball. L'objectiu d'aquest treball és el de passar els exàmens, i, per tant, sol ésser un treball poc creatiu, amb poca participació. En aquestes classes els nois acostumen a tenir un paper passiu com a receptors d'informació i d'idees. La classe sol consistir en una exposició o explicació feta pel mestre, durant la qual agafen apunts, una recapitulació en què els nois pregunten o s'acaben de matisar els aspectes poc clars, i un resum escrit de l'explicació o uns exercicis que fan ajudats del llibre de text. Aquests nois solen tenir molts deures i poc temps per a treballs complementaris o voluntaris.

Els grups que es preparen per CSE tenen uns programes menys ambiciosos i acadèmics, i això permet que al costat de matèries com l'anglès o les matemàtiques tinguin una formació més àmplia en matèries artístiques,

tallers, formació personal i social etc. L'escola pot seguir programes d'acord amb els models oficials d'examen o pot fer programes propis sempre que mereixin el vist-i-plau del Consell Nacional d'Exàmens. Aquest fet permet adaptar el programa als interessos i les necessitats dels nois i fer un ensenyament més actiu basat en el plantejament de qüestions, reflexió, discussió, lectures, etc.

Els grups mixtos s'organitzen per deixar la porta oberta a fi que els alumnes puguin finalment aspirar a un "O" "level", com és el desig de moltes famílies i molts mestres. Aquestes classes són difícils perquè molts alumnes treballen per sobre de les seves possibilitats amb programes no sempre adequats.

Els nois que no es preparen per cap examen poden fer unes matèries més adequades als seus interessos i capacitats, menys especialitzades i amb una tendència a la formació personal i professional. La metodologia possible no és sempre aplicada perquè solen ser els cursos més mal atesos, als quals es dedica el personal menys qualificat o nou i els alumnes acostumen a ser, com és de suposar, els més problemàtics.

Com a tots els països, a Anglaterra hi ha excel·lents professors i professors força dolents i l'èxit de les classes de qualsevol d'aquests grups depèn en part de l'habilitat, preparació i entusiasme del mestre i de la correcta organització de l'escola.

En una investigació feta per HMI sobre les escoles secundàries de tots tipus van arribar a conclusions significatives. Per exemple, en llengua, el 40% de les escoles ho fan bé per els nois més capacitats i per els alumnes normals, en canvi sols un 20% de les escoles apliquen un programa i metodologia adequats per als nois amb dificultats. En general es considera que es treballa de manera acceptable en el 67% d'escoles del total de la mostra.

Taula núm. 14

<u>Avaluació de l'oferta de les escoles i dels resultats que treuen els alumnes en les classes de matemàtiques de l'escola secundària, segons nivell de capacitat dels grups d'alumnes.</u>			
	<u>nivell avançat</u>	<u>nivell mitjà</u>	<u>nivell inferior</u>
Avaluació de l'escola (núm. escoles)			
satisfactòria	17	10	9
acceptable	68	64	44
no satisfactòria	15	26	47
Avaluació dels alumnes			
satisfactòria	26	12	12
acceptable	68	69	54
no satisfactòria	6	19	34

Font: DES. Aspects of secondary education in England.
HMSO 1979 pp. 156.

Les crítiques dels MHI es dirigeixen preferentment a la passivitat de les classes i recomanen que els nois hi participin, que es tinguin en compte els seus interessos, les seves opinions, que es treballi la motivació, que es facin debats per aprendre a dialogar i ordenar lògicament el pensament. També recomanen que els alumnes no es limitin a contestar preguntes i fer exercicis i de

manen que es faci un treball més personal que tingui, d'alguna manera, una aplicació o una relació amb la realitat.

Els HMI en aquest estudi expressen la necessitat d'unificar criteris i de fer una planificació dels programes i destaquen la conveniència que els professors facin reunions per nivells i per classes. El perfeccionament del llenguatge, per exemple, és una feina que s'ha de fer forçosament en equip.

Segons la inspecció, cal buscar l'equilibri entre les exigències de les matèries del pla d'estudis i la necessària formació del noi o noia com a individu i com a membre de la societat. Recomanen que les escoles revisin contínuament la seva pràctica i discuteixin les possibles solucions perquè l'evolució de les ciències i de la pedagogia exigeixen una actualització permanent. També es destaca en aquestes conclusions la necessitat que les escoles secundàries angleses tinguin una preocupació per desenvolupar hàbits de precisió i cientisme i que no oblidin que la sensibilitat és important en l'educació. Finalment criden l'atenció del professorat demostrant que els alumnes de l'escola secundària tenen una actitud de resignació i que l'escola serveix per donar seguretat als alumnes més brillants i que acaba d'enfonsar els que tenen dificultats; a aquests darrers sols els queda el recurs de la inèrcia i la passivitat.

e) Pla d'estudis.

De 1r a 3r Fins a catorze anys o tercer de secundària, (8è nostre) tots els alumnes estudien bàsicament el mateix. Tot i les variacions que cada escola pot introduir, el pla d'estudis consta en general d'unes quaranta unitats setmanals de 35 minuts cada una, repartits més o menys de la manera següent:

anglès, 5-7 unitats/setmanals
matemàtiques, 5-7
educació religiosa, 1-2
educació física, i jocs, 3-4
història i geografia (bé es donin juntes o separades), 4-6
ciències, 4-6
francès, art, música, tallers, etc.

Són poques les escoles que separen nois i noies a l'hora de la gimnàstica i tallers. Algunes escoles allarguen els programes una mica per als grups més capacitats o donen opció a començar un segon idioma estranger encara que les hores necessàries es treuen d'altres matèries considerades menors (tallers, art, geografia). També es pot oferir als més dotats una diversificació de les ciències amb física, química i biologia. Els grups que tenen més dificultats a vegades no fan francès per tal d'alleugerir el programa.

De 4t i 5è (1r - 2n de BUP) A partir de 4t el nombre de matèries es redueix molt i es dona un sistema molt complexe d'opcions.

El pla d'estudis de 4t i 5è té unes matèries obligatòries "core" i unes matèries opcionals.

El nucli de matèries obligatòries representa el que cada escola considera essencial o bàsic per als seus alumnes; pot canviar d'una escola a l'altra i fins i tot dintre d'un mateix centre segons s'apliqui als grups més capacitats o als grups amb dificultats.

Les matèries d'aquest nucli obligatori ocupen en general el 47% del temps escolar, però es dona una gran diversitat perquè a les "grammar schools" té més importància i l'opcionalitat es redueix, mentre a altres escoles l'opcionalitat és major. La variació és tan gran que el "core" ocupa entre el 23 i el 93% del pla d'estudis.

En termes generals, es pot afirmar que a quasi totes les escoles d'Anglaterra les matemàtiques i l'educació física són obligatòries. La majoria també hi inclouen la religió (58%) i la orientació professional o "career education" (63%).

El núm. de matèries optatives que ofereix una escola varia molt. A les "grammar schools" el núm. d'optatives és entre 10 i 12, mentre a la "comprehensive" el nivell està entre 20 i 25. El nombre d'optatives tampoc no és representatiu per determinar el grau d'opcionalitat que té un alumne, perquè els nois en algunes escoles han d'escollir sis matèries entre dotze i a d'altres escoles n'han d'escollir dues entre vint.

En general, les escoles (2/3 de la mostra) agrupen les opcions possibles en blocs per tal de poder fer horaris coherents. Les matèries agrupades en un bloc es donen simultàniament i els nois han d'escollir una matèria de cada grup.

EXEMPLE D'UNA PROGRAMACIÓ PER BLOCS

Escola moderna secundària (alumnes 11-16 anys)

1	2	3	4	5
Dibuix tècnic	Economia domèstica	Estudis combinats	Treball de metall	Humanitats
Art	Treball de fusta	Dibuix tècnic	Francès	Biologia
Biologia	Història	Labors	Art	Art
Física i química	Art	Geografia	Economia domèstica	Geografia
			Història	

Els criteris que segueix cada escola sobre l'opcionalitat són molt diversos, des d'escoles que ofereixen una amplitud i un equilibri en la formació dels nois, a les que permeten una forta especialització prematura. Algunes opcions s'ofereixen solament per grups de determinades capacitats, altres són especialment aconsellades a nois o bé a noies, etc.

Exemple d'una programació per a alumnes de molta capacitat amb poques optatives i matèries molt acadèmiques, molt pensades per passar l'examen de GCE "o" "level"

- anglès
- matemàtiques
- història
- geografia
- francès
- ciències
- religió
- jocs

Exemple per a un grup de capacitat mitjana.

- anglès
- matemàtiques
- història
- religió
- ciències rurals
- art
- taller fusteria
- taller metall
- dibuix tècnic
- educació física
- jocs

Exemple per a nois que tenen poca capacitat.

- anglès
- matemàtiques
- estudi del medi
- humanitats gen.
- educació ètica i moral.

La planificació de segon nivell de secundària (14-16) és discutida perquè si bé ningú no nega que hi hagi un cert grau d'opcionalitat, sí que es dubta que sigui encertat el criteri que com més optativitat millor, perquè si per una part el fet d'elegir unes matèries afvoreix l'adequació de les classes als interessos i capacitats dels nois, també permet deixar de banda matèries que tenen un interès però que representen per a l'alumne unes dificultats i li demanen un esforç.

Evidentment, l'organització d'aquests cursos resulta molt complexa i fa difícil donar una coherència a una classe o a un programa perquè integri nois amb preparacions molt diverses. El trasllat d'un alumne d'una escola a una altra presenta, molts inconvenients.

També hi ha el perill que, donada la tendència actual vers la diversificació de les ciències, les possibles opcions a introduir en el pla d'estudis augmentin amb un efecte acumulatiu i això pot donar lloc a una expansió contínua que comporti grups excessivament reduïts i d'un cost insostenible.

Vegem a mode d'exemple algunes conclusions sobre la matèria de ciències a nivell de 4t - 5è de secundària (1r - 2n BUP). De l'estudi d'una mostra significativa d'escoles es van trobar que s'ofereixen com a opcions possibles de ciències les següents:

física	horticultura
química	física i química
biologia	ciències en general
estudis rurals	electrònica
estudis del medi	ciències tècniques ("enginee- ring")
biologia humana	tecnologia
forestal	

A les escoles "comprehensive" més grans, d'uns 2000 alumnes, els nois de 4t i 5è poden elegir entre vuit opcions de ciències, aquest és el màxim. En una escola "modern school" de 366 alumnes tenien una sola opció que era la biologia, aquest és el mínim. El més freqüent és oferir opcions de física, química i biologia.

El 9% dels nois i el 17% de les noies no fan cap assignatura de ciències ni a 4t ni a 5è. El 50% dels nois i el 60% de noies no en fan més que una. A les "grammar schools" els alumnes solen fer matèries de ciències com física o biologia, en canvi a les escoles "modern schools" s'ofereixen cursos de ciències en general. Poques noies fan física i tenen preferència per la biologia.

En general els cursos de ciències són massa acadèmics i difícils i estan centrats en conceptes sense aplicació pràctica ni experimental. Solament 1/3 de les escoles fan una o altra forma de ciències obligatòria fins als setze anys, de manera que un alumne de tretze anys pot deixar d'estudiar tota matèria científica. Decidir coses tan importants a tretze anys és evidentment prematur. Tampoc no es pot pensar de moment a donar a totes les escoles les tres ciències fonamentals perquè això comportaria disposar de molts més professors i més laboratoris. Solament 1/2 de les escoles tenen les ciències ben resoltes a criteri dels HMI.

f) Exàmens.

La preparació dels exàmens de final de secundària de primer cicle és la preocupació dominant de 4t i 5è perquè els resultats són importants per al futur de l'alumne, ja que donen una qualificació per trobar un treball i permeten continuar els estudis.

Els exàmens eren difícils i únics, però actualment s'han diversificat i els nois i noies poden fer diverses opcions que permeten que el 80% passi algun examen públic d'anglès o matemàtiques a diferents nivells.

La política d'exàmens que segueix cada escola és molt diversa: algunes escoles únicament preparen alumnes per a exàmens de GCE com és el cas d'algunes "grammar schools"; altres escoles preparen únicament per a exàmens de CSE, però el més freqüent (quasi 9 de cada 10 escoles) és que en una mateixa escola hi hagi grups que preparen diferents exàmens, ja sigui separatament o en cursos comuns en els quals s'ofereix un mateix programa però a diferents nivells.

El nombre de candidats que presenten les escoles als exàmens també és molt diferent. Algunes presenten solament els millors alumnes mentre altres escoles permeten que es presentin quasi tots els alumnes, a causa de l'interès que tenen els pares, de la pressió social i de la motivació que representa per als nois. En general, cada vegada més, les escoles tendeixen a inscriure tots els alumnes en tots els exàmens possibles.

El nombre de matèries que les escoles ofereixen i que preparen per als exàmens també és molt variat. En general les escoles més grans ofereixen un ventall molt ampli de fins 50 matèries, mentre que les escoles més petites ("grammar schools" i "modern schools") brinden menys opcions que les escoles "comprehensive", que acostumen a ser escoles grans. En general una escola mitjana ofereix 12-15 opcions.

També canvia molt el nombre de matèries que cada alumne prepara per als exàmens i que va de tres a deu. Els que preparen més matèries solen ser els alumnes que es presenten a exàmens dobles de GCE i CSE. Algunes autoritats locals han intentat regular la qüestió dels

exàmens de manera que prohibeixen el doble examen, limiten les matèries a un màxim de vuit o restringeixen el nombre de tribunals que poden actuar a cada escola.

La major part d'escoles tenen una pràctica adequada d'exàmens però els HMI, en el seu informe, consideren que 1/3 de les escoles són poc realistes i demanen als alumnes massa o bé massa poc. Alguns programes d'exàmens demostren una falta de criteri i hi ha escoles que presenten massa alumnes a un nombre excessiu de matèries, cosa que fa sospitar que no poden tenir un nivell adequat.

Tipus d'exàmens

Els nois de setze anys més preparats (un 22% en matemàtiques) poden presentar-se per al "General Certificate of Education" GCE, "ordinary level", conegut com a "O" "level". El nivell d'aquests exàmens pot ser de grau A, B, C, per ordre de dificultat.

Algunes escoles, encara que poques, fan passar aquests exàmens als alumnes més brillants a finals de 4t o després del 1r trimestre de 5è i es dediquen la resta de l'any a preparar exàmens complementaris per millorar la nota. Alguns alumnes amb més dificultats, es presenten al "O" "level" a 6è després d'estudiar la matèria un any més.

Els alumnes mitjans o amb alguna dificultat, preparen exàmens per obtenir el "Certificate of Secondary Education" CSE (52% en matemàtiques). Avui existeixen tres modalitats d'exàmens en aquest nivell:

- S'escull un programa d'examen dels que ofereixen els tribunals nacionals procurant que sigui un programa semblant al que fan els nois del GSE, per poder optar a un "O" "level" més endavant. Examinen els tribunals nacionals però tenen en compte les notes del curs.

taula 3 M pàg. 33.

- L'escola té el seu propi programa i els tribunals nacionals fan l'examen d'acord amb aquest programa. Aquesta modalitat és poc utilitzada.
- Les escoles planifiquen els programes i fan els exàmens però els tribunals nacionals han d'acceptar i donar el vist-i-plau a aquests programes per tal de garantir uns nivells uniformes.

En general es pot dir que la prioritat que donen les escoles als exàmens, la importància que tenen per als pares i l'estima social a efectes de contractes per a qualsevol treball fan que en molts casos els exàmens determinin el procés educatiu en lloc d'estar el seu ser vei.

Els exàmens havien de servir per demostrar el grau de coneixement en algunes matèries, en determinat moment, del procés escolar i donar una qualificació necessària per continuar els estudis o per anar a treballar. Els exàmens havien d'ésser doncs un estímul per als alumnes, i una manera que les escoles poguessin comprovar el seu nivell en comparació a les altres escoles. Però la veritat és que els resultats dels exàmens són per a l'escola la garantia social del seu èxit. Els alumnes els consideren vitals per als seu pervindre i per això en molts casos no interessa res més que els exàmens, encara que això comporti una metodologia basada en la pràctica rutinària d'unes tècniques i en l'aprenentatge d'uns coneixements al marge dels interessos del noi, que no està gens motivat per lectures o treballs fora del programa d'exàmens.

Els tribunals, per regla general, estan formats per professors de la universitat i per un percentatge important de mestres d'escoles secundàries entre els qui figu

ren professors del centre i professors externs. Aquests tribunals "inter pares" afavoreixen la comunicació i l'intercanvi d'idees entre el professorat. Els examinadors externs forcen d'alguna manera l'escola a mantenir un nivell acceptable.

Tot i que l'examen és la forma més visible de control, també es té en compte la verificació diària del treball i la revisió constant del progrés de cada alumne, perquè és part important pel procés educatiu i sense una avaluació regular i sistemàtica és difícil treballar al nivell de les capacitats i necessitats dels alumnes.

Taula núm. 15

<u>Candidats als exàmens de juny (en milers)</u>				
	1974	1977	1979	% d'increment 1974/79
CSE únicament	247	258	257	4%
CSE i "O" "level"	270	361	411	52%
"O" "level"	540	663	729	46%

Font: DES Statistical Bulletin. 15/80 November 1980

Taula núm. 16

<u>Percentatge d'alumnes que deixen l'escola segons edat</u>				
anys	1974	1977	1979	1979 núm. en milers
15	73%	72%	72%	532
16	9	9	10	73
17	16	16	16	118
18	2	2	2	15

Font: DES. Statistical Bulletin. 15/80 November 1980.

g) Revisió del pla d'estudis i dels exàmens de l'escola secundària obligatòria.

El departament d'Educació i Ciència, després de considerar atentament els resultats obtinguts en l'estudi de les escoles secundàries fet per la inspecció (1), buga el consens necessari per revisar els programes d'aquest nivell i els exàmens de final de l'escolaritat obligatòria. Les orientacions que proposa estan explici-tades en els documents "Local Authority Arrangements for the School Curriculum" de 1979 i "A framework for the school curriculum" de 1980.

La reforma en el sentit de garantir que els estudis que fan els alumnes assegurin una formació bàsica gene-ral sòlida i compreguin matèries de totes les àrees considerades essencials. Per aconseguir-ho proposa establir un nucli de matèries obligatòries comú per a tots els alumnes de totes les escoles. Suggereix que almenys el 10% del temps es dediqui a llenguatge i un altre 10% a matemàtiques, que l'estudi de les ciències comenci a les escoles primàries i continuï durant tota l'escolaritat obligatòria, demana que s'estudiï una llengua estrangera i que l'educació física figuri tots els anys en els pro-grames. Aconsella que matèries com manualitats, dibuix i tecnologia, plàstica, història i geografia i educació moral i sanitària trobin un lloc en el pla d'estudis de secundària de cada alumne.

Per altra banda, el pas de l'escola secundària vers un sistema "comprehensive" topa amb les exigències dels exàmens finals existents, tan selectius, i pensats en els seus orígens per als alumnes de les "grammar schools". Sembla que el govern accepta i promociona la idea de canviar els exàmens existents de final de l'escolaritat obligatòria per un examen unificat, igual per a tothom,

(1) DES Aspects of Secondary Education in England. A sur-vey by HM Inspectors of Schools. HMSO 1979

que donaria una titulació única i que s'oferiria a tots els estudiants de setze anys o més. Els alumnes que no estiguessin preparats per passar aquesta prova a final de cinquè podrien perllongar l'escolaritat un o més anys. Aquesta proposta simplificaria el sistema, reduiria el nombre de programes i tribunals i ajudaria a llimar diferències entre els alumnes.

Aquestes dues reformes estan actualment en discussió.

h) Formació secundària de tercer cicle.

Els alumnes, acabada l'escolaritat obligatòria, tenen diverses opcions (veure quadre núm. 4). Una d'aquestes opcions és continuar a les escoles secundàries fins als divuit anys. Aquests alumnes poden fer els estudis secundaris de tercer cicle que duren dos anys i acaben amb un examen que dóna opció a demanar una plaça a la Universitat o en un centre d'estudis superiors. També hi ha un percentatge d'estudiants que segueixen l'escolaritat però que no fa el tercer cicle secundari, sinó que es preparen un o dos anys més per aprovar o millorar les qualificacions de l'examen de "O" "level" o per aprovar els exàmens de CSE.

El percentatge d'alumnes que continuen estudiant el tercer cicle secundari d'una manera regular és molt baix (29,9% l'any 1979) però tendeix a créixer perquè és un dels percentatges més baixos d'Europa a causa de l'especialització i dificultat dels estudis d'aquest nivell i dels exàmens que es fan a final d'aquest cicle i que es coneixen com exàmens de nivell avançat, "advanced level", o GCE "A" "level". Aquests exàmens es fan en acabar el tercer cicle secundari.

Per cursar els estudis secundaris de tercer cicle alguns estudiants poden continuar en el mateix centre on estudiaven, altres escoles fan aquest cicle en un edifici

A PARTIR DELS 16 ANYS ELS NOIS PODEN:

<p>"grammar schools" "public schools" "comprehensive" "sixth form college"</p>	<p>per treure el "G C E advanced level" o altres certificats</p>
<p>A) continuar a l'escola poden continuar 1 any o dos</p>	<p>per millorar els seus "o level" o les notes del C S E</p>
<p>"Tertiary college" "Further education colleges"</p>	<p>per continuar estudis per a "A level", però molt vinculat a una orientació professional o administrativa segons les regulacions de la "Further education"</p>
<p>B) deixar l'escola cursets</p>	<p>poden continuar estudis a "A level" estudis tècnics i professionals a "Lower level" "advanced courses" "higher education" o edu- cació superior</p>
<p>C) anar a treballar deixar els estudis estudis a temps parcial</p>	<p>"further education"</p>

diferent, mentre altres estudiants canvien d'escola per entrar en un centre especialitzat en tercer cicle de secundària.

Els "sixth form colleges" són escoles secundàries independents o vinculades a un centre on es prepara el tercer nivell. El nom d'aquests centres es deu al fet que el primer any del tercer cicle es diu "first year sixth" i el segon "second year sixth", per la qual cosa el conjunt d'aquests dos anys es coneix com "sixth form". Els estudis són molt especialitzats i de caire acadèmic.

Els "tertiary colleges" són escoles vinculades als centres de "further education" o educació postobligatòria, que preparen per als exàmens de "A" "level" però ofereixen uns estudis menys acadèmics que donen una preparació més tècnica o professional.

Altres estudiants deixen l'escola secundària per ingressar a centres de "further education", on també es donen cursos per preparar examen de "A" "level" en un règim d'ensenyament pensat per a adults, amb molta opció de llibertat, molt vinculada a interessos professionals i tècnics i amb possibilitat d'estudiar a temps parcial, amb tota mena de combinatòries.

Els centres que preparen el tercer cicle de secundària solen reunir pocs alumnes. Un "sixth form college" sol tenir uns 500 alumnes, ofereix unes 27 matèries i la composició mitjana d'una classe sol ser de 7 1/2 alumnes. Un "tertiary college" sol tenir uns 725 alumnes i ofereix unes 29 matèries, la composició d'una classe no acostuma a passar de 10. No és corrent que una classe reuneixi més de 12 alumnes.

Durant el primer curs "first year sixth" els candidats solen preparar 3 o 4 matèries per a exàmens, però

aquest nombre es redueix a 2 o 3 en el segon any. El 80% del temps es dedica a preparar les matèries per a l'examen de "A" "level", la resta del temps es dedica a matèries d'interès general, esports, etc. Naturalment, les matèries d'examen són les que centren l'interès dels nois.

En un estudi fet l'any 1977, de tots els alumnes que preparaven matèries per "A" "level" sols un 25,9% preparaven un pla mixt de ciències i lletres. La gran majoria feia matèries o de ciències o de lletres amb una especialització molt acusada.

El nivell en què s'imparteixen les matèries és elevat i demana un treball fort i sostingut, de manera que els textos que segueixen són equivalents als que passen en els col.legis universitaris americans. Aquesta preparació permet tenir uns estudis universitaris que duren sols 3 anys però donen a l'alumne una visió molt parcial de la cultura.

Aquesta especialització que comença a 4t i que va estrenyent el camp progressivament ha rebut moltes crítiques. L'especialització extrema a molts no els sembla la formació més adequada en un món de canvi accelerat, en el qual els coneixements concrets són fàcilment superats i en què caldrà que l'home tingui una certa capacitat d'adaptació, comprensió i polivalència. Aquest tipus de reflexió i l'exemple del batxillerat internacional (1) han estat molt discutits i han acabat amb una proposta, ja aprovada, per transformar el tercer cicle de secundària.

En els anys a venir i progressivament es demanarà que els alumnes presentin per als exàmens de "A" "level" 5 matèries; 2 a nivell alt "further level" i 3 a nivell

(1) El batxillerat internacional demana 6 matèries: llengua, matemàtiques, idioma estranger i un estudi de l'home (hist. geog. fil.) una ciència experimental un art o treball addicional o quelcom proposat per l'escola. Tres a "higher level", 3 subsidiàries.

normal "normal level". En qualsevol cas, dues d'aquestes cinc matèries han de ser, obligatòriament anglès i matemàtiques.

Taula núm. 18

PERCENTATGE DELS NOIS QUE ACABEN I VAN A :
(1978-79)

	<u>Estudis de llicenciatura</u>	<u>Formació de mestres</u>	<u>Altres estudis</u>	<u>Treball o desconegut</u>	<u>Total nois que acaben</u>	<u>Nombres en milers</u>
Total nois que acaben (milers)	54,3	3,8	99,4	579,8	737,4	737,4
dels quals tenen:						
3 o més "A levels"	70	2	7	21	100	63,-
2 "A levels"	33	7	18	43	100	29,1
1 "A level"	3	2	30	64	100	21,3
cap "A level"						
5 o més "O levels/CSEs"	-	-	30	70	100	69,7
1-4 "O levels/CSEs"	-	-	20	80	100	201,4
1 "O levels/CSEs"	-	-	8	92	100	258,2
cap graduació	-	-	1	99	100	94,6
Total nois que acaben	7	1	13	79	100	

Font: D.E.S. Statistical Bulletin 15/80. November 1.980.

C. IV. EDUCACIÓ POSTESCOLAR O "FURTHER EDUCATION".

4.1. Conceptes generals.

Des de l'acta del Parlament de 1944 s'entén per "further education" tota l'educació postescolar, però, generalment, s'exclou d'aquesta consideració la universitat.

El sistema d'educació postescolar permet adquirir a tothom la qualificació que desitja segons les seves capacitats i segons el temps que té disponible. La "further education" està clarament orientada a facilitar la millor qualificació de tots els ciutadans.

A Anglaterra la "further education" està molt desenvolupada, molt diversificada, té una organització molt flexible i no posa cap límit de temps ni edat. Ofereix qualificació en quasi totes les matèries acadèmiques o tècniques a tots els nivells i es poden treure diplomes de nivell bàsic, superior, de cultura general o fer cursos per gust o interès. S'ofereixen a tots els que volen seguir aquesta formació, cursos normals, a temps parcial, de temporada, cursos "sandwich" (part d'estudi, part de treball en una empresa) i tota mena de combinacions.

Dintre del capítol anomenat "further education" cal fer especial menció de diverses institucions: els politècnics, les escoles de mestres, les escoles d'educació postsecundària o col·legis tècnics, col·legis de tecnologia, escoles de comerç, escoles d'art, escoles d'agricultura i la formació d'adults. Cal tenir en compte que, a partir de l'informe "Robbins", part de l'educació postsecundària com són els graus més alts de preparació tècnica i empresarial i la preparació dels mestres estan

considerats estudis superiors.

Els politècnics es van formar a partir de 1966 i són uns 33 centres. En alguns casos van ser de nova creació però en general van ser el resultat de la unió de moltes escoles tècniques preexistents. Les politècniques són institucions docents d'educació superior que tenen vinculació amb el món dels negocis i de la indústria. Ofereixen una gran varietat de cursos que poden acabar amb l'obtenció de diplomes o amb l'obtenció de llicenciatures ("degrees") de primer grau ("first degree") o de grau més elevat ("higher degree"). Una part dels estudiants de les politècniques són gent adulta que ja treballa i que fan cursos a temps parcial o segueixen el sistema de cursos "sandwich".

Les escoles de mestres independents o "monotechnics" han disminuït molt en nombre a causa de la reducció del nombre d'estudiants. Algunes escoles s'han unit a les politècniques o bé a les universitats i altres s'han diversificat, ampliant el ventall d'estudis que impartien i s'han convertit en Instituts d'educació superior. (Les escoles de mestres figuren en capítol a part).

Els col·legis dits pròpiament d'educació postsecundària ("further education") o també col·legis tècnics ("technical colleges") donen un complement educatiu professional o tècnic. Ofereixen una gran varietat de cursos a tots els nivells que van des dels certificats de "A" "level" de nivell secundari fins a titulacions tècniques de nivell superior.

Aquest tipus d'ensenyament públic està sota el control de les autoritats educatives locals LEA i molt vinlulat a la indústria, comerç i necessitats de l'àrea. Molts d'aquests centres són grans, importants, ofereixen molts cursos de grau superior i tenen uns pressupostos elevats, per la qual cosa reben també ajuda directa de

l'Estat. Altres escoles són independents, com les escoles de secretariat.

Els centres d'educació postsecundària tenen un grau molt considerable d'autonomia i mantenen molta relació entre ells i amb la universitat. Alguns graus professionals i tècnics es poden fer indistintament a la universitat, en un politècnic o en un col·legi de "further education" i així els estudiants que fan estudis avançats poden passar a la universitat per a estudis de postgraduat.

Per matricular-se a cursos d'educació superior es demanen els mateixos requisits que per ingressar a la universitat i cal tenir dos "A" "level" en els exàmens secundaris de GCE. Es demana plaça a través del UCCA, "Universities Central Council for Admissions" que fa d'intermediari entre els centres i els sol·licitants per adequar oferta-demanda de places. Per obtenir la plaça de forma definitiva a vegades cal fer algunes entrevistes, portar un informe de l'escola o fer una prova específica.

Els estudiants que fan estudis superiors tenen ajuda econòmica, mentre que els que fan altre tipus de cursos depèn del criteri de les autoritats locals. Algunes vegades els alumnes paguen, però sempre són quantitats petites.

Cada centre és lliure d'establir els programes que creu convenient i la seva pròpia organització, però l'Estat vigila i garanteix que les titulacions superiors donades per les institucions no universitàries tinguin el nivell que correspon de manera que siguin equivalents a les que dona la Universitat. Quan arran de l'informe "Robbins" es va donar el grau d'ensenyament superior a algunes carreres tècniques i professionals es va crear el CNAA (Council for National Academic Award) que és qui garanteix els nivells.

Per a la creació de nous centres i per coordinar les necessitats dels ja existents, hi ha deu "Regional Advisory Councils" nomenats pels LEA. En aquests consells s'hi reuneixen representants de les autoritats, escoles, universitats, indústria i comerç.

Els equips de govern de cada centre estan formats per representants de les autoritats, persones que tenen un paper rellevant a la indústria, negoci o professions liberals, el director, alguns professors, i representants dels estudiants.

Dins del complex sistema anglès cal tenir en compte que professions com banquer, comptable, inspector, arquitecte, periodista, etc. no són estudis que es facin a cap centre d'educació superior. Els candidats poden tenir una graduació però les credencials de l'ofici els les dóna el seu col·legi professional, una vegada supera des les proves corresponents i fetes les pràctiques oportunes, en una organització de caire gremial de record medieval.

Taula núm. 1

EDUCACIÓ POST-SECUNDÀRIA O "FURTHER EDUCATION" A ANGLATERRA I GAL·LES
(centres estatals i subvencionats)

Número d'alumnes en milers

	Cursos de nivell Superior		Cursos de nivell no Superior		Cursos de formació i educació d'adults	
	1973	1978	1973	1978	1973	1978
A jornada completa	175,71	146,02	195,83	296,76	----	----
Cursos "sandwich"	33,57	48,02	8,26	7,98	----	----
Cursos diürns a temps parcial	72,60	108,04	627,62	652,13	----	369,53
Nocturn	35,52	40,17	747,74	679,44	1.730,06	1.635,51
Total	317,40	342,24	1.579,46	1.636,31	1.730,06	2.005,04

Font: The educational system of England and Wales. September 1.980.

4.2. Educació postescolar privada.

("Independent further education colleges")

Hi ha una colla d'institucions privades que ofereixen cursos complets o a temps parcial comparables als que es donen a les escoles estatals. Hi ha escoles d'art, arquitectura, comerç, ciències domèstiques, drama, expressió, música, telegrafia, cursos d'anglès per a estrangers, etc.

El DES i els LEA no tenen dret a controlar aquestes institucions però n'hi ha moltes que voluntàriament demanen el reconeixement oficial de la seva qualitat "recognition as efficient". Aquest reconeixement exigeix que el centre quedi obert a la inspecció.

Educació d'adults.

És tradició d'Anglaterra el fet que tothom i a totes les edats tingui una gran varietat d'oportunitats per continuar la seva educació. Les autoritats locals ofereixen tota mena de facilitats des de l'alfabetització per a immigrants a cursos de caire artístic, recreatiu o social.

El departament d'extensió universitària ofereix cursos de nivell més alt, generalment d'humanitats, en col·laboració amb l'associació per a l'educació dels treballadors (WEA). Alguns d'aquests cursos són gratuïts i en altres cal pagar uns drets d'inscripció poc onerosos. Un bon nombre d'institucions i associacions privades ofereixen oportunitats per a la formació dels adults. Últimament s'ha establert una junta per coordinar esforços en aquest camp: "Advisory Council for Adult and Continuing Education".

4.3. La universitat.

Les universitats són institucions nacionals d'ensenyament i d'investigació que exerceixen les seves funcions en virtut de cèdules reials i algunes per una acta del Parlament. Tenen plena autonomia per decidir sobre l'ingrés dels alumnes, pla d'estudis, organització, titulacions i contractació dels professors. Les universitats britàniques solen ser centres molt especialitzats en determinats camps acadèmics i sols preparen per als graus més alts d'unes quantes professions. La resta de les professions es preparen fora de la universitat.

Fins a 1962 hi havia a la Gran Bretanya 25 universitats a les quals solament tenien accés entre el 4 i el 5% de l'alumnat, que hi entraven amb un sistema extremadament selectiu i classista. El "Robbins Report" (1963) sobre educació superior va fer una crítica dura a la universitat per la seva manca d'adaptació als temps i la necessitat d'una preparació superior professional i tècnica, va demanar la creació de més universitats i va elevar alguns estudis tècnics i professionals, i entre ells la formació dels mestres, a la categoria d'estudis superiors, no universitaris.

Avui hi ha a la Gran Bretanya (sense contar Irlanda del Nord) 43 universitats. Les noves universitats ("brex universitys") han hagut d'obrir-se camí amb dificultats i han tendit a especialitzar-se en noves branques, donat el prestigi aclaparador de les universitats tradicionals.

Les universitats a la Gran Bretanya són petites, la de Londres, que és la més gran, reuneix 38.000 estudiants. Algunes com la de Cambridge, Oxford o Londres estan formades per una federació d'escoles ("colleges") cada una de les quals ofereix moltes especialitats, per la qual cosa opera com una universitat en petit.

L'ingrés a la universitat és molt selectiu. Els aspirants a entrar a la universitat han de tenir almenys dues matèries aprovades a l'examen de GCE a nivell "A" però això no els garanteix l'admissió. Al setembre l'estudiant sol·licita l'ingrés a la universitat per al curs següent i omple un llistat de cinc centres per ordre de preferència i l'envia al UCCA. El "Universities Central Council of Admission" envia una còpia de la sol·licitud a cada centre i dona la resposta definitiva a l'alumne. L'alumne ha de complir acte seguit les exigències que li assenyala la universitat en qüestió; entrevistes, certificats i en alguns casos un examen.

Els alumnes acceptats per la universitat tenen una beca que els permet cobrir totes les despeses durant el curs. L'ajut econòmic no és igual per a tots els alumnes perquè varia segons les possibilitats econòmiques, però és generós. El fet de tenir les necessitats cobertes fa que es pugui exigir als estudiants una dedicació exclusiva als estudis. Al mateix temps aquestes beques representen un volum de despesa pública tan gran que fan difícil la creació d'universitats noves i justifiquen, d'alguna manera, la dràstica selectivitat d'entrada.

El treball a la universitat es basa en la relació directa professor-alumne per mitjà de tutories i seminaris, en el reforçament de la vida corporativa i de relació (clubs, esports, etc) i en uns estudis de treball personal crític i seriós amb moltes lectures discutides i comentades en profunditat. La selecció d'entrada i l'atenció personal que reben els estudiants en tutories i seminaris fa que el nombre de fracassos a la universitat a la Gran Bretanya (14%) sigui un dels més baixos del món.

Els estudis de llicenciatura ("degree") solen durar tres anys i es pot treballar per una llicenciatura que comprèn un grup de matèries ("general or ordinary degree") o per una llicenciatura més especialitzada ("honours de-

gree"). El 75% d'estudiants fan un "honours degree".

Els exàmens de llicenciatura donen diferents qualificacions. L'obtenció d'una bona nota, "first class", deixa l'alumne en bona situació per continuar fent estudis de postgraduat o treballar per tenir un "Master's degree". Les graduacions més altes com "Ph. Doctor" són estudis difícils que representen uns sis anys d'estudi i d'investigació.

Les universitats són privades i autònomes però són finançades públicament. El govern exerceix les seves responsabilitats envers la universitat per mitjà d'un comitè "University Grants Committee". Formen part d'aquesta junta persones de reconeguda categoria acadèmica o professional i gent respectada pel món dels negocis, nomenades per a aquesta feina pel Secretari d'Estat per a l'Educació. És funció d'aquest comitè conèixer les necessitats econòmiques de les universitats, tenir tota classe d'informació sobre les universitats de la Gran Bretanya, i ajudar per mitjà de les consultes oportunes que les universitats s'adeqüin a les necessitats nacionals. Aquest comitè, d'acord amb el centre corresponent, assenyala el pressupost que ha de rebre cada universitat.

Les universitats, en ser plenament autònomes, són molt diferents entre elles. No preocupen ni les diferències de normes ni de programes mentre es garanteixi l'equivalència de nivells. El sistema d'examinadors externs que s'intercanvien entre les universitats ajuda a la comunicació, a l'intercanvi d'idees i a unificar criteris i exigències. La importància del prestigi públic de les universitats també obliga a una autoexigència vigilant.

ESTUDIANTS A LES UNIVERSITATS

Nº d'estudiants a :

	<u>Programes de llicenciatura</u>		<u>Estudis de postgraduats</u>	
	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>Homes</u>	<u>Total</u>
<u>1.973/74</u>				
Anglaterra	101.312	48.928	29.877	39.493
País de Gal·les	8.115	4.536	1.965	2.757
Escòcia	21.730	12.638	3.440	4.585
Total (G.B.)	131.157	66.102	35.282	46.835
<u>1.978/79</u>				
Anglaterra	118.506	66.358	29.229	40.890
País de Gal·les	9.855	6.394	2.304	3.346
Escòcia	22.718	15.362	3.598	4.960
Total (G.B.)	151.079	88.114	35.131	49.196

Font: The Educational system of England and Wales. September 1.980.

Taula núm.3

<u>Distribució dels estudiants de la universitat. Regne Unit</u>				
	1979		1980	
	MF	F	MF	F
Ciències de l'educació i formació de mestres	87.852	54.754 62%	82.861	50.585 61%
Humanitats -religió i teologia	82.401	48.997	85.605	51.912
Arts plàstiques i aplicades	45.430	25.976	45.567	26.463
Dret	19.795	7.275	20.745	8.617
Ciències socials i del comportament	81.508	36.165	82.038	37.715
Comerç i administració	121.019	34.195	124.379	37.854
Comunicacions i documentació	2.329	1.756	2.174	1.683
Ciències domèstiques ("Home economics")	1.939	1.683	2.167	1.919
Ciències naturals	91.396	27.599	97.013	31.386
Matemàtiques, informàtica	37.351	9.094	39.772	9.904
Arquitectura i planificació urbana	13.599	2.425	13.866	2.582

Font: Anuario Estadístico UNESCO 1983 III 319

C. V. ELS MESTRES A ANGLATERRA.

=====

Segons R. Arnold (1) els mestres han d'ésser capaços de fer una colla de coses que requereixen uns coneixements i una professionalització i que definirien les tasques pròpies de l'ensenyament a Anglaterra:

- Organitzar el treball de classe, decidir quan convé treballar individualment o en grups de diferent composició.
- Desenvolupar un conjunt d'estratègies per comprovar les necessitats dels alumnes, especialment en classes unificades.
- Avaluar, segons criteris vàlids, els resultats obtinguts per cada noi a qualsevol nivell, tenint en compte les seves capacitats.
- Respondre amb sensibilitat a les necessitats personals i socials dels alumnes i donar-los suport i orientació.
- Seguir el procés de desenvolupament del noi en termes de continuïtat, conèixer les seves dificultats passades i futures.
- Mantenir un equilibri en els programes sense emfasitzar un aspecte en detriment dels altres.
- Oferir una especialització en una àrea del pla d'estudis i saber com ajudar en aquesta àrea els companys i aprofitar els coneixements dels col·legues.

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

La taxa de natalitat baixa des de 1964, de manera que entre 1976 i 1986 es calcula que la població infantil d'Anglaterra haurà disminuït un milió i mig. El nombre de nens escolaritzats a primària va ser màxim el 1973

(1) Arnold R. Separata. 10 abril 1981

i va començar a baixar l'any 1978; les previsions no en preveuen un augment fins a final dels anys 80.

Paral·lelament, el nombre de mestres va ser màxim l'any 1979 amb 441.000, però l'any 1980 va baixar a 424.000 i la tendència és decreixent. Les reduccions de personal docent anunciats pel govern no són proporcionals a la del nombre d'alumnes, de manera que mentre els alumnes passaran de 8.350.000 a 7.970.000 entre 1978/79 i 1980/81, el nombre de mestres passarà de 441.000 a 424.000 en el mateix període. Això permetrà continuar els programes d'inducció i de formació permanent.

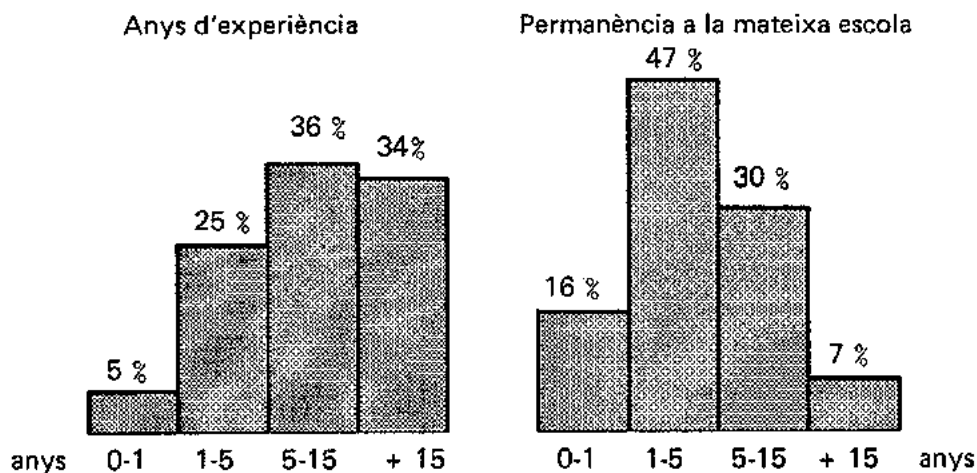
Taula núm. 1

<u>Nombre d'alumnes i mestres a Anglaterra.</u>			
	1974	1979	1981
Nombre total d'alumnes a les escoles	8.400.000	8.348.000	7.970.000
Nombre total d'alumnes a l'escola primària	4.735.000	4.278.000	----
Nombre total de mestres a totes les escoles	468.000	441.000	424.000
Nombre total de mestres a primària	203.000	205.000	----

Font: DES. The educational System of England and Wales.
September 1980.

Segons els resultats obtinguts en l'estudi de l'escola primària anglesa feta per la inspecció, s'observa que a les escoles primàries hi ha una majoria de mestres amb experiència, donat que la baixa de la taxa de natalitat ha restringit molt el nombre de contractes nous. També cal destacar una certa estabilitat dels mestres si considerem que 1/3 dels mestres de la mostra han ensenyat a la mateixa escola més de cinc anys.

Figura núm. 1



Font: D. E. S. Primary Education in England: a survey by HM Inspectors of Schools. HMSO, 1978

A l'escola primària hi ha un predomini de dones, sobretot als primers cursos però és clara la preferència pels homes a l'hora de tenir llocs de responsabilitat que comporten, en general, un augment salarial.

Taula núm. 2

<u>Percentatge de mestres, homes i dones, a l'escola primària.</u> (Segons l'estudi realitzat per la inspecció anglesa)			
	classes de nens de 7 anys	classes de nens de 9 anys	classes de nens d'11 anys
Homes	3%	30%	49%
Dones	97%	70%	51%

Font: DES. Primary Education in England: a survey by HM Inspectors of Schools. HMSO 1978 pp 15

Taula núm. 3

<u>Percentatge d'homes i dones mestres per escales salarials</u> (segons l'estudi realitzat per la inspecció anglesa)			
Escala salarial	Homes	Dones	Total mestres
escala 1	3%	37%	40%
escala 2	6	29	35
escala 3	2	3	5
escala 4	---	---	---
"Deputy"	2	7	9
directors	6	5	11
Total %	19%	81%	100%

Font: DES. Primary Education in England: a survey by HM Inspectors of schools HMSO 1978 pp 16

La qualificació dels mestres ha anat augmentant progressivament fins que actualment tots els mestres fan estudis superiors. El percentatge de mestres llicenciats augmenta també, com és lògic, en raó inversa als anys d'experiència docent. El nombre de mestres qualificats es manté superior al de dones-mestres.

Taula núm. 4

<u>Mestres de primària i pre-escòlar graduats segons sexe</u>				
	1975-76	79-80	80-81	81-82
Homes	15.9	21.8	23.6	25.6
Dones	8.5	13.2	14.6	16

Font: Education Statistics for the United Kingdom.

DES 1983

Taula núm. 5

<u>Percentatge de mestres graduats segons els anys d'experiència docent.</u> (segons estudi realitzat per la inspecció anglesa)			
Anys experiència docent	B Ed.	altres graduats	no graduats
< 1 any	13	8	79
1 - 5	8	6	86
5 - 15	3	7	90
15 i més	1	5	94

Font: DES. Primary education in England: a survey by HM

Inspectors of schools. HMSO 1978 pp 15

Cal constatar que és molt elevada la proporció de mestres que exerceixen en el nivell per al qual van ésser preparats.

Taula núm. 6

<u>Percentatge de mestres de la mostra segons especialitat de formació.</u>			
Especialitat dels mestres	classes 7 anys	classes 9 anys	classes 11 anys
pre-escolar - infants	14	0	4
"infant"	15	2	2
"first"	5	0	0
"infants" - "junior"	45	15	15
"junior"	12	40	35
"junior" - secundària	5	37	25
"middle"	0	3	2
altres	2	2	2
Total %	100	100	100
% ensenyant en el nivell de la seva especialitat	79%	95%	77%

Font: DES Primary Education: a survey by HM Inspectors of schools. HMSO 1978 p. 15

Els mestres de l'escola primària solen tenir la plena responsabilitat d'una classe, però en molts casos compten amb la col.laboració de mestres que imparteixen música, anglès i educació física. Algunes classes tenen el reforç d'una persona adulta, pagada a temps parcial, o la col.laboració voluntària i regular dels pares.

Taula núm. 7

<u>Percentatge de classes donades per un mestre que no és el mestre encarregat de la classe, segons matèries.</u> (segons estudi realitzat per la inspecció anglesa)			
	classe de nens de 7 anys		classe de nens de 9 anys
40%	música	50%	música
30%	llenguatge	35%	llenguatge
10%	educació física	30%	educació física
	plàstica i manual.	20%	art i manualitats
5%	matemàtiques	5%	francès
			ciències

Font: DES. Primary Education in England: a survey by HM Inspectors of schools. HMSO 1978 pp 34

Taula núm. 8

<u>Percentatge de classes que reben ajuda voluntària dels pares per a algunes activitats.</u>		
Classes de 7 a.	classes de 9 a.	classes d'11 a.
31%	18%	17%

Font: idem. pp 35.

5.2. Els mestres de secundària.

Després de molts anys de creixement accelerat, el nombre d'alumnes de secundària ha començat a baixar sensiblement a partir de 1979. Aquesta tendència fa preveure una disminució del professorat i poca demanda de mestres nous. Tanmateix, a pesar de la diferència existent entre l'oferta i la demanda que fa difícil col·locar els efectius nous, falten mestres d'algunes matèries com és el cas de les matemàtiques, les ciències físiques, manualitats i tecnologia. L'any 1979 es calculava que hi havia una demanda de 4.300 mestres especialitzats en matemàtiques, 2.000 en física i 2.200 de manualitats i tecnologia.

Taula núm. 9

<u>Nombre d'alumnes i mestres a Anglaterra</u>			
	1974	1979	1981
Nombre total d'alumnes a les escoles	8.400.000	8.348.000	7.970.000
Nombre total d'alumnes a les "comprehensive"	1.945.463	3.061.587	
Nombre d'alumnes a altres escoles secundàries	1.381.250	544.347	
Total nombre d'alumnes a la secundària	3.326.713	3.605.934	
Nombre total de mestres a les escoles	408.000	441.000	424.000
Nombre total mestres secundària	192.287	218.265	
Ratio alumnes/mestre a secundària	17.3	16.5	

Font: DES. The educational system of England and Wales.
September 1980.

La proporció de dones a la secundària és inferior a la d'homes. Aquesta proporció baixa quan es considera el nombre de dones que ocupen càrrecs de responsabilitat o reben un sou més alt en l'escala salarial. Les dones, en canvi, demanen treball a temps parcial per atendre les obligacions familiars.

Taula núm. 10

A LES ESCOLES SECUNDÀRIES ANGLESES SEGONS EL TIPUS D'ESCOLES

<u>Tipus</u>	<u>Mod.</u>	<u>Gram.</u>	<u>"Compreh." complerta</u>	<u>"Compreh." incomplerta</u>	<u>Altres</u>	<u>Total escoles</u>
heads"	47	43	39	41	38	41
teachers"	25	35	18	19	18	20
salarial 4	20	35	22	21	15	22
salarial 3	36	39	32	32	37	34
salarial 2	48	51	46	51	47	48
salarial 1	61	64	56	57	55	58
ants a prova	58	45	52	49	46	51
a temps parcial	84	87	82	75	90	84
es de mestres	50	51	45	46	45	46

E.S. Aspects of secondary education in England. HMSO, 1.979.

Una mica més de la meitat del professorat té menys de 35 anys a causa del gran creixement de les escoles secundàries durant els anys 60 i 70 i de l'ampliació de l'ensenyament secundari obligatori. Les "grammar schools" tenen el professorat més gran, gairebé la meitat té més de deu anys d'experiència. Les escoles "comprehensive" tenen el professorat més jove, de manera que solament un terç dels ensenyants tenen més de deu anys d'experiència.

Taula núm. 11

Tipus d'escola	edat			anys d'experièn.		
	21-25	21-30	21-35	0-1	0-5	6-10
"modern"	18	39	53	13	41	62
"grammar"	13	33	47	10	33	54
"comprehensive" (completa)	20	44	58	16	44	64
Tot tipus d'escola	19	42	56	15	43	63

Font: DES. Aspects of secondary education in England.
HMSO 1979.

A segon ensenyament el professorat pot tenir diferents qualificacions. En un futur pròxim, quan tots els professors hagin passat per una llicenciatura, hi haurà un professorat amb una preparació més homogènia. A les "grammar schools" tenen un 80% del professorat que és llicenciat, les "comprehensive" tenen un percentatge entre 50-40% de llicenciats mentre a les "modern" reuneixen solament un 30%.



En general es dóna una relació molt alta (80% al 100%) entre la matèria que imparteixen els professors i la preparació que tenen. Tot i això, hi ha algunes matèries que plantegen problemes a l'hora de trobar professorat qualificat, com és el cas de la física, la religió, els tallers de metalls, labors, anglès i matemàtiques.

Cada professor ensenya d'una a tres matèries i pot atendre diferents cursos. Els mestres també poden tenir responsabilitats a l'equip de direcció, com a coordinadors de seminari, de curs, de grup, relacions amb altres escoles, etc.

En general cada professor dóna de 34 a 35 classes de 35 minuts a la setmana de les 40 que assenyala el DES com a màximes. Les escoles han de decidir si alliberen unes quantes persones de les tasques generals o bé si reparteixen les responsabilitats entre molts. També és l'escola qui ha de trobar un equilibri entre les exigències del programa, el nombre d'alumnes per classe i la conveniència que els mestres puguin tenir temps laboral no dedicat a classes per a activitats diverses de coordinació, planificació, relació o preparació. Segons l'estudi fet pel DES a les persones amb responsabilitats se les allibera de part de la docència, però aquesta part és insuficient per atendre les obligacions que tenen i en general representa dedicar a l'escola un temps complementari. Els càrrecs són remunerats o representen un mèrit per a la carrera docent.

La ratio alumnes per professor es situa als voltants de 19 per als tres primers cursos, baixa a 15 a quart i cinquè i s'acosta a 10 a les classes de batxillerat superior o "sixth form".

Els mestres cobren segons la "Burham Scale" o escala salarial per a tots els ensenyants, que es basa en una plataforma igualitària tot i que cal reconèixer que tenen

més prestigi els professionals que ensenyen als grans i als més intel·ligents.

Cal tenir en compte que no hi ha distinció entre la categoria d'un mestre de primària o de secundària. Els directors poden contractar un mestre que tingui qualsevol preparació. Tanmateix, els mestres que es contracten com a especialistes per atendre àrees específiques del pla d'estudis solen pujar a una escala salarial preferent. Sembla que el fet d'haver-hi una persona que s'ocupa de la coordinació, programació i adequació d'una àrea porta a uns rendiments més alts. Aquest és el cas de la música, la gimnàstica, els tallers i algunes vegades les dues matèries instrumentals que són la base de l'escola primària anglesa: el llenguatge i les matemàtiques.

La promoció salarial del mestre es fa per antiguitat, per titulacions i per càrrecs de responsabilitat.

C. VI. LA REFORMA DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

=====

6.1. La formació del professorat fins el 1972.

A Anglaterra hi havia una doble via d'accés a la docència; els estudis que es feien a les escoles de mestres "teacher's training colleges" i la via que passava per la universitat.

Les escoles de mestres no eren de nivell superior i per poder-hi ingressar demanaven que els candidats tinguessin aprovades cinc matèries a nivell ordinari ("O" "level") en els exàmens de final de la secundària (GCE). La formació que impartien aquestes escoles era en part professional i en part acadèmica. El finançament estava a càrrec de les autoritats locals o LEA, els quals exercien una espècie de tutela per garantir el nivell de l'ensenyament i, sobretot, de les titulacions.

La via que passava per la universitat consistia a ingressar en un "college" universitari i fer una llicenciatura. Els llicenciats accedien a la funció docent sense cap preparació professional prèvia.

Entre 1945 i 1970 hi va haver una forta demanda de mestres de primària i secundària. La manca d'ensenyants s'explica per les pèrdues humanes com a conseqüència de la Guerra, l'augment de la població en edat escolar, per la democratització de l'ensenyament secundari, per la tendència dels alumnes a seguir l'escolaritat més enllà de l'edat obligatòria i pel fet que els seus resultaven poc atractius i era fàcil trobar treballs més ben remunerats en un moment de forta expansió econòmica. La penúria d'ensenyants va crear un estat d'opinió sobre la inadequació de la formació inicial i la insuficiència dels seus dels mestres i professors. Per tal d'atreure cap al magisteri

el personal necessari i adequat, i d'acord amb les orientacions de l'informe "Robbin's", es va emprendre una política de prestigi dirigida per un costat a elevar la qualificació dels mestres i, per l'altre, a dignificar la seva remuneració, al temps que s'ampliaven moltes escoles de mestres i se'n creaven de noves. Aquesta política donà com a resultat passar d'una capacitat de 32.000 places al 1961 a 114.000 l'any 1972.

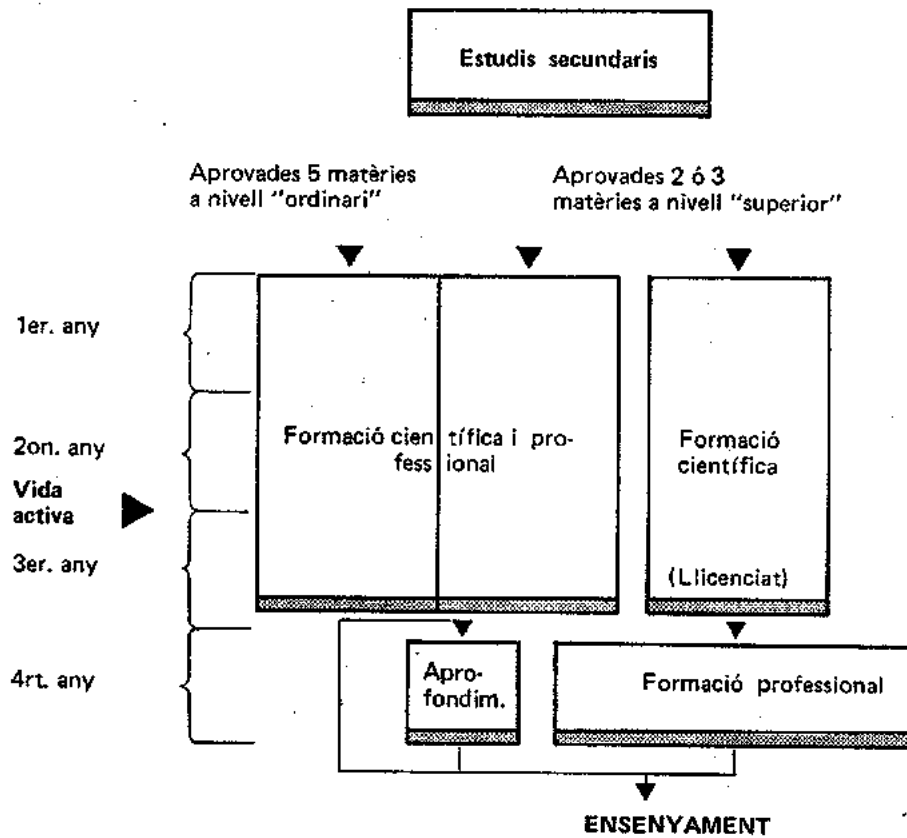
Seguint les directrius esmentades, les escoles de mestres van ampliar els estudis amb un tercer any (1960) obligatori per a l'obtenció de la titulació ("Certificate of Education, Cert. Ed.") i l'any 1964, com a conseqüència de l'informe "Robbin's" (1963) es va oferir als estudiants l'opció de fer un 4t curs d'aprofundiment per aconseguir una millor titulació ("Batchelor Education degree, B. ed.") que els equiparava als professionals sortits de la universitat. (veure fig. núm. 1)

Al mateix temps es va començar a impartir un curs de formació professional per als llicenciats per tal de donar-los una preparació específica per a la tasca docent. Els graduats podien fer aquest curs a la mateixa universitat, en una politècnica o en una escola de mestres. Aquest curs va esdevenir obligatori per als llicenciats que volien donar classe a primària a partir de 1969, però era optatiu per als qui volien ensenyar a les escoles secundàries. Aquest quart curs acabava amb l'obtenció del "PGCE" ("post graduate certificate of education").

Els problemes de l'ensenyament van estar presents a la campanya electoral de 1970 pel fet que es discutia aleshores els resultats d'uns estudis alarmants sobre la lectura que van originar un debat molt violent a la premsa i que van portar a qüestionar la qualitat dels mestres anglesos. Aquest interès i la problemàtica general ja esmentada, van portar al govern conservador a nomenar una

Fig. núm. 1

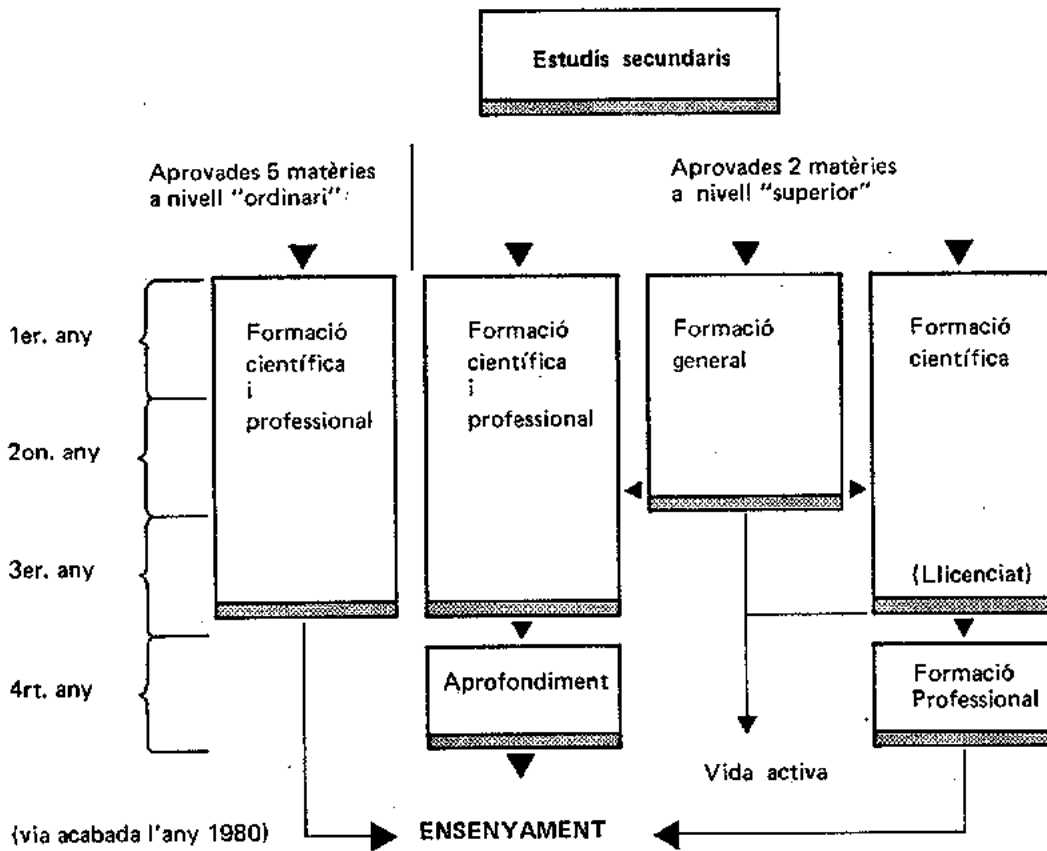
**FORMACIÓ DELS MESTRES A ANGLATERRA
I PAÍS DE GAL·LES ABANS DE LA
REFORMA**



Font: *Revue Française de Pédagogie* nº 49
oct. - nov. des., 1979

Fig. núm. 2

FORMACIÓ ACTUAL DELS MESTRES A ANGLATERRA I PAÍS DE GAL·LES



Font: Revue Française de Pedagogie n° 49
Oct. nov. des., 1979

comissió d'experts, presidida per Lord James of Rusholme, "Vicechancellor" de la universitat de York, per estudiar un pla de reforma de les escoles de mestres.

L'informe elaborat per aquesta comissió, conegut amb el nom de "James Report", va ser publicat el gener de 1972 i va tenir un gran ressò intern i internacional. Les orientacions que es proposaven eren realistes i revolucionàries i aportaven una nova concepció del magisteri. La proposta es va centrar en tres punts: la reorganització administrativa del sistema de formació de mestres, l'ampliació de les activitats dels "colleges" a altres carreres que no porten a l'ensenyament i l'estructuració de la formació dels ensenyants en tres cicles: formació personal, professional i contínua.

L'informe "James" va servir de document base per definir la política del partit conservador que s'exposava al "llibre blanc" publicat pel govern el desembre de 1972. Tot i que el "llibre blanc" fa seves moltes de les recomanacions del "James Report" n'oblida d'altres, o les assumeix parcialment o en proposa una experimentació prèvia i restringida.

La importància del "James Report" ha estat tan gran que avui encara es considera un document bàsic que cal tenir en compte quan es planteja una reforma de la formació dels ensenyants i mereix, per tant, una àmplia menció.

6.2. The James Report.

La reforma proposada en aquest informe es basa en quatre grans principis:

- a) Els futurs mestres han de fer un cicle complet d'estudis superiors abans de rebre una formació professional. L'objectiu d'aquests estudis no és l'ensenyament

sinó la formació personal. L'alumne tindrà una capacitat d'opció, i el programa comprendrà algunes matèries generals i dues de molt especialitzades d'un nivell elevat. Aquests estudis tindran una duració mínima de dos anys i els crèdits obtinguts donaran dret, en el seu cas, a l'obtenció del diploma d'educació superior ("HE, higher education").

Aquest primer cicle serà comú per als futurs ensenyants, per a altres alumnes que faran diferents especialitats i per a alumnes que donaran per acabats els seus estudis al final d'aquest cicle. El nombre d'alumnes permetrà muntar cursos variats i especialitzats a diferents nivells, afavorint l'intercanvi d'idees entre els alumnes amb interessos diversos, i permetrà un aprofitament dels recursos a causa d'economies d'escala. Un altre avantatge d'aquest cicle comú és que dona un marge de temps més ampli abans que els alumnes agafin una orientació professional definitiva.

Aquest primer cicle comporta, per definició, la transformació de les escoles de mestres en centres d'ensenyament superior i exigeix la seva ampliació i la seva diversificació o la seva integració als altres centres superiors.

- b) Tots els ensenyants de les escoles primàries i secundàries rebran una formació professional teòrica i pràctica, sigui quin sigui el grau dels seus estudis acadèmics anteriors. La durada d'aquesta formació serà la mateixa per a tots.

Aquest segon cicle de formació professional comporta dos anys d'estudis. Al primer curs els futurs ensenyants rebran una formació teòrica i pràctica segons l'especialitat elegida. La duració mínima dels treballs pràctics serà de quatre setmanes. Al final d'aquest primer curs els alumnes seran avaluats, i, en

el seu cas, seran declarats "licenced teacher's" i admesos en el segon curs.

Els alumnes de segon curs treballaran en una escola i rebran pel seu treball un sou. Aquests alumnes-mestres gaudiran d'un horari reduït i seran alliberats de part de la seva càrrega docent. Això els permetrà continuar els seus estudis teòrics, mantenir entrevistes amb els seus tutors, anar a cursos, etc. Aquest sistema es coneix amb el nom de "induction".

Durant aquest any el practicant rebrà una atenció preferent; serà iniciat en els diferents aspectes de la vida escolar i en les responsabilitats que cal assumir. Aquesta tasca estarà a càrrec dels directors del centre, ajudats per un mestre de reconeguda experiència o tutor. El practicant també serà guiat en el seu treball de classe i en el seu programa d'estudis teòrics per un tutor o conseller pedagògic, professor de la mateixa escola, que treballarà d'acord amb les directrius de l'escola de mestres.

Per altra part el practicant anirà regularment i en la mesura del possible als cursos que es donaran als centres professionals del lloc on treballin. Aquests centres estaran associats amb l'escola de mestres. La relació del mestre-practicant amb els altres mestres de l'escola i del centre professional persegueix la participació activa dels ensenyants en el programa de la formació dels mestres.

Els alumnes-mestres que superin amb èxit aquest curs, tant en la seva vessant teòrica com pràctica, rebran el títol de "Ba. ed" "batxellor of education", i seran declarats mestres registrats o títulats. Els alumnes que demostrin tenir les qualitats necessàries poden continuar estudiant un any més per treure el títol de "Ma. ed." o "Master of arts in education".